

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A Ética e a Responsabilidade Social Empresarial
nas Licenciaturas em Gestão**

Vítor Hugo Duarte Vilar

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A Ética e a Responsabilidade Social Empresarial
nas Licenciaturas em Gestão**

Vítor Hugo Duarte Vilar

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Tese orientada pelo

Professor Doutor João Miguel Custódio Ferrão Neto Simão

Tese co-orientada pelo

Professor Doutor Alberto Manuel de Sampaio e Castro Amaral

e pela

Professora Doutora Maria João Machado Pires da Rosa

2017

Abstract

Existe hoje uma pressão da opinião pública para que as empresas divulguem mais informação sobre o seu desempenho social e ambiental. Mas a polissemia e até comoditização, dos conceitos de sustentabilidade e responsabilidade social, criaram a possibilidade de, oportunisticamente, se mascararem os verdadeiros impactos da atividade empresarial. Muitos gestores, pressionados pelo imperativo da eficiência económica, sentem-se autorizados a prescindir de considerações éticas nas suas decisões, viabilizando operações considerando apenas a sua dimensão legal. É neste contexto que as Instituições de Ensino Superior, signatárias de pactos globais para o Desenvolvimento Sustentável, assumem a responsabilidade em formar gestores com ferramentas de análise ética, aptos a compatibilizar as exigências profissionais com as suas responsabilidades enquanto indivíduos sociais. Aqui investiga-se se este movimento global, mas disruptivo, produziu já efeitos nas licenciaturas portuguesas em Gestão. A revisão da literatura contextualiza o problema abordando a agência moral das organizações, os imperativos éticos da sua atividade e um novo paradigma organizacional aberto e contingente, fundado na teoria dos *stakeholders*. É estudada a tomada de decisão e os seus moderadores, em gestores e estudantes. Empiricamente, recorre-se a uma metodologia de investigação mista e estuda-se, através da análise de conteúdo aos guiões usados na acreditação dos ciclos de estudos, a forma como integram o DS, a Ética Empresarial e a Responsabilidade Social Empresarial, nos seus objetivos e currículos. Investiga-se, através de questionários a alunos finalistas, o seu processo de tomada de decisão, auditando-o em busca de tendências na sensibilidade à RSE, filosofia empresarial e moderadores individuais. Entre os resultados mais relevantes, está a confirmação da inexistência de um currículo integrado no conceito de sustentabilidade e a identificação de moderadores da carga ética na decisão. Os padrões na filosofia empresarial destes alunos apontam para uma elevada influência de idiosincrasias do contexto nacional. Conclui-se nesta tese acerca da ineficácia do atual modelo de ensino da EE e RSE sobre o perfil ético dos alunos e a confirmação da influência de alguns moderadores e do descomprometimento moral, sobre a carga ética na tomada de decisão.

Palavras-chave: Ética, tomada de decisão, RSE, desenvolvimento sustentável, ensino superior

Abstract

There is today public pressure for companies to disclose more information about their social and environmental performance. But the polysemy and commoditization of the concepts of sustainability and social responsibility has created the possibility of opportunistically masking the true impacts of business activity. Many managers, pressured by the imperative of economic efficiency, feel entitled to discard ethical considerations in their decisions, leading to operations that only consider the legal aspect. It is in this context that Higher Education Institutions, signatories to global agreements for Sustainable Development (SD), assume the responsibility to train managers with ethical analysis tools, enabling them to reconcile professional demands with their responsibilities as social individuals. This study investigates whether this global, but disruptive, movement has already produced effects in Portuguese Management degrees. The literature review contextualizes the problem by addressing organisation's moral ethos, the ethical imperatives of their activity and a new open and contingent organizational paradigm, based on stakeholder theory. Manager and student decision making process and its moderators are also studied. Empirically, a mixed methods research methodology is used, based on the content analysis of the self-evaluation reports used for course's accreditation and certification. More specifically, the way in which they integrate SD, Business Ethics (BE) and Corporate Social Responsibility (CSR), in their objectives, curriculum, learning outcomes and the degree of specialization in these subjects. Through questionnaires, graduate student decision-making process is researched and analysed for tendencies in CSR sensitivity, business philosophy and its individual moderators. Among the most relevant results is the confirmation of the inexistence of an integrated curriculum for sustainability and the identification of moderators of the ethical load in student decisions. The patterns in these students' business philosophy point to a high influence of contextual Portuguese idiosyncrasies. This thesis concludes on the ineffectiveness of the current BE and CSR model on its impact of the ethical profile of students and the confirmation of the influence of some moderators and moral disengagement processes on the ethical load of moral decisions.

Keywords: Ethics, decision making, CSR, sustainable development, higher education

Dedicatória

Mais do que agradecer, dedico esta tese à Virna e ao meu filho Ricardo. O tanto que deram, em face do quase nada que exigiram, deixa-me uma dívida que jamais conseguirei pagar. Ser-me-à impossível compensar-vos pelas privações destes anos. As palavras de agradecimento não cabem aqui, serão só nossas. Dedico-a também aos meus pais, cuja disponibilidade e afeto estiveram presentes em todos os momentos.

Eis o trabalho. É vosso.

nas folhas brancas—

rabiscos de gaviotas

voam connosco

Agradecimentos

Esta tese alimentou-se de vontades, incentivos, frustrações e desafios. Talvez por inabilidade própria, pelo caminho consumiu também uma boa parte do meu ser. Esquecido o que foi perdido, limito-me a agradecer os incentivos.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor João Simão, com quem concluo agora um longo percurso que nos juntou desde o mestrado. O seu elevado grau de exigência, imaculada lisura no trato, invejável honestidade intelectual e a desassombrada dureza na crítica fizeram de mim, espero, um melhor investigador.

Agradeço ao meu co-orientador, o Professor Doutor Alberto Amaral, cujo prefixo do cargo não faz juz à importância que teve no meu percurso. Devo-lhe a amizade e a sabedoria com que me soube motivar a permanecer num caminho que tantas vezes julguei sem destino. Admiro-lhe a clareza, a energia e a capacidade de simplificar sem simplismos que só os mestres têm. Devo-lhe também a oportunidade de vislumbrar e admirar o edifício de uma biblioteca viva.

Agradeço à minha co-orientadora, a Professora Doutora Maria João Rosa, pela sua disponibilidade para ter integrado a equipa de orientação num momento crucial. A si devo, também, o interesse pela ciência de dados e pela computação estatística que me motivou a iniciar os meus mais recentes projetos e que espero venham a estar no meu futuro académico.

Agradeço ainda a todos os meus amigos que, pelo caminho, me ampararam de quedas maiores e cujos nomes aqui colocarei pessoalmente, quando lhes entregar esta tese em mão. Entre estes amigos estão os meus *kambas*, de armas, de curso e para a vida, com quem fiz esta viagem: Mohamed Ahmed e Valdemar Sousa. A nós, por nunca termos desistido de fazer soar os nossos apitos durante a tempestade.

Sorte a minha e daqueles como eu que puderam explorar o desconhecido sobre os ombros de gigantes e neles tomar refúgio.

Esta tese, bem como o programa de doutoramento em que se insere, foram integralmente financiados e desenvolvidos com o apoio da A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Suporte pelo qual agradeço.

Utiliza-se como sistema de referenciação bibliográfica o Manual de Publicação da American Psychological Association (APA) 6^a Edição. O trabalho foi escrito de acordo com a grafia que resulta da aplicação do Acordo Ortográfico de 1990.

But if the spirit of commerce unites nations, it does not in the same manner unite individuals. We see, that in countries where the people move only by the spirit of commerce, they make a traffic of all the humane, all the moral virtues: the most trifling things, those which humanity would demand, are there done, or there given, only for money.

(Charles Louis de Secondat, 1748, p. 14)

... in our world everybody thinks of changing humanity, and nobody thinks of changing himself ... People abolished slavery and the right of owning slaves, but they continued changing their linen unnecessarily, and living in ten rooms and having five courses at dinner, and carriages, etc. And yet all these things could not be if there were no slaves. This is perfectly clear, and yet nobody can see it.

(Tolstoy, 1900, p. 29)

*The trouble with Eichmann was precisely that so many were like him, and that the many were neither perverted nor sadistic, that they were, and still are, terribly and terrifyingly normal. From the viewpoint of our legal institutions and of our moral standards of judgment, this normality was much more terrifying than all the atrocities put together, for it implied...that this new type of criminal, who is in actual fact *hostis generis humani*, commits his crimes under circumstances that make it well-nigh impossible for him to know or to feel that he is doing wrong.*

(Arendt, 1976, prefácio)

Declaração de Originalidade

Tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau, constituem uma grave violação da ética académica.

Nesta base, declaro por minha honra que a presente tese "A Ética e a Responsabilidade Social Empresarial nas Licenciaturas em Gestão" é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifico devidamente todos os contributos de outros autores, bem como os contributos significativos de outras obras publicadas da minha autoria.

Lisboa, 27 de Dezembro de 2017



Vítor Vilar - Aluno nº 1002950

Lista de Siglas e Acrónimos

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação de Ensino Superior
AACSB	The Association to Advance Collegiate Schools of Business
ACEF	Avaliação de Ciclo de Estudos em Funcionamento
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes
ANOVA	Análise de Variância
CC	Cidadania Corporativa
CE	Cidadania Empresarial
CEG	Ciclo de Estudos em Gestão
CEO	Chief-Executive Officer / Diretor Executivo
CSI	Contrato Social Integrador
DS	Desenvolvimento Sustentável
DSB	Darden School of Business
DSE	Desempenho Social Empresarial
ECG	Estudos Críticos em Gestão
EQF	European Qualification Framework
EE	Ética Empresarial
GA	Gestão de Assuntos
GE	Governança Empresarial
IAU	Associação Internacional de Universidades
ICLEI	Governos Locais para a Sustentabilidade
IES	Instituição de Ensino Superior
LO	Learning Outcome
MANOVA	Análise de Variância Multivariada
MBA	Mestre em Administração de Empresas
MRC	Marketing Relacionado com Causas
NCE	Novo Ciclo de Estudos
OC	Ordem dos Contabilistas Certificados
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não Governamental
ONU/UN	Organização das Nações Unidas
OROC	Ordem dos Revisores Oficiais de Contas
PIB	Produto Interno Bruto
PF	Performance Financeira
PME	Pequena e Média Empresa
PSC	Performance Social Corporativa
QAREE	Questionário de Atitudes em Relação à Ética Empresarial
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
RSE	Responsabilidade Social Empresarial
SID	Sistema Interno de Decisão
SWOT	Matriz de Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças

Lista de Siglas e Acrónimos (continuação)

TAE	Teoria de Aprendizagem Experiencial
TEBR	Teoria da Empresa Baseada nos Recursos
UC	Unidade Curricular
UE	União Europeia
UGC	United Nations Global Compact
ULSF	Associação de Líderes Universitários para um Futuro Sustentável
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WEC	Fórum Económico Mundial
WBCSD	Conselho Empresarial Mundial para o Desenvolvimento Sustentável

Índice

Abstract	i
Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Lista de Siglas e Acrónimos	xv
1 Introdução	3
1.1 Sobre a tese	5
1.2 Os objetivos de investigação	13
1.3 Paradigma de investigação	14
1.4 Estrutura da tese	15
2 Teorias Éticas e Filosofias Empresariais	21
2.1 Os fundamentos da moralidade	23
2.1.1 O conceito de “moral”	23
2.1.2 Princípios morais e não-morais	25
2.1.3 Religião e moralidade	27

2.1.4	Valores pessoais, integridade e responsabilidade	27
2.1.5	Raciocínio moral	31
2.1.6	Responsabilidade e agência moral	34
2.2	Da filosofia moral à ética empresarial	39
2.2.1	O conceito de “Ética”	39
2.2.2	Teorias éticas normativas	41
2.2.3	Teorias éticas descritivas	54
2.2.4	Conceito de Ética Empresarial	56
2.2.5	Relação da EE com a filosofia continental	57
2.3	Síntese do segundo capítulo	59
3	Responsabilidade Social e Tomada de Decisão Ética	61
3.1	A resposta empresarial aos assuntos éticos	63
3.1.1	Responsabilidade Social Empresarial	64
3.1.2	A empresa enquanto agente responsabilizável	68
3.1.3	A empresa enquanto sistema aberto de contingências	86
3.1.4	O Poder Social das Empresas	105
3.1.5	Governança Empresarial	111
3.1.6	As boas intenções nas empresas portuguesas	129
3.1.7	Uma visão crítica sobre a RSE	132
3.2	A tomada de decisão [ética] em Gestores	138
3.2.1	Tomada de Decisão Ética	139

3.2.2	Modelos de Decisão Ética	140
3.2.3	Intensidade Moral do Assunto	145
3.2.4	Moderadores Pessoais	146
3.3	Síntese do terceiro capítulo	169
4	Ensino e Aprendizagem de EE e RSE	173
4.1	O ensino como catalisador da decisão ética	175
4.1.1	Convenções internacionais no Ensino Superior	177
4.1.2	A introdução da EE e da RSE nos CEG's	182
4.1.3	Uma nova conceção de empresa	183
4.1.4	Incentivos a um novo paradigma	185
4.1.5	Abordagens e métodos de ensino	205
4.1.6	Uma visão crítica sobre o ensino da RSE e da EE	223
4.2	Aprendizagem nos estudantes de EE e RSE	227
4.2.1	Teoria de Aprendizagem Experiencial	228
4.2.2	Avaliação da aprendizagem	235
4.3	Síntese do quarto capítulo	241
5	Opções Metodológicas	245
5.1	O paradigma de investigação	248
5.1.1	Filosofia de Investigação	250
5.1.2	O Realismo Crítico	251
5.1.3	Método científico	266

5.1.4	Horizonte temporal	267
5.1.5	Amostragem	268
5.2	Os guiões de autoavaliação	271
5.2.1	Metodologia da análise de conteúdo	272
5.2.2	Os dados recolhidos	276
5.3	Os questionários aos estudantes de gestão	278
5.3.1	Limpeza dos Dados	283
5.3.2	Análises Fatoriais Exploratórias	285
5.3.3	Testes Estatísticos utilizados	288
5.4	Síntese do quinto capítulo	289
6	Apresentação dos Resultados	293
6.1	EE, RSE e DS nos ciclos de estudos em Gestão	295
6.1.1	Objetivos de investigação a cumprir	296
6.1.2	Propósitos dos ciclos de estudos	296
6.1.3	As Unidades Curriculares exclusivas	300
6.1.4	As restantes Unidades Curriculares	325
6.2	A tomada de decisão nos estudantes de Gestão	329
6.2.1	Validação da ligação entre moderadores e tomada de decisão	330
6.2.2	Tendências na sensibilidade dos estudantes à RSE	335
6.2.3	Tendências na filosofia empresarial dos estudantes	338
6.2.4	Tendências no descomprometimento moral dos alunos	342

6.2.5	Tendências na carga ética da tomada de decisão	343
6.2.6	Moderadores na tomada de decisão	346
6.3	Resumo dos Resultados	355
7	Discussão dos Resultados	361
7.1	Os resultados da análise de conteúdo	363
7.2	Os resultados dos questionários aos estudantes	369
8	Conclusão	383
8.1	As matérias de EE e RSE nos CEG	386
8.2	A consciência ética dos estudantes	392
8.2.1	A filosofia empresarial dos estudantes	393
8.2.2	A sensibilidade dos estudantes à RSE	394
8.2.3	A carga ética na tomada de decisão	396
8.3	Argumentações finais	399
8.4	Limitações da investigação	401
8.5	Linhas Futuras de Investigação	402
	Bibliografia	407
	Anexos	475
	A Os Guiões de Auto-Avaliação	477
	B Questionário aos estudantes	511

C	Computação de Variáveis	517
D	Testes estatísticos aos dados dos Questionários	521
E	Interpretação das Análises Fatoriais Exploratórias	541
E.1	Sensibilidade aos assuntos	543
E.2	Filosofia Empresarial do Aluno	545
E.3	Descomprometimento Moral	548
F	Normalidade das variáveis em análise	551
G	Outros elementos de suporte	557

Lista de Tabelas

2.1	Diferenças no conceito de Ética Empresarial: EUA vs Europa	59
3.1	Os dez princípios do Pacto Global	76
3.2	Resumo das Teorias X e Y	89
3.3	Três tipos de Teorias Normativas de Stakeholders	97
3.4	Comportamento empresarial num esquema de três níveis	120
3.5	Segmentação da base da pirâmide	126
3.6	Correntes protestantes na origem do capitalismo	163
3.7	As estratégias de racionalização da corrupção	166
4.1	Diferenças entre as UC's de Gestão e EE/RSE	202
4.2	O momento da abordagem aos temas da EE e RSE	209
4.3	Métodos possíveis de integração do currículo em Gestão	212
5.1	A <i>Santa Trindade</i> do Realismo Crítico	255
5.2	Artefactos ontológicos nos domínios do Realismo Transcendental	257
5.3	As três dimensões do realismo crítico	259
5.4	Questionários válidos totais, recolhidos junto dos estudantes	270

5.5	Distribuição dos ciclos de estudos analisados por natureza	271
5.6	Número de ciclos de estudo por tipo de guião	272
5.7	Nível de intensidade do ensino nas UC's exclusivas	274
5.8	Dicionário de vocábulos utilizado em MaxQDA™	274
5.9	Valores extremos nas variáveis de controlo dos questionários	284
5.10	Estratificação dos questionários recolhidos junto dos estudantes	285
5.11	Testes estatísticos utilizados na análise aos questionários	289
6.1	Temas abordados nos objetivos do ciclo de estudos	297
6.2	Número de ciclos de estudo que possuem UC's exclusivas	301
6.3	Nomenclaturas usadas nas 32 UC's exclusivas	301
6.4	As diferentes abordagens da ética nas UC's exclusivas de EE/RSE	302
6.5	Abordagem ao tema da <i>Ética</i> nas UC's exclusivas, por subsistema	302
6.6	Objetivos de aprendizagem nas UC's exclusivas	305
6.7	Presença do tema "Ética" nas UC's exclusivas de EE/RSE	309
6.8	RSE nas UC's exclusivas e o seu peso relativo por subsistema	310
6.9	Intensidade no ensino da RSE nas UC's exclusivas, por subsistema	311
6.10	Diferentes abordagens à RSE nas UC's exclusivas	311
6.11	Presença do DS nas UC's exclusivas, por subsistema	318
6.12	Formação principal dos docentes das UC's exclusivas	321
6.13	Formação secundária dos docentes das UC's exclusivas	321
6.14	Número de publicações, por docente, nos temas de EE, RSE e DS	322

6.15	Valorização da componente prática na avaliação das UC's exclusivas . . .	324
6.16	Métodos de Ensino - nº de ciclos de estudo p/subsistema	324
6.17	Obrigatoriedade de frequência das UC's de EE/RSE por subsistema . . .	325
6.18	Nº de UC's [não exclusivas]* com evidências dos temas	327
6.19	Evidências ponderadas, por tema, nas UC's não exclusivas	328
6.20	Medidas estatísticas calculadas para as tendências na sensibilidade à RSE, dos estudantes de gestão	336
6.21	Sensibilidade à RSE em função da frequência ou não de uma UC exclusiva de EE/RSE	338
6.22	Descrição das cinco filosofias empresariais nos estudantes de gestão . . .	339
6.23	Medidas estatísticas calculadas para os fatores influenciadores da filosofia empresarial	339
6.24	Correlações policóricas entre fatores e filosofias	340
6.25	Filosofia empresarial em função da frequência ou não de uma UC exclusiva de EE/RSE	340
6.26	Alterações nos fatores da Filosofia empresarial, em função da frequência ou não de uma UC exclusiva de EE/RSE	342
6.27	Descrição dos mecanismos de descomprometimento moral nos estudantes de gestão	343
6.28	Testes de heterogeneidade nos mecanismos de descomprometimento moral, em função da frequência de uma UC exclusiva de EE/RSE	344
6.29	Teste de homogeneidade na tomada de decisão em dilemas com e sem carga ética	345
6.30	Descrição estatística dos estudantes por género e escalão etário	347

6.31	Teste de Kruskal-Wallis na variável <i>decnetica</i> em função do escalão etário	349
6.32	Diferenças relevantes nas variáveis agrupadas por tipo de propriedade .	351
6.33	Diferenças relevantes nas variáveis agrupadas por subsistema	351
6.34	Teste U de Mann-Whitney na variável <i>decnetica</i> em função do Subsistema	352
6.35	Teste U de Mann-Whitney na variável <i>decnetica</i> em função da proprie- dade da IES	353
A.1	Lista de Ciclos de Estudos em Gestão analisados, por IES	479
A.1	Lista de Ciclos de Estudos em Gestão analisados, por IES (continuação)	480
A.2	Exemplo de Guião de Auto-Avaliação	481
A.3	Grelha de codificação dos guiões para a análise de conteúdo	507
A.3	Grelha de codificação dos guiões para a análise de conteúdo (continuação pt.2)	508
A.3	Grelha de codificação dos guiões para a análise de conteúdo (continuação pt.3)	509
B.1	O questionário sobre a Sensibilidade à RSE	513
B.2	O Questionário sobre Atitudes em Relação à Ética Empresarial	514
B.3	O Questionário sobre Descomprometimento Moral	515
B.4	A Escala de Tomada de Decisão Não-Ética	516
C.1	Tipificação das variáveis recolhidas	519
D.1	Análise Fatorial Exploratória - Sensibilidade a RSE e Stakeholders . . .	523
D.2	Análise Fatorial Exploratória - Filosofia Empresarial	524

D.3	Análise Fatorial Exploratória - Descomprometimento Moral	525
D.4	Nº de Fatores relevantes na AFE da Filosofia Empresarial	526
D.5	Teste de confiabilidade às escalas calculadas (α de Cronbach)	527
D.6	Teste Multivariado nas decisões com e sem carga ética ^a	528
D.7	Comparações entre pares ordenados	528
D.8	Correlações policóricas(<i>cpc</i>) e de Spearman(ρ) entre fatores e principais outputs	529
D.9	ANOVA - Efeito da dimensão de RSE sobre a decisão não ética	530
D.10	ANOVA - Efeito da motivação individual sobre a decisão não ética	530
D.11	Efeito mediador do descomprometimento moral, para cada uma das diferentes filosofias empresariais	531
D.12	Efeito mediador do descomprometimento moral, na relação entre motivações filosóficas e carga ética na tomada de decisão	532
D.13	Teste de Mann-Whitney-Wilcoxon no fatores ligados à tomada de decisão	533
D.14	Tomada de decisão com carga ética, em função da frequência de uma disciplina exclusiva	534
D.15	Tomada de decisão sem carga ética, em função da frequência de uma disciplina exclusiva	534
D.16	Tendências na sensibilidade do estudante à RSE, em função do seu gênero	534
D.17	Tendências na sensibilidade do estudante à RSE, em função do seu escalão etário	535
D.18	Tendências na filosofia empresarial do estudante, em função do gênero	535

D.19 Tendências na filosofia empresarial do estudante, em função do seu escalão etário	535
D.20 Tendências nos mecanismos de descomprometimento moral, em função do género	536
D.21 Tendências nos mecanismos de descomprometimento moral, em função do escalão etário	536
D.22 Descrição estatística da variável <i>decnetica</i> em função dos diferentes escalões etários e género	536
D.23 Teste U de Mann-Whitney na variável <i>decnetica</i> em função do género do aluno	537
D.24 ANOVA - Efeito do Género e Escalão Etário sobre a decisão não ética .	537
D.25 Médias marginais estimadas a partir da ANOVA da Tabela D.24	537
D.26 ANOVA - Efeito do tipo de IES sobre a decisão não ética	538
D.27 Médias marginais estimadas a partir da ANOVA da Tabela D.26	538
D.28 MANOVA em função da existência de uma disciplina exclusiva no ciclo de estudos (<i>fator = CADEX</i>)	539
D.29 MANOVA em função da frequência de uma disciplina exclusiva no ciclo de estudos (<i>fator = Freq_etica</i>)	540
F.1 Testes de normalidade às variáveis computadas	555

Lista de Figuras

2.1	Teorias Éticas Normativas mais relevantes	43
3.1	Diferentes perspectivas sobre o Desenvolvimento Sustentável	81
3.2	Vista dos stakeholders da empresa	99
3.3	A Pirâmide da Responsabilidade Social Empresarial	101
3.4	As relações entre empresas e entidades governamentais e reguladores nos EUA	105
3.5	Os atores na governança empresarial	112
3.6	Os dois níveis de envolvimento das empresas	114
3.7	Interação entre Empresas, Governos e o Público	115
3.8	O processo da Gestão de Assuntos	117
3.9	Dimensões do desempenho Social Empresarial	121
3.10	Modelo de Desempenho Social Empresarial	122
3.11	O desenvolvimento do contexto concorrencial	124
3.12	Maximização do Valor da Filantropia	125
3.13	Paridade do poder de compra mundial	126
3.14	Modelo Interacionista de Tomada de Decisão	142

3.15	O Modelo de Decisão Ética Subordinada aos Assuntos	142
3.16	O Modelo Neuro-Cognitivo de Decisão Ética	143
3.17	Os processos evolutivos darwinianos na natureza e na sociedade	156
3.18	A formação acadêmica dos governantes nos diferentes Governos Constitucionais	158
3.19	O descomprometimento moral em processos de corrupção organizacional	168
3.20	O descomprometimento moral em processos de corrupção organizacional	169
4.1	Importância das valências do docente em cada matéria, atribuída por Reitores e Diretores de Departamento (0=nada importante, 10=fundamental)	191
4.2	As sete componentes dos objetivos de aprendizagem	196
4.3	Fatores que permitem providenciar uma educação em Ética nas Escolas de Gestão	199
4.4	Ciclo da Aprendizagem Experiencial e os diferentes estilos divididos em nove regiões	233
4.5	Descritores de Dublin para ciclos de estudos de primeiro ciclo	238
4.6	Relação entre o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), os Descritores de Dublin e os resultados de aprendizagem esperados em EE e RSE	240
5.1	A lógica da descoberta científica no Realismo Crítico	257
5.2	O Modelo Transformador da Ação Social - em iteração	263
5.3	O papel da retroação numa metodologia mista	265
5.4	Método crítico aplicado ao trabalho empírico desta tese	265
5.5	Correlações entre as três análises de conteúdo, aos guiões de auto-avaliação	275

5.6	Questões e objetivos de investigação e as ferramentas de recolha de dados	278
6.1	Presença do tema "Ética Empresarial" nas UC's de EE/RSE	309
6.2	Presença do tema "Responsabilidade Social Empresarial" nas UC's de EE/RSE	317
6.3	Modelo de mediação simples	333
6.4	Tendências na sensibilidade dos estudantes de Gestão, à RSE	336
6.5	Tendências nos fatores que influenciam a sensibilidade dos estudantes à RSE	337
6.6	Presença das diferentes correntes filosóficas nos estudantes	341
6.7	Distribuição dos estudantes ao longo dos eixos do perfil filosófico, em função da sua frequência de uma UC exclusiva	342
6.8	Tendências no descomprometimento moral dos estudantes de gestão . .	344
6.9	Tendências na carga moral da decisão dos estudantes de gestão	345
6.10	Efeito da interação do género e idade, sobre a carga ética da decisão . .	350
6.11	Interação do subsistema/propriedade da IES sobre a carga ética da decisão	353
D.1	Scree plot: Autovalor por fator extraído da AFE à Filosofia Empresarial	526
G.1	Índice de Liberdade Económica em Portugal e restantes países europeus	559
G.2	Índice de Corrupção Percecionada em Portugal e UE	559
G.3	Nº de horas gastas anualmente com obrigações fiscais	560
G.4	Aversão à incerteza <i>vs</i> distância do poder em países onde o QAREE foi aplicado	560
G.5	Individualismo <i>vs</i> masculinidade em países onde o QAREE foi aplicado	561

Introdução

Capítulo 1

Introdução

1.1	Sobre a tese	5
1.2	Os objetivos de investigação	13
1.3	Paradigma de investigação	14
1.4	Estrutura da tese	15

1.1 Sobre a tese

Após três séculos de alterações profundas nos estilos de vida e padrões de produção e consumo, o grande desafio da Humanidade, é hoje, a mudança do seu paradigma de desenvolvimento (UNESCO, 2009). O conceito de prosperidade baseado exclusivamente no progresso tecno-económico (Morin, 2002, p. 34) criou diversos problemas, entre os quais: a exaustão de recursos naturais finitos, o aquecimento global, a degradação dos ecossistemas e consequente perda de biodiversidade. Apesar da sua resolução ser vital para a sobrevivência da espécie humana, a distância temporal e até espacial impede que estes problemas sejam identificáveis à escala local, em sociedades ditas mais desenvolvidas e geograficamente afortunadas, como a portuguesa.

Mas muitos outros problemas que são subprodutos do falso desenvolvimento (p. ex. a pobreza económica, fenómenos naturais extremos, desigualdades sociais, migrações e a degradação das condições de trabalho) têm um impacto visível, mesmo nas vidas dos mais desatentos. Acontece, porém, que essas consequências raramente são associadas, pelas populações, ao problema original: a insustentabilidade do atual modelo de desenvolvimento. Para uma consciencialização generalizada é necessário o esforço concertado de todos os agentes políticos, sociais e económicos (Shaeffer, 2006, p. 37). Embora alguns dos sintomas possam ser atenuados pontualmente por governos e outros agentes, continua a ser necessária uma abordagem sistémica para a resolução dos macro-problemas, que raramente são associados à forma como as muitas empresas conduzem a sua atividade.

Entre os teóricos da modernização ecológica (Jänicke, 2008; Huber, 2000; Mol, 1995; Spaargaren & Mol, 1992) que têm sido usados para enquadrar políticas ambientais em governos de algumas das economias mais desenvolvidas da Europa (Mol, Spaargaren, & Sonnenfeld, 2014), vigora um modelo de desenvolvimento que tenta promover a coexistência do capitalismo industrial e da proteção ambiental (Pulver, 2007). Segundo

Newton (2009, p. 130) os defensores desta corrente aproveitam as falhas aparentes das eco-filosofias mais radicais para defender uma *realpolitik* pragmática que reconheça a necessidade de um equilíbrio entre os sistemas naturais e a existência humana. Fica por comprovar a exequibilidade e as consequências dessa compatibilização que Foster (2012) denuncia como uma tentativa de isentar o ser humano de responsabilidades na crise ambiental.

O reconhecimento, pelas organizações, das evidências científicas sobre os impactos negativos da sua operação, não é simples. Num paradigma de desenvolvimento sustentável, uma empresa responsável não pode lidar racionalmente com o impacto da sua atividade sem que isso tenha repercussões em toda a sua cadeia de valor, estrutura e decisões. À medida que os aterros, figurativos ou reais, de externalidades negativas vão esgotando a sua capacidade de as absorver, torna-se evidente que uma empresa, mais do que tentar compensar a sociedade pelos seus impactos perniciosos, tem de estar preparada para os eliminar. Devido ao impacto transversal no *status-quo*, o desenvolvimento sustentável, para além de ser um conceito científico, torna-se, também, num desafio ético e moral (Matsuura, 2006a, p. 17).

Uma estratégia empresarial sustentável é tão exigente que, tem como condição necessária, a preexistência de uma cultura ética e de responsabilidade social na organização, mas também no espaço económico em geral. Para uma grande parte dos sectores de atividade, a mudança de paradigma tornar-se-ia tão disruptiva do *business as usual* que, criaria enormes pressões do ponto de vista económico e financeiro (salvas raras exceções em que o modelo sustentável é o próprio negócio ou o seu elemento diferenciador) a qualquer empresa que por ela optasse de forma solitária¹. Num mundo perfeito, o interesse pelo Bem Comum sobrepor-se-ia a interesses individuais e essa cultura emergiria

¹Refira-se o caso da petrolífera Shell que, já em 1986, conhecia os futuros impactos ambientais dos seus produtos (Jefferson, 2013, p. 142–143). A empresa produziu depois, em 1991, o vídeo educativo *Climate of Concern* que apresentava cenários premonitórios sobre o aquecimento global (Mommers, 2017). Reconhecendo a necessidade de um esforço concertado para resolver a crise ambiental (Levy & Kolk, 2002) a empresa tomou exatamente a estratégia oposta (Macalister, 2015) e continua a financiar grupos lobistas que negam as mesmas evidências científicas (Frumhoff & Oreskes, 2015).

como expressão do desenvolvimento humano, tornando-se no padrão pelo qual todas as empresas operariam. Mas num mundo, como o das sociedades ocidentais desenvolvidas, onde a informação e o conhecimento são tantas vezes armas de vários poderes maiores e onde o cidadão comum não tem um contacto direto e diário com os impactos negativos da atividade empresarial, não existem muitas razões objetivas, do ponto de vista economicista, para gerir estrategicamente nesse sentido.

Muitas empresas, fundadas num paradigma egoísta de sobrevivência no mercado, operam num estreito entre a legalidade e a filantropia, usando o lucro como o mais importante instrumento de navegação. Não é novidade, no entanto, a apresentação de um discurso socialmente responsável, por parte de algumas companhias, especialmente daquelas que se preocupam mais com a sua própria segurança (Brumagim & Cann, 2012), que sugere um compromisso com práticas sustentáveis, mas sem as aplicar verdadeiramente aos seus procedimentos empresariais (Adler, Forbes, & Willmott, 2007; Banerjee, 2008) que tem apenas um carácter simbólico (M. Barnett & Salomon, 2012) e superficial (Laufer, 2003). A falta de escrutínio público do seu real desempenho social e ambiental, torna-as idênticas às poucas empresas que levam esse desafio a sério, aos olhos de um público desinformado. Como consequência, está criada uma rota fácil por intermédio das agências e departamentos de comunicação, que se especializam cada vez mais em divulgar mensagens associadas a uma imagem responsável e ética, que dá a estas empresas uma notoriedade imerecida e uma vantagem competitiva concreta, sem contribuírem de forma relevante para a resolução do problema.

Estes condicionalismos proporcionam um desinteresse pelo compromisso genuíno com o desenvolvimento sustentável. As empresas portuguesas, como outras, continuam a poder ser geridas estrategicamente de acordo com as motivações, interesses, receios e expectativas, legítimos ou não dos seus acionistas/sócios. Cabendo depois aos seus gestores decidir sobre as consequências operacionais desta estratégia, considerando o seu próprio código de valores, os seus receios, objetivos, motivações e interesses. Nesse

processo de decisão, os gestores levarão, mais ou menos em conta, as expectativas e interesses dos diferentes *stakeholders*, em função da sua saliência e alinhamento com os objetivos estratégicos da organização, que nunca deixa de estar orientada, no curto prazo, para a eficiência e rentabilidade financeiras. O peso atribuído, no processo de tomada de decisão do gestor, a cada um destes e de outros interesses é moderado pela existência de fatores ou características individuais e ambientais. A idade, o género, a religião e o locus de controlo são exemplos conhecidos de moderadores individuais, enquanto a cultura empresarial é um dos mais conhecidos moderadores situacionais ou ambientais. De forma abstrata, o processo de tomada de decisão, competência primordial de um gestor, é influenciado por moderadores que podem interagir ou mediar a relação entre outros fatores. Esta é uma competência normalmente ensinada e estimulada durante o ensino da Gestão, nomeadamente em ciclos de estudos como as licenciaturas em Gestão de Empresas. Já que é nas escolas e faculdades de Gestão que é formada uma grande parte dos futuros gestores, onde são dotados não só de ferramentas de suporte à decisão, mas também de conhecimentos gerais que lhes permitem ter uma visão mais informada do mundo empresarial e por isso liderar processos de mudança e de inovação.

Mas a educação de gestores para o desenvolvimento sustentável não é tão linear como outras áreas científicas onde a transição do estudante para profissional não implica uma revisão do seu processo de tomada de decisão e em certos casos, do seu código de valores. Soma-se a isto a fragmentação e departamentalização das ciências sociais, que impedem a perceção da complexidade do ser humano (Morin, 2002, p. 21). Diz ainda Morin que, como consequência “[...] *existe progresso no conhecimento das partes, mas paradoxalmente desconhecimento acerca do todo*”. Este paradoxo é evidente no ensino específico e compartimentado da gestão. Ainda que formado e consciente dos desafios globais que ensombram o futuro da Humanidade, o indivíduo, enquanto aluno e cidadão, é, depois de especializado em cada um dos compartimentos da gestão de empresas, encaminhado para desempenhar uma função específica onde lhe é pedido

que cumpra um código de valores único, raramente alinhado por princípios de interesse global. Sob a égide do profissionalismo, as empresas atomizam a responsabilidade coletiva ao longo das suas longas hierarquias e o antigo aluno torna-se num gestor que não contesta as regras do jogo e se limita a cumpri-las com uma certa *banalidade*. O seu último filtro continuam a ser os moderadores individuais do seu processo de tomada de decisão, como o seu código de valores, cuja formatação é de difícil planeamento.

É neste contexto que surgem dúvidas acerca da própria necessidade de se ensinar Ética aos futuros gestores. As críticas que discordam desse ensino, podem ser resumidas em quatro tipos de argumentos (Bampton & Maclagan, 2005): a) a atividade empresarial e as decisões que dela resultam, obedecem a números e não a considerações éticas; b) ainda que fosse relevante ensinar ética aos estudantes, tal não seria necessário dada a existência de códigos de ética e de outras instituições sociais capazes de lhes fornecer um código de valores morais, como a família e a religião; c) esse ensino seria sempre ineficaz, por não ser suficiente para alterar os traços de carácter mais profundos, dos estudantes; d) as IES não são responsáveis por moralizar os seus estudantes, até pelo perigo de doutrinação que isso representaria. Acresce ainda que as concepções de Bem Comum, do que é aceitável e do que a sociedade espera das empresas, bem como as próprias abordagens pedagógicas, mudam (ou evoluem) com alguma frequência, deixando em aberto múltiplas opções quanto aos conteúdos a lecionar, objetivos de aprendizagem a estabelecer e metodologias a seguir.

As instituições de ensino são um dos agentes mais valiosos na luta pela mudança de mentalidades. Reside, na educação, pelo seu intrínseco valor moral, a esperança na consciencialização global, através do estímulo às contra-correntes capazes de reorientar prioridades na agenda política social e económica, para o paradigma do desenvolvimento humano.

Foi nesse sentido que, em 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas reconheceu a educação de qualidade como um parâmetro-chave para o Desenvolvimento Sustentável

(DS) e declarou o período 2005-2014 como a “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, designando a UNESCO como a agência líder para a sua coordenação e promoção internacional (Matsuura, 2006b, p. 12). Esta nova visão da educação colocava-a no centro da discussão dos problemas que ameaçam o futuro do planeta Terra e da espécie humana por consequência, considerando-a um dos mais poderosos instrumentos para realizar as mudanças necessárias (Fien, 2006, p. 123).

Trazendo esta agenda global para o nível local torna-se fundamental redefinir o conceito de desenvolvimento. Ajudar os estudantes a tornarem-se socialmente mais responsáveis e eticamente mais sensíveis, continua a ser, numa parte substancial, um dever do Ensino Superior (Giacalone & Jurkieewicz, 2003). As próprias Instituições de Ensino Superior (IES) reconhecem parte dessa responsabilidade ao subscreverem inúmeras iniciativas globais no âmbito do Desenvolvimento Sustentável, como a Declaração de Talloires e os Princípios de Educação em Gestão Responsável das Nações Unidas. Mas o cumprimento escrupuloso dos compromissos assumidos implicaria uma reformulação profunda dos ciclos de estudo, recheada de obstáculos, pelo que nunca poderia ser simultânea nem linear. Pelo papel central que a economia e as empresas têm no processo de desenvolvimento económico e social mas, também, pela associação, de muitas das suas atividades, à degradação ambiental, a reorientação em particular dos ciclos de estudos em Gestão de Empresas surge como fundamental para um desenvolvimento regional sustentável (Van Ginkel, 2006, p. 23).

Uma barreira à reconversão dos modelos de desenvolvimento onde assentam as ciências económicas e empresariais, prende-se com a sua própria natureza científica. Ao contrário das ciências naturais, nas ciências económicas e empresariais nem sempre é fácil ou até possível replicar uma metodologia de investigação e as suas conclusões são sempre interpretáveis à luz das considerações éticas de um determinado *ponto na História*.

As sociedades capitalistas modernas estão reféns de um constante ciclo económico expansionista, por força da concorrência entre empresas e do impulso consumista (Pulver,

2007). Continuam, por isso, a orientar-se por princípios de rentabilidade, acumulação e auto-regulação e diversas unidades curriculares *chave*, nos ciclos de estudos de Gestão, Economia ou Contabilidade, estão assentes neste modelo económico e são informadas pela sua alegada inevitabilidade. Neste contexto, a aceitação dos impactos negativos da atividade humana e a necessidade de encontrar uma nova lógica e novos imperativos éticos para a atividade empresarial podem ser disruptivas para estas ciências, tal como existem hoje.

Por outro lado, a dificuldade em definir o próprio conceito de Desenvolvimento Sustentável é geradora de diferentes abordagens, por vezes descontextualizadas, às implicações desse compromisso. Algumas IES optam, por exemplo, pelo desenvolvimento de *campus sustentáveis* investindo na sustentabilidade da sua atividade enquanto agentes económicos e sociais. Esta abordagem não tem, necessariamente, uma consequência direta nos resultados de aprendizagem esperados dos diversos ciclos de estudos da Instituição e nos seus currículos. Antes forma, em conjunto com a integração da sustentabilidade nos currículos e a investigação científica, a tríade de pilares da educação para a sustentabilidade (McMillin & Dyball, 2009).

No campo das ciências económicas e empresariais, o conceito de Desenvolvimento Sustentável informa dois corpos teóricos em crescimento nas últimas décadas: a Responsabilidade Social Empresarial e a Ética Empresarial. No caso específico do ensino da Gestão, é hoje relativamente comum que as IES ofereçam unidades curriculares dedicadas a estes temas/teorias nos currículos dos seus ciclos de estudos. Mas, mesmo a inclusão dos assuntos não pode ser considerada como estando dentro do espírito das convenções mencionadas. Apenas uma abordagem crítica às instituições, conteúdos, pedagogia e agentes, levando em conta os fenómenos observáveis, permite discutir os mecanismos geradores destes últimos. Um desses fenómenos é o discurso dos responsáveis das IES e diretores de departamentos, acerca dos seus ciclos de estudos.

A completa reorientação de um ciclo de estudos em Gestão, para que passe a estar

integrado em torno do paradigma do Desenvolvimento Sustentável, pode encontrar barreiras como a impossibilidade de se definir a mudança de paradigma de desenvolvimento no currículo, a dificuldade em estabelecer objetivos de aprendizagem específicos relacionados com o desenvolvimento sustentável e, principalmente, o facto de os ciclos de estudo em Gestão não terem sido criados para fomento de um futuro sustentável (AASHE, 2010). Faz parte dos objetivos da tese discutir sobre a eventualidade desta reorientação já ter sido iniciada em alguns ciclos de estudos de Gestão [de Empresas] em Portugal. A abordagem a esta problemática também implica a análise de outros fenómenos observáveis. Neste caso, são expressão dos resultados de aprendizagem esperados a tomada de decisão ética nos estudantes, bem como a sua consciência de responsabilidade social e atitudes perante a ética empresarial.

Daqui nasce o objeto de estudo da tese, que pode ser dividido em duas ideias principais: terão as IES portuguesas também adotado uma postura de *realpolitik* em relação à necessidade de um novo paradigma de desenvolvimento, optando por soluções menos disruptivas do *status quo*, na inclusão destes temas nos seus ciclos de estudos em Gestão?; e, que contributo pode legitimamente ser esperado dos atuais estudantes das licenciaturas em Gestão, para um futuro mais sustentável onde empresas e seus colaboradores estejam orientados por um imperativo ético?

Refira-se, por último, que ao longo deste trabalho será possível encontrar, por diversas vezes, os termos moral e ética, utilizados aparentemente quase como sinónimos. A revisão da literatura começa exatamente pela definição dos dois conceitos. Atente-se para a utilização do termo *moral* para referir o processo de julgamento baseado em valores, dos indivíduos. Já o termo *ética* é utilizado como sendo a reflexão (e muitas vezes a ação que daí resulta) sobre a moral. De uma forma simplificada poder-se-à dizer que os indivíduos aqui estudados efetuam um julgamento moral e, em consequência, desenvolvem intenções e atitudes éticas.

1.2 Os objetivos de investigação

Considerando-se o que foi já apresentado nesta introdução, é definido como objetivo global desta tese, conseguir responder a uma questão-macro:

Que impacto tem o atual formato do ensino da EE, da RSE e do DS, nos ciclos de estudos em Gestão, sobre a consciência ética dos estudantes das licenciaturas em Gestão?

Que pôde ser posteriormente dividida em três questões de investigação:

Questão 1: Como são integradas e lecionadas as matérias de RSE, EE e DS, nas licenciaturas em Gestão?

Para conseguir responder a esta primeira questão, seria necessário cumprir com dois objetivos de investigação:

- ◇ 1.1 - Identificar conceitos de RSE, EE e DS nos objetivos de ensino, estrutura curricular, bibliografias usadas e plano de estudos, das licenciaturas em gestão.
- ◇ 1.2 - Identificar padrões entre os objetivos, ferramentas e abordagens na forma como a RSE, a EE e o DS são lecionados ao longo do ciclo de estudos (CE).

Questão 2: Como pode ser caracterizada a consciência ética dos estudantes, no âmbito da RSE, e que fatores a influenciam?

Também neste caso, estabeleceram-se alguns objetivos que deviam ser cumpridos para dar resposta a esta questão:

- ◇ 2.3 - Procurar tendências de filosofia empresarial racionalizada pelos estudantes.
- ◇ 2.4 - Categorizar as suas perceções das diferentes responsabilidades de uma empresa e a sua sensibilidade aos vários stakeholders.

- ◇ 2.5 - Procurar relações entre os moderadores individuais, atitudes perante a EE e sensibilidade para assuntos de RSE.

Questão 3: Como interagem os diferentes moderadores na resolução de dilemas morais, por parte destes estudantes?

Estabeleceram-se para esta pergunta os dois últimos objetivos de investigação desta tese:

- ◇ 3.6 - Avaliar a influência do ensino destas matérias e de outros moderadores, na capacidade de tomar uma decisão perante um dilema ético.
- ◇ 3.7 - Identificar características e interações dos diferentes mecanismos de descomprometimento moral nos estudantes.

1.3 Paradigma de investigação

Apesar da imutabilidade nas estruturas e mecanismos sociais (Dobson, 2001) permitir uma abordagem positivista ao tema, a filosofia de investigação em que este trabalho se enquadra aproxima-se mais do realismo crítico. A descrição do fenómeno está dependente da forma como ele é percecionado, não obstante ter uma natureza própria (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009, p. 115). Utiliza-se uma abordagem mista ao problema.

A tomada de decisão humana, que se estuda na apresentação dos dilemas morais aos estudantes, é um processo influenciado por múltiplos fatores (O'Fallon & Butterfield, 2005; Treviño, 1986; T. Jones, 1991). Como, por exemplo, os traços de carácter que têm impacto nas perceções e sensibilidades à RSE e EE. Já em relação ao ensino destas matérias, existe uma multiplicidade de elementos que compõem o currículo apreendido pelo aluno, do qual a grelha de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem são apenas parte. Exemplos disto são, tanto o currículo escondido², como o cunho pes-

²Conjunto de influências que provêm da estrutura organizacional e cultural (Lempp & Seale, 2004), como, por exemplo, sistemas de valor implícitos da instituição

soal que os docentes colocam nas matérias que lecionam (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005). As premissas utilizadas nesta investigação apenas suportam as conclusões e apresentam uma provável justificação para os resultados obtidos.

O realismo crítico contesta as teorias sócio-políticas ortodoxas, modelos analíticos e paradigmas metodológicos em que se fundamentam as principais correntes de estudos em Gestão (Reed, 2009, p. 52). Como referem Welsh e Dehler (2007) criticar as estruturas do ensino da Gestão, bem como os seus efeitos, é um desafio sistémico. O ensino da Gestão ocorre num contexto social alargado onde “*o que ensinar*” está enredado e é inseparável de “*como ensinar*”. Esta crítica requer uma abordagem tripartida: institucional (neste caso, analisando o contexto e os objetivos gerais dos ciclos de estudos, estabelecidos pelas IES, bem como o seu pessoal docente); programática (aqui, analisando os conteúdos programáticos, bibliografia e objetivos de aprendizagem das unidades curriculares) e pedagógica (onde se estudam as metodologias de ensino utilizadas). O realismo crítico defende que o principal objetivo da ciência é explicar fenómenos de interesse já observados, identificando as estruturas, poderes e tendências que os criam, regulam ou permitem (Lawson, 1997, p. 23-24). A abordagem tripartida descrita é compatível com esta ontologia estratificada e permite considerar a influência recíproca de vários mecanismos geradores. Como ontologia, o realismo crítico abre o ensino da gestão à crítica (Welsh & Dehler, 2007) justificando-se, assim, a escolha da abordagem filosófica neste trabalho.

1.4 Estrutura da tese

Nos três capítulos seguintes desta tese são apresentados os trabalhos de investigação mais relevantes e recentes, que refletem o estado da arte no âmbito das matérias em estudo. Os temas são seccionados utilizando como critério a sequência lógica da apresentação do problema.

No **segundo capítulo** são apresentados conceitos fundamentais que são depois explorados nas suas várias interpretações. O seu estudo não é exaustivo já que tem como

principal objetivo contextualizar os argumentos que se apresentam ao longo dos restantes capítulos. Nesta primeira parte do estado da arte estuda-se literatura relevante para uma compreensão suficiente da relação entre ética, moralidade, princípios morais, valores pessoais e raciocínio moral. Depois, é usada a abordagem normativa para apresentar as principais teorias éticas, a abordagem descritiva para apresentar os sistemas de tomada de decisão e, por fim, a abordagem aplicada, para introduzir o conceito de Ética Empresarial (EE) como um construto.

No **terceiro capítulo**, estuda-se literatura relevante sobre a problemática da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) que começa com a evolução da sua definição e dos conceitos a ela associados. O tema é depois explorado na perspetiva das organizações, dos argumentos para a sua responsabilização, contextualizando-se as suas formas de resposta ao desafio do desenvolvimento sustentável, na teoria organizacional moderna. Nomeadamente, na ideia de sistema aberto e contingente. É, também, explorada a perspetiva dos gestores em relação aos problemas com carga ética, abordando inicialmente os seus processos de tomada de decisão e, posteriormente, de forma mais detalhada, os seus moderadores.

O **quarto capítulo**, que conclui o enquadramento teórico da tese, apresenta uma incursão pelo complexo ensino/aprendizagem, defendendo o papel fundamental do Ensino Superior na formação de gestores com uma consciência ética. Apresenta-se o estudo das ferramentas mais eficazes e métodos de ensino com o fim de estimular a consciência ética dos estudantes de Gestão. É feita a defesa teórica de metodologias experienciais como as mais eficazes no tipo de estímulo, a mecanismos cognitivos, que se deseja provocar. São, por fim, discutidos os critérios através dos quais será possível aferir o cumprimento desses objetivos de aprendizagem nos estudantes.

O **quinto capítulo** é dedicado à metodologia escolhida para responder às questões de investigação e cumprir os seus objetivos. Define-se o paradigma de investigação nas suas dimensões ontológica, epistemológica e axiológica, que se enquadram numa perspetiva realista crítica sobre o tema. São depois descritas decisões metodológicas, como o horizonte temporal em que decorre o estudo e as técnicas de amostragem. Por fim, apresentam-se as ferramentas utilizadas na recolha dos dados e é descrita a

metodologia escolhida para o seu exame: análise de conteúdo e descrição estatística. O capítulo termina com a justificação dos testes estatísticos escolhidos em função da natureza dos dados recolhidos e com a apresentação do complexo de variáveis a analisar.

No **sexto capítulo** apresentam-se os resultados da análise de conteúdo aos guiões de auto-avaliação e aos questionários recolhidos junto dos estudantes. A partir da análise de conteúdo são apresentados resultados globais e por subsistema de ensino, acerca da forma como os ciclos de estudo incluem as matérias de EE, RSE e DS nos seus currículos. São, ainda, divulgados resultados sobre formatos e ferramentas de ensino, sem deixar de apresentar tendências na formação académica e científica dos docentes destas unidades curriculares.

Na análise estatística aos questionários são apresentados os resultados relativos à sua sensibilidade à RSE, filosofia empresarial e carga ética colocada na decisão. São apresentados resultados visando a confirmação de um construto teórico relacionado com a tomada de decisão e seus mediadores. São, ainda, apresentados resultados sobre traços individuais que influenciam a carga ética dos estudantes.

O **sétimo capítulo** é dedicado à discussão dos resultados à luz do enquadramento teórico e levando em conta as escolhas metodológicas efetuadas. São aventadas possíveis causas para a não integração, nos currículos de Gestão em Portugal, de temas em torno do conceito de desenvolvimento sustentável e conceitos derivados. São apresentadas possíveis origens para os traços detetados na filosofia empresarial dos estudantes, não deixando de se os comparar com resultados obtidos com as mesmas ferramentas, em trabalhos que envolveram estudantes de outras nacionalidades. É discutida a falta de impacto do ensino da EE e RSE na tomada de decisão ética dos estudantes, bem como a sua diminuta sensibilidade para a carga ética colocada nas questões. Debatem-se, também, neste capítulo, os moderadores no processo de tomada de decisão e o efeito mediador do descomprometimento moral na intensidade da carga ética colocada nas decisões. São, ainda, criticados os mecanismos de descomprometimento moral cujos resultados se revelaram mais salientes.

O **oitavo capítulo** e último, contém as respostas às questões de investigação, na

medida em que os dados lhes permitiram responder. Este capítulo tem, ainda, uma pequena síntese de todo o trabalho e termina com a projeção de diversas linhas de investigação futuras que poderão ser desenvolvidas pelo autor após a conclusão do processo de doutoramento.

Enquadramento Teórico

Capítulo 2

Teorias Éticas e Filosofias Empresariais

2.1	Os fundamentos da moralidade	23
2.1.1	O conceito de “moral”	23
2.1.2	Princípios morais e não-morais	25
2.1.3	Religião e moralidade	27
2.1.4	Valores pessoais, integridade e responsabilidade	27
2.1.5	Raciocínio moral	31
2.1.6	Responsabilidade e agência moral	34
2.2	Da filosofia moral à ética empresarial	39
2.2.1	O conceito de “Ética”	39
2.2.2	Teorias éticas normativas	41
2.2.3	Teorias éticas descritivas	54
2.2.4	Conceito de Ética Empresarial	56
2.2.5	Relação da EE com a filosofia continental	57
2.3	Síntese do segundo capítulo	59

Este capítulo inicia com uma introdução aos conceitos de moralidade, responsabilidade, agência e ética, bem como as suas mais significativas interpretações. Os conceitos são depois abordados em várias perspetivas, nomeadamente: normativa, descritiva e finalmente aplicada ao caso específico das empresas.

2.1 Os fundamentos da moralidade

Inicia-se a abordagem ao campo da Ética pela discussão dos conceitos e construtos que posteriormente permitem abordar o tema de forma mais contextualizada. Parte destas discussões pertencem ao campo da meta-ética que é um ramo da ética que se ocupa da discussão dos seus conceitos estruturantes como, por exemplo: o conceito de moral, princípios morais, no que consiste um julgamento ético e no que consistem os termos de *certo* e *errado* (Borchert, 2006, vol. 3, p. 379).

Parte-se do conceito de moral afinando para uma proposta de agência moral das organizações. Depois de se apresentarem as principais teorias éticas, normativas e descritivas, aprofunda-se o estudo da Ética aplicada à vida corporativa, ou seja, da Ética Empresarial.

2.1.1 O conceito de “moral”

A discussão filosófica acerca da natureza da moral é antiga e controversa, não cabendo a sua circunscrição no objeto de estudo desta tese. Contudo, o tema da ética não poderia ser eficazmente introduzido sem a mencionar. A moral é, talvez, o campo de estudo mais vasto dentro da filosofia, a par da ética. Na *McMillan's Encyclopedia of Philosophy* existem 77 entradas de assuntos relacionados com moral, que depois se subdividem em muitos mais conceitos, teorias e temas (Borchert, 2006, vol. 10, p. 472-475). Só a entrada *moralidade* tem cerca de 200 abordagens ao termo. Serve esta curiosidade para demonstrar que seria impossível abordar, de forma completa, o tema da moral num capítulo do enquadramento teórico, quando o estudo de muitas destas entradas justificariam por si só, uma dissertação. Para além de muito abrangente, o conceito de

moral é, como a linguagem, facilmente identificável mas de definição complexa (Ray, 2012, p. 217). Com estas limitações à partida, define-se então a *moralidade* usando a definição da enciclopédia atrás referida:

A moralidade [...] é uma subdivisão do domínio do normativo, que [por sua vez] parece ser caracteristicamente humano. As questões normativas e juízos abordam o que devemos fazer, querer, acreditar ou pensar (e não apenas o que realmente fazemos), bem como as razões a favor de, ou contra, fazer ou acreditar numa coisa em detrimento de outra. [...] Muitas questões normativas não são, no entanto, morais. As questões morais abordam o que devemos fazer e como devemos viver, e não aquilo em que devemos acreditar. Para lhes darmos resposta, precisamos de apelar às nossas razões para fazermos ou quereremos algo. Mas de igual forma, nem todas as razões práticas são morais. Assim, o termo moralidade serve para identificar determinadas normas que se aplicam a todos os indivíduos de determinado grupo e que devem ser reconhecidas por todos como válidas, apesar dos objetivos e desejos de cada um poderem diferir e gerar conflitos entre eles.

(Borchert, 2006, vol. 3, p. 280) - tradução do autor

A *Stanford Encyclopedia of Philosophy* distingue entre as concepções de quem usa esta definição de forma normativa e aqueles que a usam de forma descritiva (Gert, 2015). Os primeiros defendem que este código de conduta aplica-se a *todos*¹ os que o consigam compreender e, através dele, regular o seu comportamento. Também consideram que, em determinadas circunstâncias plausíveis, todas as pessoas apoiariam esse código. No sentido normativo, estas normas nunca deveriam ser quebradas e, por isso, aceitar uma definição normativa da moralidade obriga o individuo a considerar alguns comportamentos como imorais, mesmo que os deseje colocar em prática. Utilizado no sentido descritivo, o conceito de moralidade é apenas isso, uma forma de descrever códigos de conduta que são efetivamente colocados em prática. Neste caso, o individuo que não aceita uma definição descritiva da moralidade e que não pertence à comunidade/grupo a que o código se aplica, não tem qualquer obrigação moral para com este. Exemplos desta abordagem são os conceitos da moralidade cristã e a moralidade nazi.

Em termos ontológicos, existem duas concepções principais acerca da origem da moral: a subjetivista e a objetivista. A primeira consiste em defender que a moral é uma construção humana e que decorre da sua própria natureza racional. A corrente objetivista

¹em itálico, porque existem também diferentes concepções sobre a abrangência deste termo. O grupo a que o termo se refere, não se circunscreve necessariamente aos seres humanos. Por exemplo, a partir do séc.XX alguns autores começaram a propor que a comunidade moral deixasse de ser um exclusivo humano e se passasse antes a considerar uma comunidade biótica, onde também se incluíam todos os outros seres vivos (Callicott & Frodeman, 2009, p. xviii,xxxiii).

defende que a moral é externa em relação ao ser humano e existe, apesar deste e de qualquer outro ser vivo. O objetivismo moral representa uma concepção da moral como Lei Universal.

2.1.2 Princípios morais e não-morais

Os princípios morais dizem respeito a comportamentos que podem afetar seriamente o bem-estar humano (Shaw, 2010, p. 9), de forma positiva ou negativa (G. Jones, Cardinal, & Hayward, 2006, p. 13). Outra característica dos princípios morais é que estes são prioritários em relação a outros princípios, incluindo o interesse próprio (Shaw, 2010, p. 9), ainda que essa prioridade possa ser ignorada através de mecanismos como o descomprometimento moral, que será abordado posteriormente, ainda no estado da arte. Por exemplo, não se pode justificar a utilização de materiais tóxicos no equipamento dos funcionários com a desculpa de isso beneficiar financeiramente a empresa, porque se considera que os princípios morais são prioritários na definição da conduta. Mesmo que esta prioridade não seja respeitada, é reconhecida.

Para Shaw (2010, p. 10) os princípios morais têm, ainda, uma terceira característica que os diferencia de outros princípios. A relevância de um princípio moral, depende da maior ou menor adequação das razões que o sustentam. Quanto mais argumentos racionais o suportarem, maior a sua validade.

Os princípios morais não estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento. Eles são adquiridos ao longo da vida. O indivíduo vai aprendendo e construindo o seu sistema de princípios morais, com as reações intuitivas a situações moralmente desafiantes em que participa (Maclagan, 2012), ainda que como observador. O mesmo autor, citando Ross (1930), enuncia uma série de *deveres* que neste contexto se podem entender como princípios morais base de uma personalidade moral: fidelidade para com atos anteriores, gratidão para com os outros, prevenção de injustiças para com os outros, ajuda na melhoria das virtudes, inteligência e prazer dos outros, dever de auto-melhoramento, etc. (Ross, 1930, 18–19). O comportamento que resulta da colocação em prática destes princípios, denomina-se por *ação moral*. Uma ação moral requer dois elementos dinâ-

micos: um agente moral e uma intenção. Estas são duas questões bastante discutidas, que serão abordadas ainda neste capítulo. Duas importantes distinções feitas por Shaw (2010, p. 10-12) em relação à definição de *princípio moral* são:

- ◇ Etiqueta e Moralidade: As regras de etiqueta, são prescrições de comportamentos socialmente aceites. No caso destas regras serem desrespeitadas, um individuo pode ser considerado rude ou mal-educado, mas isso não implica, necessariamente, um comportamento imoral.
- ◇ Lei e Moralidade: Desrespeitar a Lei não é necessariamente imoral, assim como a sua observância não garante a moralidade do ato. Um funcionário de uma empresa de estacionamento, ao perceber que um utente caiu à sua frente na via pública e que isso o atrasou ao ponto de ultrapassar o tempo de estacionamento, pode efetivamente multar a viatura do condutor acidentado. O ato é, no entanto, imoral.

Os princípios morais na gestão saem da esfera pessoal do individuo e passam a estar conotados com um cultura em particular ou até com princípios globais. Para Habermas, um princípio moral universal tem duas condições necessárias: [1] Todos os afetados aceitam as consequências e os efeitos colaterais, que antecipadamente se possam observar, pelo cumprimento desse princípio para a satisfação dos interesses de todos e essas consequências serem preferíveis para aqueles que lhes conhecem alternativas; [2] Apenas podem ser consideradas válidas as normas que nasçam da aprovação de todos aqueles que por elas sejam afetados, no exercício democrático da expressão dos seus interesses (Unerman & Bennett, 2004). Unerman, fazendo o paralelo com a Ética Empresarial, nota que a transposição destes princípios *habermasianos* para a vida empresarial implica uma atenção redobrada sobre os interesses dos *stakeholders* económicos de menor saliência², já que estes podem estar a ser ignorados na definição dos princípios gerais de conduta baseada nos interesses dos *stakeholders* económicos mais salientes.

²No sentido em que o termo é usado por Mitchell, Agle e Wood (1997) como um misto de urgência, poder e legitimidade.

2.1.3 Religião e moralidade

A religião é um dos elementos transversais a uma cultura. A religião fornece aos seus crentes uma visão sobre a existência humana: origem, desenvolvimento e fim. Muitos fiéis vêem-se como seres servidores de um Deus bondoso e misericordioso, que têm um destino sobrenatural, numa vida após a sua morte física, logo, sendo imortais (Shaw, 2010, p. 15). Todas as religiões têm, depois, um discurso acerca da via que o crente deve seguir (incluindo comportamentos e prescrições para as suas relações sociais) para atingir a sua glória espiritual. Esta via é, muitas vezes, confundida com um código moral. Isto porque, para um religioso, a justificação última para *fazer o bem* tem um carácter esotérico - a salvação do seu espírito. Alguns filósofos defendem a Teoria do Comando Divino³ como uma teoria ética.

O problema, como faz notar Shaw (2010, p. 16-17), é que as prescrições religiosas são demasiado genéricas e levam, por isso, os crentes a adotarem comportamentos diferentes, baseados na sua própria interpretação da prescrição. Crentes ou não, todos os indivíduos dependem do seu próprio julgamento para decidirem de forma ética. Soma-se, ainda, o facto de a maior parte das religiões considerar que o ser humano é capaz de distinguir o bem do mal, o que coloca o ónus da moralidade novamente sobre o indivíduo. Não obstante esta distinção entre religião e moralidade, no sub-ponto 3.2.4.6 (página 162) é explorada a ideia do impacto da religião como um moderador individual do julgamento ético.

2.1.4 Valores pessoais, integridade e responsabilidade

Shaw (2010) relembra que alguns filósofos distinguem entre duas definições de moralidade: em sentido lato e restrito. A *moralidade restrita* diz respeito ao código moral do indivíduo ou sociedade que regula a sua conduta e a sua relação com os outros. É esta moralidade que permite a existência de sociedades funcionais. A *moralidade abrangente* inclui, para além disto, os valores e expectativas que moldam a sua vida e

³A Teoria do Comando Divino defende que a moralidade depende de um Deus e que portanto a ação moralmente correta é aquela que for indicada por Deus (Austin, 2014).

a sua forma de agir. A vida que se deseja viver reflete os valores pessoais do indivíduo, seja qual for o seu objetivo. Suar e Khuntia (2010) definem os valores pessoais como:

[...]conceções social e pessoalmente compartilhadas, do bem desejável e justo. São os valores que determinam como um indivíduo se deve comportar [...] os valores são tão centrais na estrutura cognitiva que influenciam todos os aspectos do comportamento. São eles os principais impulsionadores das escolhas pessoais, sociais e profissionais.

Para Brandt, citado por Shaw (2010, p. 20), quando alguém aceita um princípio moral não o faz de uma forma absolutamente analítica. Um indivíduo aceita um princípio moral que esteja de acordo com o seu código de valores, que seja verdadeiro e que acredita estar bem justificado. Torna-se, com isso, um defensor desse princípio, desenvolvendo afinidades pelos indivíduos que também se encontrem motivados com a sua adoção. Da mesma forma, tende a sentir-se culpado sempre que não cumpre o princípio moral que adotou e a desaprovar aqueles que não o respeitem. Os valores pessoais são muito relevantes em matérias de ética empresarial, por serem um importante moderador individual do processo de tomada de decisão em gestão (Crossan, Mazutis, & Seijts, 2013; Hemingway & Maclagan, 2004; T. Jones, 1991; Singhapakdi & Vitell, 1993; Treviño, 1986) amplamente estudado (Ford & Richardson, 2013).

Outros moderadores da tomada de decisão são situacionais (T. Jones, 1991; C. Robertson & Fadil, 1999; Ross Jr. & Robertson, 2003; Stead, Worrell, & Stead, 1990; Treviño, 1986) e, também, referidos de forma recorrente na literatura (Ford & Richardson, 2013). Podem limitar o julgamento pessoal do gestor e até interferir com o seu sistema de valores (ainda que os processos de recrutamento tendam a filtrar candidatos com sistemas de valores incompatíveis com aqueles da organização). No caso dos gestores, o conjunto de todas as normas internas da empresa é um dos moderadores situacionais do seu processo de tomada de decisão. Ao derivarem normalmente dos objetivos estratégicos da organização que frequentemente estão ligados à performance financeira da mesma, estas normas raramente são fundadas num sistema ético. Segundo Shaw (2010, p. 26), para além de não incentivarem ao comportamento moral dos colaboradores, estas normas organizacionais muitas vezes até o desencorajam. O autor relembra o estudo de Badaracco e Webb (1995) em que alguns jovens gestores definiram a hierarquia dos *mandamentos* que eram aconselhados a seguir, da seguinte

forma: 1º - O que conta é o desempenho; 2º - Sê leal e mostra-nos que queres pertencer à equipa; 3º - Não violes a Lei; 4º - Não invistas demasiado em comportamentos éticos.

Isto não significa, porém, que as empresas delineiam estratégias assentes em objetivos imorais, mas sim, que estes são quase sempre amorais. Já os gestores são muitas vezes colocados perante o dilema de terem de decidir com base numa estratégia amoral, com potenciais repercussões imorais. Por exemplo, despedir um grupo de empregados cujos postos de trabalho foram extintos pode ser legal e fazer parte de uma estratégia empresarial, mas em determinadas condições (como pertencerem todos ao mesmo agregado familiar) pode ser imoral. A pressão sobre o código de valores do indivíduo pode resultar do próprio sistema de decisão interno da organização e chegar até ele por via da hierarquia interna. No entanto, os indivíduos também são pressionados pelas opiniões dos colegas com quem se relacionam, o que os leva a tentar agir em conformidade.

O percurso de desenvolvimento do indivíduo é influenciado pela aprovação ou reprovção dos diferentes valores, princípios e estilos de vida das pessoas a quem se afilia (Bandura, 1995, p. 19). Também aqui, é criado outro elemento de conflito que contribui para o surgimento de dilemas morais, já que as influências das suas afiliações (colegas, família, media, etc) são muitas vezes discordantes e conflitantes (Bandura, 1995, p.29). Na tentativa de agirem em conformidade, os gestores podem incorrer num fenómeno chamado *groupthink*⁴. O *groupthink* consiste num padrão de ideias caracterizadas pela auto-ilusão, consentimento forçado e conformidade com os valores e ética do grupo (Bénabou, 2013, p. 430). Uma das consequências deste fenómeno é motivar os decisores dentro das organizações a tomarem piores decisões quando são sujeitos à influência e pressão dos restantes membros, do que aquelas que tomariam sozinhos. Isto é especialmente perigoso em grupos muito coesos (Kowert, 2012, p. 2). Bénabou (2013) confirmou que em ambientes onde a ignorância dos outros participantes acerca de más notícias impunha externalidades negativas, o *groupthink* tornou essas notícias ainda piores e, por isso, ainda mais difíceis de aceitar, resultando num caso de “*cegueira*” voluntária contagiosa. Da mesma forma, observou o autor, quando o otimismo exagerado mascarava os sinais de perigo, o facto de se evitarem informações prévias à

⁴Usa-se nesta tese o termo original em inglês, uma vez que a sua tradução direta “pensamento de grupo” não consegue transmitir o significado desejado

decisão, e de se distorcer as suas consequências, limitou a aprendizagem que se fez da mesma.

O perigo das decisões serem tomadas em grupos onde os indivíduos pensam todos da mesma forma suplanta a visão distorcida e ampliada que estes passam a ter da sua retidão e virtuosismo. A presença de alguém que pensa de forma idêntica pode ser motivante, ao ponto de despoletar reações explosivas ou até comportamento de turba (Kowert, 2012, p. 2). Esta pressão pela unanimidade dentro de grupos altamente coesos pode ser contrariada, apenas, pelo estímulo do ceticismo entre os seus membros, desvalorizando a conformidade universal. O que, como foi observado, não é geralmente incentivado nas empresas.

Outra condicionante importante em matéria de ética e, particularmente, na ética empresarial, é a generalização da *apatia do observador*, um fenómeno identificado pela psicologia social (Garcia, Weaver, Moskowitz, & Darley, 2002) que consiste na diminuição da probabilidade de atuação perante um pedido/necessidade de ajuda, quando existem outras pessoas presentes. Ao perceber que estão mais pessoas presentes que, em teoria, poderiam atuar, cada pessoa tende a diminuir a sua perceção de responsabilidade sobre a obrigação de ajudar, por contraste com a situação em que a pessoa se encontra sozinha na presença da pessoa que precisa de ser ajudada (Garcia et al., 2002; Garcia, Weaver, Darley, & Spence, 2009). A generalização deste fenómeno numa organização pode ser motivada pela pressão colocada sob os gestores para entrarem em conformidade com as normas do grupo. A participação de vários indivíduos em atividades de grupo muito compartimentadas pode contribuir para uma difusão da responsabilidade sentida por cada um. Esta fragmentação diminui o sentimento de responsabilidade moral de cada um dos envolvidos. Nas palavras de Shaw (2010, p. 28), os indivíduos “*tendem a ver-se a si próprios como uma parte muito pequena do sistema, sob o qual não têm controlo, sendo, por isso, inimputáveis de qualquer responsabilidade*”. As empresas, não sendo diferentes de outros grupos, pouco fazem na sua maioria por preservar a responsabilidade e integridade individuais (2010, p. 28), na tentativa que os seus empregados desenvolvam *espírito de corpo*. Um empregado que abdique do seu julgamento pessoal em favor do sistema de valores *do grupo* é considerado como adaptado e competente.

Como se verá, na apresentação e discussão dos resultados, estes são dois mecanismos prevalentes na análise empírica efetuada. Numa empresa onde apenas se fomentem os valores e condutas organizacionais, em detrimento dos individuais, qualquer empregado se torna facilmente substituível, como peça simplificada de uma grande engrenagem.

2.1.5 Raciocínio moral

Depois de adquirir valores morais, o individuo utiliza-os para efetuar julgamentos em função daquilo que acredita estar certo ou errado. Poder-se-ia dizer que o raciocínio moral parte de um princípio moral, aplica-o a uma realidade e, com base nisso, efetua um julgamento acerca dessa evidência. Mas esta seria uma simplificação exagerada de um processo extremamente complexo (Rawls, 1999, p. 41) que não tem um algoritmo claro e que depende de vários moderadores. Talvez a sua abrangência e complexidade seja até umas das razões pelas quais o estudo da moralidade em geral e dos julgamentos morais em particular seja hoje abordado por tantas ciências. São exemplos desses interessados: a primatologia, as ciências cognitivas, as neurociências e outras perspectivas interdisciplinares (Han, Saptawijaya, & Pereira, 2012, p. 212).

Os princípios morais que se podem evocar num raciocínio são diversos e não estanques mas, para efeitos puramente teóricos, observe-se o exemplo:

- [1] Se uma ação viola a vontade da maioria, então é moralmente errada.
- [2] A isenção de impostos no sector bancário viola a vontade da maioria.
- [3] Assim sendo, a isenção de impostos no sector bancário é imoral.

O que se pretende demonstrar é que para um julgamento moral [3] ser defensável, então tem de estar baseado num princípio moral [1] também defensável e poder ser aplicado a factos [2] relevantes. Se não é possível utilizar um princípio moral para defender um julgamento, então a força do raciocínio fica comprometida. Um princípio moral suporta um julgamento moral se, o princípio, à luz de factos relevantes, permite

concluir o julgamento de forma lógica, ou seja, se todas as premissas forem verdadeiras (Shaw, 2010, p. 32).

O processo propriamente dito ocorre, segundo Rest (1986, p. 3), citado por Treviño (1992), através da sequência de quatro processos cognitivos: [1] interpretar as hipóteses possíveis numa determinada situação e avaliar as consequências para o próprio e para os outros; [2] julgar a opção que é moralmente correta; [3] dar prioridade, entre todas as opções, à que é moralmente correta; [4] demonstrar força e convicção na confirmação da decisão de agir moralmente. Este modelo parece ser compatível com os dos mecanismos cognitivos que as neurociências consideram governar o raciocínio moral: a avaliação e a deliberação moral, ambas a ocorrerem no córtex-pré-frontal (Barbey & Grafman, 2011; Gläscher et al., 2012; Chiong et al., 2013). A título de curiosidade, refira-se que os indivíduos com lesões nesta secção do cérebro decidem de forma mais utilitarista, não colocando considerações morais e emocionais no seu julgamento (Koenigs et al., 2007, 2008). Em indivíduos saudáveis, o mesmo tipo de raciocínio moral requer uma maior disponibilidade para raciocinar e refletir (Paxton, Ungar, & Greene, 2012).

No mundo empresarial, o nível de desenvolvimento moral dos gestores é um fator decisivo para julgamentos morais eficientes. Um líder com um nível de desenvolvimento moral pós-convencional (o nível mais elevado de desenvolvimento moral segundo Kohlberg (1971)) é mais eficaz na sua liderança transformacional, sendo, portanto, maior a probabilidade de, através da sua influência, os seus subordinados passarem eles próprios a efetuar melhores julgamentos morais (Turner, Barling, Epitropaki, Butcher, & Milner, 2002). Os julgamentos morais são extremamente sensíveis à dimensão afetiva da empatia do indivíduo (Decety, Michalska, & Kinzler, 2011).

O processo de julgamento moral pode e deve ser auditado. De acordo com Shaw (2010, p.33) esse processo envolve alguns passos:

- ◇ **Avaliar os factos relevantes** - depois de aceite o princípio moral, no exemplo apresentado na página 31, é necessário perceber se a vontade da maioria é efetivamente violada por uma hipotética isenção fiscal do sector bancário.
- ◇ **Desafiar o princípio moral** - pode ser feito de diversas formas como, por exem-

plo, tentar demonstrar que existem exceções ao princípio moral ou que este pode levar a consequência inaceitáveis. O resultado desta ação pode ser a alteração do princípio, o seu abandono, chegar a uma solução diferente no julgamento dos factos ou tentar refutar a crítica.

- ◇ **Defender o princípio moral** - Normalmente, esta defesa é feita evocando princípios mais universais, dos quais o princípio defendido originalmente é um corolário. No caso apresentado, um princípio moral mais geral poderia ser um argumento utilitarista, defendendo que o princípio maximiza o bem-estar acumulado dos participantes, ainda que prejudique alguns destes.

- ◇ **Rever e alterar o argumento** - Os princípios morais e os factos a que se aplicam raramente são tão simplificados como os do exemplo apresentado. Em função dos passos anteriores, o argumento pode ser alterado para contemplar as nuances que hipoteticamente o poderiam tornar inválido. Recorrendo novamente ao exemplo, poder-se-ia substituir o princípio moral por um menos sujeito a exceções, como “A vontade da maioria é moralmente aceite, desde que não viole os direitos fundamentais das minorias envolvidas e todas as partes tenham aderido ao grupo de livre vontade”

Em capítulos posteriores serão apresentados em maior detalhe dois elementos teóricos aqui introduzidos e que são relevantes para o estudo proposto:

- ◇ As principais teorias éticas normativas, ou seja, os princípios éticos mais universais.

- ◇ As transformações sociais mais relevantes, que contribuem para as crenças morais modernas, ou seja, as transformações que modificaram a percepção de *bem* e *mal* no caso específico da vida empresarial.

2.1.6 Responsabilidade e agência moral

Após a ocorrência de consequências negativas resultantes de uma ação/decisão de uma empresa, podem ser colocadas três questões: quem pode ser responsabilizado pelo erro? Como é que a má decisão que levou a estas consequências foi tomada? Terá sido propositada? Estas questões obrigam a um debate filosófico, já que deve ser levado em conta que os indivíduos moldam e são moldados pelos ambientes organizacionais onde trabalham (Painter-Morland & Ten Bos, 2011). A responsabilidade pelo erro é de aferição complexa, pela multiplicidade de envolvidos no processo de decisão e porque levanta o debate sobre a agência moral da empresa.

Esse é, precisamente, um dos pilares do paradigma de empresa que se pretende defender nesta tese: a responsabilidade. Colocado de outra forma, a empresa enquanto agente responsabilizável. A ideia de que as empresas não são hoje vistas apenas como entidades geradores de lucros, que podem ser responsabilizadas pelas suas intenções, decisões e atos, está cada vez mais generalizada (Ferrell, Fraedrich, & Ferrell, 2011, p. 217-218). Existem, de acordo com French (1979), três tipos de utilização do termo responsabilidade:

- [1] A de carácter laudatório: “Ele é um tipo responsável.”
- [2] Aquela que serve para apontar culpas: “Quem é o responsável por este acontecimento?”
- [3] Aquela que implica a prestação de contas ou satisfações: “Ter a responsabilidade de...”

A expressão “ter a responsabilidade de...” está normalmente associada à obrigação de dar uma resposta, de prestar satisfações. Este é um tipo de responsabilidade que implica uma relação de autoridade entre uma pessoa e outra entidade: pessoas, organizações ou divindades. Essa responsabilidade tem de ser reconhecida por alguém, para ser enunciada e pode ser criada de diferentes formas: promessas, contratos, pactos, agendamentos, etc. (French, 1979). As responsabilidades podem ser gerais, legais ou

morais. A diferença entre as responsabilidades gerais e as morais, é que as segundas não podem ser endossadas e permanecem na comunidade onde têm origem, como responsabilidade de todos. Uma responsabilidade moral não necessita de ser formalizada e, muito menos, acordada. Torna-se com isto necessário discutir os requisitos para se entrar numa relação que implique responsabilidades morais.

Uma relação deste tipo implica duas condições: em primeiro lugar, que o sujeito possa ser associado com a causa de um evento, normalmente desagradável; em segundo lugar, que o acontecimento tenha sido fruto de um ato intencional do sujeito (Bass & Steidlmeier, 1999). Tendo sempre como pressuposto que o sujeito deva prestar contas ao relator do evento. Este relator faz parte, ou age por procuração, da comunidade moral onde o sujeito está inserido (French, 1979). Segundo o mesmo autor, para que uma empresa possa ser considerada parte integrante de uma relação de responsabilidade, o que implica a existência de uma personalidade moral, é necessário que seja um agente *Davidsoniano* não eliminável, ou seja, que seja capaz de agir intencionalmente (Laudon, 1995).

Uma das características que permite distinguir entre um agrupamento de pessoas e uma organização, é a existência de um sistema de decisão nesta última. Esse sistema, ao gerar decisões não atribuíveis a uma pessoa em exclusivo, confere intencionalidade à organização. Mas enquanto as intenções nas pessoas podem ser definidas de duas formas: como estados mentais ou como meios de ação; neste caso específico, as intenções partilhadas das organizações são compostas pelas intenções mentais dos agentes que a coordenam, e pelo Sistema Interno de Decisão (SID) da organização (Arnold, 2006). Esta argumentação de French, que consubstancia a sua teoria de personalidade corporativa, é, apesar das críticas, a mais influente abordagem do estado metafísico das organizações (Arnold, 2006).

Quando em perfeito funcionamento, o Sistema Interno de Decisão (SID) de uma empresa consegue uma subordinação e síntese das decisões de um conjunto de pessoas biológicas, numa decisão corporativa. Mas por outro lado, a estrutura do SID permite a transformação da forma como se descrevem os eventos...ao expor o carácter corporativo dos mesmos.

(French, 1979)

Isto significa que o SID incorpora os atos das pessoas e que, da interação e exercício da influência destes, emerge a personalidade da empresa. Um dos garantes do sistema interno de decisão é a estrutura organizacional e hierárquica da empresa. Peter Drucker faz referência a este assunto em *Concept of the Corporation*:

...ela [a empresa] deve ter um conjunto de princípios e um código de conduta, que limitem e orientem as ações e os comportamentos individuais. Deve ser possível, para o indivíduo que atua como órgão da empresa, perceber sem grandes dúvidas se as suas ações estão de acordo com os interesses da empresa que serve. Deve ser possível, para todos os membros da organização, obterem uma decisão política vinculativa e definitiva, através de procedimentos claramente definidos.

(Drucker, 1993, p. 36-37)

A existência de um sistema de decisão, quase como um governador, na orgânica de uma empresa, aproxima-o do conceito estoico de *hegemonikon*⁵. Segundo Cudworth, a responsabilidade moral apenas pode ser atribuída a agentes capazes de examinar, de forma compreensiva, caminhos a seguir e que, perante estes, tenham a capacidade para decidir o melhor deles, já que apenas as ações que resultam dessa reflexão lhes podem ser atribuídas (Borchert, 2006, vol. 2, p. 611-612). O interesse da empresa permite, assim, tomar decisões de uma forma muito objetiva. Ainda que os seus gestores por questões pessoais não o façam, a existência de um SID corporativo permitirá, sempre, enunciar que, moralmente, *a empresa X deveria ter tomado a decisão y*. Isto é idêntico a dizer que a própria organização produziu uma decisão sobre um dilema ético, utilizando um conjunto de valores morais que, simplesmente, pode não ter sido colocada em prática. Bakan (2005) nota a resistência que estes imperativos morais podem criar, referindo que nas empresas o SID está normalmente refém de análises de custo-benefício (2005, p. 63) cujos cálculos abstratos tornam invisíveis as riquezas e as fragilidades intangíveis da vida (2005, p. 65) e que, por isso, qualquer iniciativa real para defender interesses ambientais ou outras preocupações de cariz social, terá sempre um efeito muito limitado (2005, p. 177). O mesmo autor chega a comparar a RSE à máscara de charme usada pelos indivíduos com traços de psicopatia, com o fim de aparentarem ser empáticos e preocupados com os outros (Bakan, 2005, p. 57).

Contribui para uma maior objetividade no *dever* da empresa o facto de os seus objetivos

⁵Faculdade primordial e governadora da mente.

e desejos serem, normalmente, muito mais estáveis e delimitados do que aqueles das pessoas biológicas. Deve-se a isso o facto de as empresas poderem fazer menos coisas do que os seres humanos, sendo a sua ação limitada a alguns aspetos da esfera sócio-económica (French, 1979).

Um agente moral toma decisões acerca de questões éticas e age (ou tem a possibilidade de agir) em conformidade com elas. Santo Anselmo de Cantuária defendia que um agente moral apenas o é se tiver, pelo menos, dois objetivos últimos e incomensuráveis na sua existência, sendo que um deles, pelo menos, não pode ter sido escolhido por si. A lógica encerrada nesta observação é a de que apenas o conflito entre dois fins gera um dilema moral fundamental para a sua ascensão a agente moral (Borchert, 2006, vol. 1, p. 218). Um dos problemas centrais que se discute nesta tese é, precisamente, o conflito entre objetivos económicos e uma ideia de bem comum. Por outras palavras, entre o interesse próprio e a equidade impessoal.

Por fim, outra questão relacionada com a agência moral das empresas consiste em decidir se as empresas têm uma personalidade moral ou se, pelo contrário, são apenas um aglomerado da moral dos indivíduos que nelas operam. Legalmente será simples explicar esta independência dada a natureza das suas personalidades jurídicas. Na maioria dos sistemas legais, as empresas são consideradas *persona ficta*⁶ (Borchert, 2006, vol. 1, p. 779). Mas é, também, possível defender que as empresas possuem independência enquanto agentes morais e em termos metafísicos (French, 1979, p. 207). Esta posição, no entanto, não é livre de críticas. Alguns autores defendem que as empresas não possuem o *status* necessário para que predicados como *ser responsável* ou *ser culpado* lhes possam ser atribuídos (Borchert, 2006, vol. 1, p. 778). No ponto 3.1.7.3, que começa na página 135, são apresentados alguns destes críticos.

Para Arnold (2006) uma empresa é um agente moral apenas se for capaz de avaliar os seus atuais planos estratégicos, à luz de decisões passadas e das suas consequências. Esta parece ser, porém, uma prática comum em grande parte das organizações.

French (1979, p. 207) defende que as empresas são pessoas morais de pleno direito e

⁶Pessoas fictícias.

dispõem de todos os privilégios, direitos e deveres que são atribuídos às pessoas morais. O mesmo autor refere que, para a maioria dos autores da sua época, a personalidade moral e metafísica é independente da jurídica e que a personalidade metafísica é condição necessária, mas não suficiente, para a existência de um julgamento moral. Os mesmos autores utilizam, no entender de French, uma ideia de personalidade jurídica independente que não concebe as empresas como possuidoras de personalidade metafísica, logo impossíveis de o serem, também, do ponto de vista moral (French, 1979, p. 207).

French (1979) identifica três teorias diferentes, acerca da personalidade jurídica das empresas:

- ◇ A Teoria da Ficção - que deriva da lei romana e onde se considera que a personalidade de uma empresa é pura ficção e existe apenas devido a um ato criativo do Estado.
- ◇ A Teoria de Agregação Legal da Empresa - defende que as empresas são apenas nomes que agregam diferentes personalidades biológicas. Tendo o *status* biológico prioridade legal - ideia antropocêntrica que parece estar, também, presente em Rawls.
- ◇ A Teoria da Realidade - partindo do princípio que a Lei não cria os seus sujeitos e apenas se limita a definir que factos sociais estão de acordo com os seus requerimentos. Nesta teoria, as empresas são pessoas sociais, pré-legais - ou seja, cuja natureza legal decorre da sua existência prévia, nascida de determinadas ações sociais.

Estas três teorias, servem a argumentação a favor da existência de uma personalidade moral nas empresas, em dois pontos:

- [1] A existência biológica não é condição necessária para atribuição da personalidade jurídica.
- [2] Oferecem-nos uma definição de *pessoa moral*, como sendo o sujeito de um direito.

Rawls parece ser adepto da Teoria de Agregação Legal da Empresa e que, embora se possa reconhecer as empresas como entidades próprias detentoras de personalidade jurídica, as consequências dos seus atos podem ser exclusivamente atribuídas a seres humanos (French, 1979, p. 209). No entanto, Rawls enuncia, posteriormente, que uma das partes que estão presentes debaixo do *véu de ignorância*⁷ são os *corpos corporativos* (Rawls, 1999, p. 126).

2.2 Da filosofia moral à ética empresarial

A *filosofia moral* é o ramo da filosofia que se ocupa de questões relacionadas com moralidade, mas é mais vulgarmente conhecida por *Ética*. Divide-se em quatro grandes campos, que serão explorados ao longo deste enquadramento: meta-ética, ética normativa, ética descritiva e, por fim, ética aplicada [ao caso das empresas].

Cada ser humano tem o seu próprio código de valores morais e alguns filósofos estudam a possibilidade de generalização da sua aplicação. As teorias éticas resumem, assim, os principais argumentos de alguns dos mais importantes pensadores, na justificação da distinção entre *certo* e *errado*. São o conjunto de princípios e regras que determinam em que ponto desse barómetro está uma determinada situação (A. Crane & Matten, 2010, p. 92). Podem ser divididas em normativas e descritivas ou, por outras palavras, distinguidas entre as teorias que explicam “*como se deveria decidir o que está certo e errado*” e aquelas que explicam “*como se decide de facto, o que está certo e errado*”.

2.2.1 O conceito de “Ética”

A Ética é um enquadramento da conduta humana que leva em conta princípios morais e tenta distinguir o bem do mal (Miesing & Preble, 1985). Quando utilizada como sinónimo de *filosofia moral* é um campo de investigação que se ocupa de uma preocupação comum a todos nós e alegadamente formulada por Sócrates: “*como viver uma*

⁷Trata-se da posição original de cada um dos envolvidos no Contrato Social, ideia que será apresentada em maior detalhe na página 53.

vida boa?” (Hughes, 2011, p. 14) e repetida até aos tempos modernos por inúmeros filósofos, como Kierkgaard (Holland, 2000, p. 101; Ferreira, 2009, p. 50). Platão defendia que a filosofia serviria para ajudar o indivíduo, por intermédio da sua reflexão racional, a responder a esta pergunta (B. Williams, 2011, p. 1). A ética está relacionada com o carácter individual e com as regras morais que governam e limitam a conduta (Shaw, 2010, p. 7). Desde as primeiras formas de civilização que o ser humano se atormenta com a luta entre o bem e o mal. A Antiguidade trouxe, até à atualidade, diversas metáforas e lendas cuja essência reside no livre arbítrio do homem e a sua capacidade para fazer o bem ou o mal. Entre as diferentes conceções de bem e mal há, porém, uma certeza: o homem, como qualquer animal, prefere a felicidade e recusa o sofrimento.

Em teoria este livre arbítrio geraria tantas conceções de bem e mal, quantos os seres humanos no planeta. Mas a história da humanidade é, também, feita de aglutinações próprias da vida em sociedade. Motivadas por características, pessoais e sociais, comuns (Stead et al., 1990) como a religião, nacionalidade, condição social, de vida, género ou idade (para mencionar apenas algumas) surgiram correntes de pensamento que permitiram o debate, a racionalização e o crescimento de diferentes formas de considerar o bem e o mal, desde as primeiras comunidades humanas até às mais modernas civilizações dos dias de hoje.

Um exemplo fictício muito utilizado por diversos autores e que serve para ilustrar o que pode constituir, hoje, uma questão ética, é o Dilema de Heinz (Berkowitz, Gibbs, & Broughton, 1980; Donenberg & Hoffman, 1988; Gibbs, Widaman, & Colby, 1982; Keefer, 2003; J. Weber & Wasieleski, 2001) criado por Kohlberg (1958) para a sua tese de doutoramento:

A esposa de Heinz está a morrer com um tipo muito específico de cancro. Existe um medicamento que a pode curar, mas o farmacêutico que vende esse medicamento pede um preço incomportável para Heinz. O medicamento tem um custo de fabrico dez vezes inferior ao preço de venda. Heinz depois de angariar todo o dinheiro possível, apenas pode pagar metade do preço. Explica ao farmacêutico que a sua companheira está a morrer, mas este é irredutível na sua posição negocial e não aceita baixar o preço ou permitir que Heinz pague posteriormente o valor que lhe falta. Durante a noite, Heinz arromba a farmácia e rouba o medicamento.

Esta decisão, de furtar o medicamento, levanta diversas questões com uma carga ética,

entre as quais:

- [1] Heinz deveria ter roubado o medicamento e sobreposto o interesse da vida, às normas que regulam a vida em sociedade?
- [2] A sua decisão teria sido diferente, se Heinz não amasse a sua mulher?
- [3] E se a pessoa que estivesse a morrer, fosse um estranho?
- [4] A polícia deveria prender o farmacêutico sob a acusação de homicídio, caso a mulher morresse?

Para cada indivíduo, as respostas a estas perguntas implicam a utilização do seu sistema de valores, nomeadamente as suas noções de certo e errado. Mas não só, também obrigam a uma meditação sobre graus de importância e emergência de cada imperativo. O que, por sua vez, implica a racionalização da importância dos outros e do papel destes na sua vida. O que, por fim, pode resultar em considerações sobre o sentido da vida. É a este processo de reflexão analítica que Sócrates e outros filósofos seus sucessores⁸, que trouxeram o estudo da ética até aos dias de hoje, se referem quando estabelecem os seus fundamentos éticos⁹.

As considerações éticas passaram a ser um assunto recorrente na intelectualidade das diferentes civilizações, começando a afetar todos os quadrantes e estruturas da sociedade, especialmente aqueles com maior impacto na vida das pessoas. Chegados ao século XX, a emergência da indústria e, conseqüentemente, das empresas, como uma das estruturas mais poderosas da sociedade moderna, trouxe para o debate público assuntos éticos relacionados com a sua atividade, gestão e impacto.

2.2.2 Teorias éticas normativas

As teorias éticas normativas têm uma base filosófica e diferem, entre si, nos seus padrões de julgamento moral. Jones e colegas (2006, p. 26) dividem as teorias normativas

⁸Os filósofos pré-socráticos sempre se concentraram sobre as problemáticas cosmológicas.

⁹No seu diálogo com Eutidemo, Sócrates pergunta-lhe se roubar um punhal a um amigo que se pretende suicidar, é imoral (Warburton, 2012, p. 20).

quanto ao seu foco, da seguinte forma:

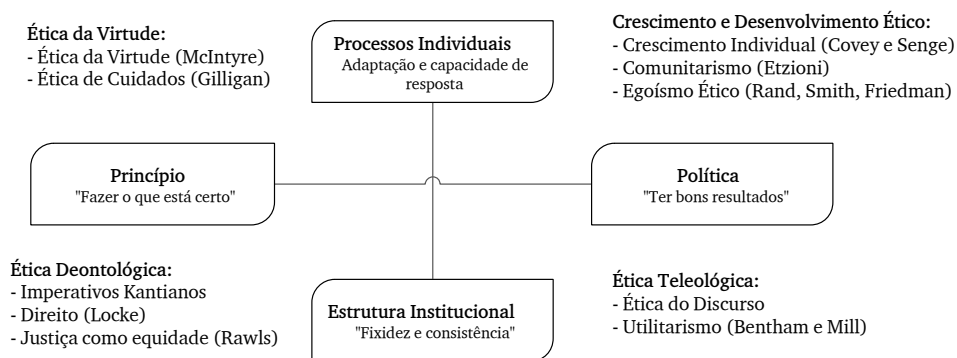
Teorias da Virtude - Focam-se no carácter do agente que comete a ação e não na ação propriamente dita, ao contrário das teorias deontológicas e consequencialistas. Fazem julgamentos de carácter, se o individuo é bom ou virtuoso. São teorias que abordam questões como “*o que torna uma pessoa boa?*”, “*que tipo de vida se deve levar?*” ou “*como desenvolver o carácter?*” (G. Jones et al., 2006, p. 88). Muitas destas teorias têm origem na *Ética da Virtude* de Platão e Aristóteles.

Teorias Deontológicas - Também identificadas como “teorias teleológicas” focam-se em certos princípios e regras que antecedem a ação. Estas teorias consideram que o ser humano deve cumprir certos deveres e obrigações. Na cultura ocidental, estas teorias remontam à origem do Cristianismo e dos seus *Dez Mandamentos* (G. Jones et al., 2006, p. 30). Um exemplo de uma teoria deontológica é a *Ética dos Deveres* de Immanuel Kant. A *Ética dos Direitos e Justiça* de John Rawls pertence a uma subcategoria das teorias deontológicas, não focada no agente, mas antes nas condições aceites e rejeitadas num contrato social.

Teorias Consequencialistas - Focam-se nas consequências da ação e representam, por isso, um contraste com as teorias deontológicas. Estas teorias aferem a moralidade de um ato, de acordo com as suas consequências, ou com as consequências (reais, esperadas ou prováveis) de atos futuros procedentes do atual (G. Jones et al., 2006, p. 48-49). Entre estas teorias estão o Utilitarismo de John Stuart Mill e Bentham, e o Egoísmo de Adam Smith.

Na relação entre sociedade, empresas e gestores, as teorias normativas mais relevantes são as que mais facilmente podem ser aplicadas à vida empresarial. São, por isso, apresentadas as teorias não consequencialistas da virtude, do dever, justiça e direitos; e as teorias consequencialistas do egoísmo ético e do utilitarismo. Lovell e Fisher (2005, p. 126) organizam algumas destas teorias em função dos fins e dos envolvidos (Figura 2.1).

Figura 2.1: Teorias Éticas Normativas mais relevantes



Traduzido de Lovell e Fisher (2005, p. 100)

2.2.2.1 Egoísmo Ético

O egoísmo é uma das teorias filosóficas mais antigas e discutidas. Segundo esta teoria, uma ação é moralmente correta se o decisor decidir livremente no seu interesse de curto ou médio-longo prazo (A. Crane & Matten, 2010, p. 100; Shaw, 2010, p. 50). A justificação moral da ação egoísta nasce do desconhecimento que o indivíduo tem acerca do conjunto das consequências da sua ação. Adam Smith (1776/1904) utilizou este argumento justificando que, quando todos procuram o seu interesse num mercado em perfeito funcionamento, o mecanismo da *mão invisível* encarrega-se de produzir um resultado moralmente desejável. Já no séc.XX Ayn Rand defendeu que qualquer forma de liderança que domine os seus seguidores é anti-ética. Em *The Virtue of Selfishness*, Ayn Rand (1964) escreve: “Apenas o indivíduo pode decidir quando e se quer ajudar outros. A sociedade, enquanto sistema político organizado, não tem quaisquer direitos nessa matéria”. Os defensores desta visão são, também, apelidados de libertários, porque têm uma conceção da sociedade como uma livre associação de indivíduos onde cada um procura e tenta definir a sua felicidade, enquanto se relaciona com os outros (Bass & Steidlmeier, 1999, p. 199).

Nesta forma de egoísmo, pode ser legítimo que um filantropo contribua para uma causa social em vez de, simplesmente, usufruir do dinheiro como lhe apetece, desde que o faça para se sentir melhor e/ou para conseguir uma qualquer vantagem competitiva

(A. Crane & Matten, 2010, p. 100). O egoísmo puro, baseado no desejo, pode levar à *Tragédia dos Comuns*. Por isso, esta noção de egoísmo ético pressupõe a existência de lideranças que decidem o que é melhor para todos e que conduzem as partes interessadas a negociar e celebrar um contrato. O problema desta solução, é que os contratos podem ser manipulados em favor daqueles com mais recursos e capacidade de persuasão (Bass & Steidlmeier, 1999, p. 201). Outra noção importante nesta definição de egoísmo ético, é a do interesse próprio a longo prazo. Uma ação não é ética se estiver em desacordo com os objetivos do indivíduo no longo prazo, ainda que represente aquilo que ele deseja fazer neste momento. Esta noção permite distinguir assuntos tão importantes como a exploração do trabalho infantil ou o consumo de drogas, como não-éticos.

Os egoístas não são, necessariamente, hedonistas, ou seja, nem todos procuram exclusivamente o prazer como Epicuro (Warburton, 2012) podendo ter diversas concepções de *bem* como o seu desenvolvimento pessoal. De acordo com Shaw (2010, p. 51) o egoísmo está sujeito a diversas críticas:

- ◇ O Egoísmo Psicológico¹⁰ é dificilmente sustentável. Facilmente encontramos no ser humano valores e sentimentos altruísticos como amor, a amizade ou a empatia. Se um egoísta aceitar esta justificação e deixar cair o argumento do Egoísmo Psicológico, a teoria do Egoísmo Ético perde a sua grandeza.
- ◇ O Egoísmo Ético tem poucos fundamentos para poder ser considerado uma teoria moral. A moralidade serve para refrear o desejos de interesse próprio, por forma a permitir a convivência em sociedade. Se não existissem vantagens em enganar outras pessoas, não seriam necessários sequer códigos morais.
- ◇ O Egoísmo Ético ignora erros flagrantes. Nomeadamente, a possibilidade de violação das convicções morais mais transversais e unânimes. Quando tudo é reduzido ao interesse próprio, então é possível justificar atos como o assassinio ou a discriminação racial, para citar apenas alguns exemplos.

¹⁰O Egoísmo Psicológico é a doutrina que defende que o Homem é egoísta por natureza.

2.2.2.2 Utilitarismo

A filosofia do utilitarismo é especialmente aceita no mundo anglo-saxónico e consiste em considerar uma ação moralmente correta, se resultar na maior quantidade de boas repercussões para o maior número possível de pessoas afetadas por essa ação (A. Crane & Matten, 2010, p. 101). Embora tivessem existido outras propostas de teorias focadas no bem estar e no prazer individual, foi Jeremy Bentham o primeiro a propôr uma versão universalista deste hedonismo numa perspectiva utilitarista (Borchert, 2006, vol. 9, p. 604-605). Apesar de não ser o primeiro filósofo a propor a maximização da felicidade, Bentham foi o primeiro a propô-la como argumento de validação moral: “a maior felicidade, do maior número de pessoas é a fundação da moralidade e da legislação” uma versão aumentada da proposta utilitarista de Beccaria para a lei criminal “*la massima felicità divisa nel maggior numero*” (Rosen, 2005, p. 147). A teoria, marcadamente normativa, foi porém batizada como Utilitarismo, mais tarde, por John Stuart Mill, um discípulo de Bentham (Lovell & Fisher, 2005, p.127).

Baseado na ideia de *utilidade* económica, Bentham propôs o método do “Cálculo Felicitic” para calcular a utilidade de uma ação em termos éticos. Considerando a quantidade de prazer que uma ação pode provocar, é levado em conta o tempo que essa satisfação pode durar. Posteriormente, subtraem-se as unidades de dor que possam ser provocadas. Compara-se o resultado final de cada ação possível e, a que tiver o maior coeficiente de utilidade, é a escolha moralmente acertada (Warburton, 2012, p. 130).

A metodologia de investigação quantitativa, bem como a matemática das ciências económicas e empresariais, são ambas compatíveis com o Utilitarismo, por este ser uma teoria semelhante a uma análise de custo-benefício ou de um cálculo de valor atual de um investimento (A. Crane & Matten, 2010, p. 102; Lovell & Fisher, 2005, p. 128). Nesta teoria, a utilidade pode ser medida de três formas diferentes:

- [1] De acordo com o *prazer* e *sofrimento* causados - visão hedonista (prazer é o bem supremo).
- [2] De acordo com a *felicidade* e *infelicidade* obtidas - visão eudemonista (felicidade

é o bem supremo).

- [3] De acordo com a geração de *bens humanos intrinsecamente valiosos* onde estão a felicidade e o prazer, mas não só - visão ideal.

De acordo com Crane e Matten (2010, p.103–104), os principais problemas do utilitarismo são:

- ◇ A sua subjetividade: atribuir uma valorização quantitativa a termos tão ambíguos como o prazer ou o sofrimento dependerá sempre de indivíduo para indivíduo, consoante aquilo que cada um mais valoriza na sua vida. Por exemplo, para Mill é preferível “*ser um humano insatisfeito, do que um porco satisfeito*” (Lovell & Fisher, 2005, p. 127)
- ◇ Problemas de Quantificação: por ser bastante difícil atribuir custos e benefícios em muitas situações.
- ◇ Relacionado com a dificuldade anterior, é bastante difícil prever consequências futuras de uma ação, tornando inútil o ato de tentar quantificá-las. Até porque na sua generalidade as pessoas são excessivamente confiantes quando fazem previsões (Lovell & Fisher, 2005, p. 131).
- ◇ Distribuição da Utilidade: maximizar a utilidade de uma determinada população, implica beneficiar a maioria. Isto levanta um sério problema ético na forma como se lidam com as minorias, cujo sofrimento e anseios, para algumas correntes utilitaristas, poderão ser desprezíveis.

Um dos críticos desta abordagem é Amartya Sen que em *On Economic Inequality* resume, assim, parte dos seus argumentos:

O problema desta abordagem [utilitarismo] é que a maximização da soma de utilidades individuais é extremamente despreocupada com a distribuição interpessoal dessa soma. Isto torna-a numa abordagem particularmente inadequada para para medir ou julgar a desigualdade. Curiosamente, no entanto, não só tem sido amplamente utilizada para juízos distributivos [Sen refere-se à elaboração de políticas públicas] como tem mesmo, de certa forma surpreendentemente, desenvolvido a reputação de ser um critério igualitário.

(Sen & Foster, 1997, p. 16)

Para Amartya Sen (1997, p. 14), entre algumas das propostas teóricas que podem ajudar a medir a desigualdade, está o modelo ético kantiano.

2.2.2.3 Ética Kantiana

O utilitarismo é criticável por reduzir toda a moralidade a uma preocupação com as consequências das ações (Shaw, 2010, p. 60). Em alternativa, alguns autores propõem uma moralidade não-consequencialista. Os dois ramos mais sólidos destas teorias, são: a Ética do *Dever* ou deontológica, onde a Teoria Kantiana é a expressão mais reconhecível; e a Ética dos Direitos e Justiça, onde a Teoria de Justiça como Equidade de John Rawls é a corrente mais influente. A Teoria Kantiana pode ser considerada deontológica, na medida em que Kant considerava que a moralidade e as decisões entre o *certo* e o *errado* não estão dependentes de uma situação em particular e, muito menos, das suas consequências (A. Crane & Matten, 2010, p. 104).

Todos os seres racionais conhecem a distinção entre saber a verdade e saber o que fazer com ela. Mas o binómio verdadeiro ou falso não pode ser aplicado à dúvida sobre “*o que fazer...*”. Para Immanuel Kant, tomar uma decisão sobre o que fazer com a realidade, requer considerar o *dever* como valor supremo (Scruton, 2001, p. 73). Kant considerava que o exercício da razão humana é suficiente para se obter uma Lei Moral (Shaw, 2010, p. 62). Defendia que as ações *devem* ser guiadas por princípios universais que devem ser aplicados, independentemente das suas consequências (Lovell & Fisher, 2005, p. 108). Este conjunto de princípios são um conjunto de leis morais *a priori*, eternas, abstratas e imutáveis, conhecidos como *O Imperativo Categórico* que formam um sistema representativo do dever do ser humano. A obrigação do seu cumprimento é categórica, porque não depende de nenhuma condição *a priori* nem das suas consequências, caso contrário seria hipotética. *O Imperativo Categórico* de Kant é expresso em três máximas (A. Crane & Matten, 2010, p. 105):

Primeira Máxima - Age de acordo com uma máxima tal que, assim o desejassem, pudesse ser aplicada universalmente.

Segunda Máxima - Age de acordo com uma máxima tal, de forma a que trates sempre a ti, aos outros e à Humanidade em geral, como um fim e nunca como um meio.

Terceira Máxima - Age como se a máxima de tua ação, assim o desejassem, devesse tornar-se numa lei universal.

Segundo Shaw (2010, p. 65), a teoria moral de Kant é aplicável à vida empresarial por várias razões:

- [1] O Imperativo Categórico oferece um conjunto de regras aplicáveis na vida empresarial que não dependem de condições ou resultados e sem a possibilidade de exceções.
- [2] A teoria moral de Kant tem uma dimensão humanista ao não permitir que os seres humanos sejam tratados como meios para um fim, mas sim como um fim em si. Para além disto, coloca a responsabilidade de todas as decisões sobre o individuo, não lhe permitindo o subterfúgio de transferir a sua responsabilidade superiormente para uma entidade omnipresente (no caso dos gestores - a *máquina* empresarial com vontade própria).
- [3] O reforço da ideia de motivação ética. Para Kant, uma ação só pode ser moralmente justificada quando a intenção do agente está de acordo com o seu dever. Isto é especialmente importante nas empresas, já que os gestores atuam, normalmente, de forma egoísta, tentando encontrar repercussões positivas das suas ações por forma a justificar as decisões tomadas. Colocar o enfoque na necessidade de uma boa intenção, é uma medida corretiva para este problema.

Uma das maiores dificuldades em aceitar a teoria kantiana é criada pelo facto de nem todas as máximas universais serem morais, podendo ser apenas banais ou até amorais, não constituindo nesse caso um dever (G. Jones et al., 2006, p. 45). Outra dificuldade, é a necessidade de considerar os atos de benevolência como imorais, uma vez que são motivados por outras razões que não o dever. Uma ajuda emocionada a alguém

em dificuldades seria, portanto, imoral. Por fim, é difícil de definir exatamente no que consiste tratar as pessoas como meios. Shaw relembra que Kant via a prostituição como imoral por violar esta máxima do Imperativo Categórico. Ora, qualquer trabalhador vende o seu tempo em troca de dinheiro, logo trabalhar seria igualmente imoral. Para Kant, defende Shaw, a diferença estaria no facto de o trabalhador ter estabelecido a sua relação laboral livremente, no entanto, também a prostituição pode ser exercida de livre vontade (Shaw, 2010, p. 66).

2.2.2.4 Ética dos Direitos

Esta teoria argumenta que qualquer pessoa tem um grupo inalienável de direitos fundamentais que servem como argumentos morais. Para Locke, um dos primeiros filósofos a defender estes direitos, qualquer ser humano tinha direito à vida, à liberdade e à propriedade. Sendo ao Estado que cabia defender estes direitos (ver página 70). Crane e Matten (2010, p. 108) definem os direitos naturais como “*direitos/benefícios básicos importantes e inalienáveis que devem ser sempre protegidos*”. Mais recentemente, os direitos naturais foram estendidos para incorporar outras preocupações do mundo contemporâneo, como a liberdade de expressão, privacidade, consentimento entre outros.

A teoria consiste, assim, em argumentar que uma ação moral de qualquer indivíduo pressupõe a proteção ou facilitação dos direitos naturais dos outros indivíduos envolvidos. Esta ligação entre direitos e dever não é estranha à ética kantiana, no entanto, torna-se um conceito mais prático por não depender das regras rígidas do Imperativo Categórico. A Ética dos Direitos apela a um conjunto de valores diretamente relacionados com a dignidade humana e, por isso, de mais fácil compreensão. Talvez por isso, do ponto de vista político, tenha sido uma teoria muito mais inspiradora, quer na redação de consensos acerca direitos universais, quer de constituições nacionais. Shaw resume, desta forma, as quatro características base dos direitos humanos (Shaw, 2010, p. 71):

[1] São universais, ou seja, aplicam-se a todas as pessoas.

- [2] Têm amplitudes idênticas. Ninguém tem um direito de expressão superior.
- [3] Não são transacionáveis nem renunciáveis.
- [4] São direitos naturais, na medida em que não dependem de instituições humanas para serem conferidos. A natureza humana é condição suficiente para a sua atribuição.

Hoje, os direitos humanos básicos incluem o direito à vida, liberdade, justiça, educação, julgamento justo, liberdade religiosa, de associação e de expressão, entre outros (A. Crane & Matten, 2010, p. 109). Trata-se de um conceito especialmente importante no mundo empresarial, já que as empresas são cada vez mais escrutinadas (especialmente as que operam no panorama transnacional) acerca da forma como entendem e respeitam os direitos humanos. A principal limitação desta teoria é que se baseia em direitos geralmente aceites como universais, mas na perspectiva ocidental. Noutras latitudes e culturas, alguns destes direitos poderão ser totalmente irrelevantes ou até representar violações aos seus códigos morais. Alguns filósofos distinguem entre a proteção dos direitos fundamentais e ações supérfluas. Embora todas elas possam ser consideradas morais, a não efetuação de uma ação supérflua não é imoral. Shaw utiliza, como ilustração para esta divisão, o caso da Madre Teresa que se devotou à causa dos pobres com um nível de compromisso que não é esperado do ser humano comum (Shaw, 2010, p. 69).

2.2.2.5 Ética da Virtude

Entre as teorias não-consequencialistas, ou seja, aquelas que são baseadas em condições *a priori* nas considerações éticas, está também a Ética da Virtude. Esta teoria é diferente daquelas apresentadas até aqui, porque não está focada na ação (seja na intenção que lhe dá origem ou nas suas consequências) mas sim, no carácter do agente. Por isso, tentam responder à pergunta que atormentou Aristóteles, Platão e outros filósofos da Antiguidade: “*Que tipo de pessoa devo ser?*”. A resposta implica o domínio de três conceitos da Grécia Antiga:

ergon - ou função. Para os filósofos gregos, *ser bom* estava diretamente ligado ao cumprimento de uma função na sociedade (sapateiro, guerreiro, político, etc.).

arete - ou virtude, sentido de excelência no cumprimento exímio da função. Embora o seu significado tenha sido alterado desde o tempo de Aristóteles, as virtudes podem ser entendidas como qualidades pessoais que fornecem as bases para uma boa vida.

eudaimonia - ou felicidade. Mas não no sentido hedonista do termo. A felicidade, para os filósofos gregos, vinha do sentimento de dever cumprido. Felicidade, no sentido de desenvolvimento/florescimento humano.

Na Grécia Antiga, com base nestas três definições, a resposta mais consensual à pergunta “*Como devo viver?*” era “*Devo florescer como ser humano*”. Para isso um indivíduo deveria compreender a sua função e executá-la com excelência. A Ética da Virtude não é, assim, um sistema de regras, mas antes um conjunto de características pessoais que, colocadas em prática, garantem que o indivíduo está a fazer a coisa certa numa situação eticamente complexa (Lovell & Fisher, 2005, p. 102).

Porém a noção de virtude alterou-se durante a história da humanidade. Para Aristóteles, a virtude era, também, encontrar o ponto de equilíbrio nas ações. Por exemplo: ser corajoso mas não precipitado; saber gozar os prazeres da vida sem ser ganancioso; ser magnânimo sem ser presunçoso. Mas a sociedade grega na Antiguidade assemelha-se pouco às sociedades modernas. Um exemplo, é o papel que a Mulher assume numa e noutra. McIntyre (2002, p. 198) refere as diferenças entre a conceção de virtude de Hegel e a de Aristóteles, da seguinte forma:

Hegel partilha de muitas das considerações de Aristóteles, não sendo um completo relativista. Mas, ao contrário de Aristóteles, ele está consciente de que as circunstâncias alteram virtudes; um preceito ou uma qualidade que seja admirável numa sociedade pode ser usado para oprimir noutra. A coragem pode ser transformada em desespero [...] a generosidade pode se tornar em fraqueza. A benevolência pode ser um instrumento da tirania.

Tradução livre do autor

Lovell e Fisher (2005, p. 107) apresentam as principais alterações à noção de virtude ao longo dos séculos. Entre as mais relevantes, estão:

- ◇ A ascensão do Cristianismo, tal como descrito no Antigo Testamento, trouxe uma nova concepção de *comportamento virtuoso*. É, praticamente, uma visão oposta à de Aristóteles já que na Grécia Antiga eram os ricos e poderosos quem tinha uma maior possibilidade de viver *uma boa vida*: Na concepção cristã, que existe até hoje, nomeadamente em Portugal, os pobres e desfavorecidos são regularmente vistos como mais virtuosos que os ricos.
- ◇ A Revolução Industrial, no séc.XVIII, fez com que outras qualidades humanas passassem a ser valorizadas. Algumas dessas qualidades estavam diretamente associadas à pessoa enquanto operário fabril: limpeza, silêncio, pontualidade, temperança, entre outras.
- ◇ Nas empresas modernas, a honestidade, equidade, confiança e a tenacidade são encarados como traços de virtude num gestor.

Embora estas diferentes concepções possam sugerir que a Ética da Virtude requer algum grau de relativismo, a filósofa Martha Nussbaum considera que essa é a conclusão errada a tirar. Em primeiro lugar, porque defende existirem na ética aristotélica alguns traços apreciáveis da vida humana que são universais e intemporais. Em segundo lugar, porque o relativismo ético legitima o *status-quo*, ainda que estejamos a falar de uma sociedade onde as mulheres são oprimidas ou as minorias subjugadas (Shafer-Landau, 2013, 612).

Existe um renovado interesse na Ética da Virtude, motivado pela desilusão de alguns filósofos com o afastamento das teorias éticas modernas da experiência humana concreta. Shafer-Landau apresenta, como exemplos de razões para esse afastamento, a redução da ética a uma fórmula matemática, perseguida pelo Utilitarismo e a abstração e generalização exigidas pela Ética Kantiana (Shafer-Landau, 2013, p. 630).

2.2.2.6 Justiça como Equidade

As teorias da justiça preocupam-se com a possibilidade de se poderem defender desigualdades entre as pessoas (Lovell & Fisher, 2005, p. 113).

John Rawls, na tentativa de obter um nível superior de abstração em relação às teorias contratualistas¹¹ (página 70), coloca os princípios de justiça como os fundadores do acordo inicial que funda as estruturas básicas da sociedade (Rawls, 1999, p. 10). Estes princípios são aqueles que todos os envolvidos, interessados em proteger os seus interesses, aceitariam numa posição inicial de igualdade.

Rawls define esse ponto de partida comum para todos os participantes como *Posição Original* (Rawls, 1999, p. 15–19). Nessa posição hipotética, todos os elementos da sociedade estariam sob o que Rawls chama *o véu de ignorância*, ou seja, cada pessoa ignora:

- ◇ A sua função na sociedade, classe social ou *status*
- ◇ A sua sorte na distribuição de bens naturais
- ◇ A sua inteligência, poder físico, habilidades e características físicas em geral.

É desta *Posição Original* que o indivíduo deve responder a questões acerca da governação política, económica e social; cuidados de saúde, educação, normas sociais, distribuição e hereditariedade da riqueza; igualdade entre raças, géneros e religiões; e emprego (Lovell & Fisher, 2005, p. 115). Rawls defende que, quando confrontadas com a incerteza acerca da posição que ocupariam na sociedade, as pessoas responderiam às perguntas anteriores de uma forma tal que emergiriam das respostas os seguintes princípios:

- [1] Cada pessoa deve ter um direito idêntico ao mais extensivo conjunto de liberdades, compatível com um esquema idêntico de liberdades para os outros. As liberdades básicas, para Rawls, são: a liberdade política, de expressão, de associação e de obter propriedade; mas, também, as liberdades pessoais que implicam que a pessoa não possa ser sujeita a coerção física ou psicológica ou a ser arbitrariamente detida (Rawls, 1999, p. 53).

¹¹ Sendo libertário, Rawls não era adepto da utilização do Contrato Social como justificação da obediência devida ao Estado.

[2] As desigualdades económico sociais devem ter, simultaneamente, duas características (Rawls, 1999, p. 72):

- ◇ Permitirem que mesmo os mais desfavorecidos possam obter, dentro do que é razoável, o maior benefício possível.
- ◇ Estarem associadas a cargos e posições abertas para todos, proporcionando uma igualdade de oportunidades.

Rawls elabora, também, acerca do consenso abrangente, gerado a partir dos princípios de justiça, referindo que ao abrigo das liberdades que defende, este consenso é diferente daquele que se exige nas doutrinas religiosas (Rawls, 2005, p. 441). Donnelly (2013, p. 57) considera que esta ideia de consenso abrangente, capaz de suportar todas as divergências religiosas, filosóficas e morais, esteve na génese de convenções como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Nações Unidas, 1948).

2.2.3 Teorias éticas descritivas

A Ética Descritiva ou Comparativa é o estudo empírico daquilo que uma determinada comunidade considera aceitável ou recriminável (Icheku, 2011, p. 26). No seu estudo observam-se as normas, ideais, paixões e virtudes ligadas às inferências expressas nas práticas dessa comunidade (Twiss, 2005), frequentemente através de casos de estudo (Kinion, Jonke, & Paradise, 1995). O termo *comparativa*, quando aplicado neste contexto, serve para apresentar diferenças entre vários códigos éticos. A comparação pode ser temporal, cultural, populacional ou entre a ética professada e a que é praticada por um grupo de indivíduos. De particular interesse para a Ética Descritiva são: as semelhanças e as diferenças entre as práticas morais e crenças de diferentes pessoas, que possam ser explicadas por diferenças nas condições económicas e materiais; as oportunidades que apresenta para contactos interculturais; e os desafios tecnológicos e sociais quando confrontados com as tradições de uma comunidade (The Editors of Encyclopædia Britannica, 1998). Twiss (2005) apresenta a perspetiva de Stout (2009) acerca destas comunidades éticas, defendendo que cada uma delas está imbuída de uma

forma de vida moral que molda a subjetividade e racionalidade dos seus participantes. Consequentemente, estes produzem diferentes inferências no seu discurso e intuem diferentes observações dos membros de outras comunidades, que podem ser associadas a emoções e preferências morais.

Torna-se relevante apresentar todas as perspectivas de investigação que este campo da Ética pode oferecer ao estudo da Ética Empresarial. Robertson (1993) sugeriu oito princípios orientadores para a investigação em Ética Empresarial Comparada:

- [1] Basear a investigação empírica em teorias normativas, para evitar a incerteza acerca do que constitui uma conduta ética.
- [2] Enfatizar o *comportamento* como a principal variável-chave. Embora a autora reconheça a existência de um campo de investigação prolífero e útil, que se ocupa exclusivamente das perceções e atitudes em relação a questões éticas.
- [3] Testar modelos de decisão ética. Estes modelos podem ser normativos e abordar os fatores que o decisor *deve* levar em consideração; ou empíricos e descrever os fatores que o decisor *leva* de facto em consideração, num julgamento ético.
- [4] Focar a investigação empírica na construção de teoria, devido à sua inexistência. Em contraste, os modelos normativos têm gerado a construção de inúmeras teorias.
- [5] Incluir outras unidades de análise que não seja exclusivamente o indivíduo. A autora sugere, por exemplo, que se analisem dinâmicas de grupo que, como é apresentado ao longo desta tese, estão comprovadamente associadas a condicionantes do julgamento moral nas organizações.
- [6] Perseguir investigação sistemática e mais abrangente no seu âmbito. A autora nota a insistência e constante publicação acerca de questões éticas em algumas áreas orgânicas das organizações, em detrimento de outras que praticamente não são estudadas. De modo a aumentar o conhecimento da área, são necessários mais trabalhos longitudinais, interculturais, bem como a replicação das mesmas metodologias ao longo do tempo, por forma a obter resultados comparáveis.

- [7] Alargar a base metodológica. A maior parte dos estudos empíricos usam questionários, dilemas éticos, entrevistas ou registo de comportamentos anti-éticos.
- [8] Criar elos de ligação que permitam a aplicação do conhecimento produzido na vida empresarial ou na formação de políticas públicas.

Entre as teorias éticas descritivas, encontramos o modelo de decisão ética aplicada de Rest (1986) e alguns especificamente ligados à decisão dos gestores, como o Modelo de Treviño (1986) ou o Modelo de Jones (1991). Estes são modelos que explicam como fatores pessoais ou ambientais podem influenciar o julgamento moral de um gestor. Por conveniência da sequência escolhida para a apresentação do estado da arte, as teorias éticas descritivas do caso específico dos gestores serão apresentadas fora deste capítulo, no ponto 3.2.2, a partir da página 140. Também existe uma abordagem comparativa à ética dos estudantes de gestão, que é apresentada no capítulo "*Os estudantes de EE e RSE*", na página 190.

2.2.4 Conceito de Ética Empresarial

A contínua crise ambiental de proporções globais continuará a ter impactos negativos, alguns deles dificilmente quantificáveis devido à complexidade da interação entre os sistemas social e económico. Mas embora não possam ser encontradas causas exclusivamente antropogénicas para esta crise (Goudie, 2013, 327–337) é certo que uma grande parte da responsabilidade, pelo menos moralmente, é atribuível às empresas. Esta responsabilização é motivada pelo consenso de que as empresas e a sua gestão operaram até aqui no pressuposto da existência de recursos naturais inesgotáveis e da inexistência de impactos ambientais irreversíveis (Kotler, 2011). A negação desta responsabilidade alimentou a fratura epistemológica, que separou a humanidade da natureza e a verdade da moralidade (Gladwin, Kennelly, & Krause, 1995). Apenas a reunificação entre estes conceitos, segundo os mesmos autores, pode permitir à ciência organizacional contribuir para o desenvolvimento sustentável. Existe, hoje, uma convicção de que as empresas devem participar na sociedade de uma forma ética, já que a

sua existência é mutuamente dependente (Joyner & Payne, 2002). É neste âmbito que surge a necessidade de estudar uma ética aplicável à realidade das organizações.

A Ética Empresarial (EE) é, em teoria, o ramo da Ética Aplicada que se ocupa das questões morais da atividade empresarial (Marcoux, 2008) mas, na prática, o conceito é mais difuso. Na tentativa de sintetizar uma definição única de EE, a partir de muitas outras definições utilizadas ao longo do tempo, Lewis (1985) define-a como um conceito abrangente e que não se resume à virtude, integridade ou carácter. Para Lewis a EE envolve, também, a utilização do entendimento que determinada pessoa tem do que é certo e verdadeiro, num determinado dilema ético. A EE pode ser, então, definida como um subdomínio da ética que consiste no estudo de situações, atividades e decisões de âmbito empresarial, onde surgem questões de “certo ou errado” (A. Crane & Matten, 2010, p. 5). Entre os assuntos que cabem neste conceito estão, por exemplo: o estatuto moral da empresa, os fundamentos éticos dos mercados, equidade na publicidade, corrupção, governança empresarial, direitos humanos nas empresas multinacionais e as obrigações para com o ambiente (Borchert, 2006, vol. 1, p. 776).

2.2.5 Relação da EE com a filosofia continental

Uma vez que a literatura base para esta tese provém, em grande medida, de países anglo-saxónicos, era importante apresentar a forma como as diferentes perspetivas filosóficas sobre a Ética¹² influenciam o estudo da Ética Empresarial. Num dos poucos trabalhos que abordam as diferenças entre o conceito de Ética Empresarial, nos países anglófonos e na Europa [continental], Enderle (1996) enuncia algumas idiossincrasias, que devem ser levadas em conta nesta discussão do ensino da Ética e da RSE na Europa e, especificamente, em Portugal. Uma das diferenças reside na facilidade em ter um discurso público acerca de ética nas empresas. Na América do Norte¹³ o termo "*business ethics*" permite alguma homogeneidade na sua interpretação. Já nos países da

¹²Apesar de não ser um objetivo desta tese dissertar acerca das diferenças entre a Filosofia Analítica (tradição dos países anglo-saxónicos) e a Filosofia Continental, que alberga diferentes escolas filosóficas como o estruturalismo, pós-estruturalismo, teoria crítica e fenomenologia (tradição da Europa Continental).

¹³Enderle (1996) refere-se sempre ao conjunto composto pelos Estados Unidos da América e pelo Canadá.

Europa continental, onde se inclui Portugal, a diferença entre línguas impede uma definição clara e transversal, em todo o território europeu, do que significa a ética ao nível empresarial. Levando em conta que as empresas a operar na economia nacional são, numa proporção relevante, multinacionais com ramificações em países europeus, torna-se difícil definir o que constitui, exatamente, uma atitude moral de uma organização. Com esta indefinição, as discussões acerca de ética e moralidade são, normalmente, evitadas por estas empresas. Enderle menciona, também, que na cultura norte-americana existe um foco, num nível de micro-assuntos muito ligados à esfera individual. Já na Europa, é comum discutirem-se macro-assuntos, a nível sistémico estando, no momento em que o artigo foi escrito, a iniciar-se segundo o autor, uma discussão mais ao nível intermédio *meso* ou seja, de assuntos que dizem respeito a organizações. São exemplos de micro-assuntos, as virtudes e vícios como: o altruísmo, benevolência, crueldade, egoísmo, inveja e a generosidade. Estes são temas normalmente ausentes das discussões no âmbito da Ética Empresarial na Europa. Já os assuntos macro são, normalmente, os elementos centrais nessa discussão. Na literatura americana são discutidos temas como a liberdade económica, propriedade, Estado-Social e cooperação, mas na perspetiva filosófica das organizações e não no âmbito da Ética Empresarial. Entre outras diferenças apontadas pelo mesmo autor (ver Tabela 2.1) é particularmente importante para esta tese o facto de, nos EUA, a inclusão da Ética Empresarial nos ciclos de estudos em Gestão (CEG's) estar facilitada pelo sistema de mecenato das Instituições de Ensino Superior (IES). Já na Europa, de acordo com Enderle, o processo de inclusão destas matérias foi muito mais lento, por ser muitas vezes uma ameaça ao *status-quo* dentro das próprias IES.

Mais tarde e partindo destas perceções de diferenças, outros autores recomendam precaução na sua utilização para concluir acerca das duas tradições (Guillén, Melé, & Murphy, 2002). Não obstante, os referidos autores verificaram, empiricamente, algumas destas diferenças, no contexto empresarial espanhol. Nomeadamente, a maior orientação normativa, legalista e prática das empresas de origem norte-americana, no que concerne questões éticas. O livro *Business Ethics, A Kantian Perspective* (Bowie, 1999), apesar de pertencer a um autor norte-americano, parece ser um bom exemplo de um trabalho focado no nível *meso* (da organização e da sua personalidade moral) e

que demonstra preocupações economicistas com a aplicação da EE (Pennino, 2004).

Estas diferenças são particularmente relevantes na demonstração da pertinência e originalidade desta tese, já que ela constitui um estudo alicerçado, maioritariamente, em literatura anglo-saxónica, mas que está focado nos níveis micro e *meso* da Ética Empresarial, em contexto europeu.

Tabela 2.1: Diferenças no conceito de Ética Empresarial: EUA vs Europa

	EUA & Canadá	Europa Continental
Semântica	Língua única - facilidade em abordar a EE	Múltiplas línguas - relutância em abordar a EE
Foco	Micro-nível (individual)	Macro-nível (sistémico)
Abrangência	Pouco internacional	Muito internacional
Argumentos pró-EE	Escândalos e moralidade nos negócios	Economicistas
Enfoque na prática	Forte	Fraco
Paradigma da EE	Orientação normativa	Ligação com as ciências sociais
Ensino da EE	Aceitação generalizada e integração no currículo	Esforços iniciais e não integração no currículo (em 1996)
Iniciativa das empresas	Grande disseminação de códigos de conduta e profissionalização no campo	Alguma disseminação de códigos de conduta e poucos programas de especialização no campo
Papel dos eticistas	Ensinam os futuros gestores	Ensinam estudantes diversificados

Adaptado a partir de Enderle (1996)

2.3 Síntese do segundo capítulo

O primeiro capítulo do enquadramento teórico abordou conceitos teóricos fundamentais para a discussão sobre Responsabilidade Social Empresarial e Ética Empresarial que é apresentada neste trabalho. O primeiro conceito abordado foi o de moral, nas diferentes abordagens, normativa ou descritiva mas, também, quanto à perspetiva ontológica: a subjetiva ou objetiva. É a partir da sua definição, ou seja, do debate acerca de como

se deve viver, que se puderam depois discutir princípios morais e tomada de decisão sobre dilemas morais. Os princípios morais, sustentados por argumentos racionais, são prioritários em relação a outros princípios, incluindo o interesse próprio, podendo ser ignorados através de um processo de descomprometimento moral. A sociedade, a família, a escola e o desenvolvimento individual ao longo da vida são, potencialmente, fontes de princípios morais. Uma das fontes abordadas, em particular, foi a religião. Daqui partiu-se para a discussão da moralidade em sentido restrito. Um indivíduo aceita um princípio moral que esteja de acordo com o seu código de valores, que seja verdadeiro e que acredita estar bem justificado. O conjunto dos princípios que o indivíduo adota, o seu sistema de valores individual, age como moderador do seu processo de tomada de decisão, não deixando de interagir com moderadores situacionais. Estes processos foram discutidos num subponto dedicado ao raciocínio moral que, quando é convocado para uma tomada de decisão, se transforma em julgamento. O processo de julgamento moral foi descrito e depois comparado ao sistema interno de decisão nas empresas. Seguindo a mesma lógica, a discussão sobre o conceito de responsabilidade e de agência moral abordou a sua aplicação ao contexto empresarial. Depois de apresentada diversa teoria que aborda estes conceitos, foi apresentada a influência dos valores individuais na profissão de gestor e a sua interação com outros moderadores do âmbito empresarial. A segunda parte deste capítulo dedicou-se ao estudo da Ética e dos seus ramos: meta-Ética, normativa, descritiva e aplicada à gestão. Este enquadramento da conduta humana leva em conta princípios morais e tenta distinguir o bem do mal e a multiplicidade de concepções que essa distinção implica foi, também, explorada no capítulo, através das várias teorias éticas normativas. Depois de tipificadas, foram abordados em maior detalhe: o egoísmo ético, o utilitarismo, a ética kantiana, a ética dos direitos, a ética da virtude e teorias de justiça. Após uma breve introdução às teorias éticas descritivas foi apresentado o conceito de Ética Empresarial. O assunto foi explorado conceptualmente e o capítulo terminou com uma contextualização da EE na filosofia continental, motivada pelas diferenças semânticas, de foco, abrangência e orientação das abordagens anglófona e continental [europeia] à EE.

Capítulo 3

Responsabilidade Social e Tomada de Decisão Ética

3.1	A resposta empresarial aos assuntos éticos	63
3.1.1	Responsabilidade Social Empresarial	64
3.1.2	A empresa enquanto agente responsabilizável	68
3.1.3	A empresa enquanto sistema aberto de contingências	86
3.1.4	O Poder Social das Empresas	105
3.1.5	Governança Empresarial	111
3.1.6	As boas intenções nas empresas portuguesas	129
3.1.7	Uma visão crítica sobre a RSE	132
3.2	A tomada de decisão [ética] em Gestores	138
3.2.1	Tomada de Decisão Ética	139
3.2.2	Modelos de Decisão Ética	140
3.2.3	Intensidade Moral do Assunto	145
3.2.4	Moderadores Pessoais	146
3.3	Síntese do terceiro capítulo	169

Neste capítulo apresenta-se a resposta das organizações aos dilemas éticos, com o conceito de responsabilidade social empresarial e os seus críticos. Expõem-se vários argumentos que se julgam justificar a agência moral das empresas num contexto de desenvolvimento sustentável, bem como a dimensão ética da problemática. É apresentado o estado da arte em teoria organizacional contemporânea, com o fim de introduzir o conceito de sistema aberto e contingente capaz de lidar com questões complexas. Em sequência, fala-se do poder social das empresas e a forma como estas lidam hoje com questões de ética e responsabilidade social. Aborda-se, para terminar este ponto, o caso específico das empresas portuguesas.

Por fim, regressa-se à teoria ética descritiva para apresentar o sistema de tomada de decisão aplicado a gestores. O resto deste ponto aborda a aplicação do processo de tomada de decisão a questões éticas e debruça-se sobre os diferentes moderadores que a influenciam.

3.1 A resposta empresarial aos assuntos éticos

Depois de terem sido apresentadas as principais teorias éticas e o conceito de Ética Empresarial, bem como a sua aplicação ao contexto europeu onde se insere Portugal, apresenta-se, no próximo ponto, a principal literatura que se dedica a estudar a forma como as organizações lidam com assuntos éticos. São detalhados os conceitos de Responsabilidade Social Empresarial, nas suas diversas interpretações, bem como os seus críticos.

É retomado o tema da agência moral das organizações, mas agora apresentando diversas orientações em torno de imperativos éticos, que justificam a consideração da empresa como um agente socialmente responsabilizável. É posteriormente feita a defesa de um novo paradigma organizacional, apresentando uma breve contextualização da evolução teórica nesse campo. Referem-se, de seguida, diferentes perspetivas teóricas sobre a forma como a Governança Empresarial, neste novo paradigma organizacional, pode passar a integrar interesses, expectativas e problemas do seu meio envolvente. Por fim,

é apresentado um pequeno resumo sobre o que se sabe, hoje, acerca da forma como o conceito de RSE passou a fazer parte da vida das empresas portuguesas.

3.1.1 Responsabilidade Social Empresarial

Este é o contexto com que se estudam as expectativas económicas, legais, éticas e filantrópicas que a sociedade coloca sobre as empresas, num determinado momento (Carroll, 1979; Lewis, 1985). A RSE tornou-se num termo agregador de diversas conceções, sobreponíveis ou idênticas, da relação entre sociedade e empresas (Matten & Moon, 2008).

Depois da Segunda Guerra Mundial, em plena expansão económica e até ao início dos anos 70, iniciou-se uma transformação no tecido empresarial, em que as administrações das grandes empresas deixaram de ter poder discricionário sobre a alocação de recursos. O capitalismo empresarial deu lugar ao capitalismo de investimento, onde um novo tipo de investidores - mais interventivos e ativistas - passou a ter um papel ativo no controlo do desempenho e decisões de quem geria as empresas por si financiadas (Owen, 2001). Foi com a chegada do capitalismo de investimento que os gestores começaram a sentir a sua atividade mais escrutinada.

Tendo em conta essa atividade, Bowen (1953) definiu RSE como “o conjunto de políticas, decisões e ações que alinham a orientação de uma empresa com os objetivos e valores da sociedade”. De acordo com Carroll (1999), a definição de RSE evoluiu, depois disso, da seguinte forma¹ ao longo das décadas seguintes:

Anos 60 - Aumento da literatura sobre o tema

- ◇ “...refere-se às decisões e ações dos empresários motivadas por razões, pelo menos parcialmente, para além do interesse económico ou técnico da empresa” (Davis, 1960).

¹As definições apresentadas são apenas algumas das mais representativas de cada década para este autor e não pretendem resumir (até porque seria impossível) a multiplicidade de entendimentos acerca da RSE nesse período

- ◇ “...*implica uma posição pública em relação aos recursos humanos e económicos da sociedade, para além de uma vontade de os ver serem consumidos para fins sociais abrangentes.*” (Frederick, 1960).

Anos 70 - Diversificam-se as definições de RSE

- ◇ “*Responsabilidade Social é a busca por objetivos socioeconómicos num panorama de normas sociais pré-estabelecidas de acordo com a natureza de cada um dos agentes, levando em conta uma multiplicidade de interesses*” (H. Johnson, 1971, p. 51).
- ◇ “*A RSE contempla as expectativas económicas, legais, éticas e filantrópicas que a sociedade tem de uma empresa, num determinado momento*” (Carroll, 1979)

Anos 80 - Emergência de novos conceitos

- ◇ “*RSE é a ideia de que as empresas têm uma obrigação para com grupos constituintes na sociedade, para além dos seus acionistas e para além daquelas previstas na lei e nos acordos sindicais*” (T. Jones, 1980)
- ◇ “*A verdadeira responsabilidade social de uma empresa é transformar um problema social numa oportunidade e num benefício económicos, transformá-lo em capacidade produtiva, em competências humanas, em empregos bem remunerados e em riqueza*” (Drucker, 1984).
- ◇ “*A RSE refere-se, em primeiro lugar, ao alcançar de resultados provenientes de decisões empresariais, relacionadas com assuntos específicos que tenham um impacto benéfico nos stakeholders pertinentes da empresa. O principal foco da RSE tem sido a correção normativa dos resultados da ação empresarial*” (Epstein, 1987).

Anos 90 - Ampliação do conceito

- ◇ Durante os anos 90 o conceito de RSE transitou para outros temas como: a Teoria dos Stakeholders, Ética Empresarial, Performance Social Corporativa (PSC), e Cidadania Corporativa (CC). Apesar de a expressão continuar ativa hoje em dia, ela foi durante este período incluída nestes novos conceitos (Carroll, 1999).

RSE na atualidade

- ◇ Com as fraudes financeiras da era Enron, na primeira década do séc.XXI e, mais tarde, com os sucessivos escândalos associados a Wall Street, passou a existir um foco da opinião pública sobre a ética associada às empresas, superior ao interesse sobre o seu desempenho social. As empresas continuaram, no entanto, a tentar legitimar e racionalizar as suas atividades (Carroll & Shabana, 2010). Ao mesmo tempo, a RSE começou a ser associada, positivamente, ao desempenho financeiro das empresas, uma vez que muitos investidores, pelo menos em teoria, estariam interessados no desempenho ambiental das organizações que financiavam (M.-D. P. Lee, 2008). Foi nesse momento que o tema do Desenvolvimento Sustentável passou a ser uma parte integrante do complexo da RSE (Carroll & Shabana, 2010). Ainda hoje esta relação é muito mais óbvia do ponto de vista teórico do que prático, existindo diversos trabalhos que defendem a sua inexistência (Islam, Ahmed, & Hasan, 2012; S. Lee, Singal, & Kang, 2013; Lu, Chau, Wang, & Pan, 2014). De igual forma, outros trabalhos recentes apontam para correlações positivas, nas empresas, entre as práticas de RSE e o seu desempenho financeiro (Golicic & Smith, 2013; Flammer, 2015; Rodgers, Choy, & Guiral, 2013; Z. Tang, Hull, & Rothenberg, 2012; Q. Wang, Dou, & Jia, 2015) e competitivo (Garay & Font, 2012; Madsen & Rodgers, 2015). Com tudo isto, a RSE tornou-se num assunto recorrente na estratégia empresarial e, também por isso, de impacto muito mais controlável. Em 2008, Dhalsrud concluía que a definição de RSE mais difundida era, também, a mais abrangente e consistia no entendimento que a Comissão Europeia, tinha sobre o assunto (Dahlsrud, 2008). Segundo a Comissão Europeia, a RSE é “...um conceito segundo o qual as empresas integram preocupações sociais e ambientais nas suas operações e na sua interação com outras partes interessadas [stakeholders] numa base voluntária” (Comissão Europeia, 2001, p. 6).

Embora concordantes, em alguns pontos, algumas destas definições têm sujeitos e enunciam responsabilidades diferentes, acabando por não existir um consenso que permita a criação de normas morais concretas acerca das expectativas que a sociedade pode, legitimamente, criar sobre uma empresa. O conceito de RSE permaneceu ambíguo e

aberto a uma multiplicidade de interpretações (Preuss, 2013, p. 579). Olha-se, muitas vezes, para a RSE, defende Marrewijk (2003), «como a panaceia que vai resolver o fosso da pobreza no mundo, a exclusão social e a degradação ambiental» e essa grande amplitude de significados torna oco, o conceito de consenso (Henderson, 2001, p. 46) e pouco útil para as organizações (Banerjee, 2001).

Segundo Henderson (2001, p. 46-47) o consenso gerado acerca das ideias de um desenvolvimento sustentável, entre governos, ONG's, empresas e público em geral, acabou por gerar uma falsa ideia de sintonia em torno das políticas de RSE sem que existisse uma definição clara das suas implicações práticas e do seu significado, quer por parte das empresas, quer por parte dos governos (Henderson, 2001, p. 47). Por outro lado, uma definição geralmente aceite de RSE teria de ser tão ampla que seria demasiado vaga para a discussão académica, bem como para a sua implementação a nível empresarial (Banerjee, 2001). Blowfield e Murray (2014, p. 7) apontam, como razão para esta ambiguidade, a evolução histórica do termo. Referem os autores que o campo de investigação, inicialmente denominado Responsabilidade Empresarial, começou por ser focado no comportamento dos gestores, mas em poucos anos a atenção do campo passou a estar sobre as empresas e as suas decisões. Da contestação ao termo *Responsabilidade* no âmbito empresarial nasceram novos conceitos para denominar as dinâmicas entre as expectativas colocadas pela sociedade, nas empresas (e a forma como estas últimas respondiam a essas expectativas). Alguns desses novos conceitos foram: a *responsividade social empresarial*, *performance social empresarial*, a *sustentabilidade empresarial* e a *cidadania empresarial*.

Como refere Davenport (2000), algumas destas definições nasceram na literatura profissional, em revistas de gestão, enquanto conceitos como a *performance social empresarial* e *responsabilidade social empresarial* foram desenvolvidos no meio académico. É por isso compreensível que os seus significados e âmbitos de aplicação não sejam consensuais. Defendem Blowfield e Murray, no mesmo sentido, que as mais ténues mudanças no foco da RSE afetam, inevitavelmente, a forma como esta é definida. Por isso, os autores preferem utilizar o termo Responsabilidade Empresarial como:

[...] um conceito guarda-chuva que captura as diferentes formas como as relações entre empresas e sociedade são definidas, geridas e postas em prática. Assim sendo, [a responsabilidade empresarial] abrange: a) as responsabilidades das empresas no contexto de uma sociedade alargada; b) a forma como as responsabilidades são definidas e negociadas; e c) como estas são geridas e organizadas.

(Blowfield & Murray, 2014, p. 12)

Independentemente destas divergências, as diferentes interpretações não devem ser vistas como ideias revolucionárias, como muitas obras pretendem fazer crer, já que fazem parte de uma discussão maior sobre as relações entre empresas e a sociedade (Banerjee, 2006, p. 32). A sua identidade moral, a sua legitimidade para tomar decisões, o seu desígnio como agente, que imperativos éticos deve respeitar, são discussões que originaram e continuam a criar as mais diversas teorias sobre a relação entre as empresas e os restantes *stakeholders* das sociedades que integram.

3.1.2 A empresa enquanto agente responsabilizável

Alguma da literatura apresentada defende que as organizações não são agentes com uma personalidade moral, nem tão pouco devem ser obrigadas a tomar decisões que possam prejudicar a maximização da sua eficiência económica-financeira. Daí a relutância de alguns autores em aceitar a responsabilização moral das empresas. Estas diferenças de opinião residem, acima de tudo, em diferentes visões acerca da função das organizações na sociedade. Torna-se, assim, importante advogar a favor das diferentes conceções teóricas que justificam o papel e legitimam a responsabilização das organizações na sociedade.

Como foi apresentado no ponto 2.1.6, na página 34, uma responsabilidade moral não necessita ser formalizada e muito menos acordada. Foram apresentados, no mesmo ponto, alguns argumentos a favor da qualificação das empresas como agentes morais. Ultrapassando a discussão acerca da identidade da empresa como mais do que o somatório de diversas personalidades individuais (que será feita mais à frente no ponto 3.1.7.3) ficam por estudar, então, o cumprimento dos requisitos para uma responsabilização moral destes agentes: [1] que este possa ser associado com a causa de um evento, normalmente desagradável; e [2] e que o acontecimento tenha sido fruto de

um ato intencional do agente. Entre as diferentes teorias que tentam legitimar a atribuição destas responsabilidades às empresas, destacam-se para esta tese: a Teoria do Contrato Social, os Direitos Universais, a Teoria Normativa de Stakeholders, a Teoria do Bem Comum e, propositadamente em último lugar, a defesa do imperativo do Desenvolvimento Sustentável.

As teorias a seguir apresentadas focam-se nas razões filosóficas para fazer *o bem* no contexto empresarial e perseguir o bem comum (i.e. um mundo melhor). Têm normalmente, por base argumentos filosóficos e estão focadas nos requerimentos éticos que cimentam a relação entre empresas e sociedade (Garriga & Melé, 2004). A defesa destas teorias leva-nos para argumentos normativos, ligados ao *dever*. Friedman e Miles (2006, p. 36) alertam para os diferentes significados do termo *normativo*. Em diferentes contextos, o termo pode significar:

- ◇ As normas ou práticas comuns da sociedade tal como esta existe.
- ◇ A forma como viveríamos numa sociedade perfeita.
- ◇ O que fazer para alcançar uma sociedade boa ou qualquer noção de *bem*.

A visão atual da empresa, como um sistema aberto com relações de interdependência com o seu ambiente, está na base da crítica mais recorrente a estas teorias normativas. É difícil perceber a real intenção de uma empresa que colabora em iniciativas de proteção de direitos que estão pouco relacionados com a sua atividade e que podem vir a constituir um acréscimo de custos indiretos na sua operação. Tomando como exemplo as políticas de proteção ambiental, os benefícios de não poluir o ambiente não se limitam a valores éticos, como fazer o que está certo. Estas práticas contêm, também, (entre outros) benefícios económicos como a redução do desperdício na produção e a diminuição dos gastos de mão-de-obra. Entre os benefícios indiretos, estão o estabelecimento de redes de contactos e a melhoria da imagem corporativa da empresa (Cetindamar, 2007).

Acresce, ainda, à dúvida acerca destas intenções, o facto de serem normalmente os departamentos de marketing e comunicação das grandes empresas os responsáveis por

contextualizarem as práticas de RSE num discurso ligado a valores éticos. Refere Blowfield (2004) que uma pesquisa da LexisNexis², nesse ano, revelou existirem praticamente três vezes mais artigos sobre RSE publicados em revistas de Relações Públicas do que no jornal *Financial Times*. Este empenho, mais cosmético do que empresarial, em convencer o público e as instituições acerca das boas intenções das empresas, obriga a que se questione o seu envolvimento em práticas de RSE.

Apresentam-se aqui diferentes argumentos éticos para as práticas de RSE defendendo-se que, ainda que não estejam sempre orientadas com os objetivos estratégicos da empresa, esta tem a responsabilidade moral de diminuir ou eliminar por completo os impactos negativos da sua operação e agir no interesse da sociedade. Trata-se de um ponto fundamental na defesa de um currículo de Gestão integrado em valores de ética, sustentabilidade e responsabilidade social. O primeiro desses argumentos é o reconhecimento de que a empresa é um dos contraentes de um Contrato Social tácito.

3.1.2.1 O Contrato Social

A Teoria do Contrato Social talvez seja a mais antiga das concepções teóricas ainda em vigor, acerca de direitos e obrigações inerentes à vida em sociedade, onde também atuam as empresas. Esta teoria influenciou sistemas económicos, jurídicos e até Constituições. Muitos dos conceitos que dela derivam são aceites como normas morais nas sociedades ocidentais, incluindo a portuguesa e, por isso, são apresentados aqui como justificações para a responsabilização moral das empresas. O que por sua vez depende da demonstração de que as empresas são tacitamente signatárias desse Contrato.

O Contrato Social, desenvolvido em termos teóricos por escritores/filósofos como Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau, consiste num conjunto de normas (escritas ou tácitas) que regulam as relações de todos os indivíduos entre si e com o Estado (que tem a sua génese na figura de um regente responsável por fazer cumprir o Contrato). As suas premissas são:

²<www.lexisnexis.com>

A Condição Natural do Homem

Depois de estabelecer princípios sobre a matéria, sentidos, imaginação e ideias, Thomas Hobbes na sua obra *Leviatã* (Hobbes, 1651/1999) define aquilo que entende (e outros lhe seguirão na defesa deste estado) como a Condição Natural da Humanidade. Para Hobbes, uma característica comum a todos os Homens é a busca incessante pelo poder, que apenas termina no momento da sua morte. Porque “ele não pode garantir o poder e os meios para viver bem, que tem hoje, sem a aquisição de mais poder e meios” (Hobbes, 1651/1999, p. 61). A competição por recursos escassos que todos os Homens desejariam e a consequente violência entre indivíduos que esta condição favorece “*porque, quando dois indivíduos querem a mesma coisa e essa coisa não pode ser desfrutada por ambos, eles tornam-se inimigos e decidem-se a destruir ou subjugar a vontade do outro*” (Hobbes, 1651/1999, p. 76) é, porém, constantemente contrariada pelo próprio Homem. Isto acontece devido ao seu medo de morrer ou de ficar ferido (Hobbes, 1651/1999, p. 61). A associação entre indivíduos complexifica esta questão, já que mesmo o indivíduo, mais forte e teoricamente mais capaz de obter poder, pode ser derrotado por um consórcio de outros indivíduos. A partir desta definição de Condição Natural, Hobbes estabelece um conjunto de Leis, incluindo uma lei da reciprocidade bastante semelhante à conhecida *golden rule* - “*Do not that to another which thou wouldst not have done to thyself*” (Hobbes, 1651/1999, p. 97) - e que são a compilação da sua filosofia moral.

Esta conceção da condição humana tem paralelo em muitas normas implícitas do mundo empresarial: o constante desejo de prosperidade, a concorrência por recursos escassos, a associação entre interessados e, por fim, a regra de ouro dos pactos de não agressão. As empresas, como edifícios da ambição humana que são, possuem todos estes traços desde a sua matriz fundadora.

Hobbes considera que a única forma de fugir ao inevitável destino da destruição é procurar a paz, enquanto esta for possível de obter e cunha este princípio como uma Lei Natural fundamental. A partir desta ideia, define a segunda Lei Natural: que um Homem deve estar disposto, na condição de que todos os Homens o estejam, a abdicar de uma parte do seu direito a tudo possuir. Um homem deve, assim, contentar-se com

a quantidade de liberdade em relação aos outros homens, que ele próprio permitiria que os outros tivessem em relação a si (Hobbes, 1651/1999, p. 80) e, por isso, deve estabelecer um contrato para a convivência, um Contrato Social, cujo cumprimento não pode ser garantido por nenhum homem *natural*, por nenhum deles possuir o poder suficiente para tal. É nesta condição e na incapacidade da Humanidade para lidar com o medo e com o poder, que Hobbes sugere a criação de uma entidade governadora e é, também aqui, que as opiniões dos filósofos contratualistas se divide.

Locke utiliza, também, o conceito de Estado Natural, mas enquanto para Hobbes este estado era de profunda catástrofe e conflito constante, para Locke o Estado Natural é o estado complementar do Estado de Guerra. O Estado de Guerra consiste numa situação em que um indivíduo tenta matar ou subjugar outro indivíduo. O conceito de auto-defesa, para Locke, é sempre justificado, porque numa situação em que apenas um pode sobreviver, é sempre preferível que sobrevivam os inocentes. Se a causa do agredido for justa então, o agressor, por ter recusado a lei da razão, passa a ser uma “besta” e pode ser morto “*pela mesma razão que se podem matar leões ou lobos*” (Locke, 1689/2003, p. 107) ou seja, sempre que constitua ou possa vir a constituir uma ameaça à sua vida. Portanto, por oposição, para Locke o Estado Natural é um estado pacífico de convivência entre homens que desfrutem de tudo o que a Natureza lhes dá, sem que nenhum deles interfira com a liberdade dos outros (Locke, 1689/2003, p. 101).

Esta relação conturbada, entre indivíduos e os efeitos da usurpação das suas liberdades e direitos, tem paralelo nas constantes querelas entre organizações, bem como nas normas instituídas na generalidade das sociedades acerca da proteção de direitos e do seu património (muitas vezes intelectual, expresso em marcas e patentes). Um grupo de indivíduos que abdica de parte dos seus direitos, transferindo-os para uma ideia empresarial comum, quando subscreve o documento que consagra essa abdicação, o Pacto Social formal, aceita, tacitamente, e protege-se neste conjunto de normas, ao tomar parte no Contrato Social implícito.

Ao formalizarem um Pacto Social perante uma Autoridade, os indivíduos que nele se associam transferem parte dos seus direitos e garantias estabelecidos no Contrato Social geral e implícito, para o novo organismo agora criado, a empresa. Não deixando esta,

a partir desse momento, de proteger a sua existência, aspirações, direitos e garantias, no conjunto de normas implícitas da sociedade.

A figura de um Regente

Para Hobbes, a necessidade de um regente é uma conclusão da sua terceira Lei Natural. Perante a necessidade de obrigar um indivíduo a manter o contrato que celebrou tem de existir uma entidade que verifique e obrigue ao cumprimento desse contrato. Este regente teria de ser tão poderoso, que seria impossível de desafiar e é, por isso, que Hobbes utiliza a metáfora do Leviatã³. O Leviatã representa a intersecção das vontades individuais compatíveis, de todos as pessoas *naturais* que se contratualizaram. Trata-se de uma pessoa *artificial* que nada mais é do que a própria união social e que encarna num soberano. À data, este argumento permitia a Hobbes defender que a linhagem monárquica era um legítimo fio condutor de poder. Transportado para os dias de hoje, justifica a obediência a um Estado soberano.

Onde o pensamento de Hobbes difere de outros pensadores posteriores, como John Locke ou Jean-Jacques Rousseau, é na ideia de um Estado totalitário. Hobbes defende um Estado absolutista, indiviso e de poder ilimitado (Hobbes, 1651/1999, p. 138), onde um indivíduo está sempre obrigado a cumprir as ordens do Estado (porque este nunca comete injustiças), a menos que essas ordens coloquem a sua vida em perigo “*porque a natureza do Homem é escolher o menor dos males que, neste caso, é resistir arriscando morrer, em vez de permitir a sua morte*” (Hobbes, 1651/1999, p. 86).

Já Locke, apostado em refutar o direito divino à soberania⁴ por razões também políticas⁵, definiu vários tipos de poder diferentes, entre os quais o poder político e o parental (Locke, 1689/2003, p. 101). Destinando-se o poder político à possibilidade de se elaborarem leis com pena de morte e outras penas mais moderadas, para proteção

³Monstro marinho invencível do Antigo Testamento: "Quando se ergue, até os mais valentes têm medo e ficam paralisados de terror"(Jó 41:25)

⁴Locke escreve no *Primeiro Tratado sobre o Governo Civil* e reitera no *Segundo Tratado sobre o Governo Civil* a ideia de que Deus não conferiu um direito absoluto hereditário sobre toda a propriedade da Humanidade, a Adão e aos seus herdeiros (Locke, 1689/2003, p. 78,332) na forma em que esse poder vinha sendo passado através da primogenitura das monarquias europeias.

⁵O *Primeiro Tratado do Governo Civil* é uma crítica a Sir Robert Filmer, destinada a justificar a usurpação do trono de Jaime II de Inglaterra, pelo Príncipe de Orange que viria a ser Guilherme III de Inglaterra após a *Revolução Gloriosa*.

da propriedade e defesa da comunidade, sempre no interesse do bem comum (Locke, 1689/2003, p. 101). A propriedade privada é um elemento central na teoria de Locke que a define como o conjunto da propriedade natural do indivíduo (corpo) e das coisas que resultam ou que lhe passam a pertencer, por lhes ser aplicado o seu trabalho (Locke, 1689/2003, p.111-112). Embora um indivíduo apenas se possa apoderar do número de objetos que precisa indispensavelmente para a sua subsistência, garantindo que os consegue utilizar antes de estes perecerem.

Tanto a ideia de um Leviatã governador e agregador de todas vontades, de Hobbes, como aquela de um regente protetor da propriedade privada (composta por pessoas, trabalho e o seu produto), de Locke, são perfeitamente associáveis à concepção contemporânea do Estado, pelo menos em países democráticos. Reconhecer a ideia de Estado enquanto regulador da atividade empresarial é, em consequência, reconhecer a participação das empresas enquanto pessoas artificiais no Contrato Social.

Locke cria três conceitos fundamentais para o enquadramento teórico desta tese: o conceito de propriedade privada; o conceito de livre empresa e o conceito do usufruto dos espaços comuns. Para Locke, a Tragédia dos Comuns não era um cenário realista porque “*existe terra suficiente para todos os homens utilizarem, ainda que a sua população duplicasse*” (Locke, 1689/2003, p. 15) e porque tinha a convicção de que o usufruto da terra cultivável apenas aumentava os recursos disponíveis para todos. Mas hoje é necessário levar em conta a finitude de alguns dos recursos naturais essenciais à vida humana, cujo consumo se comprovou ser insustentável.

A ideia de Estado Natural para Locke tem como base a premissa de que não existem ideias nem princípios inatos (Locke, 1690/1999, p. 27-86) e de que, por isso, também, todos os homens nascem iguais, influenciou em grande medida a Constituição dos Estados Unidos da América, sendo considerado por Joseph Story como o “*maior defensor da liberdade e do pacto original da sociedade*” (Story, 1833, p. 299). No entanto, embora datadas em alguns argumentos, muitas destas ideias acabaram por se disseminar, mas de forma menos abrangente, por toda a Europa. A herança desta concepção errada de recursos infinitos deteriorou uma parte importante do Planeta e é hoje um dos principais elementos de confronto entre as empresas e os defensores da RSE e do

movimento do DS em geral. Este constitui um argumento instrumentalista em favor do reconhecimento das empresas como subscritoras do Contrato Social e, consequentemente, responsabilizáveis pelas suas ações. Outro argumento é, ainda, a eliminação de uma barreira conceptual a essa inclusão: a legitimidade da utilização de recursos comuns apenas para subsistência. Ao definir o conceito de dinheiro, Locke acaba por invalidar a regra da limitação da propriedade para subsistência⁶ legitimando a criação de sistemas de acumulação de riqueza.

3.1.2.2 Direitos Universais

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (Nações Unidas, 1948) e da sua integração nos diversos normativos legais de cada país⁷ surgiram diversas iniciativas para incentivar as empresas a contribuírem para a proteção destes direitos. O Pacto Global das Nações Unidas (Nações Unidas, 2000) e os Princípios Globais de Sullivan (L. Sullivan, 1999) são exemplos desses esforços.

O Pacto Global das Nações Unidas consiste em dez princípios que abordam quatro temáticas: direitos humanos, trabalho, meio ambiente e combate à corrupção (Tabela 3.1). Cerca de 12.000 empresas de 145 países subscreveram, até agora, este compromisso que tem como principal premissa:

[...] as empresas como o principal motor da globalização, podem ajudar a garantir o avanço dos mercados, comércio, tecnologia e finanças, por forma a beneficiar as economias e sociedades em todos o mundo. Com os seus negócios a serem, mais do que nunca, afetados por desafios sociais, políticos e económicos (e oportunidades) muitas empresas reconhecem a necessidade de colaborar e criar parcerias com governos, sociedade civil, trabalhadores e Nações Unidas.

(Nações Unidas, 2000)

⁶A possibilidade de trocar bens por dinheiro, implica a possibilidade de acumular um *bem* não perecível e que portanto pode ser acumulado ilimitadamente.

⁷Em Portugal a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi publicada em Diário da Republica em 9 de Março de 1978 (*D.R. I Série n.º 57*)

As empresas que subscreverem os Princípios Globais de Sullivan, acordam em:

[...] respeitar a lei e como um membro responsável da sociedade vamos aplicar estes princípios com integridade consistente com o exercício legítimo da nossa atividade. Vamos desenvolver e implementar as políticas da empresa, procedimentos, formação e estruturas de relatórios internos para assegurar o compromisso, com esses princípios, em toda a nossa organização. Acreditamos que a aplicação desses princípios ajuda a alcançar uma maior tolerância e compreensão entre os povos, e a avançar a cultura de paz.

(L. Sullivan, 1999)

Tabela 3.1: Os dez princípios do Pacto Global

Assunto	Princípios
Direitos Humanos	1- As empresas devem apoiar e respeitar a proteção dos direitos humanos reconhecidos internacionalmente. 2 - Certificar-se de que não são cúmplices em abusos dos direitos humanos.
Trabalho	3 - As empresas devem defender a liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva. 4 - Eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou compulsório. 5 - Erradicação efetiva do trabalho infantil. 6 - A eliminação da discriminação no emprego e ocupação.
Meio Ambiente	7 - As empresas devem apoiar uma abordagem preventiva sobre os desafios ambientais. 8 - Desenvolver iniciativas a fim de promover maior responsabilidade ambiental. 9 - Incentivar o desenvolvimento e a difusão de tecnologias ambientalmente sustentáveis.
Combate à Corrupção	10 - As empresas devem combater a corrupção em todas as suas formas, inclusive extorsão e subornos.

The Ten Principles of the UN Global Compact (Nações Unidas, 2000)

O que se torna transversal, nestes e noutros acordos do mesmo tipo, é que os seus proponentes e subscritores acreditam numa responsabilidade social das empresas, sustentada numa base ética. Os negócios devem colaborar na defesa e divulgação dos direitos fundamentais porque é esse o seu *dever*. Como refere Cetindamar (2007) “...a razão que mais influencia as empresas a participarem no Pacto Global, é poderem ser parte do esforço para um desenvolvimento sustentável”. Existe nesta teoria, também, um princípio de legitimidade, já que as empresas multinacionais têm, devido à sua forte influência política e económica, uma posição privilegiada para afetar positiva e negativamente os níveis de respeito pelos Direitos Humanos (Kinley & Tadaki, 2004; Kolk & Van Tulder, 2010).

3.1.2.3 O Bem Comum

Alguns filósofos, como Aquinas, tentaram definir exatamente no que consistiam os *melhores* bens que uma pessoa poderia possuir⁸. Cada pessoa, com a sua própria definição de *Bem*, contribui para a consciência coletiva do grupo social onde se insere. Aristóteles afirmava que cada comunidade é criada com a sua visão do *Bem* porque a Humanidade age sempre no sentido de obter aquilo que considera *Bom* (Melé, 2009). O conceito de Bem Comum surge quando consideramos a dimensão social do ser humano. Os indivíduos que compõem uma comunidade partilham objetivos e bens comuns pelo facto de nela participarem. Isto não significa que todos os interesses e objetivos sejam idênticos, mas apenas que existe um núcleo de valores que são unânimes. Alguns exemplos desses Bens Comuns são o respeito pelos direitos humanos, o ar puro, a convivência em paz e a coesão social (Melé, 2009). O conceito de Bem Comum está próximo do de *Bem-Estar Comum*. Embora o segundo, também conhecido por *Interesse Público*, seja uma noção limitada a condições materiais, enquanto o *Bem Comum* abrange todas as áreas do desenvolvimento humano (Melé, 2009). Também é necessário distinguir entre bens *reais* e *aparentes*. Qualquer bem, cujo preço de obtenção seja a corrupção do indivíduo, é um bem aparente. Sem entrar noutras considerações teóricas acerca desta distinção, o problema ético criado pelo consumismo é, precisamente, a atração do indivíduo e associação incorreta que este faz entre Bem Comum e bens aparentes. Em 1974, Victor Ferkiss escrevia:

A sociedade atual está bloqueada por quatro ciclos viciosos positivos que necessitam ser quebrados: [1] o crescimento económico que se auto alimenta; [2] o crescimento da população que se auto alimenta ; [3] a inovação tecnológica que se auto alimenta; [4] e um padrão de desigualdade de rendimento, que parece ser auto-sustentável e que tende a estimular o crescimento dos outros três problemas. O Humanismo Ecológico deve criar uma economia em que o crescimento económico e populacional é interrompido, a tecnologia é controlada e onde são eliminadas as grandes desigualdades no rendimento.

(Ferkiss, 1974)

Daly utiliza esta ideia para apresentar a sua própria noção de prosperidade. Para Daly (1994, p. 21), a Humanidade encontra-se perante um dilema: agir agora ou apenas quando for *forçada* a agir, a fim de evitar a sua extinção. Sendo que, racionalmente,

⁸Para Aquinas, dois bens sobrepunham-se a todos os outros: o conhecimento da verdade e a vida com amizade (Melé, 2009)

o Homem deve escolher a vida em vez da morte, ou a felicidade em vez do sofrimento, como foi escrito no início deste capítulo, resta-lhe interromper estes ciclos. Daly apresenta como única via para este Humanismo Ecológico, de que fala Ferkiss, uma economia focada no *Bem Comum*.

Mais recentemente, Csikszentmihalyi (2004, p. 190) recorda que o dilema continua a existir, mas, agora, com um reforço na posição de poder que as empresas ocupam. Os gestores, motivados pela ganância generalizada de uma sociedade que procura nos mercados de consumo a sua felicidade e que exige o maior retorno dos seus investimentos no mais curto espaço de tempo e onde eles próprios estão inseridos, não podem sucumbir à tentação de investir na criação de outro tipo de valor, como o social. Mas é paradoxalmente o esquecimento, por parte das empresas e dos gestores, das responsabilidades que estão associadas ao poder que adquiriram que motivará o sistema imunitário da sociedade a rejeitar o paradigma do mercado livre (Csikszentmihalyi, 2004, p. 194). O mesmo autor entrevistou trinta e nove líderes *visionários*, reconhecidos no meio empresarial pelos seus elevados padrões éticos. A partir das entrevistas efetuadas escolheu três ideias principais que, na sua opinião, definem o conceito de negócio orientado para o bem comum:

[1] Uma visão para além do interesse próprio - porque só objetivos, que beneficiam todos e não apenas os gestores, conseguem motivar os empregados a darem o seu melhor por uma empresa. Esta visão é mais um sentimento, ou código de valores, do que propriamente uma imagem mental do futuro. Van Tulder e Van der Zwart (2005, p. 220) defendem uma conduta semelhante quando afirmam que a cidadania empresarial requer, da parte dos gestores, um compromisso pessoal com o interesse público ou bem comum.

[2] Como funciona um negócio *bom* - qualquer grupo de pessoas que se mantém unida em torno de objetivos tem duas características em comum: interesses próprios e interesses comuns. O primeiro pode ser comprado (salário, incentivos, prestígio, etc.) e o segundo pode apenas ser ganho demonstrando à equipa respeito pelo valor dos seus membros. Esta é a visão do Personalismo (contrastando com a

do Individualismo) de origem Aristotélica, onde se insiste que as pessoas têm a capacidade de se associarem voluntariamente entre elas através de interesses, prazeres e amizades mútuos (Melé, 2009).

- [3] Um produto que ajuda a Humanidade - a empresa deve produzir um produto ou serviço que não se limita a cumprir disposições legais. Deve ser avaliado, também, o potencial que estes têm para afetar o bem estar humano a longo prazo. Isto aplica-se, igualmente, aos investidores.

Sun (2013) defende que o sucesso futuro da RSE depende da adoção de uma genuína teoria de ligações. Justifica o autor, que:

...a teoria de ligações implica a interligação entre todos os membros da sociedade, os interesses mútuos do próprio e dos outros, o mundo empresarial inseparável da sociedade e o propósito das empresas ser estar ao serviço do Bem Comum.

Quando a defesa de um Bem Comum primordial (a sobrevivência da espécie humana) é considerada como um processo perpétuo, então ela pode ser vista como uma forma de desenvolvimento humano. Levando em conta o sensível equilíbrio dos ecossistemas e das sociedades, com a sua interdependência e complexidade, inerentes a um sistema aberto⁹, verifica-se a necessidade de essa defesa se situar, simultaneamente, nos planos ambiental, social e económico. Nas últimas décadas surgiu um conceito aglutinador, nem sempre bem definido e com diversas interpretações, que pretende significar esse desenvolvimento em prol de todos, incluindo as gerações vindouras: o desenvolvimento sustentável.

3.1.2.4 Desenvolvimento Sustentável

Embora a palavra *sustentabilidade* possa ter diversos significados, quando colocada no contexto de um paradigma de desenvolvimento esta revela um objetivo primordial que é a sobrevivência humana (B. Brown, Hanson, Liverman, & Merideth, 1987). Defendem os mesmos autores que esse objetivo pode ser perseguido em diferentes perspetivas: a

⁹O conceito de sistema aberto será explorada no capítulo dedicado à evolução da teoria organizacional, mais especificamente no ponto 3.1.3.2 da página 90

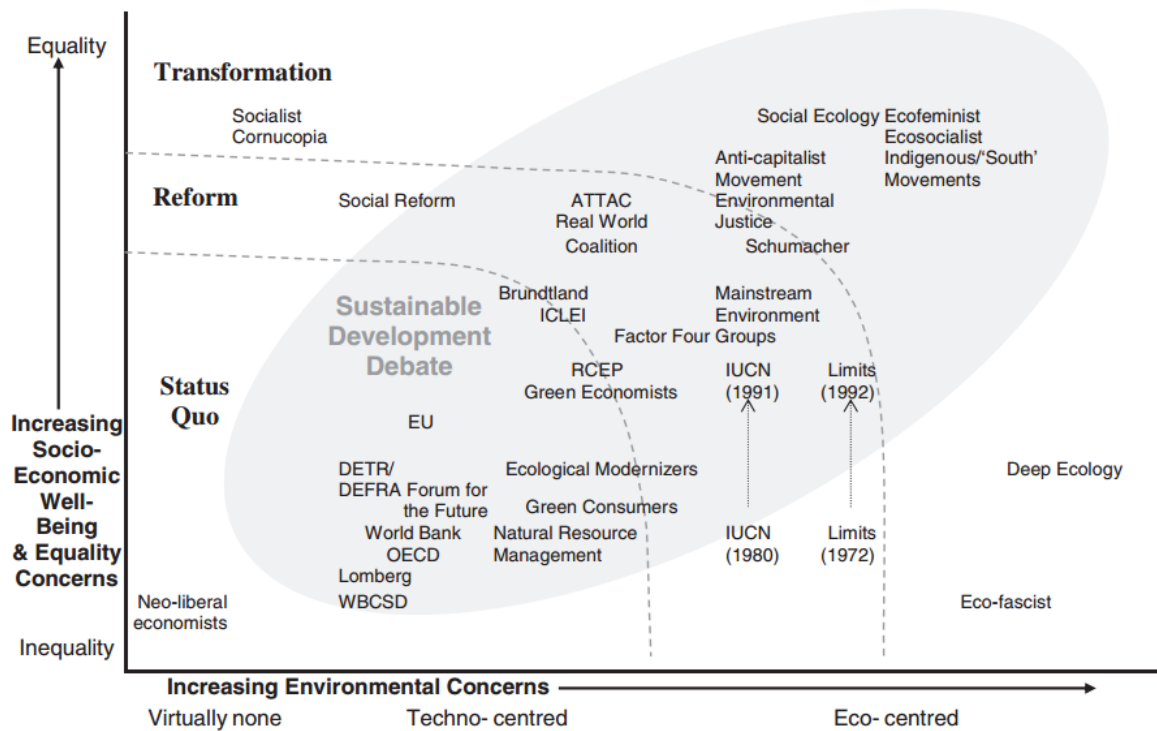
social ou cultural, onde a ênfase é colocada na qualidade de vida das pessoas; a econômica, com a criação de expectativas numa economia estável e geradora de emprego; e a ambiental, focada na manutenção dos ecossistemas, sobrevivência das espécies e equilíbrio dos sistemas globais do planeta Terra. De notar, porém, que estes conceitos não são independentes e funcionam numa perspectiva de sistema aberto. Um sistema social sustentável requer, por exemplo, uma economia também sustentável, porque a geração de emprego tem implicações nos dois sistemas. A sustentabilidade de cada um destes macro-sistemas implica depois uma gestão harmoniosa de diferentes assuntos que podem, também, fazer parte de mais do que um sistema. São exemplos desses assuntos: os direitos humanos, a água, a energia, o clima e a agricultura. O Relatório Brundtland define o desenvolvimento sustentável como: «o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras suprirem as suas necessidades» com um especial enfoque nas populações pobres, a quem deve ser dada prioridade (WCED, 1987, Cap. 2, §. 1). Com isto, pode-se definir o desenvolvimento sustentável como: *um processo de mudança em que a exploração de recursos, a orientação dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico; e as mudanças institucionais estão em harmonia e aumentam o potencial atual e futuro para responder às necessidades e aspirações humanas* (WCED, 1987, Cap. 1, §. 30). Esta definição, sem prazo, suficientemente ambígua ao ponto de ser geralmente aceite, permite múltiplas interpretações ideológicas acerca: do caminho a percorrer, alcance e intensidade das medidas, destinatários, eventuais culpados pelo processo de degradação e até do ponto de não-retorno que justifica a sua urgência; que lhes são inerentes.

Recorrendo ao mapa de Hopwood et al. (Figura 3.1) onde é apresentada uma multiplicidade de conceções do desenvolvimento sustentável, pode ser observada uma zona muito relevante para a argumentação desenvolvida nesta tese: aquela que pode ser definida como começando no coração do *status-quo* onde estão os diagnósticos de sustentabilidade da UE, Banco Mundial e OCDE; e terminando na fronteira do reformismo, onde se encontram os relatórios e programas das Nações Unidas e do ICLEI¹⁰. É nesta área, entre o que é universalmente aceite como problemático e as medidas menos disruptivas possíveis que, sem ferir o *status-quo*, podem, eventualmente, contribuir para a mitiga-

¹⁰ICLEI-Local Governments for Sustainability: <http://www.iclei.org/about/who-is-iclei.html>

ção dos impactos do atual modelo de desenvolvimento, que se situam as *regras do jogo* que uma parte das empresas estará disposta a *jogar*, nunca abandonando o paradigma antropocêntrico.

Figura 3.1: Diferentes perspectivas sobre o Desenvolvimento Sustentável



Retirado de Hopwood, Mellor & O'Brien (2005, p. 41)

O problema do desenvolvimento sustentável foi reconhecido à escala global em 1987, no Relatório Brundtland, ao ser definido como um grande objetivo da Humanidade que se encontrassem estratégias para o atingir a partir do ano 2000 (WCED, 1987, §. 5). À data, a mitigação dos efeitos das alterações climáticas, da depleção da camada de ozono, da perda de biodiversidade e o combate à influência do Homem sobre estas, foram apresentadas como fatores críticos de sucesso nessas estratégias (WCED, 1987, §. 35). No entanto, já em 2007 um dos principais sistemas do Planeta, o da água, encontrava-se em perigo de colapso (Bates, Kundzewicz, Wu, & Palutikof, 2008) e, em 2008, a comunidade internacional reconhecia que as alterações climáticas continuavam a fragilizar as populações mundiais, especialmente as mais pobres – que por sua vez continuavam a aumentar - ainda que algum progresso tivesse sido conseguido (Nações Unidas, 2008, p. 4). A par deste lento progresso foram definidos novos objetivos,

agora para 2015 e estabelecidos os Objetivos do Milênio para um futuro sustentável (Nações Unidas, 2008). No entanto, chegados a 2012, a comunidade internacional reuniu-se novamente para renovar os seus votos, objetivos e ambições na persecução de um futuro sustentável. Fê-lo através da conferência Rio+20 da Nações Unidas, cujos limitadíssimos objetivos foram cumpridos (Walsh, 2012) e que teve como única consequência a elaboração de um novo documento “The Future We Want” (UNSCD, 2012). Nas palavras de Sha Zukang, o Secretário-Geral da Conferência Rio+20, este novo documento é “*um resultado que não deixa ninguém feliz*” reconhecendo que o seu trabalho consistia em “*deixar toda a gente igualmente infeliz*” (Brooks, 2012). Já Kumi Naidoo, à data o diretor executivo da Greenpeace, classificou o documento como “*um falhanço de proporções épicas*” (Greenpeace International, 2012). Mais recentemente, as Nações Unidas definiram um conjunto de novos objetivos, agora para 2030, que representam compromissos no âmbito do crescimento económico, inovação, redução das desigualdades, igualdade de género, saúde, erradicação da fome e da pobreza, consumo responsável entre outros (Assembleia-Geral das Nações Unidas, 2015). Os dezassete novos objetivos para o desenvolvimento sustentável são:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhorias na nutrição e promover uma agricultura sustentável.
3. Garantir vidas saudáveis e promover o bem-estar para todos em todas as idades.
4. Garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida.
5. Alcançar a igualdade de género e capacitar todas as mulheres e meninas.
6. Garantir o acesso a água e saneamento para todos.
7. Garantir o acesso a energia confiável, sustentável e moderna para todos.
8. Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, emprego e trabalho decente para todos.

9. Construir infra-estruturas resilientes, promover a industrialização sustentável e fomentar a inovação.
10. Reduzir a desigualdade dentro e entre os países.
11. Tornar as cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.
12. Garantir padrões de consumo e produção sustentáveis.
13. Tomar medidas urgentes para combater as mudanças climáticas e seus impactos.
14. Conservar e usar os oceanos, mares e recursos marinhos, de forma sustentável.
15. Gerir as florestas de forma sustentável, combater a desertificação, interromper e reverter a degradação da terra, interromper a perda de biodiversidade.
16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
17. Revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Ao fim de praticamente três décadas, é possível observar progressos em alguns destes indicadores desde a elaboração do Relatório Brundtland, especialmente na erradicação da pobreza extrema, da mortalidade infantil, na melhoria da saúde materna e no combate às epidemias (Nações Unidas, 2015). No entanto, referia o Secretário-Geral, no mesmo relatório, que ainda muito há a fazer e que estamos agora perante a necessidade de uma mudança de atitude, referindo nomeadamente que:

[...] apesar dos progressos [...] a pobreza no mundo, continua extremamente concentrada geograficamente. Demasiadas mulheres continuam a morrer durante a gravidez ou de complicações durante o parto. O progresso tende a esquecer as mulheres e aqueles que estão em posições menos favoráveis na escadaria económica. As disparidades entre o meio rural e urbano continuam a ser pronunciadas [...] Futuros progressos, vão estar dependentes de uma vontade política inabalável e esforço coletivo de longo prazo, sendo necessário fazer mais para integrar as dimensões económica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável.

Ban Ki-Moon, Secretário-Geral das Nações Unidas (2015)

O novo conjunto de objetivos demonstra a intenção clara de reforçar as parcerias para o Desenvolvimento Sustentável, com os seus diversos *stakeholders*, onde se incluem as

empresas (Assembleia-Geral das Nações Unidas, 2015). O esforço de integração das empresas no projeto global do Desenvolvimento Sustentável é, aliás, relevante ao ponto de ter o seu próprio programa nas Nações Unidas: o *UN Global Compact (UGC)*, que na abertura do seu último relatório enuncia:

A sustentabilidade corporativa é um imperativo para as empresas de hoje [...] para serem sustentáveis, as empresas devem fazer cinco coisas: em primeiro lugar, devem funcionar de forma responsável em alinhamento com os princípios universais e tomar as medidas que apoiem a sociedade onde se incluem. Em seguida, para incorporar a sustentabilidade profundamente no seu ADN empresarial, as empresas devem comprometer-se ao mais alto nível, reportar anualmente acerca dos esforços empreendidos e envolverem-se localmente, na sua comunidade.

(UN Global Compact, 2014)

Demonstra-se, portanto, que existe uma ideia clara a nível global dos objetivos a cumprir para um desenvolvimento sustentável, apesar da sua operacionalização parecer ser ainda demasiado complexa. Também se percebe que as empresas são reconhecidas¹¹ como um importante *stakeholder* do Desenvolvimento Sustentável. As próprias empresas, especialmente aquelas que operam globalmente, reconhecem (e tiram partido) desse papel, assumindo a responsabilidade pela criação de um futuro sustentável (que não as deixe de incluir), com fica patente pelo auto-retrato que o World Business Council for Sustainable Development (WBCSD) faz no seu site:

[O WBCSD] é uma organização dirigida por CEO's de empresas com visão de futuro que galvaniza a comunidade empresarial global para criar um futuro sustentável para as empresas, sociedade e ambiente. Através dos seus membros, o Conselho aplica a sua respeitada liderança intelectual e advocacia capazes de gerar soluções construtivas e tomar medidas compartilhadas, a fim de impulsionar a ação empresarial para a sustentabilidade na próxima década e além. O WBCSD tem como objetivo ser a voz principal do meio empresarial que irá apoiar as empresas na ampliação de verdadeiras soluções de negócios, de valor acrescentado, e na criação das condições em que as empresas mais sustentáveis terão sucesso e serão reconhecidas.

Retirado de <http://www.wbcd.org>

Esta é uma demonstração da crescente pressão, que se intensificou na última década, sobre o papel que as empresas podem ter, como parte da solução para um desenvolvimento sustentável e sobre a necessidade de que o seu compromisso seja total. Esta

¹¹Pelo menos no espaço acima delimitado, entre os diferentes conceitos de Desenvolvimento Sustentável.

pressão implica que as empresas se sintam obrigadas a demonstrar que operam de forma responsável, especialmente aos seus *stakeholders* (Payne, 2006).

Apesar da definição deste plano, a satisfação destas expectativas continua a ser opcional para as empresas já que, até agora, as tentativas de regular o seu comportamento não têm sido em geral viáveis, devido à grande variedade e complexidade dos assuntos envolvidos. Essa dificuldade deve-se, também, à necessidade de obtenção de um consenso, harmonização das regras e mecanismos, muito mais amplo do que aqueles que são politicamente e tecnicamente exequíveis (Kolk & Van Tulder, 2010). Defendem os autores que as empresas aproveitam a ausência de prescrições apertadas em relação à sua responsabilidade, especialmente nos planos social e económico, para escolherem estrategicamente as práticas de RSE que mais lhes convêm, num contexto de *espaço moral livre*.

É neste sentido que a justificação para a RSE se aproxima do argumento de Becker (2012) que defende a necessidade de uma nova ética para a sustentabilidade, como alternativa aos modelos utilitarista e deontológico. Segundo o mesmo autor, embora estas teorias sirvam para explicar as relações entre humanos contemporâneos, não possuem ferramentas capazes de interpretar as relações intergeracionais, bem como as relações entre a espécie humana e a Natureza. Sendo que é nestas que existe uma maior necessidade de um comportamento ético, já que nem a Natureza nem as futuras gerações possuem, em teoria, saliência suficiente para poderem ser levadas em conta de uma forma utilitarista. Não é possível estabelecer uma relação séria com as gerações vindouras, por falta de domínio sobre as consequências das ações de hoje, o que é especialmente verdade nas teorias utilitaristas.

Também é claro que as teorias deontológicas oferecem alguns princípios na defesa do interesse das gerações vindouras, já que o respeito pela dignidade do ser humano pode ser extrapolado para aqueles que ainda não existem, mas irão existir. Por outro lado, não conseguem levar em linha de conta a parte da Natureza que não tem capacidade de raciocínio – portanto, a maior parte – e são, por isso, ineficazes na explicação dos imperativos éticos na relação Homem-Natureza. Sabendo-se, à partida, que estes dois diálogos são fundamentais na persecução de um futuro sustentável, fica claro que

é necessária uma nova ética específica para a sustentabilidade. O que transporta a discussão para a necessidade de uma perspectiva ética não-antropocêntrica, que exprima valores semelhantes aos que se encerram nas palavras de Leopold (1966), citado por Shearman (1990): “*Uma coisa está certa quando tende a preservar a integridade, a estabilidade e a beleza da comunidade biótica. Está errada quando tende para o sentido contrário*”. Este é o imperativo ético primordial.

Se alguma virtude existe, neste conturbado caminho de expectativas goradas e pequenas vitórias, será o reconhecimento da urgência na adoção de um novo paradigma com um fundamento ético, por parte de um dos maiores agentes de mudança das sociedades modernas, as empresas. As empresas são agentes poderosos com um papel fundamental em áreas chave do desenvolvimento sustentável, como o combate à pobreza, transferência tecnológica e combate às alterações climáticas. Contudo, a alteração apenas pode ocorrer se emergir da estrutura genética da empresa. A legitimação das práticas de RSE surge assim, também, por via da carga ética colocada pela sociedade, nas expectativas criadas sobre as empresas.

O desenvolvimento sustentável apresenta-se, desta forma, como uma versão não-abstrata, consensual e atual do Bem Comum, o que o torna num imperativo ético no ensino da Gestão. Mas porque a sobrevivência da espécie humana é um interesse primordial, ele é, também, a conceção mais aproximada de realismo moral, passível de ser validada. Ou seja, se existem factos morais em virtude dos quais seja possível dizer que são objetivamente verdade e que essa validação é, ao mesmo tempo, independente de crenças, ou emoções, então o desenvolvimento sustentável é deles, o melhor exemplo.

3.1.3 A empresa enquanto sistema aberto de contingências

O reconhecimento por parte das organizações dos impactos da sua atividade no meio ambiente que as rodeia, ou para seguir a linha do capítulo anterior, com um imperativo ético de com ele terem uma relação simbiótica, é um advento recente e ainda não completamente admitido. As pressões para a ação, apresentadas no âmbito do desenvolvimento sustentável, encontrariam numa organização de modelo Taylorista do

século passado um destinatário confuso acerca da razão pela qual tais pressões estariam a ser exercidas sobre ela. Os modelos organizacionais do passado tiveram de sofrer uma transformação radical por forma a poderem, hoje, ser um recetáculo destas preocupações e um agente moral ativo na sociedade. Refere D.Turker (2013, p. 281) que:

[...] partindo da perspectiva clássica, o pensamento em gestão evoluiu através do desenvolvimento de várias perspectivas, teorias e abordagens, incluindo a perspectiva científica, e diversas teorias: de sistemas, contingente, baseada em recursos, institucional, da qualidade total, etc [...] Este processo evolutivo é muito semelhante a um puzzle que foi sendo construído ao longo dos tempos mas que ainda não está terminado. Todas estas perspectivas contribuem para o desenvolvimento e manutenção de um mapa global, através da explicação de cada uma das suas partes.[...] depois de reconhecer a importância do ambiente, esse mapa passou a estar mais bem definido com base nos fatores de contexto e situacionais. [...] Considerando estas relações contínuas com o seu ambiente, as organizações têm cada vez mais necessidade de gerir os seus recursos sob pressão de diversos fatores.

Business Strategy *em* Encyclopedia of Corporate Social Responsibility

Neste ponto será estudada, em maior detalhe, a evolução na teoria organizacional, em especial aquela que respeita à relação entre organizações, ambiente e interessados na sua operação. O nível de detalhe escolhido justifica-se com a referência, noutros capítulos desta tese, a diversos momentos desta linha temporal, que se julgam, assim, melhor contextualizados. Propositadamente, a Teoria de Stakeholders é apresentada no final do capítulo, em substituição de uma abordagem mais genérica às teorias contingentes. Isto porque, na perspectiva aqui apresentada, a Teoria dos Stakeholders é, na verdade, uma robusta teoria contingente das organizações. Com base nesta premissa, é válido defender que seria nesta visão da empresa que o ensino da Gestão deveria estar fundado. Por outras palavras, o currículo em Gestão deveria estar fundado num conceito de empresa interdependente, complexa e responsabilizável. A relação deste novo paradigma com o ensino da Gestão é, posteriormente, desenvolvido no ponto 4.1.3 da página 183.

3.1.3.1 Perspetiva Neoclássica

No ocaso da Teoria Clássica da Administração, parcialmente satirizada em *Tempos Modernos*¹² por Charlie Chaplin, em 1936, em que o homem era apenas visto como um meio de produção sem vontade própria e a organização como um sistema fechado onde tudo era controlável, surgiu uma nova perspetiva sobre as organizações. Esta nova teoria, denominada posteriormente como uma perspetiva neoclássica, focava-se mais no empregado, na sua motivação e na forma como a organização o poderia ajudar a crescer. O movimento teve início com os Estudos de Hawthorne¹³, de onde emergiu uma dimensão social do trabalhador, até então ignorada. Curiosamente, as reações dos trabalhadores à realização destes estudos tornaram-se mais importantes do que os resultados dos mesmos, já que foi a partir delas que foi aventada a influência que as normas têm no comportamento dos trabalhadores. Foi observada a criação de um sistema informal de normas entre os empregados, com motivações psicológicas e sociais, com o objetivo de controlar os resultados dos estudos, essencialmente para sua proteção (Robbins & Judge, 2013, p. 314-315). Esta perspetiva teórica tem duas dimensões principais: as relações humanas, estudadas por Elton Mayo e Fritz Roethlisberger nos trabalhos já referidos e que se focaram em compreender a forma como as pessoas interagem e se relacionam em grupo; e estudos comportamentais, mais dirigidos à investigação do comportamento individual.

Chester Barnard, um executivo das telecomunicações, foi talvez o mais proeminente indutor desta corrente teórica, ao lançar diversas propostas que vieram mais tarde a compor o edifício teórico da perspetiva neoclássica. No seu livro *As Funções do Executivo* (1938) Barnard estuda e defende a competência, integridade moral, mordomia racional, profissionalismo e uma abordagem sistémica à teoria organizacional que foi até considerada à frente do seu tempo (Gabor & Mahoney, 2013, p. 134). Barnard definiu o papel do gestor como um profissional mas, também, um servidor (mordomo) da organização e cuja autoridade deve ser reconhecida em vez de imposta. Esta pro-

¹²<http://www.imdb.com/title/tt0027977/>

¹³Iniciados em 1924, foram uma série de estudos que tentaram investigar a relação entre as condições de trabalho - inicialmente apenas foi estudada a iluminação - a produtividade e as relações sociais no emprego (Sonnenfeld, 1985).

posta de Barnard prometia ser uma resposta estabilizadora da crescente crise política, económica e espiritual que se vivia na democracia corporativista americana daquela época (Gabor & Mahoney, 2013, p. 135).

Outros pensadores reformistas consideravam que a burocracia Taylorista era disfuncional, por estar demasiado focada no retorno monetário, propondo que a estabilidade laboral se conseguia através da gestão democrática e de empregados motivados (Conti, 2013, p. 27). Douglas McGregor foi um desses pensadores e sugeriu que as formas de motivação de um empregado poderiam oscilar entre duas posições extremas (X e Y). Segundo o próprio (McGregor, 1957) cada uma destas posições tem algumas premissas que resumidamente são apresentadas na tabela 3.2.

Tabela 3.2: Resumo das Teorias X e Y

Teoria X	<ul style="list-style-type: none"> • A administração é responsável por organizar todos os elementos da cadeia produtiva: dinheiro, materiais, equipamentos e pessoas; no interesse dos fins económicos da empresa. • As pessoas devem ser controladas e o seu comportamento deve ser alterado a fim de servir os interesses da organização. • Sem esta intervenção, as pessoas seriam passivas e até resistentes em relação às necessidades da organização. Devem, por isso, ser persuadidas, recompensadas, punidas e controladas. • Esta teoria baseia-se numa conceção do trabalhador como um ser indolente, egoísta, crédulo, não muito inteligente e resistente à mudança e indiferente às necessidades da organização.
Teoria Y	<ul style="list-style-type: none"> • A administração é responsável por organizar todos os elementos da cadeia produtiva: dinheiro, materiais, equipamentos e pessoas; no interesse dos fins económicos da empresa. • As pessoas não são, por natureza, passivas ou resistentes às necessidades da organização. Se eventualmente adquiriram essas características, foi por causa de experiências profissionais passadas. • A motivação, o potencial para se desenvolverem, a capacidade para assumir responsabilidades e a prontidão para encetar esforços na direção dos objetivos da empresa, existem nas pessoas. A função dos gestores é estimular as pessoas a reconhecerem e desenvolverem estas características humanas, por si próprias. • A função essencial da gestão é criar as condições organizacionais e métodos que permitam às pessoas desenvolverem-se, caso dirijam os seus esforços na direção dos objetivos da organização.

Retirado e adaptado a partir de McGregor (1957)

Para McGregor (1957), a teoria clássica falhava especialmente por não atribuir importância à motivação dos trabalhadores. A Teoria Y veio a influenciar, a longo prazo, o surgimento da tomada de decisão participativa, a criação de empregos desafiantes e com

responsabilidade e o desenvolvimento de boas relações entre as pessoas nos empregos, bem como o estímulo à cultura de grupo.

A teoria neoclássica, não só estabelecia novas premissas para a função do gestor, como o separava do líder. Warren Bennis, pioneiro nos estudos sobre liderança refere que:

[...] os líderes são pessoas que se conseguem exprimir de forma completa [...] sabem quem são, quais as suas forças e fraquezas e sabem usar as primeiras para compensar as segundas. Também sabem o que querem, porque o querem e como explicá-lo aos outros para que ganhem a sua cooperação e apoio. Por fim, sabem como atingir os seus objetivos. [...] para um líder [...] a vida é a carreira.

(Bennis, 2009, p.xxxi-xxxii)

Bennis anuncia, também, a morte da burocracia, reconhecendo-lhe alguns méritos no passado¹⁴, mas adivinhando o surgimento de estruturas descentralizadas e democráticas. Para Bennis o emprego seria, no séc.XXI, mais envolvente, complexo e em constante mudança (Bennis, 1965). A autoridade seria substituída pela competência e perícia dos líderes, sugerindo que da burocracia nasceria uma forma de *adocracia*¹⁵.

Estes e outros autores, entre os quais Herbert Simon com a sua teoria comportamental¹⁶, enunciaram falhas na teoria organizacional clássica (Simon, 1945/1997, p. 29-54) e promoveram o início da abordagem contingente às organizações, considerando-as inevitavelmente inter-relacionadas com o seu ambiente.

3.1.3.2 Teoria de Sistema Aberto

O abandono de uma visão mecanicista das organizações trouxe à luz uma nova teoria (não exclusiva da teoria organizacional) que pode ser descrita em termos da dinâmica de sistemas complexos adaptativos. Os sistemas são abertos, dinâmicos e em adaptação constante a novos desenvolvimentos (Painter-Morland, 2008b, p. 36). Nesta

¹⁴Bennis concordava com Marcuse, sobre a decrescente utilidade da repressão e do sofrimento por ela infligido (sugerindo que esse era o objetivo da burocracia), à medida que as civilizações se tornam mais maduras.

¹⁵Bennis cunhou o termo para caracterizar organizações que são propositadamente temporárias. Esta característica das organizações, mais orgânicas, torna-as extremamente adequadas para o desempenho de tarefas complexas e incertas em ambientes turbulentos (Morgan, 2006, p. 50).

¹⁶Especialmente focada na tomada de decisão fora do paradigma da maximização e otimização racionais. O seu principal objetivo era tentar explicar comportamentos humanos complexos e misteriosos, na resolução de problemas (Hatchuel, 2001)

posição teórica defende-se que as organizações contemporâneas funcionam como sistemas abertos e que mantêm um equilíbrio delicado, no limiar do caos (Painter-Morland & Ten Bos, 2011, p. 29). As convenções e expectativas que guiam a atividade empresarial emergem fruto das interações entre indivíduos. Os mesmos autores referem que a ordem através da qual se regula a vida empresarial surge, assim, como um sistema de relações funcionais entre os diferentes participantes na sociedade e as empresas. A sua origem, nas idiossincrasias da própria atividade empresarial, tem a vantagem de não a tentar confinar a um qualquer construto operacional preconcebido (Painter-Morland & Ten Bos, 2011, p. 29). Esta visão, também conhecida por *teoria dos sistemas* (Turker, 2013, p. 281), pressupõe que as perceções e atividades de uma empresa sejam inevitavelmente influenciadas pelo seu ambiente externo, nomeadamente pela sociedade civil. Sendo nesta que estão dois dos recursos mais valiosos para uma empresa operar: o conhecimento e a legitimidade (R. Barth & Wolff, 2009, p. 50).

Moore apresenta o ambiente externo favorável, como um dos três requisitos¹⁷ para uma organização empresarial virtuosa (G. Moore, 2009, p. 52). Tratando-se a empresa de um sistema aberto, influenciável, o seu ambiente poderá encorajá-la (caso seja favorável) a agir virtuosamente. Esta conceção da empresa permite o desenvolvimento de fluxos de orientações bidirecionais, de e para o ambiente externo. Pode ser estabelecido aqui um paralelo com as ciências naturais, já que a própria evolução ocorre num sistema aberto em que os organismos evoluem através de mudanças estimuladas endógena e exogenamente (Hodgson & Knudsen, 2010, p. 54). A organização influencia o seu ambiente, mas não sem deixar de interiorizar o *feedback* da sua operação (Trompenaars & Hampden-Turner, 1998, p. 154). Esta ideia de extrapolação de uma teoria válida nos sistemas biológicos para sistemas sociais complexos foi, aliás, defendida desde o primeiro momento em que se sugeriu a sua utilização na teoria organizacional. Segundo os proponentes da sua utilização no âmbito sociológico, um dos conceitos fundamentais desta teoria é o da entropia. Um sistema aberto requer estímulos constantes para que a sua funcionalidade não fique comprometida. Tornando-se a relação dos sistemas sociais

¹⁷Os outros sendo: agentes virtuosos capazes de perseguir uma prática de excelência; e um modo propício de institucionalizar a virtude na organização, através da distribuição da autoridade e poderes de decisão.

com as forças que os mantêm um fator crítico na sua identificação e compreensão. No caso das estruturas sociais, essas forças são o esforço e motivação humanos (Katz & Kahn, 1978, p. 3). No contexto empresarial, esta é uma teoria que evidencia a dependência da organização face à sua envolvente.

A noção de uma organização, como um sistema aberto, existe por oposição à de um sistema fechado ou isolado, sendo o último a definição prevalente na teoria organizacional clássica. Uma definição fechada da organização vê-a como separada do seu ambiente, abrangendo um número estável e perfeitamente identificável de participantes (R. Scott, 2002, p. 28).

Hofstede, Hofstede e Minkov (2010, p.359-360) verificaram que orientação desta dimensão das organizações (entre aberta e fechada) estava mais dependente da filosofia empresarial do fundador e mais associada a um código de valores, do que estava dependente do ambiente externo. Verificaram, também, os autores que uma conceção da empresa como um sistema aberto implica uma menor aversão à incerteza, o que é perfeitamente adequado para um mundo empresarial turbulento e em constante mudança.

Driscoll e Starik (2005) referem que o conhecimento ecológico tradicional sugere que, ao invés de possuir os recursos naturais do planeta, a espécie humana os tome como um empréstimo dos seus antepassados, que deve ser protegido e conservado para as futuras gerações. Argumentam, depois, que esta abordagem deveria estar na base da teoria dos *stakeholders*, ajudando a redefinir as empresas como *stakeholders* da natureza, num sistema aberto. Outros autores propuseram uma utilização semelhante da teoria de sistemas abertos, na compreensão de diferentes dimensões da relação de uma organização com os seus *stakeholders* (Ditlev-Simonsen & Midttun, 2011; Freeman, Harrison, Wicks, Parmar, & De Colle, 2010; Frooman, 1999).

3.1.3.3 Teoria de Stakeholders

Como evolução das perspetivas organizacionais, neoclássica e de sistemas, surgiram outras teorias como a teoria contingencial, a teoria baseada nos recursos, a teoria institucional, a abordagem da gestão da qualidade total e a teoria da aprendizagem

organizacional (Turker, 2013, p. 281). Aragón-Correa (2003), citando diversos investigadores que defendem uma visão contingencial da organização, constrói um argumento não-determinístico da mesma, referindo que, embora o ambiente influencie a estratégia empresarial, não a determina de forma mecânica. Segundo o autor, esta perspectiva integrada contingencial e de recursos tem dois pilares essenciais: [1] o desempenho da organização e a sua vantagem competitiva são um resultado de um *alinhamento* entre variáveis independentes e exógenas - o seu ambiente - e de variáveis dependentes e endógenas - a sua estrutura¹⁸ (Burns & Stalker, 1961; Lawrence & Lorsch, 1967); e, [2] com o objetivo de alocar recursos às oportunidades e ameaças emergentes no contexto da organização, a formalidade da estratégia empresarial deve variar em função da intensidade das variações no ambiente externo (Andrews, 1971; Hofer & Schendel, 1978; Jauch, Osborn, & Glueck, 1980; Miller & Friesen, 1983).

O termo de língua inglesa *stakeholder* pode ser traduzido à letra como “aquele que possui um *stake*” que, por sua vez, significa neste contexto “um interesse ou uma parte num compromisso ou numa decisão” (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 83). A Teoria de *Stakeholders* defende que a gestão eficiente de uma empresa requer a atenção e consideração equilibrada dos legítimos interesses dessas partes (Gupta, 2013, p. 153) que por sua vez podem ser:

Um interesse - quando uma pessoa ou grupo podem ser afetados por uma decisão, têm um interesse nessa decisão.

Um direito legal - quando uma pessoa ou um grupo têm uma reivindicação legal de serem tratados de determinada forma ou de terem um determinado direito protegido.

Um direito moral - quando uma pessoa ou grupo consideram que têm um direito moral de serem tratados de determinada forma ou de terem um determinado direito protegido.

¹⁸L.Donaldson (1999, p. 51) refere que, nesta perspectiva, a estrutura empresarial é o conjunto de relações recorrentes entre os membros da organização, onde se incluem: as relações de autoridade, as relações de reporte que decorrem do organograma, as relações comportamentais que resultam das regras da empresa, os padrões na tomada de decisão e outros padrões como os de comunicação. Engloba a organização formal prescritiva e a informal *de facto*.

Uma propriedade - quando uma pessoa ou um grupo têm um título legal sobre um bem ou propriedade.

Os diferentes entendimentos de cada autor acerca da abrangência desse *stake* têm alimentado diversas definições de *stakeholder*, ao longo dos últimos cinquenta anos. Existem concepções mais abrangentes do termo e outras mais restritas. Mitchell, Agle e Wood (1997, p. 858), que compilaram algumas das definições mais relevantes nas últimas décadas, agregam-nas da seguinte forma:

Noção estrita - É baseada na realidade prática da limitação de recursos, por parte dos gestores, para lidarem com todas as condicionantes externas à empresa. Este tipo de definições tenta estabelecer quem são os stakeholders mais influentes na operação da empresa.

Noção abrangente - É baseada na realidade empírica de que as empresas podem ser afetadas, eventualmente, por qualquer pessoa. A influência é bidirecional, ou seja, a organização pode afetar ou ser afetada pelo *stakeholder*. Este tipo de definição exclui, apenas, aqueles que não podem ser afetados nem afetam pela/a organização. A definição de Freeman (1984, p. 46) é o mais célebre exemplo de uma definição abrangente de stakeholder: “...qualquer grupo ou indivíduo que possa afetar ou seja afetado pelo alcance dos objetivos da empresa”.

A sobreposição das três teorias organizacionais (contingencial, de recursos e de *stakeholders*) foi até mesmo abordada por R.Freeman (1984, p. 101), o criador da Teoria de *Stakeholders*:

Stakeholders, valores e assuntos sociais são todos ingredientes importantes [na estratégia empresarial] e podem ser misturados numa variedade de diferentes proporções. Seja como for que se combinem, o resultado deveria ser uma espécie de encaixe com a sociedade da qual os gestores também fazem parte [*posteriormente, em nota*] esta abordagem parece ser consistente com a teoria contingencial da estratégia empresarial.

Neste cenário, as políticas de RSE seriam o resultado do tal *alinhamento* entre variáveis endógenas e exógenas, numa organização contingente, representando, por isso, uma vantagem competitiva para a organização que as promova. Maon, Lindgreen e

Swaen (2008) defendem que só o reconhecimento desta complexidade, incerteza e interdependência nas relações entre os diferentes *stakeholders* e a organização (mas também entre eles) permitem o estabelecimento de uma agenda de RSE eficaz.

É necessário, no entanto, deixar claro que nem todas as relações dentro de uma organização são eventuais ou acidentais. Friedman e Miles (2002) distinguem entre quatro tipos de relações que podem existir entre organização e *stakeholders*:

Necessárias / compatíveis - as relações em que todas as partes envolvidas têm algo a perder, caso termine. A lógica dos participantes, associada a estas relações, é o *proteccionismo* já que todos têm interesse em defender a relação. São exemplo deste tipo, as relações entre a empresa e os seus trabalhadores; entre acionistas e a empresa; entre a gestão de topo, sócios e a empresa. Implicam, muitas vezes, a formalização de contratos.

Contingentes / Compatíveis - são relações em que os interessados na organização são livres para se associarem com outra organização. A lógica dos participantes neste tipo de relação é o *oportunismo*. São exemplo destas relações as que as empresas estabelecem entre elas nas associações empresariais e câmaras de comércio. As ligações são estabelecidas através de contratos tácitos.

Contingente / Incompatíveis - baseia-se em ideias incompatíveis de onde pode nascer o conflito caso persista a discussão. Ambos os lados arregimentam apoiantes. A lógica dos participantes é a de *competição*. Entre as relações deste tipo estão, por exemplo, algumas ONG's e pessoas com quem a organização tenha conflitos.

Necessárias / Incompatíveis - ocorrem quando os interesses entre os participantes estão inevitavelmente relacionados, mas a sua operacionalização criará um conflito na relação. A lógica dos participantes é a do *compromisso*, já que a gestão das perdas e ganhos de cada um implica concessões. São exemplos deste tipo de relações as que resultam da concertação social, relações com clientes, fornecedores e credores.

Desde a sua origem, estes argumentos da teoria clássica de stakeholders foram dominados por preocupações normativas (T. Donaldson & Preston, 1995). Muitos autores

desenvolveram argumentos teóricos para justificar a forma como as empresas estão moralmente obrigadas a levar em conta os seus *stakeholders*.

Esta visão específica da RSE tem a ética como ponto de partida (Garriga & Melé, 2004) e nasce da aplicação da teoria ética existente, ao conceito de *stakeholder* (A. Friedman & Miles, 2006). Para Hendry (2001) existem três perguntas cujas respostas dão origem a diferentes teorias normativas de *stakeholders*:

- [1] Como deveria uma sociedade justa estruturar as atividades económicas e de criação de valor? O que deveria essa sociedade esperar (e legislar em concordância) das organizações que desempenhem essa função?
- [2] Em que moldes deveriam ser alteradas as leis e as instituições para que refletissem os ideais de uma sociedade justa, os ideais éticos ou para atingir fins éticos desejáveis?
- [3] Considerando o contexto social existente, os gestores são responsáveis por quem e pelo quê? De uma perspectiva ética, como deveriam eles tratar os acionistas e os outros *stakeholders*?

Hendry faz corresponder à resposta a cada uma destas perguntas um tipo de teoria. Classificou, ainda, as teorias quanto ao seu grau de exigência (Tabela 3.3).

Teorias do Primeiro Tipo defendem que, numa sociedade justa, as empresas deveriam ser geridas para o bem dos *stakeholders* e, não apenas, em benefício dos acionistas. O estabelecimento deste tipo de teorias conduz, normalmente, a proposições normativas puras.

Teorias do Segundo Tipo defendem que as leis e instituições deveriam ser reformadas de forma a refletir uma maior responsabilidade das empresas para com os seus *stakeholders*. Estas teorias podem surgir como corolários das teorias do primeiro tipo. Estas surgem por comparação da sociedade atual com a sociedade ideal, percebendo as diferenças entre elas. No entanto podem, também, surgir dos conflitos emergentes

da justaposição entre princípios éticos e a gestão das instituições que esteja de acordo com a lei. Na hipotética existência destes conflitos, poderá ser sugerido que devem ser as leis e as instituições a ter de mudar.

Teorias do Terceiro Tipo defendem que os gestores devem, pelo menos, compreender as necessidades e interesses dos seus *stakeholders*. Algumas propostas teóricas propõem, também, que estes sejam ouvidos no processo de tomada de decisão da organização.

Tabela 3.3: Três tipos de Teorias Normativas de Stakeholders

Tipos de Teoria	Teorias Modestas	Teorias Intermédias	Teorias Exigentes
Primeiro Tipo			Filosofias Rawlsianas
Segundo Tipo		Debate de políticas públicas	Filosofias Pragmáticas
Terceiro Tipo	Literatura de Gestão		

Traduzido de Hendry (2001)

Friedman (2006) acrescentou uma dimensão a esta análise, subdividindo as teorias normativas de primeiro e segundo tipo da seguinte forma:

- ◇ As **Teorias do Primeiro Tipo**, que propõem o ideal de uma sociedade justa, são divididas em:
 - Propostas para uma sociedade perfeitamente justa (*por exemplo, as teorias ecologistas*)
 - Propostas para uma sociedade justa com algumas restrições (*por exemplo, as teorias Rawlsianas, Kantianas, do Bem Comum e contratualistas*)
- ◇ As **Teorias do Segundo Tipo**, que propõem a modificação das estruturas e legislação existente, são divididas em duas tipologias distintas:
 - Teorias que refletem a direção em que a sociedade está a evoluir, nomeadamente sobre os ideais das minorias emergentes (*por exemplo, teorias feministas*)
 - Teorias que refletem sobre as estruturas e legislações existentes noutras sociedades ou noutros tempos.

Apesar de autores como Phillips (1997) terem defendido que a teoria de *stakeholders*, quando fundada em princípios de equidade, é de operacionalização simples, outros autores atacam o seu hipotético caráter igualitário. Nessa possibilidade de todos os *stakeholders* serem de igual importância, todos deveriam ter a oportunidade de expressar a sua opinião e nenhum deveria ser prejudicado por isso. Esta semelhança com uma lógica neoliberal (Bonnafeus-Boucher & Pesqueux, 2005, p. 48), impossibilita a destrição entre as partes interessadas na operação de uma empresa. De acordo com os mesmos autores, é neste contexto que surge o conceito de Bem Comum, como um princípio diferenciador dos interesses e interessados, que devem ser levados em conta pelas organizações.

Como referem Carroll e Buchholtz (2008, p. 66) uma forma bastante conveniente de subdividir os vários tipos de *stakeholders* é aquela encontrada por Wheeler e Silanpää (1998). Segundo os autores, os *stakeholders* podem ser divididos à partida entre primários e secundários, consoante tenham ou não, respetivamente, um impacto direto na atividade da empresa. Os *stakeholders* podem ser divididos em função da sua natureza, em *sociais* - no caso de envolverem entidades humanas e *não-sociais* para todas as outras entidades. Estas duas dimensões podem ser cruzadas em matriz, obtendo-se assim quatro categorias distintas de partes interessadas na operação das empresas: *stakeholders* sociais primários, sociais secundários, não-sociais primários e não-sociais secundários. Carroll e Buchholtz (2008, p.85-86) fornecem exemplos de diversas entidades que podem pertencer a cada um dos quatro grupos:

stakeholders sociais primários - acionistas e investidores, empregados, gestores, clientes, comunidades locais, fornecedores e outros parceiros de negócio.

stakeholders sociais secundários - governo e reguladores, instituições cívicas, grupos de pressão social, media, comentadores académicos, associações empresariais e concorrentes.

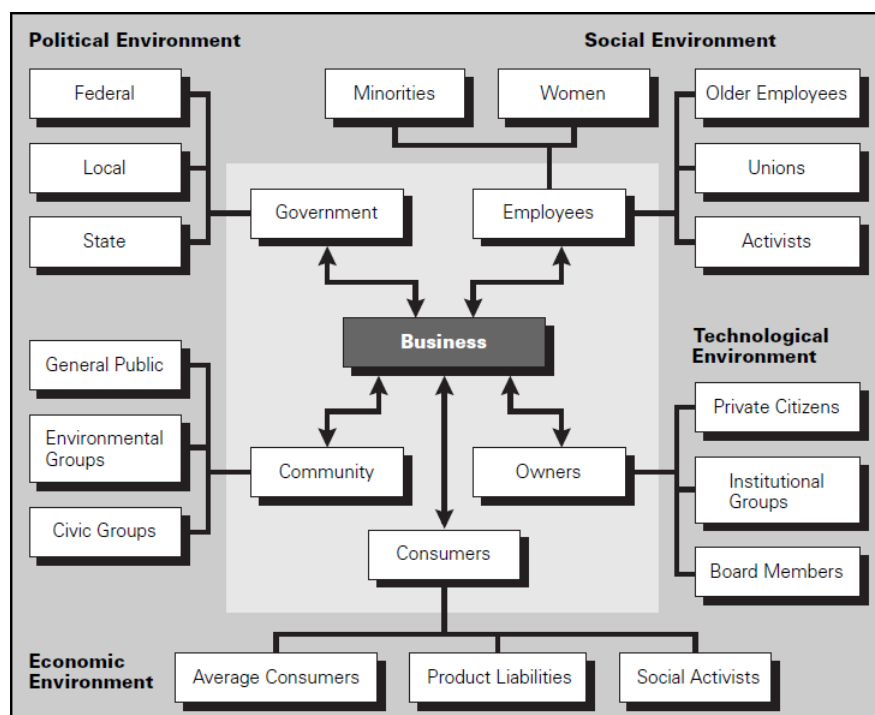
stakeholders não-sociais primários - o meio-ambiente, gerações futuras e espécies não-humanas.

stakeholders não-sociais secundários - grupos e ONG's ambientalistas e organizações de proteção e bem-estar animal.

Turker (2009) utilizou esta divisão, combinada com os diferentes patamares de responsabilidades da pirâmide de Carroll (1991) no desenvolvimento da sua escala de sensibilidade à RSE que se utiliza na recolha empírica desta tese.

Esta caracterização complexa do meio envolvente implica o desenvolvimento de formas sistemáticas que permitam às organizações prestar a necessária atenção e consideração equilibrada dos interesses de todas as partes (Gupta, 2013, p. 153). A Gestão de *Stakeholders* é um processo através do qual a empresa integra os interesses, direitos e expectativas das partes interessadas na sua atividade, nos seus sistemas de decisão. Esta prática parte de uma visão complexa e interdependente da empresa que reconhece os *stakeholders* como parte interveniente e importante do negócio da empresa (ver Figura 3.2). Relaciona-se com a RSE, na medida em que serve para definir quem são os destinatários, interessados e reguladores da sua relação com o ambiente interno e externo à organização e qual a sua saliência relativa.

Figura 3.2: Vista dos stakeholders da empresa



Retirado de Carroll (2008, p. 68)

A gestão de stakeholders pode ser descrita em cinco passos, respondendo às seguintes perguntas (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 74):

[1] **Quem são os *stakeholders* da organização?**

Existe uma multiplicidade de perspectivas sobre a identificação de *stakeholders*. Crane (2011) resume as diferentes classificações sugeridas por alguns autores:

- ◇ Primários/Secundários (Freeman, 1984)
- ◇ Atuais/Potenciais (Wartick, 1994)
- ◇ Fiduciários/Não Fiduciários (Goodpaster, 1991)
- ◇ Necessários/Contingentes e Compatíveis/Incompatíveis (A. Friedman & Miles, 2002)

Em qualquer destes casos, é importante que a empresa identifique grupos genéricos de *stakeholders* (ver Figura 3.2 da página 99), onde consiga, depois, particularizar os *stakeholders* específicos que podem afetar ou ser afetados pelos objetivos da organização (Carroll & Buchholtz, 2008, p.74).

[2] **Quais são os interesses dos *stakeholders* da organização?**

A maior dificuldade nesta fase do processo de gestão é lidar com as diferenças entre as diferentes percepções éticas, prioridades, preocupações e direitos de cada *stakeholder*. A empresa pode definir *clusters* mais ou menos homogêneos mas, mesmo depois de agrupados os *stakeholders*, raramente os gestores têm tempo e disponibilidade para gerirem a totalidade destes interessados. Para isso, Mitchell, Agle e Wood (1997) definiram um modelo que permite medir a saliência de cada *stakeholder* e categorizá-los de acordo com a importância que têm para a organização. Os autores criam três dimensões de análise e definem como “*stakeholder definitivo*” ou seja, aqueles cujos argumentos devem ser escutados e reivindicações atendidas, apenas aqueles que possuem as três seguintes características:

- ◇ **Poder** - Uma relação entre dois atores sociais onde um ator social A consegue fazer com que o ator B faça algo que não faria por vontade própria.
- ◇ **Urgência** - O grau com que cada *stakeholder* solicita atenção imediata.

- ◇ **Legitimidade** - A percepção generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis ou apropriadas dentro de um sistema de normas e valores.

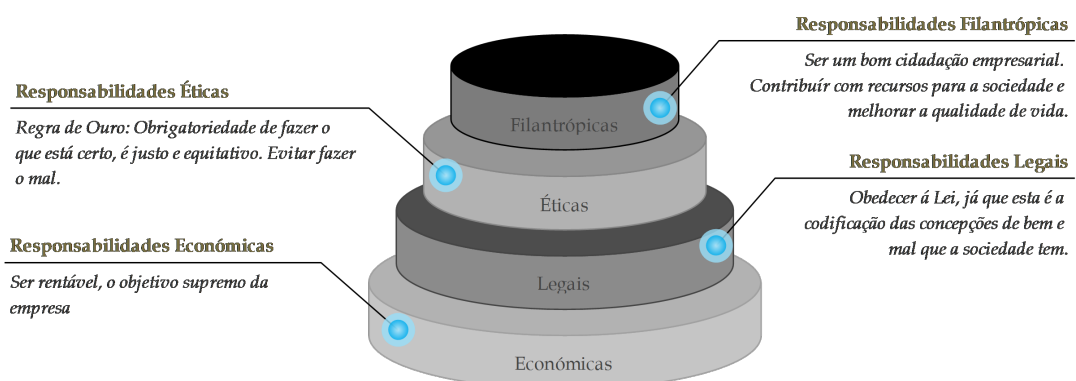
[3] **Qual a influência dos *stakeholders* na organização?**

Entre as diversas metodologias que podem ser utilizadas nesta fase do processo, está a análise SWOT¹⁹ aplicada aos *stakeholders* das empresas municipais de gestão de resíduos sólidos em Lucknow, Índia. Srivastava (2005) utilizou uma metodologia assente em entrevistas com os diferentes *stakeholders* a fim de compreender de que forma estes poderiam ser uma ameaça ou oportunidade para a gestão de resíduos sólidos na referida cidade indiana. A análise permitiu desenvolver planos estratégicos para os diferentes agentes sociais e empresas municipais destinados a melhorar a gestão dos resíduos sólidos nesta comunidade.

[4] **Que responsabilidades tem a organização para com os seus *stakeholders*?**

Nesta fase do processo é identificado o tipo de responsabilidades que a empresa está disposta a assumir perante o ambiente onde se insere. Carroll e Buchholtz (2008, p. 101-102) propõem que, nesta fase, sejam categorizadas as diferentes responsabilidades utilizando a pirâmide das responsabilidades de Carroll (ver Figura 3.3).

Figura 3.3: A Pirâmide da Responsabilidade Social Empresarial



Traduzido de Carroll (1991)

¹⁹A análise SWOT é normalmente feita através de uma matriz estratégica com quatro áreas: Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

[5] **Que estratégia a empresa deveria utilizar para gerir da melhor forma as ameaças e oportunidades criadas pelos seus *stakeholders*?**

Depois de identificados e classificados os interessados, resta encontrar para cada *stakeholder* (genérico ou específico) uma estratégia adequada à sua saliência e ao tipo de responsabilidade que a organização tem para com ele. Carroll (2008, p. 101–103) apresenta o modelo de Savage, que relaciona o potencial de colaboração de cada interessado com a organização, com o seu potencial de ameaça perante a organização. Das combinações encontradas, são definidas quatro estratégias base para lidar com qualquer *stakeholder*: colaborar, envolver, defender e monitorizar.

A proximidade com o marketing pode, no entanto, oferecer uma multiplicidade de outras estratégias para relacionar a informação dos passos anteriores na definição de uma estratégia.

Seguindo esta abordagem, Payne, Ballantyne e Christopher (2005) desenvolveram um modelo estratégico baseado num modelo de estratificação de mercados utilizado em marketing relacional.

Muitos autores referem um conceito de empresa que a define como uma conjunção de grupos de interesse, internos e externos (Argandoña & Hoivik, 2009; Freeman, 1984; Jamali, 2008; T. Jones, Felps, & Bigley, 2007; Kleinrichert, Tosti-Kharas, Albert, & Eng, 2013; Laan Smith, Adhikari, & Tondkar, 2005; Sirgy, 2002). Existe algum consenso de que, entre os principais destes interessados, estejam os empregados, os clientes, as comunidades (onde se incluem as entidades estatais) (Ferrell et al., 2011; Maignan & Ferrell, 2004; Persons, 2012; Sweeney & Coughlan, 2008), assim como o meio ambiente (C. Adams & Zutshi, 2004; D. J. Wood, 2010; Carroll & Buchholtz, 2008). Nesta tese é estudada a sensibilidade dos alunos aos quatro tipos de *stakeholders* que se consideraram mais consensuais: sociedade (que inclui o meio ambiente e as gerações futuras), empregados, clientes e o Estado.

Sociedade - Carroll defende que, em conjunto com o meio ambiente, outros *stakeholders* primários não-sociais importantes são as espécies não-humanas e as gerações futuras (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 85,88). A proteção dos interesses das gerações futu-

ras está implícita na definição de Desenvolvimento Sustentável (Assembleia-Geral das Nações Unidas, 2015; Biedenweg, Monroe, & Oxarart, 2013; WCED, 1987; Driscoll & Starik, 2005; Hume, Johnston, Argar, & Hume, 2013; Lozano, Lozano, Mulder, Huisingh, & Waas, 2013; Sobhani, Amran, & Zainuddin, 2012) e pode ser considerada como parte do seu objetivo primordial (G. Becker, 2016; Pfeifer & Rosbach, 2016).

Empregados - apesar da relevância de todos estes *stakeholders* tem sido prestada muita atenção aos empregados enquanto parte interessada na atividade das empresas. Nomeadamente, o seu status, o tratamento que lhes é dado, os seus direitos e a sua realização profissional. Podendo esta atenção ser considerada como um desenvolvimento das alterações sociais que têm colocado em foco outras questões sociais (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 659). Da perspetiva dos gestores, as suas responsabilidades para com os empregados são muito mais fáceis de planear e gerir do que muitas outras responsabilidades no espectro da RSE (M.-D. P. Lee, 2008) o que facilita a sua inclusão nos modelos de Desempenho Social Empresarial (Longo, Mura, & Bonoli, 2005) como tem acontecido (Clarkson, 1995). A relação com os empregados é, assim, reconhecida por algumas empresas como uma importante parte da sua política de RSE (Bridges & Wilhelm, 2008; Jenkins, 2006; Mirvis, 2011; R. Sims & Felton, 2006; Sobhani, Amran, & Zainuddin, 2009) e pelo UN Global Compact como um tema central da RSE (Cetindamar, 2007). Por outro lado, a perceção que os restantes *stakeholders* têm das políticas de RSE de uma empresa, é positivamente afetada pelo seu compromisso, reputação e capacidade para atrair trabalhadores (Costa & Menichini, 2013). No caso de empresas de pequena dimensão, muitas vezes o cuidado na relação com os seus empregados representa a totalidade das suas preocupações com a RSE (Frederiksen, 2010; Gellert & Graaf, 2012).

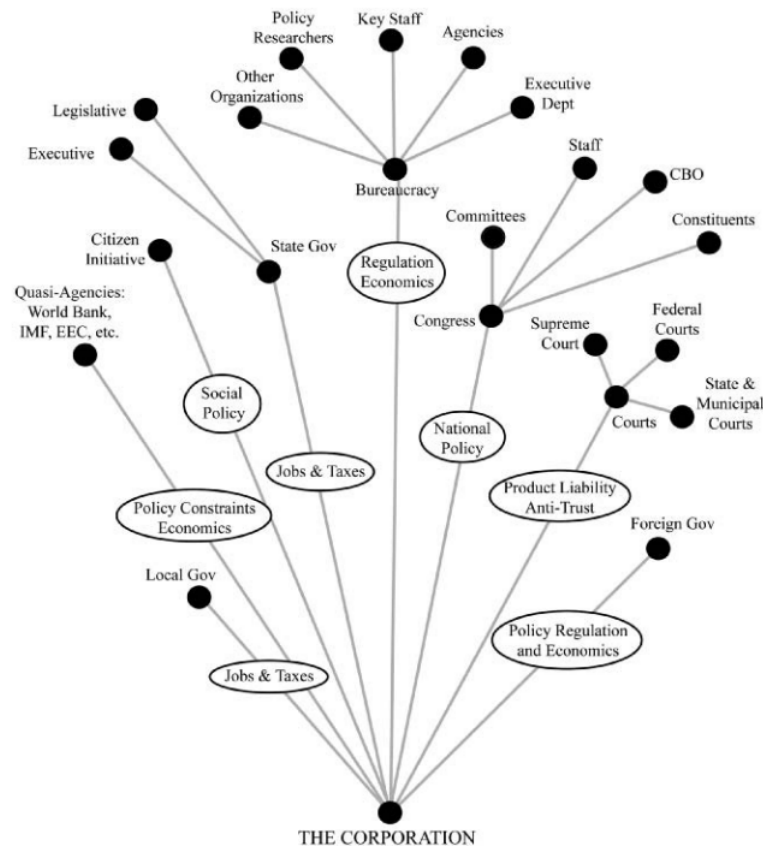
Os clientes/consumidores - são um dos grupos de *stakeholders* mais importantes (Bowie, 2013b, p. 104) porque numa sociedade de consumo o desempenho das empresas está intrinsecamente ligado à relação que estas conseguem manter com os seus clientes (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 541). A relação entre empresas e os consumidores é a face mais visível da, mais abrangente, discussão sobre as responsabilidades das empresas para com as sociedades onde operam, já que os produtos e serviços são

as manifestações mais evidentes do mundo empresarial nas comunidades (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 510). O empenho e cuidado na ligação com os seus clientes é ainda mais profundo, até um nível pessoal, no caso das pequenas empresas (Besser, 2012).

Governo - vários autores consideram o Governo (em sentido lato, incluindo: governo, ministérios, entidades reguladoras, agências *quasi* governamentais e outros organismos públicos) como um *stakeholder* fundamental na análise das relações entre empresas e sociedade (Jamali, 2008; M.-D. P. Lee, 2011; McWilliams & Siegel, 2011; Miles, 2012; Maon et al., 2008; Schlierer et al., 2012; A. Friedman & Miles, 2006). Este lugar de destaque resulta da autoridade do Estado em definir e controlar as regras da envolvente económica, laboral e social onde as empresas operam (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 449) podendo influenciar drasticamente a forma e distribuição de produtos e serviços no mercado (Freeman, Harrison, & Wicks, 2007, p. 8). O Estado enquanto *stakeholder* tem ainda o poder de influenciar, com o seu discurso, medidas preventivas por parte de empresas que temam a criação de regulações que possam afetar o seu negócio (Kolk, 2010). Refere Freeman (2007, p. 37) que, mesmo com a liberalização das instituições políticas, o Governo ainda tem uma enorme influência nos negócios. A globalização dos mercados obriga a que, mais do que nunca, os diferentes Governos sejam uma das principais preocupações dos gestores, até pela multiplicidade e complexidade de organismos em que estes se ramificam, como pode ser observado no exemplo da Figura 3.4.

Apesar de esta ser apenas uma proposta teórica das muitas existentes, julga-se ter ficado demonstrado o tipo de abordagem sistémica que uma estratégia de RSE eficiente implica. É neste paradigma organizacional que os gestores para a sustentabilidade terão de operar. As necessidades de recursos criadas pela urgência da RSE nas organizações, implicam a conceção desta como um sistema contingente, onde diversos interesses e saliências têm de ser geridos em conformidade com as características da situação e ambiente em que a empresa está envolvida, naquele momento.

Figura 3.4: As relações entre empresas e entidades governamentais e reguladores nos EUA



Retirado de Freeman, Harrison e Wicks (2007, p. 38)

3.1.4 O Poder Social das Empresas

Desde as primeiras civilizações que o Homem tenta conciliar poder e responsabilidade (Davis, 1960), crendo-se que a virtude de um gestor está no equilíbrio destas duas características. As teorias políticas da RSE defendem que a responsabilidade de uma empresa deve ser proporcional ao poder social que estas adquirem. As três principais teorias políticas da RSE são: o constitucionalismo empresarial, o contrato social integrador, e a cidadania empresarial.

3.1.4.1 A Cidadania Empresarial

Ao contrário das outras teorias apresentadas que provêm, essencialmente, de trabalhos de investigação científica, o termo *Cidadania Empresarial* (CE) está mais presente no

discurso das empresas e dos seus gestores (Matten & Crane, 2005). Talvez porque se diferencie de uma teoria pura e tenha um lado operacional. A cidadania empresarial, como argumento, não é a resposta à pergunta "*porquê ser socialmente responsável?*" mas sim à questão "*como ser responsável?*". Por essa razão, a sua definição aparece muitas vezes como um sinónimo de RSE, embora os significados deste termo tenham sofrido diversas evoluções ao longo do tempo, em função do aumento do poder das empresas nas sociedades (Painter-Morland, 2008a, p. 19).

A CE deve ser vista como uma evolução do conceito de RSE, já que a sua maior abrangência contempla a persecução de relações mutuamente benéficas com todos os *stakeholders* da organização. Sison (2009) refere que a defesa desta inclusão deve desafiar os diversos *stakeholders* a se reconhecerem como cidadãos das políticas corporativas e a assumir, como tal, os seus correspondentes direitos e responsabilidades.

O World Economic Forum²⁰ define Cidadania Empresarial como:

O contributo que uma empresa dá à sociedade através das suas principais atividades empresariais, do seu investimento social e programas filantrópicos. O seu impacto é definido pela forma como uma empresa gere as suas relações económicas, sociais e ambientais, bem como aquelas que mantém com os seus diferentes stakeholders, em particular acionistas, empregados, clientes, parceiros de negócio, governos e comunidades.

(Gardberg & Fombrun, 2006) - Tradução livre do autor

Matten e Crane (2005) apresentam as duas visões convencionais da CE:

- ◇ A *Visão Limitada* da CE define-a como um investimento social da empresa na criação de capital social e/ou de reputação com o objetivo final de melhorar a performance económica da empresa. As empresas empenham-se no fomento da sua CE em termos de filantropia estratégica.
- ◇ A *Visão Equivalente* da CE define-a como o conjunto de ações desempenhadas por uma empresa no sentido de cumprir as responsabilidades²¹ que lhe são impostas pelos seus *stakeholders*.

²⁰Organização que tem como associadas, mil empresas globais com volume de negócios superior a cinco biliões de dólares anuais.

²¹Maignan, Ferrell e Hult (1999) utilizam na sua definição de CE, o conjunto de responsabilidades sociais identificadas por Carroll (1991) na sua pirâmide da RSE: económicas, legais, éticas e filantrópicas

Matten e Crane (2005), considerando que ambas as abordagens prévias à CE possam ser confusas e pouco úteis, apresentam uma definição ampliada da CE que defendem ser mais sustentada do ponto de vista teórico e mais descritiva do papel que algumas empresas estão a assumir na sociedade. Esta definição estendida da CE identifica a função da empresa na administração dos diferentes direitos de cidadania na sociedade:

Direitos Sociais	->	A empresa desempenha o papel de provedor
Direitos Cívicos	->	A empresa desempenha o papel de facilitador
Direitos Políticos	->	A empresa desempenha o papel de canal

Velva (2010) utiliza a definição de Cidadania Empresarial do Boston College Center for Corporate Citizenship, como sendo o compromisso das empresas para minimizar riscos, maximizar benefícios, ser responsabilizável e recetiva para com os seus *stakeholders* e apoiar resultados financeiros fortes. Defende, por isso, que as empresas devem melhorar a sua capacidade para identificar e gerir questões de carácter social, ambiental e de governança, ao longo de toda a sua cadeia de criação de valor. Sendo por essa mesma razão que as empresas, especialmente as maiores, divulgam mais informação relacionada com o seu desempenho social, por forma a demonstrar que as suas ações são legítimas e consistentes com a boa CE (Brammer & Pavelin, 2006).

Gardberg refere, mesmo, que a CE é tão relevante no desempenho das empresas que deveria ser equiparada a outros investimentos imateriais, como a publicidade e a investigação de novos produtos (Gardberg & Fombrun, 2006).

Este carácter mais operacional da Cidadania Empresarial, quando comparado com noções teóricas como a de Ética Empresarial ou Responsabilidade Social, pode permitir uma mais fácil operacionalização e treino. Defendem Floyd et al. (2013) que ensinar os futuros gestores a compreenderem a importância de boas práticas de CE pode ajudar, para além dos benefícios óbvios para a sociedade, ao desenvolvimento da cultura ética que tantos responsáveis entendem como necessária nos estudantes de gestão.

3.1.4.2 O Constitucionalismo Empresarial

Os defensores desta teoria partem de uma visão contratualista da empresa, para defenderem uma visão constitucionalista da mesma. De acordo com Bottomley (2007, p. 46-47) o constitucionalismo tem duas abordagens possíveis: o constitucionalismo económico [1] e o constitucionalismo democrático liberal [2].

[1] Uma constituição pode ser considerada um acordo onde é definido atingir determinados objetivos e interesses fundamentais, que são pré-existentes à sua formulação. A constituição é vista como um enquadramento dentro do qual cada indivíduo concorda com determinadas normas que regulamentam a tomada de decisão coletiva. Por outras palavras, diz respeito à forma como as decisões dentro da organização são constituídas.

[2] A constituição pode, ainda, ser vista como um meio para atingir um acordo. Nesta visão liberal do constitucionalismo, é utilizada a separação de poderes (executivo, judicial e legislativo) por forma a evitar o abuso de poder por parte dos representantes eleitos pelos indivíduos. Esta visão assenta em três princípios:

- ◇ O governo direto não é possível nas sociedades modernas de grande escala.
- ◇ Os indivíduos podem participar no processo de tomada de decisão coletiva na sociedade.
- ◇ A solução para a organização de uma sociedade passa por um governo representativo.

A transposição deste conceito para a vida empresarial, ou seja, o constitucionalismo empresarial propriamente dito, requer que as empresas edifiquem estruturas e processos que dão corpo a determinados valores e princípios e que a tomada de decisão, dentro da organização, ocorra recorrendo a essas estruturas e processos (2007, p. 75).

O que Davis (1967) defende, é que numa sociedade existe um pluralismo de intervenientes, com poderes diferentes (onde se incluem as empresas) que influenciam e são

influenciados pelos outros elementos. O mesmo investigador enuncia dois princípios fundamentais para explicar esta relação das empresas com a sociedade:

- ◇ *A Equação do Poder Social* - a responsabilidade dos empresários resulta da quantidade de poder social que estes têm.
- ◇ *A Lei de Ferro da Responsabilidade* - aqueles que não assumam a responsabilidade correspondente ao poder que detêm perderão, eventualmente, esse poder.

O poder é assim regulado por grupos constituintes, que definem as condições para a sua utilização. Isto limita o poder e a responsabilidade de uma empresa da mesma forma que uma constituição o faz em relação a um governo.

3.1.4.3 Teorias Contratualistas

A Teoria do Contrato Social, na sua forma clássica (ver ponto 3.1.2.1), permite teorizar acerca da responsabilização das empresas, como signatárias que são deste acordo social tácito. No entanto, derivações da mesma teoria (por estar fundada em princípios de negociação e de cedência) permitem explicar o poder social e político que as empresas obtêm na sociedade, sugerindo-se, por exemplo, que existem inúmeros contratos sociais que se relacionam, criando normas abrangentes que permitem o funcionamento em sociedade. Sugerem essas teorias que esta explicação das obrigações morais contraídas pelas empresas é superior à das teorias éticas que tentam distinguir entre o que está certo e errado.

Defende Dunfee (1991) que a ética empresarial padece de três “males”:

- ◇ O primeiro desses males deriva da possibilidade de aplicação de múltiplas teorias éticas a uma prática empresarial em particular, o que desvaloriza os pontos de vista defendidos. Se todos têm razão, ninguém tem.
- ◇ O segundo dos males é a ambiguidade na aplicação das normas morais, já que uma decisão específica de um gestor pode ser analisada sob vários pontos de vista morais.

- ◇ O último dos males deriva das limitações metodológicas que normalmente estas teorias têm, quando se tentam aplicar a práticas empresariais complexas.

O campo da ética empresarial fica, assim, prisioneiro da sua própria lógica, por culpa dos seus métodos incompatíveis de investigação, normativo e empírico, impulsionados, respetivamente, por filósofos e escolas de gestão (T. Donaldson & Dunfee, 1994, p. 253). É, portanto, geralmente aceite que as empresas têm obrigações éticas para com a sociedade, mas sem que consigamos definir exatamente quais são essas obrigações e como se podem justificar (Wempe, 2009).

O Contrato Social Integrador (CSI) oferece uma solução para estes problemas, utilizando evidências empíricas como parte do processo que permite fazer julgamentos normativos (T. Donaldson & Dunfee, 1994, p. 254). Esta teoria tem a sua génese na Teoria dos Contratos Sociais Reais²² de Dunfee que, segundo Wempe (2009), se caracterizam por:

- [1] Serem específicos em cada comunidade, com os seus objetivos e valores específicos.
- [2] Serem decifráveis através de investigação empírica.
- [3] Serem uma fonte significativa de normas éticas empresariais com um dever de cumprimento *prima face*²³ consentido pelas partes.
- [4] Esse consentimento poder ser dado de forma tácita ou explícita pelas partes que beneficiam das condições do CSI.
- [5] Considerar que o facto dos indivíduos pertencerem normalmente a múltiplas comunidades, é gerador de conflitos entre as normas criadas pelo CSI.
- [6] Considerar que os gestores, por participarem em múltiplas comunidades, encontrarão muitos dos conflitos acima referidos, entre as suas normas éticas.

A ideia de um CSI tem como base um acordo tácito que, tal como o Contrato Social Clássico, é aceite sem coerção por ambas as partes, neste caso: a sociedade, as empresas

²²Tradução livre do autor, a partir do termo original: Extant Social Contracts

²³Diz-se de um dever que, a menos que seja contrariado por uma norma de âmbito mais amplo (por exemplo, jurídica), deve ser cumprido

e outros agentes económicos. O CSI tenta oferecer uma resposta para os diversos conflitos morais entre os agentes, culturas ou funções. A proposta de Donaldson e Dunfee é que este contrato seja baseado em princípios tão fundamentais para a existência humana que servem para avaliar as restantes normas morais - um Contrato Social Geral. Estes princípios resultariam da convergência de valores religiosos, filosóficos e culturais e teriam o nome de *hipernormas* (T. Donaldson & Dunfee, 1994, p. 265). Dunfee considera esta negociação entre as normas específicas de cada comunidade como sendo uma das tarefas primordiais da ética empresarial (Wempe, 2009, p. 742).

Sacconi (2006) propõe uma legitimação da RSE, como resultando ela própria de um processo de contratualização social. Refere o autor que a RSE pode ser entendida como:

[...] um modelo de governança empresarial²⁴ aqueles que gerem uma empresa (empresendedores, diretores e gestores) têm responsabilidades que vão desde o cumprimento dos seus deveres fiduciários em relação aos donos [da empresa], até ao cumprimento de deveres fiduciários análogos para com todos os *stakeholders* da empresa.

Tradução livre do autor

Sacconi defende que também é a negociação e transferências de direitos e obrigações, implícitas na estruturação do Contrato Social particular, aceite por todas as que integram a estrutura de uma empresa, que definem a sua forma de *governance*. Referindo que essa estrutura não surge como uma intuição acerca daquilo que a sociedade exigiria a essa organização. O capítulo seguinte é, precisamente, dedicado à Governança Empresarial.

3.1.5 Governança Empresarial

Embora o termo *empresarial* não levante dúvidas quanto à sua relação com a atividade das empresas, já o termo *governança*, até por ser um vocábulo pouco usado em Portugal, pode dar-se a várias interpretações. Por isto, será útil começar por definir exatamente a que interpretação de *governança* se refere este capítulo. O conceito *governança*...

²⁴conceito abordado na página 111

[...]refere-se ao ato ou processo de governar. Obviamente, a governança existe desde os primórdios da civilização. A História ensina-nos uma evolução interminável de modelos de governança, com períodos de avanço e iluminação, intercalados com os de recuo e até, por vezes, de escuridão temporária. Mais recentemente, temos testemunhado o abraçar generalizado de governos representativos, normalmente sob a forma de democracias por e para as pessoas, que aquela que se generalizou na América no final do século XVIII.

(Colley et al., 2005, p. 2)

A Governança Empresarial (GE) é, na definição usada pela OCDE, um conjunto de relações entre a gestão de uma empresa, o seu conselho de administração, os seus acionistas/sócios e outros *stakeholders* (ver Figura 3.5). A GE também fornece a estrutura através da qual se definem os objetivos da empresa, bem os meios para os atingir e para monitorizar o desempenho da organização (OECD, 2015, p. 9).

Figura 3.5: Os atores na governança empresarial



Adaptado a partir de Classen & Fifka (2013)

Em consequência dos escândalos financeiros das últimas décadas, iniciaram-se diversas iniciativas para desenvolver modelos de GE robustos, capazes de tornar as organizações auto-suficientes na deteção de práticas de negócio nocivas (Kline, 2010, p. xv). Uma das iniciativas geralmente aceite como o *standard* das boas práticas em GE, é o *G20/OECD Principles of Corporate Governance* (OECD, 2015) que estabelecem uma vasta lista de princípios nos seguintes âmbitos:

- ◊ Garantir as bases para um enquadramento eficaz da GE.

- ◇ Defender os direitos e tratamento equitativo para todos os acionistas e investidores.
- ◇ Fomentar o funcionamento regular e a atratividade dos mercados de capitais.
- ◇ Reconhecer os direitos dos *stakeholders*, com eles cooperar para a criação de riqueza, emprego e sustentabilidade financeira para as empresa.
- ◇ Divulgar de forma transparente, resultados e situação financeira, desempenho, titularidade do capital e governança da empresa.
- ◇ Estabelecimento das responsabilidades dos Conselhos de Administração.

Uma das maiores preocupações daqueles que se opõem às estratégias e políticas de RSE é o seu não alinhamento com os interesses e funções das empresas (como será apresentado no ponto 3.1.7.3, da página 135). No entanto, a inclusão da RSE nos objetivos estratégicos das empresas e, conseqüentemente, tornando-se um assunto do âmbito da GE, torna a sua gestão mais eficiente e os seus benefícios para a organização mais claros e quantificáveis. É a disseminação de valores éticos através do quadro normativo da GE (seja na missão da empresa, na política de contratações, nos códigos de práticas de negócio, etc.) que pode transformar a RSE numa vantagem competitiva real das organizações, ao mesmo tempo que gera um importante impacto positivo nos seus *stakeholders* e nas suas agendas (Melis, Carta, & Del Rio, 2009, p. 12).

Esta incorporação não ocorre, no entanto, por decreto, sendo que não basta a assinatura de uns quantos compromissos para a tornar efetiva. O caráter quasi-natural da ética nas empresas pode tornar a existência de *códigos de ética* num inibidor de questões mais complexas, como: *Como é que estas intenções são colocadas em prática?* ou *É ético em que sentido?* permitindo que assuntos mais complicados nunca cheguem a ser discutidos (Bevan, 2008, 135-136).

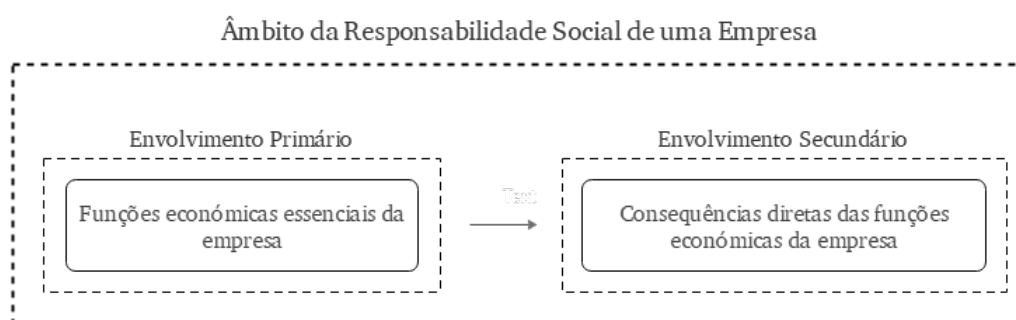
Seguem-se alguns conceitos associados a uma incorporação efetiva da RSE na estrutura da GE. Sendo que em economias como a portuguesa (e apesar da criação do Instituto

Português de Corporate Governance²⁵) esta incorporação tem-se demonstrado deficiente e abaixo da média europeia (Navarro & Ansón, 2009).

3.1.5.1 Princípio da Responsabilidade Pública

Preston e Post (1975) tentaram definir o âmbito da RSE distinguindo entre as áreas de atuação e impacto que estão na alçada dos gestores e aquelas que estão no domínio da vida privada, organizações voluntárias ou do sistema político (L. Preston & Post, 1981). Para os defensores deste princípio, as políticas públicas são as linhas orientadoras daquilo que constitui a responsabilidade social das empresas e são mais amplas do que a legislação emanada por um Estado. Dizem respeito “*aos princípios que gerem e controlam as ações que têm amplos impactos na sociedade ou em partes muito relevantes da mesma, e que são geralmente reconhecidos e partilhados*” (Wartick & Cochran, 1985). Sendo uma noção mais limitada, comparativamente à RSE, o seu âmbito de aplicação é exclusivamente o das envolventes primária e secundária apresentados na Figura 3.6. Defende-se, neste princípio, que a empresa não tem legitimidade para atuar em nenhuma das questões que caíam fora deste enquadramento.

Figura 3.6: Os dois níveis de envolvimento das empresas



Também Preston e Post (1981) consideram que estas normas são mais abrangentes do que as normas legisladas. Defendem que “*as políticas públicas incluem, não só o texto literal da Lei e regulamentações mas, também, os padrões detetados na opinião pública, assuntos emergentes, requerimentos formais legais e práticas de implementação*”. Esta abordagem, focada no processo de decisão pública, exclui do âmbito da legitimidade

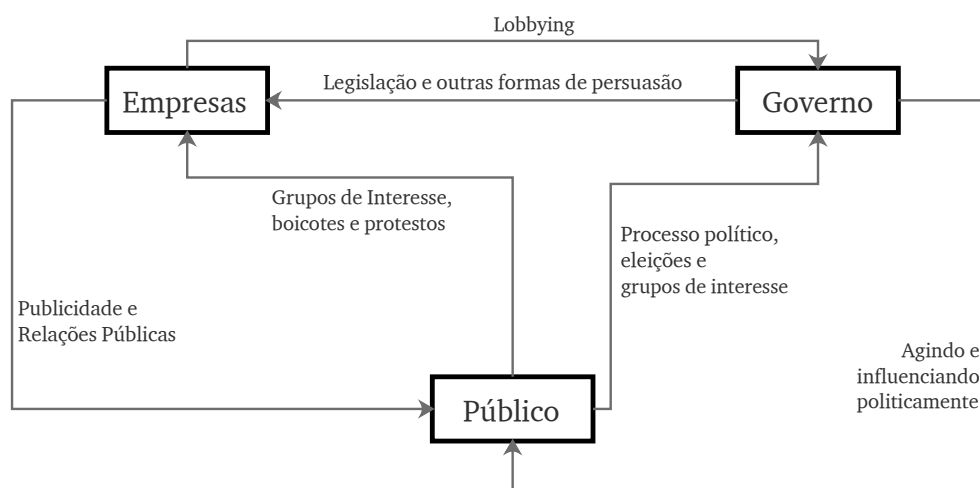
²⁵[urlhttp://www.cgov.pt/index.php](http://www.cgov.pt/index.php)

da empresa muitas das áreas do panorama social (L. Preston & Post, 1981). As empresas devem servir-se das políticas públicas na orientação das suas políticas de RSE e tentar influenciar a sua criação, sempre que exista um vazio entre as reivindicações da sociedade e as políticas públicas em vigor. Caso não o façam, correm o risco de serem implementadas políticas públicas que limitem ou até inviabilizem a atividade da empresa.

Tendo em conta os vários fatores que influenciam a formulação de políticas públicas, especialmente entre culturas diferentes, as empresas multinacionais tendem a focar-se sobre as instituições formais com maior visibilidade, mais especificamente sobre as organizações que delas emanam (Doh & Guay, 2006). Referem os autores que, em sistemas parlamentares, tipicamente europeus, a pressão destas organizações, através de *lobbying*, é normalmente efetuada mais sobre os ministérios e menos sobre os parlamentos.

Carroll e Buchholtz (2008) definem as várias influências entre empresas, público e governos, como o conjunto representado na Figura 3.7 onde pode ser observado o papel políticas públicas.

Figura 3.7: Interação entre Empresas, Governos e o Público



Retirado e traduzido a partir de Carroll & Buchholtz (2008, p. 455)

Wartick e Cochran (1985) referem que a defesa de uma esfera de ação mais limitada das empresas, como devendo apenas preocupar-se com políticas públicas que as afetem

diretamente, implica que a sua responsabilidade derive mais dos direitos e deveres implícitos num Contrato Social e menos de uma agência moral das organizações.

3.1.5.2 Gestão de Assuntos

O termo *Assunto* neste contexto significa um problema, controvérsia ou disputa entre a organização e um ou mais dos seus *shareholders* e/ou *stakeholders* (Weiss, 2008, p. 61). A Gestão de Assuntos (GA) é uma consequência do estudo e generalização da ideia de RSE. O conceito nasceu da tentativa de perceber como os gestores se estavam a adaptar às novas exigências colocadas sobre a sua atividade (Vogel, 1986). A GA pode ser definida como o processo através do qual as empresas identificam, avaliam e respondem aos assuntos políticos e sociais que podem ter impacto na sua atividade (Wartick & Rude, 1986). Defende Wartick (1986) que a GA tem dois objetivos principais:

- [1] Tentar minimizar os impactos das mudanças sociais e políticas, vigiando-as. A GA analisa de forma recorrente os assuntos e afere a sua importância para a empresa.
- [2] A GA tenta obter respostas mais sistemáticas e eficazes para assuntos específicos, agindo como um *pivot* da empresa, na coordenação e integração dessas questões.

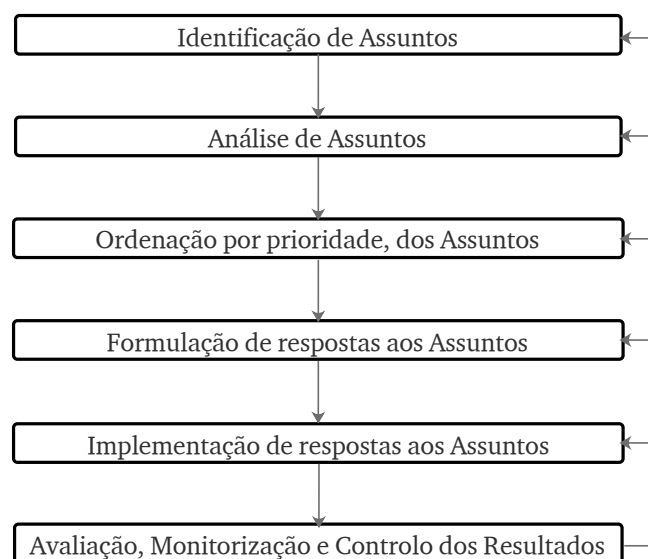
A GA é, também, a tentativa de encerrar o espaço vazio entre as expectativas que os *stakeholders* criam acerca do desempenho da empresa e o desempenho real da empresa (Garriga & Melé, 2004; Weiss, 2008).

Muitas controvérsias, até globais, relacionadas com a atividade das empresas, começam por ser assuntos simples e muito circunscritos que, ao serem expostos, se tornam públicos. Weiss (2008, p. 61) exemplifica com o caso Enron, que começou por ser um caso de reconhecimento excessivo de receitas e acabou com condenações por fraude e roubo. O que demonstra a importância, para as empresas, de terem gestores qualificados nos seus quadros, normalmente designados *champions*, que sejam capazes de gerir todo o assunto desde a sua identificação à aferição da sua resolução. Estes gestores têm a função de gerir os assuntos ao longo da hierarquia da organização, tentando coordenar o

planeamento da reação com a implementação das soluções adotadas. Outros exemplos existem que demonstram os efeitos destrutivos da gestão ineficaz de assuntos, sobre uma organização. Esta é uma vertente da gestão de empresas que é muito próxima da gestão de *stakeholders*. Os dois conceitos parecem ser complementares porque, enquanto a atenção dos *stakeholders* se tende a concentrar nos “assuntos” mais prementes do momento, também os “assuntos” são, normalmente, a expressão da reivindicação de determinados grupos de *stakeholders* (Weiss, 2008, p. 63).

Carroll & Buchholtz definem um processo de GA composto por seis tarefas iterativas (ver Figura 3.8). Este é um processo semelhante ao mecanismo genérico da tomada de decisão, mas focado sobre um assunto específico e as suas ramificações. A *identificação de assuntos* nasce da necessidade de perscrutar a envolvente externa da organização, a fim de serem identificados assuntos emergentes ou tendências que possam vir a ser relevantes para a empresa (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 200). A *análise de assuntos* consiste em decompor e dissecar o assunto em fragmentos processuais que ajudem a compreender melhor a sua natureza. O processo requer do gestor uma análise temporal de todos os processos envolvidos, bem com a identificação e posição de cada *stakeholder* envolvido.

Figura 3.8: O processo da Gestão de Assuntos



Decidir acerca da *prioridade* de um assunto tem algumas semelhanças com o processo de aferição da saliência dos *stakeholders* que define o seu grau de importância para a organização. Também a gestão de assuntos dispõe de ferramentas para identificar os assuntos mais relevantes para serem acompanhados. Uma proposta teórica para a hierarquização dos assuntos é a matriz de probabilidade e impacto.

Neste diagrama distribuem-se os assuntos numa matriz onde um eixo respeita à probabilidade do assunto ocorrer (baixa, média ou alta) e outro eixo se destina ao impacto que o assunto tem potencialmente na organização - baixo, médio ou alto (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 204). Os assuntos são depois distribuídos pela matriz, sendo possível identificar aqueles que possuem maior saliência e devam ser considerados prioritários.

As últimas três fases do processo de GA dizem respeito à sua operacionalização e estão muito relacionadas com a estratégia empresarial. A *formulação de respostas* consiste em analisar todas as opções para a resolução do assunto, que sejam exequíveis e do grau de agressividade com que esse caminho necessita ser seguido (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 206). A penúltima fase, a *implementação*, sendo auto-explicativa, consiste em decidir o cronograma, recursos, equipa envolvida e outras variáveis normalmente envolvidas num projeto, mas em relação à resposta escolhida. A *avaliação, monitorização e controlo* é, para além da última fase, aquela que torna o processo iterativo. A empresa deve, constantemente, auditar o processo de implementação das respostas, verificando se decorre como planeado e se os seus resultados são os esperados. Esta avaliação é conseguida, normalmente, através da auditoria aos *stakeholders* (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 206), tentando perceber a reação destes face à resposta colocada em prática.

3.1.5.3 Desempenho Social Empresarial

O Desempenho Social Empresarial (DSE) é um conjunto de categorizações descritivas da atividade empresarial que se foca nos impactos e resultados provocados pelas organizações, na sociedade, nos *stakeholders* e nelas próprias (D. J. Wood, 2010). A raiz do estudo do DSE é a mesma da Gestão de Stakeholders, apresentada na página 99: uma visão interdependente da empresa com o seu ambiente interno e externo. O estudo do

DSE tem origem na visão da empresa como um sistema aberto destinado a trabalhar para aumentar os benefícios e reduzir ou eliminar os efeitos nocivos das suas atividades (D. J. Wood, 2010).

Ainda segundo Wood (2010), o conceito de DSE evoluiu ao longo dos últimos sessenta anos a partir dessa visão da empresa como sistema interdependente. As primeiras pressões públicas para que as empresas reconhecessem responsabilidades fora do âmbito das suas atividades diretas criaram o alerta nas empresas de que este era um assunto que teriam de passar a gerir. Do ponto de vista académico, foi do impasse entre o reconhecimento das responsabilidades por parte das organizações e o seu estudo teórico que nasceu, nos anos setenta, este novo conceito de DSE, mais focado na forma como as empresas reagem aos desafios da RSE.

Neste âmbito, Sethi (1979) construiu um modelo (Tabela 3.4) que tenta facilitar as comparações entre as instituições empresariais e a natureza das respostas das mesmas às pressões sociais em diversos contextos e ambientes (D. J. Wood, 2010). No primeiro nível, embora o autor escolha o termo “Proscritivo” para designar o tipo de comportamento, escolheu-se utilizar o termo “Higiénico” no sentido em que foi usado por F. Herzberg - fatores que apenas podem contribuir para a insatisfação quando não são observados. O seu cumprimento é tido como *a norma* e, por isso, não podem ser utilizados para gerar um retorno extremamente positivo (Miner, 2005, p. 63).

Como pode ser observado no modelo, Sethi encontrou quatro tipos de resposta que uma empresa pode dar a assuntos de RSE, consoante a dimensão do comportamento e o nível de desenvolvimento das suas políticas de RSE:

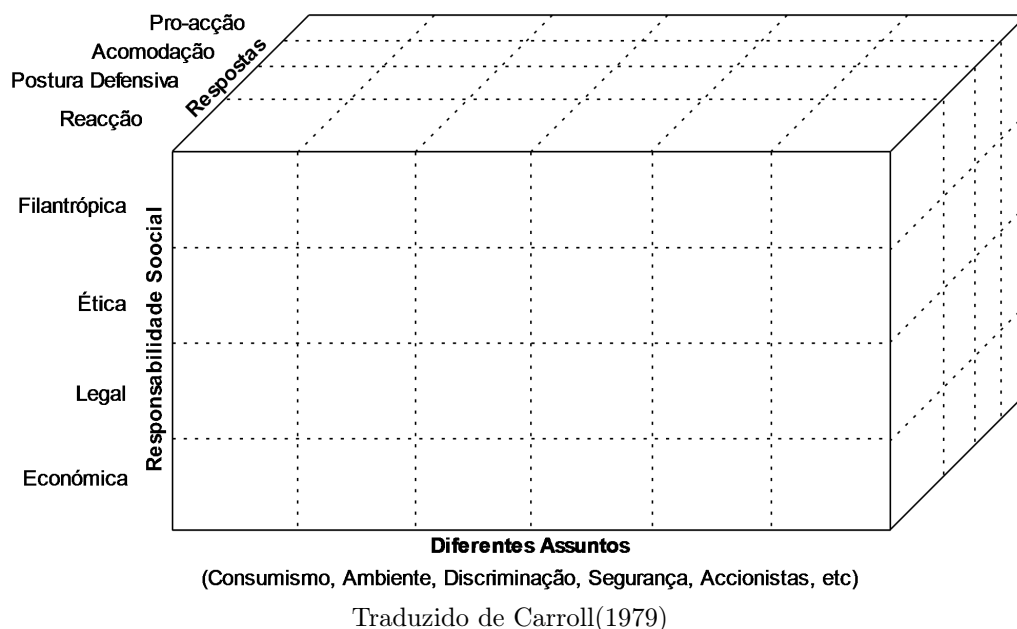
- ◇ Reativa - quando reage a acusações.
- ◇ Defensiva - quando se aplica na ilibação de qualquer culpa.
- ◇ Responsiva - quando estabelece um diálogo com as partes interessadas.
- ◇ Pró-ativa - quando antecipa e colmata dificuldades e más-práticas.

Tabela 3.4: Comportamento empresarial num esquema de três níveis

Comportamento	Primeiro Nível Obrigações Sociais <i>Higiênico</i>	Segundo Nível Responsabilidade Social <i>Recomendável</i>	Terceiro Nível Capacidade de Resposta <i>Preventivo</i>
Em busca de Legitimidade	A legitimidade está confinada a critérios económicos e legais. A empresa não viola leis e assume a obrigação social de ser rentável.	Reconhece a limitada relevância dos critérios legais e de mercado. Considera critérios mais amplos de medição do seu desempenho social.	Aceita o papel definido pelo sistema social e sujeita-se à mudança. Reconhece a importância do lucro, mas inclui outros critérios na sua atividade.
Cumprimento de Normas Éticas	Considera o valor do negócio; os gestores devem-se comportar de acordo com seu próprio padrão ético.	Estabelece normas em termos relacionados com a comunidade. Recusa posições morais que contrariem os seus interesses económicos ou normas sociais vigentes.	Toma posições sobre questões de interesse público; defende normas éticas institucionais, ainda que aparentemente ser prejudiciais aos seus interesses ou às normas sociais.
Reconhecimento de responsabilidades sobre as ações empresariais	Foca-se estritamente nos interesses dos acionistas; protege de forma egoísta os seus privilégios sobre terceiros	Os gestores são responsáveis pela sua conduta ética e pela da organização. Focado estritamente na legalidade, mas exibe alguma preocupação para com os <i>stakeholders</i> .	Disposto a assumir perante outros grupos de interesse, a responsabilidade pelas suas ações mesmo que se tratem de grupos que não são afetados pelas suas ações
Estratégia operacional	Adaptação exploradora e defensiva. Máxima exteriorização dos custos	Adaptação reativa. Interioriza custos identificáveis. Defesa do ambiente físico e social. Compensar os prejudicados pela sua atividade mesmo na ausência de fundamentos legais claros.	Adaptação pró-ativa. Assume liderança na proteção ambiental. Avalia os efeitos colaterais das suas ações e elimina-os <i>a priori</i> . Desenvolve processos internos para lidar com futuras mudanças sociais.
Resposta a pressões sociais	Se atacado, usa métodos de relações públicas em benefício da imagem; nega qualquer deficiência; culpa a ignorância para justificar a insatisfação; dá informações quando legalmente exigido.	Aceita a responsabilidade de resolver os problemas atuais; admite deficiências nas práticas antigas e tenta convencer o público acerca da mudança; atitude conciliatória para com os críticos.	Dialoga voluntariamente com <i>stakeholders</i> externos; divulga informação gratuitamente; aceita a influência de <i>stakeholders</i> externos na tomada de decisão e sujeita-se ao escrutínio público.
Atividades relativas às ações governamentais	Resiste a regulamentações das suas atividades, exceto quando necessita proteger a sua posição no mercado; resiste a todas as exigências de informação para além do que é exigido por lei.	Preserva a posição da gestão nas decisões empresariais mas coopera em pesquisas para melhorar os padrões do sector; participa nos processos políticos e incentiva os funcionários a fazerem o mesmo.	Comunica abertamente com o governo; auxilia na aplicação das leis e avaliação das práticas comerciais; manifesta-se publicamente contra atividades governamentais prejudiciais para o bem público.
Atividades políticas e legislativas	Procura manter o status quo; opõe-se ativamente a leis que obriguem à interiorizar de custos anteriormente exteriorizados; faz <i>lobbying</i> .	Colaboração com <i>stakeholders</i> externos na proposta de leis de proteção ambiental; admite necessidade de mudanças em algumas leis que protegem o <i>status-quo</i> .	Evita a política e não apoia leis de interesse especial; auxilia os órgãos legislativos no desenvolvimento de melhores leis, se necessário; promove honestidade e transparência na política.
Filantropia	Contribui somente quando existe um benefício direto claro. Caso contrário, vê o auxílio como uma responsabilidade individual dos empregados.	Contribui para causas não controversas e estabelecidas; iguala as contribuições dos empregados	Atividades de Estado dois, mais apoio e contribuições para novos grupos controversos cujas necessidades ele vê como não cumpridas e cada vez mais importante.

As teorias integradoras, por definição, englobam diversos conceitos já apresentados anteriormente e que pertencem a outros tipos de teorias como a Gestão de Assuntos, a Gestão de Stakeholders, Responsabilidade Pública e a Cidadania Empresarial. O modelo apresentado por Carroll (1979) que viria mais tarde a ser simplificado sob a forma de pirâmide (Figura 3.3) é, talvez, aquele que melhor demonstra esta integração. Tal como Sethi, Carroll utiliza um conjunto de atitudes em relação à RSE por parte das empresas: reativa, defensiva, acomodação e pro-ação. Da combinação destas reações, com o tipo de responsabilidades e tipos de assuntos sociais envolvidos, Carroll chegou à definição esquemática de um modelo de DSE tridimensional (Figura 3.9).

Figura 3.9: Dimensões do desempenho Social Empresarial



Wood (2010) critica esta conceptualização defendendo que a mesma é uma visão demasiado simplificada da vida empresarial moderna. Refere a autora que, embora este modelo possa representar o ponto de vista de um gestor sobre o DSE, não reflete adequadamente a multiplicidade de fatores internos e externos e de relações que influenciam a vida de uma organização. Wood construiu, em alternativa, um modelo de DSE que leva em linha de conta a interação da organização com os seus *stakeholders* e a sua relação com o ambiente. Neste modelo, a performance financeira (PF) da empresa é apenas mais uma dimensão dos resultados obtidos.

No entanto, são inúmeros os artigos científicos que tentam relacionar a performance

social com a PF, tendo esta como elemento central da DSE. Barnett e Salomon (2012) encontraram evidências de que existe uma relação entre os dois tipos de performance, ou seja, que as empresas que mais investem em RSE obtêm como consequência um retorno financeiro. Essa relação ocorre de forma tanto mais direta quanto maior for a capacidade da empresa para influenciar os seus *stakeholders*. Os autores também concluem que esta relação não é linear (antes quadrática, desenhando uma curva U) e que a perda de rentabilidade financeira apenas ocorre em limites inferiores extremos da RSE de uma organização (M. Barnett & Salomon, 2012).

Figura 3.10: Modelo de Desempenho Social Empresarial



Traduzido a partir de Wood (2010)

Estas conclusões, encontradas por Barnett (2012), já tinham sido confirmadas noutros meta-estudos acerca da relação DSE-PF (Y. I. S. Lee, 2011; Margolis, Elfenbein, & Walsh, 2007; Orlitzky, Schmidt, & Rynes, 2003). Esta relação abre possibilidades ao abandono de uma via totalmente normativa para a justificação de elevados níveis de DSE nas organizações, cujas dificuldades teóricas foram abordadas por Wood (2010). Permitindo o foco numa abordagem explicitamente estrutural que, no limite, sustente até uma teoria da empresa interdependente, aberta e atuando num ambiente turbulento e em constante mudança.

3.1.5.4 Estratégias de vantagens competitivas

McWilliams e Siegel (2011) propõem a utilização da RSE como uma estratégia que crie vantagem competitiva para a empresa. A ideia de RSE Estratégica, criada por Baron (2001), defende que as empresas devem utilizar a RSE da mesma forma que utilizam oportunidades de mercado para aumentarem os seus lucros, ou seja, como um recurso que constitua uma vantagem competitiva sustentável. De acordo com Barney (1991), este tipo de recursos é valioso, raro, totalmente inimitável e não tem sucedâneos. A proposta de McWilliams e Siegel (2011) consiste em utilizar estes critérios para aferir o valor estratégico da RSE para cada empresa. Para isso, utilizam a Teoria da Empresa Baseada nos Recursos (TEBR) onde começam por definir a RSE Estratégica como qualquer atividade que permita à empresa obter uma Vantagem Social Competitiva. Depois, incluem a RSE no modelo TEBR como um recurso e, por fim, propõem formas de isolar o seu valor acrescentado para que os gestores o possam manipular na obtenção de uma maior sustentabilidade económica para a organização. O facto do impacto da RSE, por vezes, não estar sob o total controlo da empresa, como acontece na subcontratação de serviços a terceiros, pode constituir um problema, de acordo com esta teoria. Criando-se o risco de diminuição da sustentação da vantagem competitiva (Barney, Ketchen, & Wright, 2011).

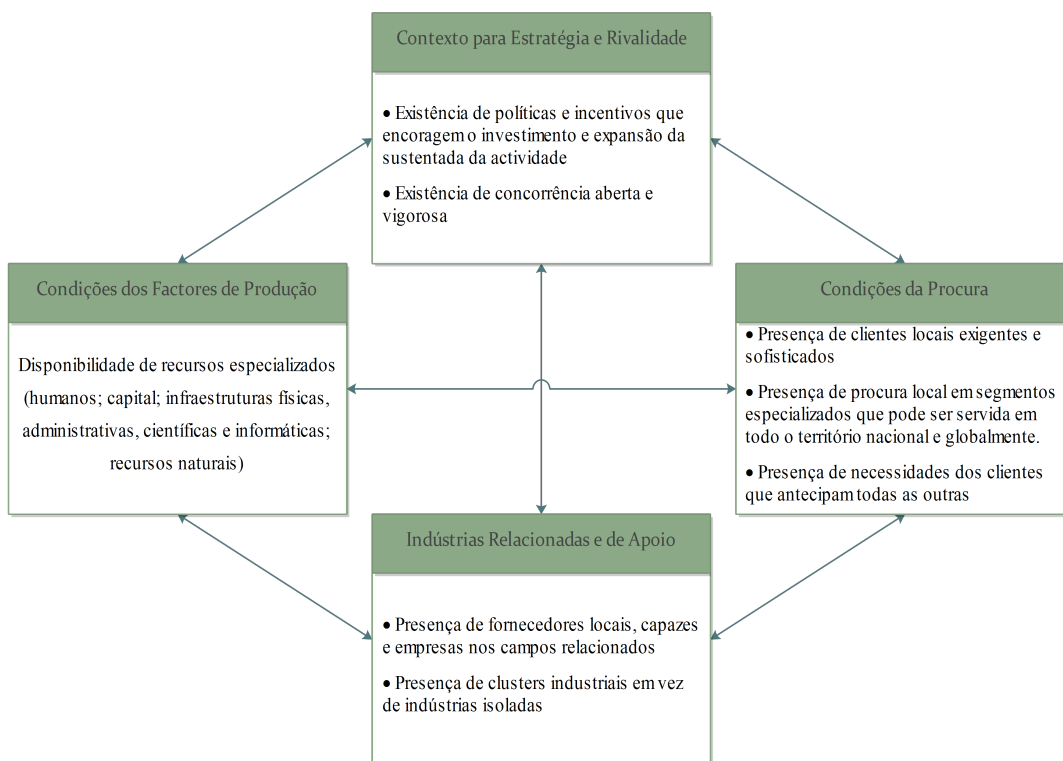
Filantropia Estratégica

Porter e Kramer (2002) propõem uma utilização estratégica da RSE. Segundo os autores, a forma como as empresas financiam as causas sociais é geralmente desadequada dos interesses da organização e a sua rentabilidade dificilmente demonstrada aos acionistas. A filantropia é utilizada como uma forma de relações públicas ou publicidade, que tenta promover a imagem da empresa ou a marca através do patrocínio de causas sociais ou outros eventos de grande destaque (Porter & Kramer, 2002, p. 5). Outro problema com o financiamento direto de causas é que, na sua perspetiva instrumentalista, elas destinam-se, apenas, a tentar gerar afeição à empresa, entre os empregados, clientes e comunidades locais e refletem, na maior parte das vezes, os valores e crenças pessoais dos gestores. O problema com esta estratégia é que, na melhor das hipóteses,

o marketing de causas apenas aumenta a notoriedade da empresa quando associa a sua identidade às qualidades admiráveis da causa que patrocina (Porter & Kramer, 2002) com todos perigos inerentes.

Estes autores criticam a recusa pela integração de preocupações sociais na estratégia empresarial, como defendido por Friedman (1970). Antes defendem que as críticas que Milton Friedman faz à RSE podem ser ultrapassadas, desde que a empresa a utilize para cultivar e desenvolver o seu contexto concorrencial (ver Figura 3.11).

Figura 3.11: O desenvolvimento do contexto concorrencial



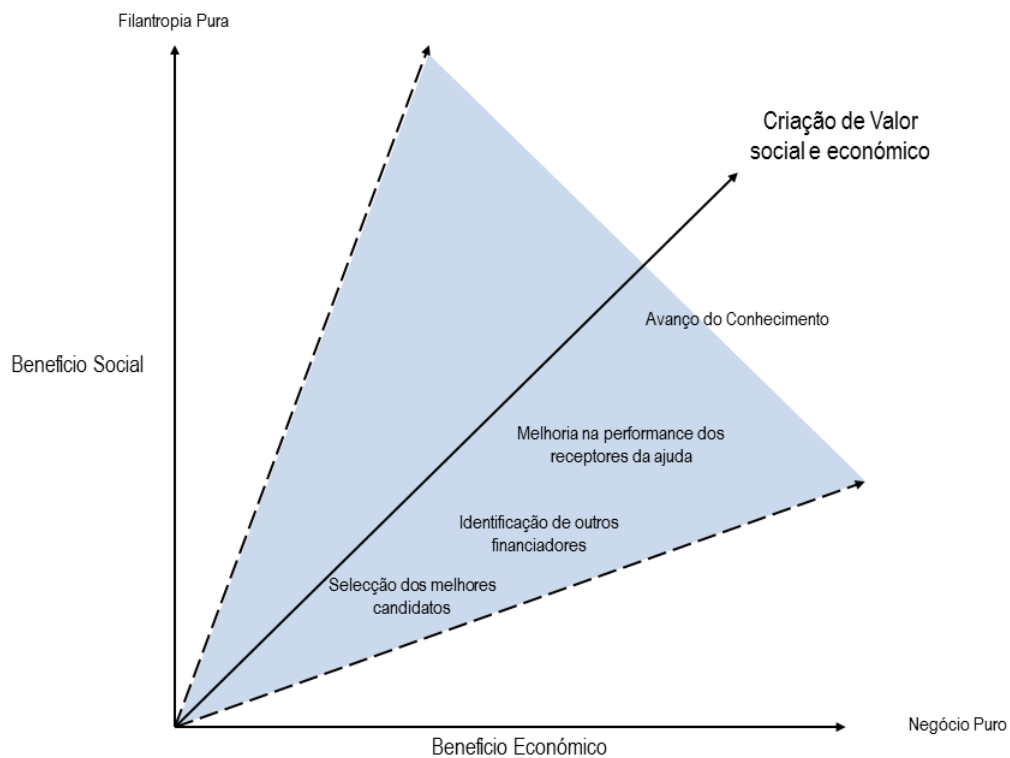
Traduzido de Porter e Kramer (2002)

A convergência de interesses, para além de produzir benefícios sociais que excedem largamente aqueles que são proporcionados por filantropos particulares, fundações e até governos, oferecem às empresas uma vantagem competitiva importante sobre os restantes concorrentes do mesmo contexto. O processo de criação de valor social e económico pode ser observado na Figura 3.12.

Concluem Porter e Kramer (2002) que não existe nenhuma contradição entre melhorar o contexto concorrencial de uma empresa e fazer um esforço sincero pelo melhoramento da

sociedade. Esta proposta de filantropia estratégica, baseada no contexto, pode oferecer às empresas um conjunto de ferramentas que justifiquem o investimento de recursos nesta estratégia criando-se, ao mesmo tempo, uma poderosa forma de contribuir para um mundo melhor.

Figura 3.12: Maximização do Valor da Filantropia



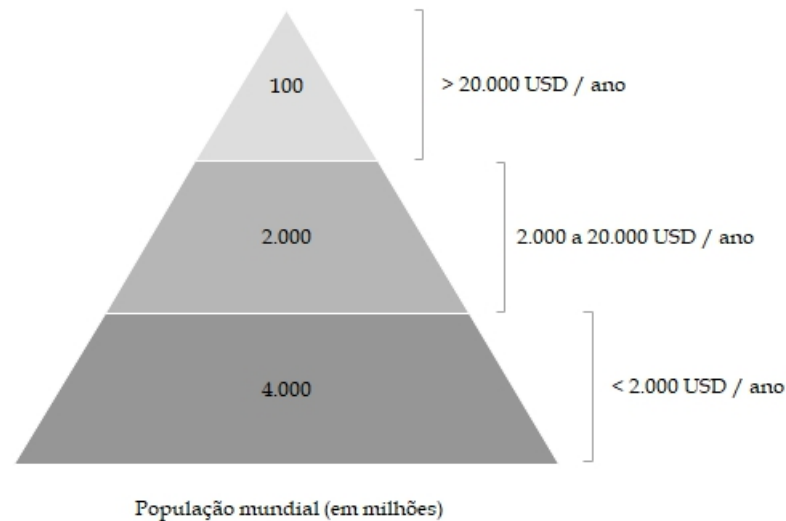
Traduzido de Porter e Kramer (2002)

Estratégias para a base da pirâmide

Outra teoria acerca das vantagens competitivas que a RSE pode oferecer propõe que as empresas multinacionais invistam nos mercados mais pobres do mundo. Desta forma, as empresas podem ajudar a resolver alguns dos problemas sociais mais prementes aumentando, nesse processo, o seu próprio valor. Segundo Prahalad e Hammond (2002), existiam em 2002 cerca de quatro biliões de pessoas na base da pirâmide económica que viviam com o equivalente a menos de dois mil dólares americanos, por ano (ver Figura 3.13) e desses, cerca de um bilião, viviam com menos de um dólar por dia (ver Tabela 3.5). Os autores sugerem que este investimento na base da pirâmide econó-

mica é decisivo para alavancar a economia mundial para uma era de intensa inovação e competitividade através da criação de empregos e valor nas economias emergentes.

Figura 3.13: Paridade do poder de compra mundial



Traduzido de Prahalad e Hammond (2002)

Prahalad e Hammond (2002) defendem que existe um mercado potencial muito importante nos povos mais pobres por várias razões: apesar de, individualmente, as pessoas terem pouco dinheiro, o somatório das suas disponibilidades é um mercado muito apelativo; em proporção ao seu rendimento, os pobres tendem a comprar mais objetos de luxo; em vez de poupar para dias mais complicados, estes povos tendem a utilizar todo o seu rendimento disponível para melhorar a sua condição de vida atual.

Tabela 3.5: Segmentação da base da pirâmide

Condição	Rendimento Diário	Milhões de Pessoas
Baixo Rendimento	3-5 USD	1.400
Limiar da Subsistência	1-3 USD	1.600
Pobreza Extrema	< 1 USD	1.000

Retirado de Rangan *et al.* (2011)

Esta estratégia empresarial requer uma abordagem diferente ao mercado, já que a base da pirâmide não é um bom mercado para absorver tecnologia de ponta, por duas razões. Em primeiro lugar devido ao seu elevado custo. Em segundo lugar, porque muitas vezes os bens e serviços, que o meio e topo da pirâmide consomem, são demasiado sofisticados para a infraestrutura e necessidades que estes mercados mais pobres possuem (ex: um

router que atinja velocidades de um gigabit por segundo²⁶ apesar de possuir uma tecnologia com mais de quinze anos, está ainda muito longe de fazer a diferença nas ligações de Internet mais precárias dos países mais pobres).

Este é um tipo de mercado muito atraente para as organizações empenhadas na inovação disruptiva²⁷ que, por sua vez, se acabam por tornar incubadoras para o aperfeiçoamento do próprio produto, permitindo a sua posterior massificação em todos os mercados com diferentes características. Esta expansão não pode, no entanto, ser feita às expensas da degradação ambiental, social e económica desses povos, já que esse é um dos maiores argumentos anti-globalização e que não serve os interesses destas organizações, elas próprias “globais”.

Esta é, portanto, uma teoria onde as responsabilidades sociais das empresas são admitidas apenas como um efeito colateral, ainda que desejável, da estratégia empresarial de procurar grandes oportunidades de mercado entre os mais pobres do planeta (Hart & Christensen, 2002). A perversão desta estratégia é que as empresas, que apostam nestes mercados sem sucesso, tendem a classificar estes investimentos como gastos de RSE (Rangan et al., 2011), contribuindo para a disseminação da ideia de que o bom desempenho social e ambiental não é compatível com bons resultados financeiros.

3.1.5.5 Marketing relacionado com causas

O Marketing Relacionado com Causas (MRC) surge da evolução das primeiras formas de RSE. A primeira expressão de responsabilidade social nas empresas apareceu sob a forma de filantropia. As doações beneficiavam causas da preferência dos próprios empresários e estavam, geralmente, relacionadas com a qualidade de vida dos empregados e das suas famílias (Stroup, Neubert, & Anderson Jr, 1987). Isto permitia às empresas aumentarem diretamente a disponibilidade e fidelidade da sua mão-de-obra. Por força de pressões sociais e a consequente legislação, estes benefícios acabaram por ser estendidos à sociedade, em geral, através da negociação e luta laboral.

²⁶de acordo com o protocolo IEEE 802.3-2008

²⁷Criação de novos produtos que são inferiores em características técnicas e desempenho, aos já existentes no mercado. Estes produtos são normalmente muito atrativos para os mercados da base da pirâmide pelas duas razões já apresentadas neste ponto

O aumento do escrutínio público motivou o distanciamento entre as doações e os interesses das empresas. Os gestores passaram a levar em linha de conta a forma como a filantropia seria entendida pelos seu stakeholders. Nas palavras de Andrew Carnegie, citado por Morris e Biederman (1985): “*É mais difícil dar dinheiro de forma inteligente do que o ganhar*”. Ironicamente, a prática da filantropia empresarial acabou por se afastar de causas que pudessem ser confundidas com o interesse empresarial.

O MRC pode ser visto como uma manifestação do realinhamento da filantropia empresarial com o interesse económico da empresa, ligando a angariação de fundos para benefício de uma causa à aquisição de produtos e serviços da empresa (Varadarajan & Menon, 1988). A diferença entre o MRC e a Filantropia Estratégica é que o financiamento do primeiro não provém do orçamento para causas sociais da empresa. Antes, constitui um gasto de marketing como qualquer publicidade ou campanha. Uma característica frequente no MRC é que o valor gasto na publicitação do programa é, normalmente, superior ao valor gasto no próprio programa (Varadarajan & Menon, 1988). O MRC consiste, então, no processo de implementar ações de marketing relacionadas com o financiamento de uma causa por parte da empresa, na condição prévia de os consumidores retribuírem a empresa com a sua preferência de consumo (Varadarajan & Menon, 1988).

Um exemplo de MRC em Portugal é a campanha do Banco BIG “Vamos Proteger Quem Nos Protege”, que promete doar vinte euros à Liga dos Bombeiros Portugueses por cada conta à ordem aberta pelos seus clientes. Por cada donativo em dinheiro, o Banco BIG promete doar uma soma idêntica. Existe, no entanto, um limite máximo de quinhentos mil euros para a doação total do banco (Banco BIG, 2014). Entre outros gastos da campanha, foi criado um *spot* publicitário de trinta segundos que passou nas TV’s generalistas o que, só por si, representa provavelmente um gasto quase equivalente ao valor total da doação.

3.1.6 As boas intenções nas empresas portuguesas

A necessidade teórica, evidenciada no estado da arte apresentado, de que as empresas participem no esforço por um futuro sustentável com uma atividade responsável do ponto de vista social e ambiental, é extensível às empresas portuguesas. Até porque Portugal é um país onde, geralmente, se adota uma postura de *preocupação* em relação a assuntos ambientais, enquanto outras sociedades europeias (Holanda, Suécia, Finlândia) adotam uma postura de maior pro-atividade, logo menor preocupação, em relação à mitigação do impacto humano no ambiente (Tsakarestou, 2005, p. 266).

De acordo com os trabalhos de investigação mais recentes, os gestores portugueses tendem a considerar as políticas de RSE como desejáveis (L. Fonseca, 2012; Moreiras, 2010). Embora permaneça a dúvida se esse desejo se relaciona com uma conceção alargada da organização, interdependente e como agente moral, ou com uma estratégia de vantagem competitiva, como as que acabaram de ser apresentadas (Balonas, 2007). Nas PME's portuguesas, a inclusão de objetivos de RSE na sua gestão estratégica é praticamente inexistente (Matias, 2014), ainda que exista algum potencial para a sua inclusão (Moreiras, 2010), apesar das dificuldades inerentes à sua implementação em organizações de menor dimensão. O facto de o conceito de RSE ter sido, essencialmente, desenvolvido por e para grandes empresas, dificulta a sua transposição para empresas sem grandes recursos económicos e humanos para planear, executar e auditar estratégias de RSE, como é o caso das PME's portuguesas (Neves & Bento, 2005, p. 305). Por sua vez, quase sem exceção, as principais empresas portuguesas divulgam informação detalhada acerca das suas políticas de RSE, confirmando-se a ideia de que a quantidade de divulgação varia em função da dimensão da empresa (Amorim, 2010). Tomando como exemplo as dez principais empresas do índice PSI20, os temas dessas políticas variam normalmente entre (Caracol, 2011): apoio à educação e ciência, gestão ambiental, recursos humanos, ações de solidariedade na comunidade, desenvolvimento social, mecenato cultural e desportivo, saúde e voluntariado.

Estas divulgações são, normalmente, feitas através dos seus relatórios anuais e de sustentabilidade (Dias, 2009; Faria, 2012) mas, também, a partir dos seus *websites*

(Amorim, 2010; Caracol, 2011; Branco & Rodrigues, 2008). Curiosamente, o combate à corrupção não é um dos temas normalmente abordados nos relatórios de sustentabilidade destas empresas (Branco, 2011). Foi já sugerido que, em Portugal, esta divulgação possa estar relacionada com o desejo das empresas em legitimarem as suas atividades e os seus fins (Amorim, 2010).

Noutro trabalho já citado, Branco e Rodrigues (2008) concluem que as empresas utilizam a RSE para obter prestígio e reputação. A legitimidade permite às empresas operarem no sentido dos seus objetivos estratégicos, enquanto o prestígio e a reputação estão, normalmente, associados a objetivos mais quantificáveis como as vendas e *brand value*. A justificação da divulgação com a tentativa de obtenção de legitimidade, como sugerida por Deegan (2002) é, portanto, apenas uma das hipóteses, não sendo garantida a relação direta entre as duas (Guthrie & Parker, 1989). Alguns autores têm proposto outras causas para essa divulgação, como a teoria do custo político (Gamerschlag & Moller, 2011). Complementarmente a este argumento, Gray (1995) apresenta várias evidências de que essa relação possa estar dependente do tempo e do país onde ocorrem. Por tudo isto, será necessário inferir com alguma prudência as razões pelas quais as empresas portuguesas (especialmente as maiores) divulgam as suas políticas de RSE.

Os consumidores portugueses parecem pouco interessados no desempenho social e ambiental das empresas às quais compram produtos e serviços (Caracol, 2011). O mesmo autor conclui que os consumidores antes valorizam aspetos como a qualidade e funcionalidades do produto, a reputação da marca e a forma como esta se relaciona com os seus clientes (Caracol, 2011), demonstrando uma insensibilidade à atenção dispensada pelas empresas a outros stakeholders e assuntos. Já os beneficiários das iniciativas de RSE qualificam-nas de fundamentais para a persecução dos seus objetivos, como é o caso da comunidade científica (Catita, 2009).

O investimento em políticas de RSE surge na economia portuguesa como uma possível ineficiência de gestão quando não pode ser utilizado como ferramenta de marketing junto dos clientes (L. Fonseca, 2012). Tem um carácter discricionário e é encarado apenas como desejável, mas não esperado. Revela-se sob a forma de um produto *gourmet* exclusivamente apreciado pelo pequeno grupo de *connoisseur's* composto por

financiadores, financiados, estudiosos e ativistas.

Correndo o risco de incorrer numa falácia *argumentum ad consequentiam* pode ser sugerido que, diretamente ligada a esta necessidade emergente dos grandes grupos económicos divulgarem, cada vez mais, as suas políticas de RSE, está a criação de Fundações por parte destes. Note-se, por exemplo, no léxico utilizado pelas mesmas nos seus canais de divulgação, que é quase sempre fundado em valores de responsabilidade social, ética, igualdade, desenvolvimento e sustentabilidade. O Grupo Mota-Engil, por exemplo, descreve desta forma a utilidade da Fundação Manuel António da Mota:

A Fundação é um importante instrumento da política de responsabilidade social do Grupo Mota-Engil, enquanto expressão organizada e sistematizada de uma gestão ética e socialmente comprometida, em nome de uma cidadania empresarial ativa e participativa.
(FMAM, 2014)

Uma das estratégias de obtenção de notoriedade pública, por parte das Fundações, tem sido a contratação de altas individualidades políticas para os seus órgãos diretivos. As fundações dos principais grupos económicos têm na sua direção, quase sempre, ex-governantes (Louçã, Lopes, & Costa, 2014, p. 188–191). Esta relação entre políticos e grupos económicos através das suas Fundações, é independente do objeto destas. Existem ex-governantes em fundações inspiradas: na filantropia patronal, na diplomacia cultural e económica, e nas fundações de âmbito cultural (Louçã et al., 2014, p. 190–196).

O possível aproveitamento deste tipo específico de instituição, geralmente detentora de *capital social*²⁸ cujos apoios recebidos conferem várias valorizações importantes²⁹ aos seus financiadores, levanta questões acerca da motivação em fazer o bem, por parte das empresas, quando o principal beneficiário pode ser a própria organização. Apesar de ser positivo, de um ponto de vista pragmático, que se financiem causas sociais e ambientais, a seleção dos recipientes do financiamento pode representar, no limite, até

²⁸No sentido em que Putnam, Leonardi e Nanetti usam o termo, ou seja, um meio produtivo que permite atingir determinados fins, potenciado por características de organização social, como confiança, normas e redes, que podem melhorar a eficiência da sociedade ao facilitar ações coordenadas (Putnam, Leonardi, & Nanetti, 1994)

²⁹Por exemplo: aumento do *brand-value*, influência política, prestígio, oportunidades de emprego para o seu círculo social e familiar, legitimidade para ações com impacto menos positivo na sociedade e ainda benefícios fiscais, para citar apenas alguns dos mais relevantes.

a destruição de capital social em vez do seu fomento. É necessário então obter uma visão crítica sobre a RSE, não dando como garantida a orientação ética que a motiva.

3.1.7 Uma visão crítica sobre a RSE

Os conceitos de Ética Empresarial, Responsabilidade Social Empresarial e Desenvolvimento Sustentável e, em particular, o seu ensino nos ciclos de estudos em Gestão (CEG's), não podem ser abordados como indiscutivelmente positivos ou intrinsecamente benéficos para a formação de futuros Gestores. São inúmeras as possibilidades de aproveitamento destes conceitos. O espírito crítico desta tese obriga a questionar a sua natureza e hipotética utilidade no currículo de uma licenciatura. Esta crítica é motivada pela natureza dos próprios conceitos em estudo, desligados, na sua génese, da eficiência financeira e do lucro.

No âmbito desta tese, *perspetiva crítica* não significa, necessariamente, discordância dos conceitos e teorias. Esta abordagem insere-se antes no espectro da Teoria Crítica, que se dedica a analisar as condições sociais, a criticar o uso injustificado do poder e a transformar as tradições e instituições sociais por forma a libertar os seres humanos da dependência, subordinação e supressão (Scherer, 2009b, p. 30). Alguns dos temas mais comuns abordados em Teoria Crítica são: a) crítica do raciocínio instrumental que impede a emancipação das condições sociais de dependência e supressão, por estas serem naturalizadas e descritas como imutáveis e estando para além do controlo humano; b) a unidimensionalidade e o consumismo das sociedades de capitalismo avançado, onde os indivíduos são socializados para se tornarem ávidos consumidores e eficientes trabalhadores, não questionando nenhum dos papéis sociais que lhes seja atribuído; c) a crítica da tecnocracia, que impede a reflexão sobre o desígnio humano e, em particular, sobre a sustentabilidade da sua existência, onde a ausência de julgamentos de valores subtrai relevância à ética (Alvesson & Willmott, 2012, p. 64). A Teoria Crítica reflete de forma crítica sobre os fenómenos sociais e os códigos de valores e imposições normativas que os regulam.

3.1.7.1 Os Estudos Críticos em Gestão

Os Estudos Críticos em Gestão (ECG), em grande parte influenciados pela Teoria Crítica mas, também, pelo Realismo Crítico, são um campo diversificado de investigação que questiona a autoridade e relevância do pensamento e prática dominantes no âmbito empresarial. O seu principal foco é a Gestão como uma instituição persistente que está enraizada nas formações económicas capitalistas e, em geral, o campo pode ser descrito como um ceticismo generalizado em relação à sustentabilidade, social, económica e ambiental, das atuais formas de organização empresarial. Ao invés de pretender desenvolver técnicas ou argumentos de legitimação para a Gestão, os ECG preocupam-se com o estudo, muitas vezes crítico, da natureza da ciência. Fá-lo desafiando as relações de dominação existentes, através da crítica das práticas sociais e disposições institucionais (Alvesson, Bridgman, & Willmott, 2009, p. 1), questionando a legitimidade das ideologias empresariais dominantes e predominantes (Coronado, 2015, p. 263), nomeadamente das suas técnicas de dominação. Tudo isto aliado a um profundo ceticismo em relação à defesa moral e sustentabilidade social e ecológica das prevalentes concepções de organização e gestão (Scherer, 2009a, p. 62).

Duas das temáticas abordadas nesta tese inserem-se em campos de investigação pertencentes ao largo espectro dos ECG: a natureza da Responsabilidade Social e da Ética no âmbito empresarial e o seu ensino nos ciclos de estudos superiores em Gestão. No que concerne ao ensino da Gestão, os ECG criticam a visão tradicional das faculdades de Gestão [business schools] que, como defende Goshal (2005), têm livrado os seus alunos de qualquer sentido de responsabilidade moral, através da propagação de teorias amorais de inspiração ideológica. Com isto, Goshal pretende criticar o que Coronado (2015, p. 264) identifica como a expressão microeconómica da propagação global do neoliberalismo: a Gestão enquanto ideologia [managerialism] assume que todas as organizações são idênticas no essencial e que podem ser geridas da mesma forma, através de técnicas generalistas e indiferenciadas de gestão e administração, normalmente associadas a uma visão *americanizada* da Empresa.

Os ECG rompem, também, com uma perspectiva eminentemente funcionalista e pragmática encontrada na maioria dos textos sobre Gestão, quando estes abordam, em particular, o tema da Responsabilidade Social Empresarial (Pinto & Maranhão, 2012).

3.1.7.2 Abordagem Crítica à RSE

Algumas visões críticas sobre a RSE defendem que esta deve ser encarada como uma prática empresarial contraditória, por evidenciar as fragilidades de um sistema capitalista, que representa formas predatórias de legitimação e apropriação (Hanlon & Fleming, 2009). Marens (2015, p. 300) que considera a RSE como uma justificação para um despotismo esclarecido, defende que a sua promoção, nomeadamente através do ensino, pretende legitimar o enorme poder social que os gestores de empresas já têm. Incentivando, ainda, eventuais gestores menos alinhados com esta estratégia, a não prejudicarem os que dela tiram dividendos. Segundo Knights (2009, p. 160) a RSE não é mais que um instrumento de relações públicas, discricionário, apenas utilizado quando as empresas vejam nele uma vantagem competitiva. Conclui o investigador que a consequência deste tipo de utilização da RSE é o aumento de recursos utilizados mais na sua publicitação, do que propriamente em programas efetivos de RSE.

O ensino destas matérias, embora tenha tido origem numa perspectiva muito mais crítica da relação das empresas com a sociedade passou, nas últimas quatro décadas, a aceitar melhor o poder e autonomia dos gestores, encontrando assim um espaço nas *business schools* e nos currículos de Gestão (Marens, 2015, p. 301).

Roberts (2003) resume esta dicotomia entre diferentes interpretações - aquela presente nos trabalhos de ECG e aquela defendida na literatura *mainstream* sobre estes temas e mais alinhada com a visão corporativa - da Ética Empresarial e da Responsabilidade Social Empresarial, admitindo a sua ambivalência em relação a ambos os conceitos nos seguintes termos:

[...] a Ética Empresarial tornou-se num exercício de proclamação [...] através da publicação de advertências, incentivos e promessas associados a uma postura ética, mais evidente naqueles que desejam apresentar as empresas como capazes de manter uma conduta responsável. Ao nível corporativo isto traduziu-se na publicação de um manual de códigos de ética e divulgação de relatórios de desempenho social e ambiental. [...] o meu receio é que este discurso seja apenas uma nova forma de exibição empresarial sem qualquer impacto na atividade destas empresas. Neste cenário, a RSE torna-se extremamente barata e simples; uma espécie de prótese de fácil colocação, com efeito puramente estético [...] mas que, ainda assim, seja pacificadora, permitindo criar uma aura de sensibilidade ética dentro e em torno da empresa. Por outro lado, quero crer que falar de ética nas empresas é positivo e legítima um debate que foi, até aqui, subordinado à busca pela eficiência e pelo lucro. Ainda que, a separação entre a ética e as empresas, que este discurso encerra, continue a parecer questionável. É como se os erros do passado fossem apenas equívocos e pudessem ser evitados a partir do momento em que os gestores percebem o que fizeram de mal. É necessário compreender como os conceitos de “empresa” e “ética” foram separados. Nesta perspetiva, os negócios são intrinsecamente éticos, ainda que sejam o palco de dilemas e dificuldades éticas.

(Roberts, 2003) - tradução do autor

É no espírito desta ambivalência que os conceitos serão apresentados e estudados neste trabalho, utilizando para tal uma postura crítica, como aquela a que o paradigma de investigação obriga.

3.1.7.3 Críticos da Responsabilidade Social

Como foi apresentado, o conceito de RSE não passa incólume a críticas. Muitos são os autores que advogam a inexistência de responsabilidades das empresas, para além daquelas inerentes à sua agência económica. Outros criticam as intenções das empresas que decidem apresentar-se à sociedade como zeladores do Bem Comum, das comunidades e/ou do ambiente. Destacam-se, de seguida, alguns dos principais argumentos críticos do conceito.

Maximização do valor do acionista

Bakan considera que a estrutura jurídica das empresas protege os seres humanos que as operam e financiam, tornando-se na principal origem do desprezo psicopata que estas têm pela sua responsabilização legal (Bakan, 2005, p. 79). De acordo com o autor, as empresas só podem agir no seu interesse próprio o que torna ilegal a Responsabilidade Social Empresarial, quando é genuína (Bakan, 2005, p. 37).

Para Milton Friedman (1970) tudo o que as empresas possam fazer, para além da responsabilidade de criar valor para os seus acionistas, é errado e não passa de uma subversiva apologia ao socialismo, sendo essa a sua única obrigação para com os seus acionistas. Ainda assim, Friedman que foi um dos maiores opositores ao reconhecimento de uma responsabilidade social por parte das empresas, reconhecia que essa busca pelo lucro teria de ser feita em conformidade com as regras básicas da sociedade, formalizadas na Lei e incorporadas nos costumes éticos da mesma (French, 1979; M. Friedman, 1970). O que também se torna evidente, nestes autores, é que para eles a responsabilidade de agir de forma ética pode apenas ser atribuída aos gestores que tomam as decisões, já que as empresas apenas possuem (como pessoas artificiais que são) responsabilidades artificiais. Isto não significa que um gestor não assuma, entre essas responsabilidades próprias, algumas de cariz social. Mas estas são ónus do indivíduo na sua vida privada e nunca da empresa (M. Friedman, 1970).

Uma das críticas que pode ser feita a estas teorias está na forma como se ilibam elementos fundamentais que compõem a cultura empresarial das organizações, como o seu sistema de decisão interno, a sua missão e os seus códigos de ética e procedimentos de negócio. Se fosse verdade que a responsabilidade das empresas era apenas o somatório da responsabilidade de cada um dos indivíduos que nela participam, então as empresas não seriam muito diferentes das máfias, como sugerido por French (1979), e a sua ação resumir-se-ia a um agregado de vontades sem identidade própria.

RSE como retórica neo-colonialismo

Banerjee (2006, p. 35) refere que a definição de Desenvolvimento Sustentável geralmente aceite se trata de um slogan, já que padece de algumas indefinições cruciais para a sua execução num cenário de recursos limitados e assente num paradigma de constante crescimento económico. Segundo o mesmo autor (Banerjee, 2006, p. 37) o conceito passou a ser sinónimo de um tipo de sustentabilidade empresarial, mais focada no aproveitamento de vantagens competitivas para o negócio e menos na sustentabilidade dos sistemas globais do planeta, para o qual contribuem as empresas e o meio académico. Conclui Banerjee (2006, p. 42-43) que, sendo as práticas de RSE contextualizadas no debate mais abrangente sobre Desenvolvimento Sustentável, não

se deve esperar que a RSE deixe de representar apenas mais uma forma de defesa dos interesses económicos das empresas. Com efeito, sugere ainda que os discursos de cidadania corporativa, responsabilidade social empresarial e sustentabilidade são apenas movimentos ideológicos que servem para legitimar e consolidar o poder das grandes empresas (Banerjee, 2008).

O mesmo autor refere que, durante a era do colonialismo, a indigeneidade era vista como o oposto do desenvolvimento e da modernidade (Banerjee & Prasad, 2008). No entanto, numa era pós-colonial, a retórica do desenvolvimento, que vigora nesses territórios, continua a ser a do colonizador. Nos exemplos que utiliza, as definições de *desenvolvimento*, *negócio* e *indústria* têm significados diferentes para ambos e os conceitos de *stakeholder* e *responsabilidade social* acabam por ser estrategicamente implantados em vez de refletirem uma posição ética alternativa. Acabando, estes conceitos, por representar uma prática de neo-colonialismo que força as pessoas a participarem na economia de uma determinada forma (Banerjee, 2008), importada e implantada pelos grandes interesses corporativos.

Maximização do valor de mercado vs teoria dos stakeholders

Considerando que a estratégia empresarial pode estar direcionada apenas para a maximização de uma dimensão do seu negócio, Jensen (2001) defende que essa prioridade não pode ser dada à relação com os *stakeholders*, mas antes à maximização do valor de mercado. Esta crítica à teoria dos *stakeholders* é fundamentada na incapacidade dos seus defensores em explicar como devem ser geridas as compensações [trade-offs] entre interesses conflitantes dos diferentes interessados na operação da empresa. Jensen considera que esta incapacidade acaba por colocar os gestores numa posição confortável, onde se torna impossível avaliar o seu desempenho, já que as suas decisões não têm de obedecer a um único propósito, cujo grau de atingimento se tornaria na própria escala de avaliação.

Sternberg (1999, p. 35) defende que, assim como a Teoria dos Stakeholders, também o termo RSE é utilizado de uma forma muito confusa. As responsabilidades sociais são mediaticamente declaradas como *coisas positivas* sem qualquer justificação sobre o que

as torna boas e o que as qualifica como responsabilidades. A sua operacionalização, por parte das empresas, é geralmente advogada sem qualquer consideração acerca dos impactos, em termos de custos e consequências, para estas. Por outro lado, refere ainda Sternberg, as decisões nas empresas não obedecem a critérios individuais, mas antes à Lei, aos contratos que as obrigam e aos objetivos estabelecidos para o negócio em causa. Apenas os indivíduos podem tomar decisões influenciadas pelo seus códigos de valores e com objetivos ligados ao bem-estar de terceiros. A autora propõe que, em vez desta forma avulsa, um melhor método para definir as responsabilidades das empresas seria considerá-las à luz de uma nova definição de Ética Empresarial. Propondo Sternberg que, dada a natureza do negócio, como sendo a tentativa de maximização de valor de ambas as partes que negociam bens ou serviços, então a Ética Empresarial deveria ser vista como aqueles princípios que têm de ser respeitados a fim de ser possível negociar e criar valor, no longo prazo, para os investidores. Esta visão estratégica de criação de valor, obviamente requer uma relação simbiótica com a sociedade e, na medida em que esta se preocupa com o ambiente, também com este.

Esta abordagem é, no entanto, referida por Phillips, Freeman e Wicks (2003) como não sendo uma verdadeira crítica à Teoria dos Stakeholders ou à RSE, mas antes uma interpretação instrumental destes conceitos. Defendem estes autores que muitos dos críticos da Teoria dos Stakeholders, começando por enunciar a inaplicabilidade da teoria, terminam as suas exposições defendendo uma interpretação específica e limitada da mesma.

Sternberg (1999, p. 49) defende que as responsabilidades sociais não são uma obrigação das empresas para com os *stakeholders*, mas sim, uma responsabilidade dos *stakeholders* para agirem de acordo com os seus valores sociais, individualmente ou em conjunto.

3.2 A tomada de decisão [ética] em Gestores

Este capítulo trata das formas e condicionantes com que os gestores reagem a problemas que encerrem questões éticas. O primeiro ponto aborda a incapacidade das teorias

normativas para explicarem de forma satisfatória as motivações e processos cognitivos envolvidos numa decisão. No segundo ponto, passando para uma abordagem descritiva da ética, são apresentadas diferentes propostas teóricas acerca de como se poderá desenvolver, eventualmente, o processo de tomada de decisão num gestor. Através da análise dos diferentes moderadores desse processo cognitivo aborda-se, em primeiro lugar, a influência da intensidade moral das questões éticas, para depois se passarem a apresentar diversos moderadores individuais e situacionais, respetivamente, que influenciam ou podem influenciar as ponderações na tomada de decisão. Por fim, é abordado o mecanismo de descomprometimento moral, que se considera muito relevante para os objetivos de investigação aqui propostos. O estudo destes moderadores é a contextualização teórica de muitas das variáveis que foram recolhidas na parte empírica desta tese, enquanto o estudo do processo de tomada de decisão suporta teoricamente uma parte significativa da metodologia escolhida.

3.2.1 Tomada de Decisão Ética

As decisões tomadas pelos gestores e empresários podem ser analisadas de vários pontos de vista éticos. Do ponto de vista kantiano (ou deontológico) o valor moral da decisão só existe se esta é motivada por uma consciência de dever, sem qualquer outro motivo ou intenção. Daqui resulta que duas decisões idênticas podem ter cargas éticas distintas, sendo moral a decisão que não é afetada por desvios sensoriais e que se limita a cumprir o dever. Mas, tanto a perspetiva deontológica de Kant, como outras abordagens, têm uma característica comum: todas pretendem evitar que o decisor aja no seu exclusivo interesse, levando também em consideração o interesse e preocupações dos “*outros*”. Pela impossibilidade de todos os stakeholders fazerem parte do processo de decisão, o decisor deve assumir-se como representante dos seus interesses, tentando dar resposta às diferentes pressões que estes colocam sobre a organização (Magee & Nayak, 1994).

Os princípios normativos da moral filosófica foram precisamente desenvolvidos para tornar exequível esse processo de conjugação de múltiplos interesses (Hosmer, 1995). Esta forma cooperativa de tentar atingir o benefício de todos demonstra uma clara

ligação entre o conceito de *confiança* da teoria organizacional e o conceito de «*uma sociedade boa*» da filosofia moral (Hosmer, 1995). A confiança, definida por Baier (1986) como «aquilo que esperamos da boa vontade dos outros» é, no fundo, o capital que os empresários e gestores tentam construir para as suas organizações, apresentando publicamente as suas preocupações e o processo pelo qual tomam decisões coerentes com estas. Fritzsche e Becker (1984) demonstraram que apesar da maioria dos gestores terem uma abordagem utilitarista a questões éticas, as teorias normativas da Ética Empresarial não são muito úteis na explicação ou previsão da tomada de decisão perante dilemas morais. Referem Vitell, Nwachukwu e Barnes (1993) que nenhuma das teorias normativas da EE consegue refletir, diretamente, as condicionantes culturais do ambiente onde operam as organizações, quando esse elemento é inequivocamente relevante. Ainda que consigam oferecer respostas para os problemas mais simples e evidentes, como a fraude ou a coerção, raramente as situações de conflito moral nas organizações são assim tão óbvias. Isto pode acontecer, pelo menos, por duas razões, segundo Treviño (1986): nem as teorias éticas normativas foram desenhadas para o fazerem, nem os gestores estão sensibilizados para equacionarem os seus problemas de acordo com perspetivas teóricas e filosóficas.

O campo da EE divide-se em dois grandes grupos: a ética normativa e a ética descritiva ou empírica (O'Fallon & Butterfield, 2005). É no campo da ética descritiva que alguns trabalhos apresentam fatores influenciadores da carga ética colocada no processo de decisão. As teorias descritivas da ética empresarial tentam descrever como as decisões éticas são realmente tomadas nas empresas.

3.2.2 Modelos de Decisão Ética

Da conjugação entre as teorias normativas e evidências empíricas do processo de tomada de decisão nasceram alguns modelos que pretendem explicar o processo através do qual os decisores racionalizam e resolvem os seus dilemas éticos. Estes modelos complementam a resposta incompleta que as teorias de ética normativa têm para oferecer aos problemas quotidianos de um decisor. As teorias descritivas são, normalmente,

baseadas em observações empíricas do processo de decisão e, por isso, têm quase sempre uma representação esquemática do fluxo de considerações e condicionantes que permitem gerar a decisão.

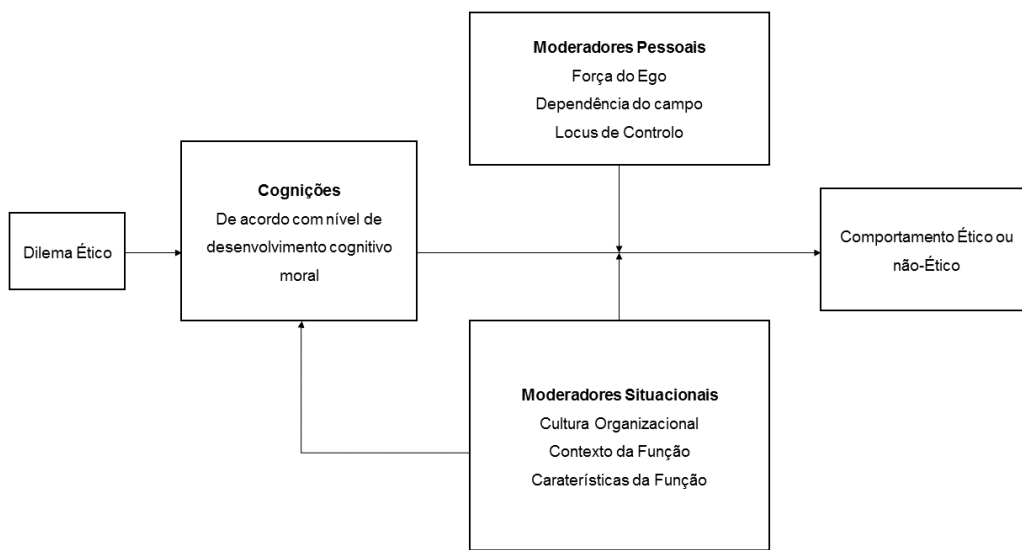
Para além disto, a discussão entre filósofos sobre a adequação de uma ética deontológica ou utilitarista à resolução de dilemas éticos, só pode ser ultrapassada com a investigação (e experimentação) da forma como as pessoas decidem, de facto, perante um dilema ético. O campo da ética aplicada surge como campo de investigação depois de alguns cientistas sociais partirem da seguinte premissa: “*mesmo pessoas boas podem, por vezes, fazer coisas más*” (Bazerman & Gino, 2012). Ao longo do tempo surgiram diversas teorias acerca do mecanismo através do qual as pessoas identificam os assuntos éticos, os julgam e atuam em face dos mesmos. No mesmo campo de investigação, também os fatores influenciadores - ou na terminologia utilizada nesta tese: os moderadores - desse processo de decisão são estudados.

Alguns dos mais relevantes modelos, propostos nas últimas décadas, para explicar a tomada de decisão perante um dilema ético, são:

- ◇ **O Modelo Interacionista** de Linda Treviño (1986) que integra moderadores pessoais (força do ego, dependência do campo e *locus* de controlo) e situacionais (cultura organizacional, contexto da função e características da função) no processo de decisão, perante um dilema moral. Neste modelo, a cognição do indivíduo, submetida a constrangimentos naturais é, também ela, influenciada pelos moderadores situacionais. Com o passar do tempo, o gestor tende a integrar valores morais da própria organização e a tomá-los como seus (Figura 3.14).
- ◇ **O Modelo de Decisão Ética Subordinada aos Assuntos** de Jones (1991) que considera a intensidade moral do problema ético em causa. Neste modelo, Jones sugere que, consoante a gravidade e urgência do assunto moral, o decisor toma decisões de forma diferente. Jones defende, tal como Treviño, que os moderadores organizacionais desempenham um papel importante na definição da intenção moral do gestor (Figura 3.15).

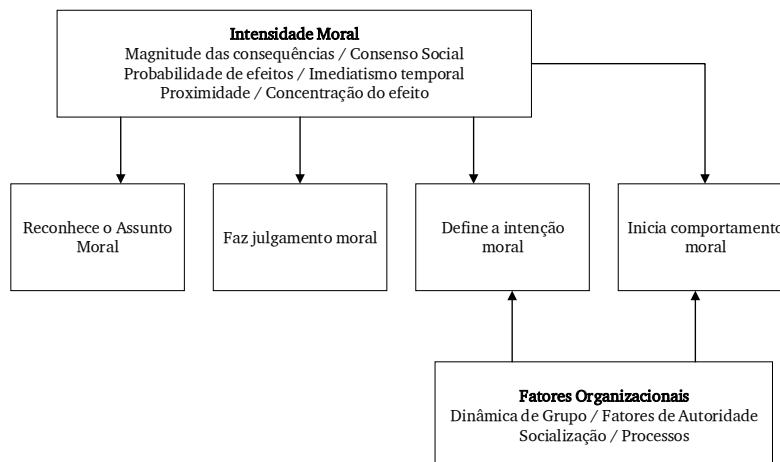
- ◇ **O Modelo Neuro-Cognitivo** de S.Reynolds (2006), onde o autor critica a apresentação do processo de decisão ética como um processo perfeitamente racional. S.Reynolds, baseado em teorias das neurociências, constrói um modelo de decisão ética que contempla dois aspetos nunca considerados anteriormente: a retrospeção e a intuição do decisor (Figura 3.16).

Figura 3.14: Modelo Interacionista de Tomada de Decisão



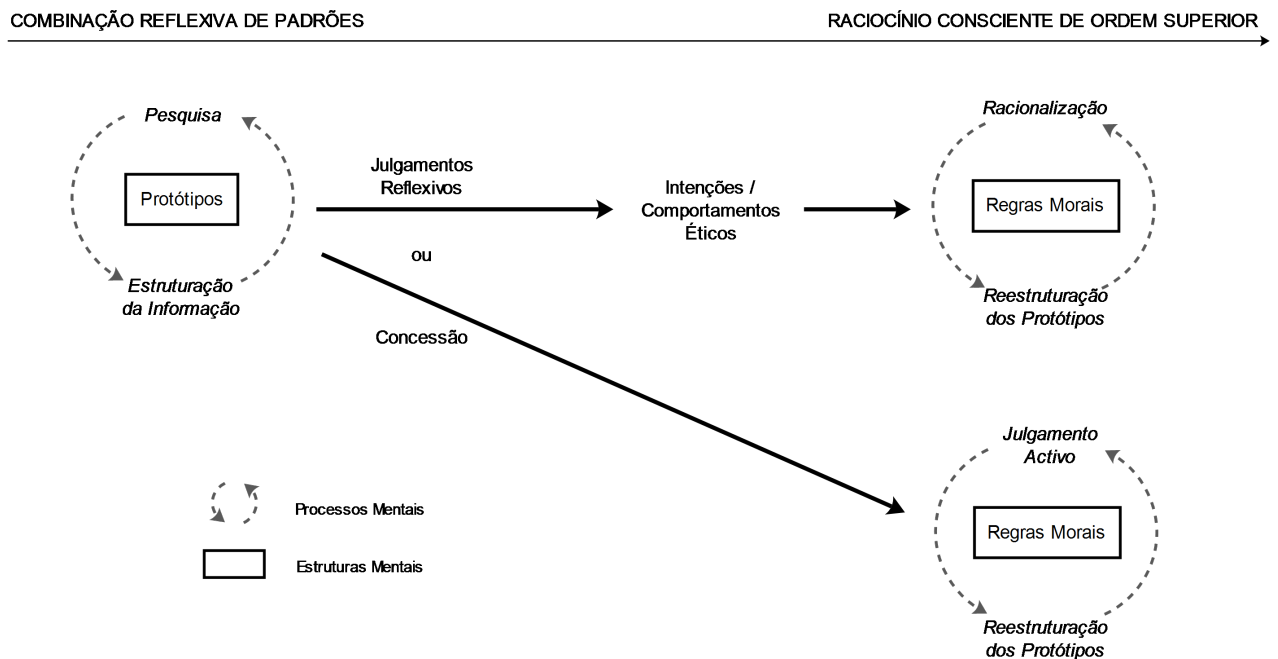
Retirado e traduzido a partir de Treviño (1986)

Figura 3.15: O Modelo de Decisão Ética Subordinada aos Assuntos



Retirado e traduzido a partir de Jones (1991)

Figura 3.16: O Modelo Neuro-Cognitivo de Decisão Ética



A apresentação do modelo de S.Reynolds (2006) nesta tese é particularmente importante, porque justifica a existência e interdependência de alguns processos cognitivos que influem na tomada de decisão e que não são facilmente catalogáveis. Embora existam outras propostas teóricas neste sentido, que não são apresentadas, o modelo de Reynolds ilustra bem a complexidade cognitiva destes processos. Nota o autor que estes modelos (cada um à sua maneira e com a exceção de outros autores como Haidt (2001) que defendem que o processo de decisão ética é apenas uma reação emocional aos dilemas), contribuem para o fortalecimento da investigação empírica sobre o tema da tomada de decisão ética mas, também, para apoiar à definição de diretrizes nas organizações. O mesmo autor conclui que, entre os modelos de Treviño, Jones e outros (com a exceção do seu), as diferenças são poucas. Estes modelos são quase todos baseados em quatro fases fundamentais, enunciadas por Rest (Rest, 1986), mas também apresentadas por outros autores, como Crane e Matten (2010, p. 145):

[1] Reconhecimento de um assunto moral

[2] Elaborar de um julgamento moral

[3] Estabelecer de uma intenção de agir

[4] Empreender um comportamento de acordo com as intenções

Mesmo o modelo de Treviño, que não contempla explicitamente estas quatro fases, respeita, implicitamente, o mesmo fluxo (T. Jones, 1991). Cada um destes passos é influenciado e limitado por fatores individuais e situacionais (organizacionais e ambientais). O reconhecimento de que se trata de um assunto moral, ou seja, de que se trata de uma questão à qual pode ser associado um valor de *certo* ou *errado* depende da intensidade moral que for reconhecida nesse assunto. Sempre que os autores mencionam a identificação do assunto moral, o que se está a discutir, verdadeiramente, é a intensidade moral do mesmo.

A relação de interdependência entre estas quatro etapas do processo de decisão ética, foi já extensivamente comprovada.

- ◇ [1] \implies [2] - Indivíduos que afirmam mais eficazmente a intensidade moral do assunto em questão são mais propícios a efetuar um julgamento ético eficaz (Robin, Reidenbach, & Forrest, 1996; Singhapakdi, Rao, & Vitell, 1996)
- ◇ [1] \implies [3] - Indivíduos que afirmam mais eficazmente a intensidade moral do assunto em questão estabelecem, mais frequentemente, a intenção de agir eticamente (Singhapakdi, 1999; Singhapakdi, Marta, Rallapalli, & Rao, 2000), embora, mais recentemente, não tenha sido encontrada essa relação em estudos de âmbito semelhante (Valentine & Fleischman, 2003; Fleischman & Valentine, 2003)
- ◇ [2] \implies [3] - Julgamentos éticos antecedem intenções de agir mais eticamente (T. Barnett, 2001; DeConinck & Lewis, 1997; Shafer, Morris, & Ketchand, 2001)
- ◇ [2] \implies [4] - Níveis mais elevados de julgamento ético conduzem a um comportamento mais éticos (Green & Weber, 1997; Ryan, 2001; Honeycutt Jr, Glassman, Zugelder, & Karande, 2001; Valentine & Fleischman, 2003)

- ◇ [3] \implies [4] - Indivíduos que tencionam estabelecer comportamentos éticos tendem a ser mais éticos nas suas ações (Wagner & Sanders, 2001)

Numa hipotética tentativa de estabelecimento de um modelo universal de decisão ética (que não seria expectável de ser alcançado³⁰ nem é um objetivo desta tese) poderíamos dizer que entre os elementos que condicionam cada uma das etapas acima descritas estão:

- ◇ A intensidade moral do dilema
 - A magnitude das consequências, o consenso social, a probabilidade de efeitos, o imediatismo temporal, a proximidade e a concentração do efeito.
- ◇ Moderadores Pessoais, entre os quais:
 - A idade, o género, a força do ego, o locus de controlo, a filosofia empresarial, o nível de desenvolvimento moral, a religião, intuições e outros aspetos culturais
- ◇ Moderadores Situacionais, entre os quais:
 - A cultura organizacional, o contexto e características da função, a dinâmica de grupo, fatores de autoridade, socialização e processos internos da organização.

3.2.3 Intensidade Moral do Assunto

Na tomada de consciência acerca do dilema que enfrenta, o primeiro elemento que o decisor avalia é a intensidade moral do assunto. Isto consiste em reconhecer que um assunto ético requer uma ação pessoal ou coletiva que deve ser escolhida entre um conjunto de ações que serão entendidas como *boas/certas* ou *más/erradas* pelos diferentes

³⁰Se fosse possível elaborar um algoritmo ou uma simples receita para decidir sempre de forma correta em assuntos éticos, essa receita já teria sido formulada (Shafer-Landau, 2013, p. 612)

stakeholders internos e externos da empresa (Ferrell et al., 2011, p. 129). Como foi demonstrado por May e Pauli (2002), existe uma relação direta e *consequencialista* entre intenção moral, reconhecimento moral, avaliação moral e intensidade moral, sendo esta a base teórica que justifica a utilização de exercícios teóricos com dilemas éticos aplicados à gestão, por forma a concluir sobre a consciência ética dos estudantes - futuros gestores.

É importante notar que esta intensidade moral não inclui características do sujeito, mas apenas do assunto. São variáveis desta intensidade: a magnitude das consequências, o consenso social em torno da matéria, a probabilidade dos efeitos, o imediatismo temporal em que vai ocorrer, a proximidade e a concentração dos efeitos (T. Jones, 1991). A influência sobre a intensidade moral de um assunto é afetada pelas mais altas hierarquias de uma empresa, incluindo os seus gestores. Cabendo a estes o fomento da cultura e valores da organização, também lhes pode ser imputada, por isso, grande parte da responsabilidade em definir com rigor o que constitui ou não uma matéria ética para a empresa (Ferrell et al., 2011, p. 129).

3.2.4 Moderadores Pessoais

Como foi apresentado, nos diferentes modelos, existem características individuais que moderam o processo de tomada decisão (C. Moore, Detert, Treviño, Baker, & Mayer, 2012). Alguns desses moderadores, especialmente aqueles que seriam possíveis estudar na metodologia escolhida para esta tese, são apresentados de seguida. Note-se, porém, que a lista de moderadores pessoais propostos na literatura científica é bastante mais extensa do que a apresentada.

3.2.4.1 A idade

Karcher (1996) e Singhapakdi e colegas (1996) observaram que a idade é um elemento importante na sensibilidade a assuntos éticos. Ambos os autores apresentaram evidências de que a relação entre essa sensibilidade e a idade do indivíduo era claramente

positiva. Para Ferrell e colegas (2011, p. 131), os trabalhadores, mais velhos e com mais experiência, têm maior conhecimento para lidar com questões éticas complexas específicas dos diferentes sectores de atividade. No mesmo sentido, mas na perspectiva oposta, Arlow e Ulrich concluíram que os estudantes de gestão mais novos exibem menos padrões éticos do que os seus colegas mais velhos (Arlow & Ulrich, 1985). Alguns autores encontraram evidências que diferenciam os mais velhos como tendo opiniões éticas mais sustentadas (Borkowski & Ugras, 1998; D. Peterson, Rhoads, & Vaught, 2001). Estas são conclusões compatíveis com a ideia de desenvolvimento moral de Kohlberg, que defende existir uma evolução ao longo da vida de uma pessoa, na sua capacidade de utilizar valores morais nas suas ações (Kohlberg, 1971).

A idade parece ser um fator menos relevante no processo de julgamento. Larkin (2000) concluiu que os indivíduos mais velhos são mais conservadores nas suas interpretações éticas, mas que isso não parece afetar o seu julgamento moral (Larkin, 2000). Outros autores encontraram evidências de que indivíduos mais velhos efetuam julgamentos mais éticos (D. Peterson et al., 2001). Mas muitos outros autores não confirmam esta tendência. Seja por não encontrarem esta variação no julgamento ético em função do fator idade (Shafer et al., 2001; Singhapakdi, Karande, Rao, & Vitell, 2001; Razzaque & Hwee, 2002) seja, até, por encontrarem evidências de que a idade pode ter um efeito nocivo na capacidade de julgar de forma ética (Latif, 2000; Kracher, Chatterjee, & Lundquist, 2002; Roozen, De Pelsmacker, & Bostyn, 2001).

A idade tem, também, uma influência moderadora sobre os comportamentos que derivam do processo de julgamento ético. Essa correlação, entre a idade do indivíduo e a carga ética colocada na sua decisão é positiva (Hunt & Jennings, 1997; Y. Kim, 2003; Lund, 2000), afetando a sua perceção e ação, confirmando-se assim que, na sua maioria, os trabalhos que investigaram esta relação demonstram que pessoas mais velhas tendem, não só a identificar melhor os dilemas éticos, como a exibir uma maior capacidade de os resolver.

3.2.4.2 O gênero

Alguns trabalhos concluem que as mulheres são mais sensíveis à carga moral dos assuntos e menos permissivas em relação a condutas imorais (Ameen, Guffey, & McMillan, 1996; Deshpande, Joseph, & Maximov, 2000; Singhapakdi et al., 1996). Essa evidência é muito mais sólida quando se trata de julgar estas matérias. Apesar de alguns autores nada terem concluído neste aspeto (McCuddy & Peery, 1996; Schminke, 1997; Shafer et al., 2001; Razzaque & Hwee, 2002), muitos outros têm demonstrado, em momentos, culturas e sectores de atividade diferentes, que o julgamento ético nos indivíduos do sexo feminino é mais eficaz, seja por obterem melhores resultados em testes de julgamento moral (Cole & Smith, 1996; Cagle & Baucus, 2006; Fleischman & Valentine, 2003; Mason & Mudrack, 1996), seja por se demonstrarem menos tolerantes a comportamentos não-éticos (Eynon, Hills, & Stevens, 1997; Keyton & Rhodes, 1997; Okleshen & Hoyt, 1996) e com menos probabilidade de se virem a envolver em atividades académicas menos éticas (Ameen et al., 1996; Cohen, Pant, & Sharp, 2001; Singhapakdi, 1999).

Em todo o caso, outra evidência é que cada um dos géneros utiliza mecanismos diferentes de julgamento ético, o que pode condicionar alguns destes resultados (Baker & Hunt, 2003; P. M. J. Christie, Kwon, Stoeberl, & Baumhart, 2003; Malinowski & Berger, 1996; Schminke & Ambrose, 1997; Singhapakdi, Karande, et al., 2001).

Levando em conta esta condicionante, a conclusão prática, tendo em conta como cada um dos géneros coloca em prática as decisões tomadas, é que as mulheres exibem comportamentos mais éticos do que os homens (Chung & Trivedi, 2003; Ross Jr. & Robertson, 2003; Sankaran & Bui, 2003)

3.2.4.3 Traços de personalidade/Identidade Moral

Esta categoria engloba características específicas do carácter, como a capacidade de empatia, a forma como o individuo se relaciona com os outros e a sua necessidade de aprovação dos mesmos. Inclui, também, a perceção de controlo sobre a sua própria vida

(locus de controlo) e a sua identidade moral, ou melhor, a dimensão auto-percecionada da sua identidade moral (Treviño, 1986; Treviño, den Nieuwenboer, & Kish-Gephart, 2014).

Depois do enfoque nas passadas décadas, no desenvolvimento moral, através da teoria de Kohlberg e nas emoções morais, começou a ser prestada mais atenção ao papel da individualidade do ser, na moralidade (Hardy & Carlo, 2005). A identidade moral tem sido apontada como o principal moderador pessoal no processo de tomada de decisão ética (Aquino, Freeman, Reed, Lim, & Felps, 2009; Treviño et al., 2014).

A força do ego, segundo Rest, é um dos componentes do carácter moral das pessoas (Brinkmann & Sims, 2001) e, segundo Treviño, (1986) deveria influenciar a capacidade de resistência do individuo aos seus impulsos e de seguir as suas convicções. O *locus* de controlo é a convicção que o individuo tem acerca das razões para os eventos que afetam a sua vida. Um individuo com um locus de controlo externo considera que todos os acontecimentos da sua vida provêm de causas externas a si. Outro tipo de *locus* de controlo, associado a decisões não éticas, é aquele em que o individuo acredita que muitos dos acontecimentos relevantes da sua vida são aleatórios.

Treviño (1986) menciona, ainda, uma característica da personalidade a que chama “dependência do campo”, onde sugere que indivíduos, com uma grande independência do coletivo de pessoas que os rodeiam, apresentam uma maior capacidade para decidir de forma ética, por estarem menos sujeitos à impregnação das suas ideias com novos discursos capazes de alterar a carga ética dos dilemas que enfrentam.

Piff et al. (2012) concluíram que um estatuto social mais elevado era potenciador de uma personalidade compatível com julgamentos e atitudes menos éticos. Os investigadores justificam esta hipótese considerando que, quanto maior o estatuto social da pessoa, menor a sua perceção das consequências de um comportamento não ético. Os indivíduos de estatuto social mais elevado possuem, muitas vezes, recursos (materiais e sociais) abundantes para lidarem com eventuais sanções da sua prevaricação. Por outro lado, estes indivíduos apresentam um sentimento de direitos adquiridos, julgando-se no direito de não cumprir as mesmas regras que os de classe social inferior. Uma vida mais

preenchida com atividades e um maior foco nos seus próprios objetivos potencia, ainda mais, esta propensão (Piff et al., 2012).

Detert, Treviño e Sweitzer (2008) encontraram uma relação de causalidade entre algumas destas características e a falta de ética na tomada de decisão de estudantes universitários.

Um outro traço de personalidade bastante relevante neste contexto é o da psicopatia corporativa. Babiak & Hare que, em *Snakes in Suits - When Psychopaths go to Work* (2006), estudaram a relação entre psicopatas corporativos e as organizações, apontam quatro razões principais para as empresas contratarem, de forma recorrente, profissionais com estes traços psicológicos. Em primeiro lugar, estas pessoas têm determinados traços de personalidade, confundíveis com talentos, que lhes permitem manipular os entrevistadores. Conseguem “ler” os outros, identificando facilmente as suas motivações, medos, pontos fracos e vulnerabilidades (Babiak & Hare, 2006, p. vii, p. 10, p. 37). Em segundo lugar, algumas empresas recrutam pessoas com estes traços psicológicos porque, à medida que se sobe na hierarquia organizacional, as funções começam a ser demasiado abrangentes com responsabilidades pouco definidas. Logo, torna-se fácil cometer o erro de confundir os traços psicopatas com qualidades de *pensamento crítico, liderança, planeamento estratégico* ideais para a função de gestor (Babiak & Hare, 2006, p. vii, p. 104). Em terceiro lugar, a sobrevivência das empresas passou a requerer uma grande adaptação à mudança. Face a esta realidade, as empresas passaram a recrutar menos pessoas que *encaixassem* na organização e mais profissionais *adaptáveis e empreendedores*, capazes de lidar com a mudança de forma implacável e imediata. O preço a pagar, para ter estes recursos, foi aceitar o seu egocentrismo, crueldade e insensibilidade (Babiak & Hare, 2006, p. vii–viii, p. 160–163). Por último, Babiak & Hare mencionam o atrativo que estas empresas de ritmo acelerado, competitivas e altamente eficientes, representam para pessoas conhecidas por ignorarem regras, que são mestres nas artes do engano e manipulação. Indivíduos com perfis psicopatas vêm na função de gestor um porto seguro e até legal, para se realizarem enquanto pessoas e serem apreciados e recompensados por isso (Babiak & Hare, 2006, p. viii–ix, p. 164).

3.2.4.4 Atitudes em relação à Ética Empresarial

É importante notar que neste capítulo não se abordam teorias éticas, mas sim dos traços de personalidade que definem a atitude do indivíduo em relação a assuntos éticos no âmbito das empresas, ou seja, em relação à Ética Empresarial. Trata-se de descrever as mais frequentes convicções e atitudes dos gestores em relação assuntos do quotidiano empresarial que possuam uma carga ética. Nesta tese, estas atitudes serão frequentemente denominadas por *filosofia empresarial* do aluno.

Existe uma tendência bastante consistente para se verificarem comportamentos mais éticos em orientações deontológicas (T. Barnett, Bass, & Brown, 1996; Singhapakdi, Marta, Rao, & Ciccic, 2001), enquanto outras orientações como as teleológicas (*ex: relativismo*) estão negativamente relacionadas com a sensibilidade ética (Yetmar & Eastman, 2000) que, segundo os mesmos autores, é um elemento chave do processo da tomada de decisão ética.

Bageac (2011) identifica as posições filosóficas que um gestor pode assumir em relação a assuntos éticos nas empresas: Maquiavelismo, Objetivismo Moral, Legalismo, Relativismo Ético e Darwinismo Social. Este conjunto de orientações é, aliás, utilizado por outros autores (Arlow, 1991; Miesing & Preble, 1985; Preble & Reichel, 1988) e representa, com alguma abrangência, a maioria das posições filosóficas possíveis, para um gestor, perante um dilema moral (abrangendo as suas intenções, decisões e ações). São, por isso, um forte condicionante pessoal na tomada de decisão com carga ética. Abordam-se em maior detalhe cada uma destas posições.

Maquiavelismo

Niccolò di Bernardo Machiavelli (1469-1527), nascido em Florença, foi uma figura marcante do Renascimento e esteve envolvido na política e em diversas artes. A sua principal obra literária, *O Príncipe*, apenas publicada após a sua morte, em 1532, foi criticada pelos moralistas da época como um compêndio de máximas cínicas que apenas poderiam servir tiranos malignos (Machiavelli, 2005, p. vii). Christie (1970, p. 1) refere que a definição clássica de um maquiavelista é alguém que manipula outros indivíduos,

para atingir os seus objetivos, utilizando a perfídia, astúcia, fraude e oportunismo nas suas relações. Defende o autor que os manipuladores enquadrados no perfil maquiavelista possuem quatro características: falta de afeto nas suas relações interpessoais; despreocupação relativamente a questões morais convencionais (como mentir e enganar); uma ausência de psicopatologias graves (por serem incompatíveis com uma visão instrumental ou racional dos outros); e um descomprometimento ideológico (R. Christie, 1970, p. 3-4).

Curiosamente, no séc. XXI, entre outras utilizações, *O Príncipe* é visto como contendo regras intemporais para a diplomacia mas, também, como um guia muito útil de gestão e práticas empresariais (Machiavelli, 2005, p. ix). Quando aplicada à administração de empresas, a filosofia maquiavelista enuncia que uma empresa é um organismo auto-suficiente e independente, com suas próprias leis *naturais* que podem ser manipuladas, mas não violadas. Por isso, para que tenha sucesso, a empresa deve preferir a conveniência à virtude (Miesing & Preble, 1985).

Quando colocada no plano do julgamento ético, uma ação *maquiavélica* é aquela que não resulta de um qualquer imperativo categórico, mas sim do objetivo da realização eficiente de sua meta. O maquiavelismo recusa, desta forma, o idealismo e baseia-se estritamente no que é real (Bageac et al., 2011) e é muitas vezes descrito como uma filosofia amoral por defender a utilização de qualquer meio para atingir os fins (Miesing & Preble, 1985). Esta postura cínica em relação às consequências negativas que podem advir da utilização sem critério moral de todos os meios possíveis é justificada pelo *bem* gerado no atingimento dos fins (Lovell & Fisher, 2005, p. 251). Deve ser levado em conta que, é sabido à partida para este trabalho, que a maioria dos gestores não são adeptos desta filosofia extremista (Ferrell et al., 2011, p. 172), o que aumenta a relevância do estudo das suas evidências, ainda que ténues. Apesar de estar mais relacionado com um traço de carácter, o maquiavelismo deve ser levado em conta no estudo da tomada de decisão em ambiente empresarial por ter uma carga moral capaz de influenciar positivamente decisões não-éticas (Kish-Gephart, Harrison, & Treviño, 2010).

Objetivismo Moral

O Objetivismo Moral é uma filosofia igualmente egocêntrica, mas em que o seu seguidor acredita existir um código moral, válido para todos, que ele tem de seguir. Beebe e Sackris dão como adquirido que, para os filósofos, a vasta maioria das pessoas comuns são objetivistas morais sem restrições, ou seja, a sua linguagem moral descreve, por exemplo, ações morais em termos absolutos, cuja moralidade não está sujeita às interpretações, atitudes ou escolhas dos outros (Beebe & Sackris, 2016).

Para Bernstein (2011, p. 8), ser objetivista consiste em acreditar que existe um enquadramento intemporal e permanente a que se pode recorrer para determinar a natureza da racionalidade, do conhecimento, da verdade, realidade, bondade e justiça. Após o estudo empírico da objetividade ou subjetividade com que as pessoas encaram as crenças morais, Goodwin e Darley (2012) verificaram que a existência de consenso social em torno de uma crença moral aumenta a objetividade com que é percebida. Os autores também encontraram evidências de que este traço filosófico está associado a uma certa desconsideração pelos indivíduos discordantes de determinada crença moral e de que um objetivista moral estará menos disposto a discutir outros pontos de vista que não o seu. No mesmo sentido, Sarkissian, Park, Tien Wright e Knobe (2011) levantam a hipótese de as pessoas não terem um compromisso fixo com o objetivismo moral, mas tenderem a adotar visões diferentes dependendo do grau em que consideram perspectivas radicalmente diferentes sobre questões morais.

Para um objetivista, a moralidade é a capacidade de ser fiel ao mundo real evitando julgamentos motivados pelas emoções (Miesing & Preble, 1985). Desta forma, a liberdade assume-se como o direito a contrariar o *destino*, tomando decisões racionais que levam à produtividade e felicidade. O lucro assume-se como o resultado esperado de uma vida ética e as empresas como o meio para o conseguir através da racionalidade desapaixionada e individualismo económico (Miesing & Preble, 1985). O capitalismo torna-se o sistema económico mais justo e a liberdade de concorrência a forma mais virtuosa de garantir todas as liberdades individuais.

Segundo Ayn Rand “o capitalismo é um sistema social baseado no reconhecimento dos

direitos individuais, incluindo os da propriedade, em que toda a propriedade é privada". A essência do capitalismo assenta, assim, na total liberdade pessoal, desde que sejam garantidos os direitos de todos os participantes numa sociedade (A. Bernstein, 2008, p. 107). Milton Friedman foi, talvez, o maior ícone moderno do pensamento económico objetivista.

O objetivismo está nos antípodas do relativismo. Defende Bernstein (2011, p. 8) que um objetivista dedica-se à busca por um *ponto arquimediano*³¹, mantendo que a única forma de evitar o ceticismo radical é fundar a filosofia, conhecimento e linguagem de uma forma totalmente rigorosa. Enquanto isto, um relativista, para além de negar esta posição filosófica, defende, ainda, que a perceção dos conceitos fundamentais é sempre relativa em função de um enquadramento teórico, esquema conceptual, paradigma, forma de vida, sociedade ou cultura, como é apresentado no próximo ponto.

Relativismo Ético

Os defensores do relativismo ético consideram que a moralidade depende do contexto espaço-temporal. Por outras palavras, defendem que o *certo* é aquilo que uma determinada sociedade considera *certo* num determinado momento. Esta posição serve para justificar alterações aos códigos de valores e, ao mesmo tempo, utiliza uma visão universalista sobre a ética. Qualquer julgamento moral é justificável, desde que leve em conta os factos relevantes e alguém o possa subscrever livremente após ter a oportunidade de refletir sobre ele em condições ideais (Lyons, 2012).

Existem, no entanto, defensores de que as diferenças entre os princípios morais em cada sociedade são menores do que aparentam ser. Estes argumentam que estas variações refletem, apenas, diferenças entre circunstâncias ao invés de uma verdadeira diferença de valores (Shaw, 2010, p. 18). Como exemplo, Dion (2010), ao estudar as diferentes perceções sobre a corrupção em diferentes culturas na China, concluiu que a corrupção não pode ser considerada como um fenómeno cultural e que tem um carácter sempre imoral.

³¹Tentativa de encontrar um ponto de vista, que não esteja comprometido pela sua interação com o mundo, nem dissociado e conseqüentemente desqualificado pelo distanciamento. É um ponto de vista que permite observar de longe o objetivo, mas não demasiado longe ou fora do mundo (Yudof, 1983).

Uma outra crítica que pode ser feita ao relativismo ético é que, no limite, tudo pode ser considerado relativo, chegando-se ao extremo de justificar atos desumanos só porque são prática corrente numa determinada cultura, num determinado momento. Rasmussen (2008, p. 65) refere-se, no entanto, à existência de “...uma noção de verdade, de fazer acertadamente, que pode ser usada para proteger o conhecimento das ameaças do...relativismo extremo”. Lyons (2012) abordou, também, a geração de conflitos (bem como a sua resolução) entre julgamentos opostos que à luz do relativismo ético podem ser ambos considerados válidos.

Shaw (2010, p. 19), citando um artigo clássico de Carr (1968), apresenta o tipo de relativismo ético que existe no mundo empresarial, quando determinados comportamentos de não-divulgação dos factos ou técnicas de marketing destinadas a criar ideias sobrevalorizadas dos produtos, são encarados como *business as usual* e não condenatórios, logo morais. Shaw relembra a infeliz metáfora que Carr usa para justificar que “os negócios têm os seus próprios princípios morais e as ações empresariais devem ser julgadas de acordo com esses princípios”. Carr utiliza um jogo de poker como analogia, para justificar que faz parte da natureza do referido jogo que os seus intervenientes se tentem enganar mutuamente na expectativa de ganharem uma vantagem competitiva.

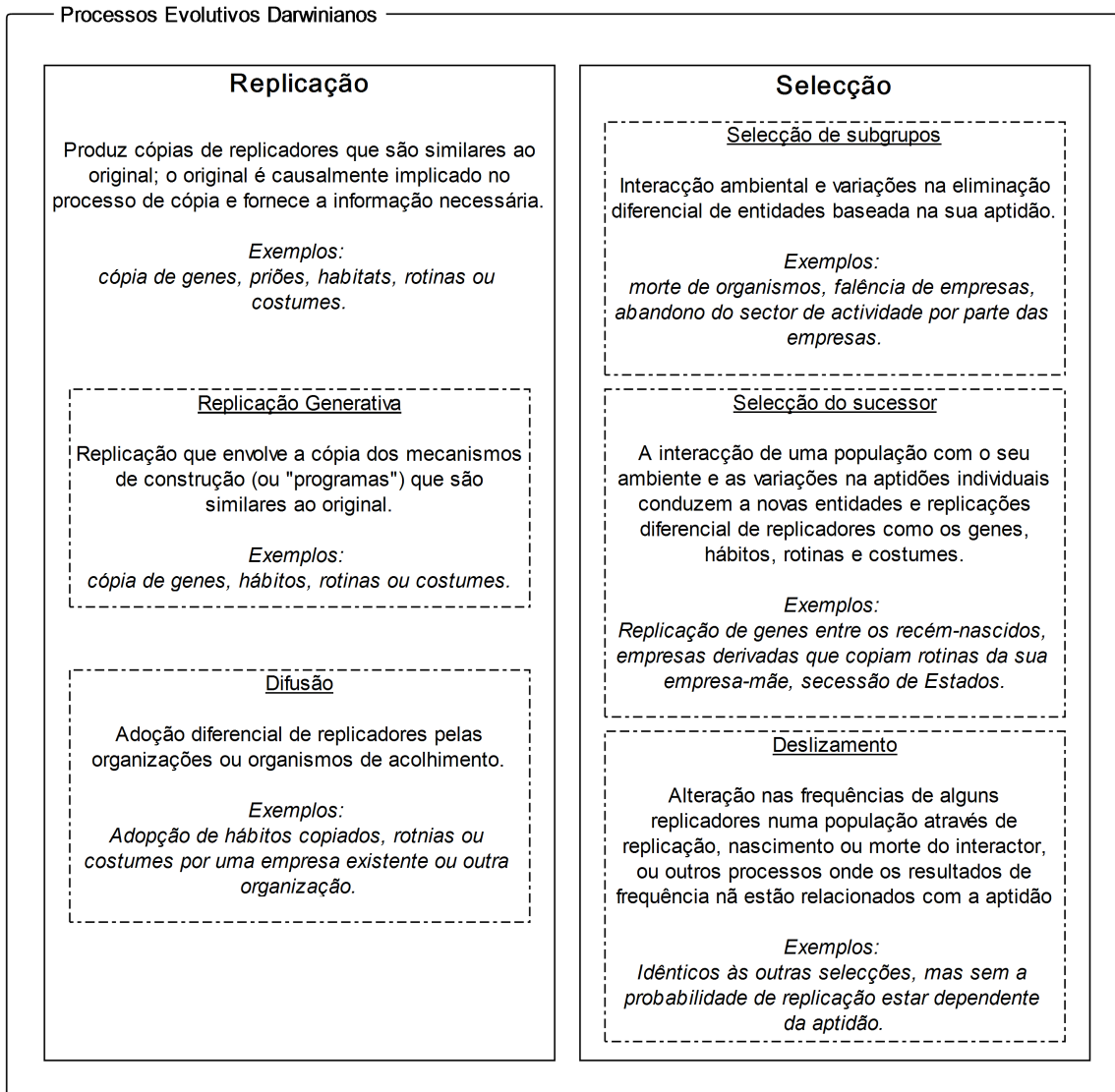
Darwinismo Social

Charles Darwin, pai da Teoria Evolucionista que influenciou a Síntese Evolutiva Moderna, definiu os princípios centrais e gerais da variação, herança e seleção que são hoje utilizados para a compreensão da evolução das espécies e outros processos naturais complexos. A Teoria Evolucionista deve ser, no entanto, encarada como um princípio geral, abrangente, com base no qual outras teorias podem explicar fenómenos específicos (Hodgson & Knudsen, 2010, p. 4). É esta característica da Teoria Darwiniana que possibilita que os seus princípios sejam testados à luz de outras teorias ou ciências, como as sociais. O próprio Darwin e, mais tarde, David Ritchie defenderam que estes princípios seriam aplicáveis à ética.

David Ritchie identificou a linguagem e as estruturas sociais como os mecanismos através dos quais a adaptação e o conhecimento podem ser transmitidos (Hodgson &

Knudsen, 2010, p. 9) tornando, assim, possível utilizar os processos evolutivos darwinianos para explicar fenómenos sociais e, mais especificamente, da vida das empresas (ver Figura 3.17).

Figura 3.17: Os processos evolutivos darwinianos na natureza e na sociedade



Traduzido de Hodgson & Knudsen (2010, p. 28)

Um argumento dos darwinistas sociais é que as empresas, ao competirem por recursos escassos, adaptando-se e mudando e, ao mesmo tempo, perecendo ou prosperando consoante a sua aptidão para esses processos, estão apenas a replicar processos evolutivos darwinianos (Hodgson & Knudsen, 2010, p. 1). Em termos gerais, o Darwinismo Social pode ser definido como a doutrina que defende a *sobrevivência do mais apto* de Herbert Spencer, na *luta pela existência* de Charles Darwin, regulada pela *mão invisível*

de Adam Smith.

De acordo com o princípio da *sobrevivência do mais apto*, as empresas sobrevivem porque obedecem às leis naturais da concorrência. Por isso, apenas os fortes são bons e moralmente superiores num ambiente de livre concorrência (Miesing & Preble, 1985). É, essencialmente, uma filosofia utilitarista, que defende que as pessoas devem seguir livremente o seu próprio interesse num ambiente competitivo, onde o bem-estar social é criado à medida que os mais fortes e os mais aptos sobrevivem e os mais fracos são eliminados.

Em certa medida, esta é uma filosofia amoral, já que as leis da evolução e seleção natural não estão sob o controlo humano, o que pode ser contraditório com a vontade de ajudar os mais fracos (Miesing & Preble, 1985).

Legalismo

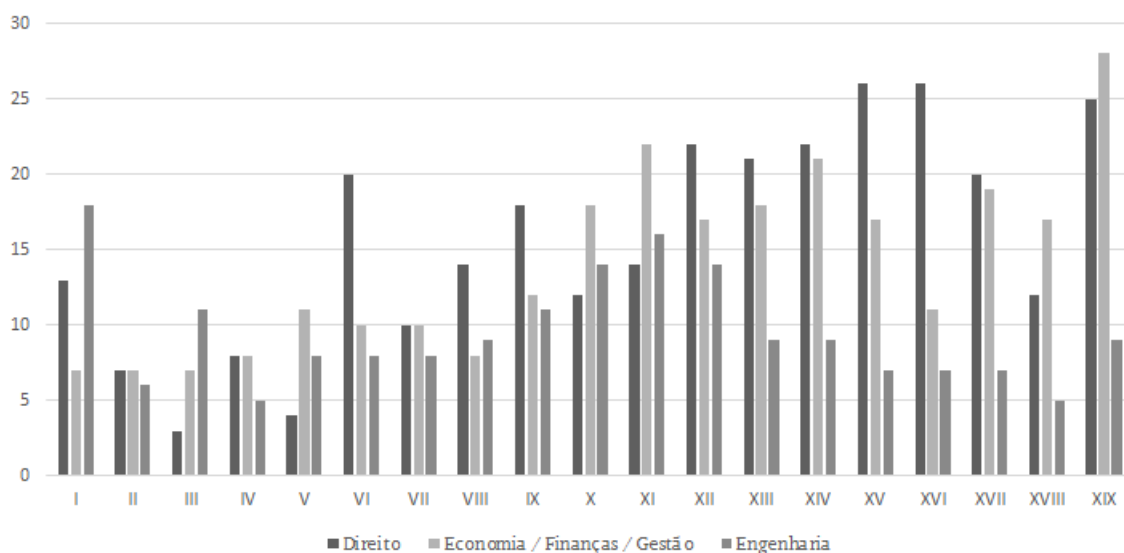
Embora não possa ser enquadrado no esquema anterior, por não conter conceitos éticos, metafísicos ou lógicos³² (Borchert, 2006, vol. 2, .p 152), uma filosofia também relevante de ser estudada neste âmbito é o legalismo. Trata-se da atitude ética que considera a conduta moral como sendo estritamente o cumprimento de regras e as relações morais como sendo compostas apenas por direitos e deveres determinados por essas regras (Shklar, 1964, p. 1-3).

A Lei e as instituições legais podem obter prestígio perante os cidadãos, especialmente quando funcionam melhor do que as instituições políticas. O prestígio da Lei pode conduzir ao *legalismo*, uma visão que perde de vista a função social do direito e a vê [à Lei] como um fim em si mesma. Um legalista pensa em problemas morais e políticos em categorias legais e apela antes a advogados e juízes, em vez de políticos, para que os resolvam (Posner, 2009, p. xii). O legalismo é especialmente fértil em sociedades onde: a jurisprudência seja uma relevante fonte de Direito; exista um Tribunal Constitucional que tem o poder de supervisionar toda a legislação emanada das instituições políticas;

³²Os autores referem-se à escola legalista da filosofia chinesa, no entanto, a característica que a diferencia das restantes é a mesma que se usa aqui para diferenciar a filosofia empresarial legalista das restantes.

os juristas e advogados³³ constituam uma classe social dominante (Posner, 2009, p. 17). Como pode ser observado, em Portugal e ao longo dos vários Governos Constitucionais, uma parte relevante dos governantes tem formação académica em Direito (Ver Gráfico 3.18).

Figura 3.18: A formação académica dos governantes nos diferentes Governos Constitucionais



Traduzido de Louçã et al. (2014, p. 139)

Shklar (1964, p. 1-2) faz uma breve introdução ao termo, enquadrando-o na filosofia moral:

[o Legalismo] é a atitude ética que considera a conduta moral como uma questão de acatamento de regras e as relações morais como consistindo em deveres e direitos determinados por regras. Como todos os atos morais que são fortemente sentidos e amplamente compartilhados, o legalismo expressa-se não só no comportamento pessoal, mas também no pensamento filosófico, nas ideologias políticas e nas instituições sociais.[...] É um código de conduta individual, inarticulado, mas consistentemente seguido. É também um *ethos* social muito comum, embora não seja o único, nos países ocidentais. Em grande medida, forneceu os padrões de organização e os ideais operacionais para um grande número de grupos sociais, desde instituições governamentais até clubes privados. A sua expressão mais completa são os grandes sistemas jurídicos europeus. Por último, serviu também como ideologia política daqueles que valorizam estes sistemas de direito e, sobretudo, aqueles que estão diretamente envolvidos na sua manutenção - juristas, advogados e juízes. O tribunal de justiça e o julgamento, de acordo com a Lei, são os paradigmas sociais, a perfeição, o próprio epítome da moralidade legalista. Eles estão, no entanto, longe de serem as suas únicas expressões.

Segundo Kagan (2009, p. 3), o legalismo típico dos países europeus “depende de uma

³³A quem Alexis de Tocqueville acusou, em *Democracy in America*, de “gostarem mais da ordem do que da liberdade” (Posner, 2009, p. 18)

administração burocrática, ou de um julgamento discricionário por parte de especialistas ou autoridades políticas, ou de uma forma de litigação dependente de juízes”.

Evidências Empíricas

Diversos autores encontraram evidências empíricas de que estas orientações filosóficas desempenham um papel muito relevante em todas as fases do processo de decisão ética. Sparks e Hunt (1998), bem como Yetmar e Eastman (2000), demonstraram que uma posição filosófica relativista está negativamente associada à sensibilidade para os assuntos éticos.

Da comparação entre as diferentes filosofias empresariais e a capacidade para efetuar um julgamento ético, resultam evidências de que os traços de personalidade maquiavelistas estão negativamente correlacionados com a carga ética desse julgamento (Bass & Steidlmeier, 1999; Nkundabanyanga, Omagor, & Nalukenge, 2014; Rayburn & Rayburn, 1996; Razzaque & Hwee, 2002).

Semelhantes conclusões resultaram dos trabalhos de Bass e colegas (1999) e, com algumas limitações nos resultados, Razzaque e Hwee (2002). De resto, esta relação de dependência entre cada filosofia empresarial e o julgamento ético dos seus seguidores está amplamente documentada (Bageac et al., 2011; Cruz, Shafer, & Strawser, 2000; Miesing & Preble, 1985; Y. Kim, 2003; Kujala, 2001; Roozen et al., 2001; Sivadas, Bardi Kleiser, Kellaris, & Dahlstrom, 2003)

A intenção de agir de forma ética também está associada diretamente à filosofia empresarial. Singhapakdi (2000) estudou a forma como o idealismo e relativismo são indicadores de intenções éticas por parte dos gestores. Shapeero e colegas (2003) encontraram evidências de que essa intenção era menor em indivíduos deontológicos, quando comparados com indivíduos teleológicos.

Já a concretização da ação moral parece estar pouco dependente da orientação filosófica, não existindo praticamente evidências de que a colocação em prática das intenções de agir eticamente seja influenciada pela filosofia moral do decisor (Glover, Bumpus, Logan, & Ciesla, 1997; Nonis & Swift, 2001), com a exceção do *amor ao dinheiro* que

parece motivar a ações menos éticas por parte dos empregados em Hong Kong (T. L.-P. Tang & Chiu, 2003). No mesmo sentido, Fryxell e Lo (2003) concluíram que, na China, a literacia ambiental e valores ecológicos influenciaram comportamentos mais éticos por parte de alguns gestores.

3.2.4.5 A Cultura/Nacionalidade

As relações empresariais são construídas e dependem das expectativas de confiança entre as partes e da sua conduta ética. Porém, as expectativas de confiança em relações transnacionais podem ser afetadas quando as entidades ou nações envolvidas possuem valores culturais diferentes (R. Peterson, Albaum, Merunka, Munuera, & Smith, 2010). A cultura é o padrão que determina, em parte, a moralidade do comportamento dos indivíduos numa determinada sociedade (Swaidan, Rawwas, & Vitell, 2008).

Hofstede, Hofstede e Minkov, citando Minkov (2009) referem, por exemplo, que em culturas *exclusivistas*³⁴ a contratação de um familiar sem concurso pode ser perfeitamente amoral, por contraste com culturas *universalistas*³⁵ (Hofstede et al., 2010, p. 98). Os mesmos autores referem que as sociedades e culturas podem ser descritas e analisadas a partir de quatro dimensões: distância do poder, índice de individualismo (vs coletivismo), índice de masculinidade (vs feminismo) e aversão à incerteza. Mooradian e Swan (2006) consideram este modelo o mais adotado e aplicado na identificação das características culturais de âmbito nacional. Dada a elevada complexidade de qualquer uma destas quatro dimensões, apresentam-se apenas as definições dos próprios autores para cada uma delas:

- ◇ *distância do poder* pode ser definida como o grau em que os membros menos poderosos das instituições e organizações, dentro de um país, esperam e aceitam que o poder seja distribuído de forma desigual. As instituições são os elementos

³⁴tendência cultural para tratar as pessoas de acordo com a sua afiliação e para reservar favores, serviços, privilégios e sacrifícios para amigos, familiares e outros grupos com quem exista alguma identificação. Enquanto se excluem os forasteiros do círculo daqueles que nos merecem o tratamento diferenciado (Hofstede et al., 2010, p. 98)

³⁵a tendência cultural inversa do *exclusivismo*. Consiste em tratar as pessoas pelo que elas são em vez se considerar a sua afiliação.

básicos da sociedade, como a família, a escola e a comunidade; as organizações são os lugares onde as pessoas trabalham (Hofstede et al., 2010, p. 61);

- ◇ um elevado *índice de individualismo* existe em sociedades em que os laços entre os indivíduos são pouco firmes: espera-se que as pessoas cuidem apenas de si e da sua família imediata. Por oposição, o coletivismo diz respeito às sociedades em que as pessoas são integradas em grupos fortes e coesos desde o nascimento, que continuam a protegê-las ao longo da sua vida, em troca de lealdade inquestionável (Hofstede et al., 2010, p. 92);
- ◇ os autores definem uma sociedade como tendo um elevado *índice de masculinidade* quando os papéis emocionais de cada género são claramente distintos: os homens devem ser assertivos, resistentes e focados no sucesso material, ao passo que as mulheres deveriam ser mais modestas, sensíveis e preocupadas com a qualidade de vida. Por oposição, uma sociedade feminina seria aquela em que os mesmos papéis emocionais de cada género se sobrepusessem: o dever de homens e mulheres consistindo em serem modestos, sensíveis e ambos preocupados com a qualidade de vida (Hofstede et al., 2010, p. 140).
- ◇ A *aversão à incerteza* pode ser definida como o grau em que os membros de uma cultura se sentem ameaçados por situações ambíguas ou desconhecidas (Hofstede et al., 2010, p. 191).

Estas quatro dimensões são, apenas, uma das muitas propostas teóricas para o estudo das diferenças entre sociedades, no entanto, servem o propósito nesta tese de ilustrar onde podem estar fundamentadas as diferenças entre códigos de valores e noções de ética, em diferentes culturas.

Utilizando este modelo, Swaidan, Rawwas e Vitell (2008) comprovaram a existência de uma relação entre as suas dimensões e algumas das diferentes filosofias morais, defendendo a ideia de que existem características culturais, normalmente associadas a nacionalidade, que influenciam o processo de decisão. Outros autores (Grimes, 2004; R. Peterson et al., 2010) também comprovaram o efeito moderador da nacionalidade no processo de tomada de decisão, utilizando diferentes metodologias.

3.2.4.6 A Religião

Mesmo num mundo cada vez mais secularizado existem evidências de que a religião desempenha um papel importante na percepção da moralidade. Vários autores têm comprovado a existência de uma relação positiva entre a religiosidade e o nível de atitude ética (R. Peterson et al., 2010). A religiosidade está associada a uma tomada de decisão mais ética (Wimalasiri, Pavri, & Jalil, 1996) mas, também, a uma maior tolerância de comportamentos menos éticos (Clark & Dawson, 1996), ainda que não os considere justos (Wagner & Sanders, 2001). Uma das razões para esta última observação poderá ser o facto de a espiritualidade afetar negativamente a percepção sobre práticas empresariais questionáveis (Giacalone & Jurkieewicz, 2003).

Segundo Weber (1930/2005), as origens do capitalismo estão num “ascetismo mundano” que foi trazido até à modernidade pela mão do Protestantismo. Até ao surgimento desta corrente religiosa, na Europa no século XVI (ver Quadro 3.6), a vida de um cristão medieval era dedicada a cumprir os seus deveres tradicionais. Para além de cumprir este mínimo, a sua vida era um conjunto de atos pessoais sem qualquer interligação (M. Weber, 1930/2005, p. 70) O cristão medieval limitava-se a cumprir os seus rituais e a levar o resto da sua vida por sua conta (inclusive na tentativa de atenuar o efeito dos seus pecados). Esta era uma ética baseada na intenção e na imperfeição do Homem, que era compensada pelo absolutismo da Igreja (M. Weber, 1930/2005, p. 71).

Para um Calvinista a vida não podia ser vivida da forma idêntica à de um Cristão. Um Calvinista não se podia dar ao luxo de tentar compensar as suas falhas com as suas virtudes, nem dispunha de um mágico³⁶ que negociasse a sua salvação, por ele (M. Weber, 1930/2005, p. 71). Nesta e noutras correntes protestantes que estiveram na origem do capitalismo (Tabela 3.6), um indivíduo servia um Deus desconhecido, não pela oração nem pelos seus atos de caridade, mas sim através da execução fiel, contínua e constante do seu trabalho mundano (Jackall, 2010, p. 7).

O resultado desta ética protestante, com as suas próprias definições de sucesso e insu-

³⁶Max Weber refere-se aos padres católicos como mágicos, insinuando que estes praticavam atos mágicos como a transubstanciação (M. Weber, 1930/2005, p. 71), isto é, o ato de transformar o vinho e o pão em sangue e corpo de Cristo, durante a missa.

cesso, que combinava o trabalho constante com uma vida ascética, criou as primeiras noções de moralidade do capitalismo moderno. Lentamente, as noções religiosas foram desaparecendo e a riqueza acumulada começou a ser um elemento primordial das relações sociais relevando-se, assim, a importância que a poupança e o investimento tinham tido até aqui. No início do século XX, de uma forma muito resumida, o ascetismo perdeu todo o seu valor moral junto das pessoas mais bem sucedidas, o que, em conjunto com o surgimento da sociedade de consumo e a comercialização do lazer, acabou por santificar o consumo (Jackall, 2010, p. 8).

Tabela 3.6: Correntes protestantes na origem do capitalismo

Corrente	Fundador	Data	Países
Calvinismo	João Calvino	1534	Holanda, Escócia, Inglaterra, EUA
Anabatistas	Menno Simmons	1539	Suíça, Alemanha, Áustria, Holanda, EUA
Pietismo	Philip J. Spener	1676	Alemanha
Metodismo	John Wesley	1739	Inglaterra, EUA

Compilado a partir de Max Weber (1930/2005)

Arslan (2001) demonstrou que a religião é um importante moderador da ética profissional. O autor estudou fiéis de várias religiões e encontrou diferenças, entre os grupos, nos cinco fatores que caracterizam a ética protestante: o trabalho como um fim em si próprio; o trabalho árduo traz o sucesso; poupar tempo e dinheiro; locus de controlo interno; e uma atitude negativa em relação ao lazer. Conroy e Emerson (2004) comprovaram a existência de uma relação negativa entre a religiosidade e a tolerância a cenários eticamente questionáveis, em alunos de Gestão.

3.2.4.7 Descomprometimento moral

Hannah Arendt, no livro “Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil” (1976), utiliza o termo *banalização do mal* para descrever a assustadora normalidade da pessoa e da dialética de Adolf Eichmann, um dos tenentes-coronéis das SS nazis, durante o seu julgamento³⁷. A imagem tradicional de um gestor criminoso, de más intenções, que busca o seu ganho pessoal por intermédio do sofrimento de outros, é pouco mais que ficcional (Anand, Ashforth, & Joshi, 2004). Ao invés, as ações prevaricadoras

³⁷como pode ser lido, na citação introdutória desta tese

mais comuns são infligidas nas vítimas por indivíduos de natureza *extraordinariamente normal* (Zyglidopoulos, Fleming, & Rothenberg, 2009) que atuam dentro de um contexto empresarial, tornando complicada a tarefa de identificar a origem da ação. Estes gestores são, apenas, indivíduos que atravessaram um processo de conversão, dentro da organização, tornando-se num agente autónomo de ações perniciosas (Darley, 1996).

Alguns investigadores sugerem que a disseminação e perpetuação da cultura não ética e de atos fraudulentos é feita através de estratégias mentais, como racionalizações (ver Tabela 3.7) e socialização (Anand et al., 2004; Zyglidopoulos et al., 2009). Por seu intermédio, os gestores tentam desculpar-se dos seus atos, tornando-os justificáveis. O processo de socialização é importante na receção a novos membros, incitando-os às mesmas práticas, como condição necessária para serem acolhidos no grupo já existente de gestores (Anand et al., 2004) mas, também, para o processo de *lock-in* dos gestores que se veem envolvidos numa teia de práticas, algumas delas corruptas, de onde não conseguem sair.

Zyglidopoulos e colegas (2009) sugerem que as racionalizações das ações não éticas derivam em processos de sobre-compensação, por parte dos gestores. Segundo os investigadores, esses processos de racionalização e de justificação tendem a ter um âmbito mais alargado do que aquele da ação em concreto que pretendem ver justificada. Desta forma, é criada uma narrativa de justificação que, para além de acomodar as práticas entretanto já realizadas, oferece, também, um lastro para futuras práticas que possam ser colocadas dentro da mesma justificação. Como pode ser observado, a racionalização da corrupção e as práticas manipuladoras da socialização relacionam-se entre si no processo de propagação da corrupção dentro de uma organização, generalizando-a e perpetuando o seu ciclo.

Aidt (2009) considera que as opiniões acerca do impacto da corrupção nas organizações se dividem em dois grandes grupos: as pessoas que veem na corrupção um meio potenciador do desenvolvimento económico; e as pessoas que nela veem um elemento perturbador e condicionador do desenvolvimento económico. O autor apresenta diversos trabalhos de investigação, onde a corrupção é apresentada como uma forma de facilitar negócios que, de outra forma, nunca se fariam. O racional onde se fundamenta

esta ideia é o de que desta forma o sector privado tem a possibilidade de corrigir ineficiências dos Estados. Um exemplo muito estudado, também apresentado por Aidt, é aquele em que são pagos subornos para ultrapassar entropias burocráticas do Estado. No entanto, Aidt demonstra que a corrupção deve ser encarada como uma barreira ao desenvolvimento e que a defesa da ideia contrário utiliza de duas falácias:

- ◇ A falácia da *corrupção eficiente*: os procedimentos complexos que a corrupção supostamente ajudaria a superar apenas podem ser criados e mantidos precisamente por causa de seu potencial de corrupção. Para além disto, é produzida uma ineficiência na utilização de recursos, já que alguns destes terão de ser utilizados na fiscalização e contestação dos benefícios obtidos por esta via.
- ◇ A falácia da *composição*: O facto de existirem alguns pequenos exemplos isolados ao nível microeconómico, de eficiências geradas pela corrupção, não justifica as conclusões de que a corrupção pode potenciar a eficiência a nível macroeconómico.

Mesmo em situações onde o impacto da corrupção no PIB *per capita* é praticamente nulo, o seu impacto no desenvolvimento sustentável é negativo (Aidt, 2009).

O processo de racionalização da corrupção que foi apresentado pode ser contextualizado e explicado com recurso a um processo mental que Bandura cunhou como *descomprometimento moral* (1996; 1999). O mesmo autor tem aplicado a mesma teoria a diferentes campos e indivíduos, incluindo às empresas enquanto agentes morais (Bandura, Caprara, & Zsolnai, 2000).

Os pensamentos e comportamentos são condicionados por processos auto-regulatórios. No caso da conduta moral, os dois processos intervenientes são: a auto-monitorização da conduta e a auto-reação a essa conduta com base nos valores morais individuais. Estes dois processos censuram ações em não conformidade com o código de valores, impedindo-as de serem postas em prática. O indivíduo comporta-se, assim, de acordo com o seu código de valores, porque consegue antecipar as suas próprias avaliações das ações que não estejam em conformidade com os mesmos.

Tabela 3.7: As estratégias de racionalização da corrupção

Estratégia	Descrição	Exemplos
Negação da responsabilidade	Os agentes envolvidos em comportamentos corruptos, percebem que não têm outra alternativa senão participar nesse tipo de atividade	“O que posso eu fazer? O meu braço está a ser torcido.” ou “Não me diz respeito se a empresa recorre a subornos quando opera noutros países”
Negação dos danos	Os agentes estão convencidos de que ninguém foi prejudicado pelas suas ações e que por isso a ação não é corrupta	“Ninguém foi prejudicado!” ou “Podia ter sido bem pior.”
Negação das vítimas	Os agentes contrariam qualquer culpa que lhes seja atribuída pelas suas ações, justificando que os afetados mereceram o que lhes aconteceu	“Eles mereceram!” ou “Eles é que quiseram participar nisto.”
Ponderação social	Os agentes assumem duas práticas que abrandam a saliência dos comportamentos corruptos: [1] Condenação do condenador e [2] comparação social seletiva.	“Vocês não têm qualquer direito de nos criticar.” ou “Os outros fazem ainda muito pior que nós.”
Apelar a lealdades mais importantes	Os agentes defendem que a sua violação das normas, se deve à tentativa de cumprir com valores de ordem superior	“Demos resposta a uma causa mais importante.” ou “Não vou reportar o sucedido, porque devo lealdade ao meu chefe.”
Metáfora do balanço	Os agentes racionalizam que têm o direito a por em prática comportamentos desviantes, por terem um crédito acumulado de tempo e esforço, nos seus empregos que os compensa	“Ganhámos esse direito!” ou “Eu posso usar a internet no meu emprego para fins pessoais, porque trabalho mais horas do que aquelas que me são exigidas.”

Retirado e traduzido a partir de Anand et al. (2004)

Os mecanismos de auto-censura podem ser desligados das condutas repreensíveis num processo conhecido como descomprometimento moral. O indivíduo deixa de resistir, com isto, a ações que possam ir contra os seus valores morais.

Detert, Treviño e Sweitzer (2008) agrupam as práticas que contribuem para o descomprometimento moral, em três tipologias, cada uma focada em momentos diferentes do processo de decisão:

- ◇ Interpretações cognitivas erradas de comportamentos repreensíveis por forma a aumentar a sua aceitação.
- ◇ Obscurecimento ou distorção dos efeitos de ações prejudiciais.
- ◇ Redução da identificação com os alvos/vítimas dos atos danosos.

Bandura (1999) enuncia oito processos contidos nestas práticas: justificação moral, ro-

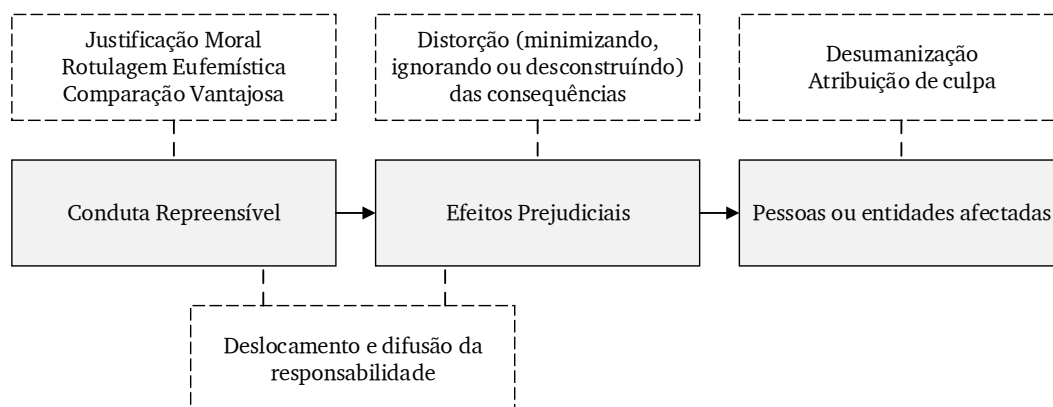
tulagem eufemística, comparação vantajosa, deslocamento da responsabilidade, difusão da responsabilidade, distorção das consequências, atribuição de culpa e desumanização; que permitem facilitar a prática de ações não éticas nas organizações, retirando-lhes a sua carga negativa e o desconforto psicológico (C. Moore, 2008) dos decisores. Estas oito práticas podem ser sucintamente resumidas da seguinte forma (Bandura et al., 2000):

- ◇ *Justificação Moral* - o indivíduo não inicia uma conduta repreensível até que tenha justificado, para si próprio, a necessidade de a colocar em prática. Através deste mecanismo a conduta passa, então, a ser caracterizada como pessoal e socialmente aceitável, por servir propósitos sociais ou morais.
- ◇ *Rotulagem Eufemística* - esta prática permite mascarar condutas repreensíveis como respeitáveis. Uma ação perniciosa é transformada em benigna, através de um discurso laudatório, ilibando o indivíduo de qualquer responsabilidade.
- ◇ *Deslocamento da Responsabilidade* - através dele, os indivíduos consideram as suas condutas erradas como responsabilidade de outros. Não sendo agentes das suas próprias ações, também não se lhes aplicam os mecanismos auto-regulatórios, aceitando comportar-se de determinada forma, ainda que errada, desde que alguém assuma a responsabilidade sobre o ato.
- ◇ *Difusão da Responsabilidade* - consiste na diluição da responsabilidade sentida pelos envolvidos numa decisão, que pode eventualmente torná-la mais nociva. No caso particular da "apatia do observador", um corolário deste mecanismo, os espetadores de uma situação de emergência sentem tanto menos responsabilidade em ajudar as vítimas quanto maior for o número de pessoas a presenciar a ocorrência.
- ◇ *Distorção das Consequências* - outra das formas de bloquear os mecanismos de auto-censura consiste em distorcer e desprezar as consequências de uma ação. Inclui-se nesta prática a tentativa de desacreditar as evidências do mal causado pela ação.

- ◊ *Atribuição de Culpa* - podendo ser, ao invés, atribuída a qualquer agente ou contexto, a fim de justificar a auto-exoneração das responsabilidades. O indivíduo passa a ver-se como uma vítima do processo.
- ◊ *Desumanização* - Através desta prática os afetados perdem, para o prevaricador, as suas qualidades humanas, como os sentimentos, expectativas e preocupações. Torna-se, assim, mais simples prejudicar estes meros objetos sub-humanos sem sofrer de um sentimento de culpa.

Bandura (1999) coloca estas oito manobras psicossociais que impedem os mecanismos auto-regulatórios de condicionar a conduta moral, no contínuo desde a ação até aos afetados pelas suas consequências (Ver Figura 3.19).

Figura 3.19: O descomprometimento moral em processos de corrupção organizacional

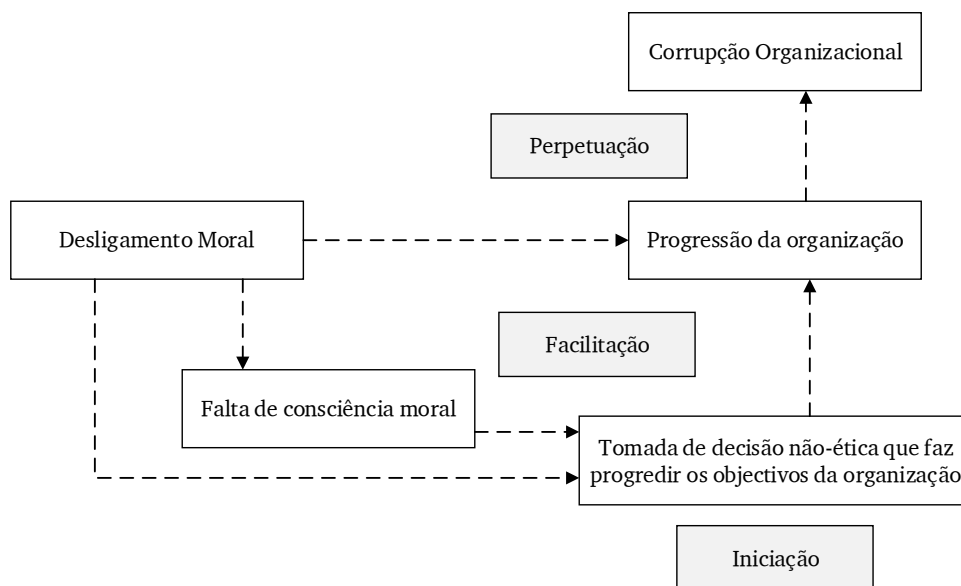


Traduzido a partir de Bandura (1999)

Estas manobras quebram a ligação entre uma determinada conduta desumana e a auto-sanção que a deveria impedir, contribuindo desta forma para a perpetuação de ações nefastas, mascarando-as como eticamente neutras ou até positivas (Ver Figura 3.20). O indivíduo liberta-se das auto-sanções e da culpa que deveria sentir se os mecanismos auto-regulatórios estivessem ligados. Está aberto, assim, o caminho para este colocar em prática ações que em princípio iriam contra o seu código de valores, a que se pode chamar: ações não éticas (Gino, Schweitzer, Mead, & Ariely, 2011; Shu, Gino, & Bazerman, 2011).

O descomprometimento moral aparece como mediador entre os moderadores individuais que servem para desenhar uma intenção e as ações que o indivíduo de facto enceta. Detert, Treviño e Sweitzer encontraram correlações significativas entre quatro moderadores individuais já abordados (capacidade de empatia, cinismo estrutural, lócus de controlo aleatório e identidade moral) e o desprendimento moral que por sua vez comprovaram estar relacionado com a ações não éticas (Detert et al., 2008). Outros autores referem e confirmam a mesma ligação e efeito moderador (Barsky, 2011; Chowdhury & Fernando, 2014; Christian & Ellis, 2014; Knoll, Lord, Petersen, & Weigelt, 2016; Kouchaki & Smith, 2013; C. Moore, 2008; G. W. Stevens, Deuling, & Armenakis, 2012). Já Detert (2008) e McAlister (2001) encontraram evidências de que os indivíduos do género masculino têm níveis superiores de descomprometimento moral.

Figura 3.20: O descomprometimento moral em processos de corrupção organizacional



Traduzido a partir de C.Moore (2008)

3.3 Síntese do terceiro capítulo

O capítulo foi dedicado à forma como as empresas respondem à sua responsabilização por decisões e consequências das suas acções, que tenham impactos sociais, ambientais e/ou económicos para os seus *stakeholders*, bem como à tomada de decisão ética por

parte dos gestores. A primeira parte iniciou-se com uma breve cronologia do conceito de Responsabilidade Social Empresarial, que culminou com a aproximação do tema a conceitos como o Desenvolvimento Sustentável e a Teoria dos Stakeholders e à sua relação com o desempenho financeiro das empresas. Fundada no capítulo anterior é depois exposta a ideia da empresa como agente moral responsabilizável. Foram apresentados argumentos a favor e contra esta responsabilização, sendo que, entre os argumentos a favor, foram abordados em maior detalhe: a existência de um Contrato Social que considera as empresas como pessoas artificiais signatárias do mesmo; os imperativos éticos dos Direitos Universais e do Bem Comum; o paradigma do Desenvolvimento Sustentável que requer um esforço concertado de todos, incluindo das empresas; e a Teoria dos Stakeholders que sustenta a uma conceção organizacional complexa e interdependente. Esta última ideia foi também sustentada na evolução da teoria organizacional. Defendeu-se que a empresa é hoje um sistema aberto de contingências, onde diversos interesses e saliências têm de ser geridos em conformidade com as características da situação e ambiente em que a empresa está envolvida, naquele momento. Foram apresentadas outras teorias limítrofes ou derivadas da RSE como a Cidadania Empresarial, o Constitucionalismo Empresarial e as Teorias Contratualistas da RSE, que se dedicam a demonstrar o poder social que as empresas hoje têm e a justificar, com isso, a sua responsabilização pelos impactos da sua atividade e das suas decisões. São ainda apresentados argumentos a favor da RSE fundados numa perspetiva instrumental, em benefício das próprias empresas. Estes argumentos são englobados no largo espetro da Governança Empresarial e são abordados com algum detalhe, nomeadamente: o Princípio da Responsabilidade Pública, a Gestão de Assuntos, a Gestão de Stakeholders, o Desempenho Social Empresarial as Estratégias de Vantagens Competitivas e o marketing relacionado com causas. Os argumentos contra a RSE foram enquadrados nos Estudos Críticos em Gestão e, por isso, foram apresentados como parte integrante desse capítulo. Nesta visão crítica, parte-se da apresentação dos ECG, argumentando que a RSE pode ser encarada como uma prática empresarial contraditória, por evidenciar as fragilidades de um sistema capitalista, que representa formas predatórias de legitimação, dominação e apropriação. Depois da exploração teórica desta abordagem, o ponto seguinte foi dedicado a alguns dos críticos da RSE. Nomeadamente, foram

descritos os argumentos em favor do imperativo da maximização do valor do acionista e do valor de mercado, e foi feita a apresentação da RSE como retórica neo-colonialista.

A segunda parte do capítulo abordou a forma como os gestores reagem a dilemas éticos na sua profissão, ou seja, a forma como os seus processos de tomada de decisão reagem a assuntos de elevada intensidade moral. Foram estudados os modelos de tomada de decisão mais relevantes e explorados alguns dos seus moderadores individuais mais consensuais na literatura: a idade, o género, os traços de personalidade, a atitude em relação à Ética Empresarial, a cultura/nacionalidade, a religião e o descomprometimento moral. Para cada dos moderadores foram apresentadas evidências empíricas da sua relevância. Uma vez que alguns dos moderadores são também variáveis da parte empírica deste trabalho, estas evidências serão essenciais para a discussão dos resultados da tese. O descomprometimento moral foi apresentado em maior detalhe por se tratar de um conceito complexo e muito relevante para este trabalho. O tema foi introduzido com uma abordagem à disseminação da corrupção organizacional, por intermédio de processos de socialização e racionalização. Posteriormente, cada um dos oito mecanismos de desligamento das auto-sanções que o indivíduo impõe perante decisões que vão contra os seus princípios morais e que compõem a prática do descomprometimento moral, foi estudado em detalhe. Foram apresentadas provas do efeito moderador do descomprometimento moral, sobre a tomada de decisão ética, já que, mais tarde, também esse efeito estará em estudo e discussão, como será apresentado no Capítulo 5 que aborda as opções metodológicas.

Capítulo 4

Ensino e Aprendizagem de EE e RSE

4.1	O ensino como catalisador da decisão ética	175
4.1.1	Convenções internacionais no Ensino Superior	177
4.1.2	A introdução da EE e da RSE nos CEG's	182
4.1.3	Uma nova conceção de empresa	183
4.1.4	Incentivos a um novo paradigma	185
4.1.5	Abordagens e métodos de ensino	205
4.1.6	Uma visão crítica sobre o ensino da RSE e da EE	223
4.2	Aprendizagem nos estudantes de EE e RSE	227
4.2.1	Teoria de Aprendizagem Experiencial	228
4.2.2	Avaliação da aprendizagem	235
4.3	Síntese do quarto capítulo	241

Este capítulo divide-se em dois pontos principais. Em primeiro lugar, é apresentado o papel do Ensino Superior no compromisso do desenvolvimento sustentável, bem como as iniciativas em curso para a integração dos currículos em Gestão em torno dessa problemática. Em segundo lugar e para fechar o capítulo, é abordada a aprendizagem experiencial e a sua adequação para cumprir com um conjunto de objetivos de aprendizagem no âmbito atitude ética dos estudantes de Gestão, que se defendem posteriormente como legítimos.

4.1 O ensino como catalisador da decisão ética

Sims (2002b, p. 1) inicia o seu livro *Teaching Business Ethics for Effective Learning* com uma fábula sobre uma cabra e um coelho:

Uma vez, uma cabra dirigiu-se a uma banca de venda de amendoins onde trabalhava um coelho. A cabra depois de pedir os seus amendoins pagou e recebeu, no troco, uma moeda furada. Alguns dias depois, a mesma cabra voltou para comprar mais amendoins e pagou com essa mesma moeda que entretanto tinha remendado com um pedaço de metal. O coelho, olhando para a moeda já sem o furo disse-lhe:

- Lamento cabra, mas não posso receber esta moeda.
- Mas esta é a mesma moeda que me deste há alguns dias atrás! - respondeu a cabra.
- Eu sei que é - disse o coelho - mas quando te entreguei esta moeda não fiz qualquer esforço para te enganar. Era visível para ti que estavas a receber uma moeda furada. Ao conseguir despachá-la, apenas exerci a minha sagacidade empresarial. Mas agora tu trazes-me a mesma moeda com o buraco tapado e tentas enganar-me a recebê-la de volta. Isso é fraude! Minha cara cabra, temo que os jurados te condenarão um dia, se não passas a ter mais cuidado com coisas deste tipo.

Defende Sims (2002b, p. 2), com esta alegoria, que o ensino superior tem de assumir a responsabilidade por diminuir o número de *coelhos* a quem são atribuídos diplomas [de gestão]. Também porque existem, na Europa, diversos sinais do declínio da confiança que os governos e as sociedades, em geral, têm nos sistemas de ensino superior e na capacidade destes em garantir adequados padrões de qualidade na sua atividade. É exemplo desta tendência, a substituição das instituições representativas a quem o Estado Português tinha delegado a sua função [soberana] de avaliação e acreditação dos ciclos de estudos superiores, por uma agência de acreditação independente (Amaral, 2014, p. 15).

O crescimento da oferta no Ensino Superior implicou que uma maior atenção passasse a ser dispensada às necessidades e esperanças dos estudantes, conferindo-lhes a posição de *clientes* do sistema. Esta modificação de paradigma aumentou o interesse e o escrutínio sobre a qualidade das instituições (2014, p. 16). Como consequência, as instituições passaram a incluir gestores profissionais e outros stakeholders nos seus órgãos de direção e a levar em conta as suas preocupações e necessidades na gestão estratégica dos diversos assuntos. Uma dessas preocupações é aquela referida anteriormente, de Sims, acerca da necessidade de “diminuir o número de *coelhos* [gestores sem ética] a quem são atribuídos diplomas de gestão”. Esta tese pretende discutir se um dos métodos de combate à falta de ética nos gestores passa pelo ensino da Ética Empresarial, da Responsabilidade Social das Empresas e da Sustentabilidade nos ciclos de estudos em Gestão (CEG’s).

Usando o modelo de Reynolds (2006) apresentado anteriormente (pág. 143), é possível sugerir alguns hipotéticos impactos da aprendizagem da RSE e da EE nos julgamentos éticos dos alunos:

- ◇ A recolha de informação no processo de decisão. A recolha de informação que suporta o processo cognitivo de decidir inicia-se com um estímulo e termina quando a informação recolhida é suficiente. Se encararmos a frequência do ensino como um método de pesquisa e os conteúdos lecionados como a informação a recolher *per se*, então, é possível propor que o ensino destas matérias pode influenciar o processo de decisão.
- ◇ A estruturação da informação. A resolução de um dilema ético está dependente do reconhecimento reflexivo de padrões éticos, entre toda a informação recolhida acerca do dilema. Esse reconhecimento é, tão mais eficaz, quanto a capacidade do individuo para reestruturar a informação, até que nela reconheça um ou mais padrões éticos. O ensino, por ser naturalmente estruturado, pode representar uma forma semi-processada de padrões a reconhecer.
- ◇ Julgamentos Ativos têm maior probabilidade de desencadear ações morais. Existem dois tipos de julgamento: ativo e reflexivo. O julgamento ativo é o resultado de um processo analítico deliberado; o reflexivo é uma consequência da tentativa

inconsciente de reconhecer padrões e está bastante mais sujeito a condicionantes situacionais. Um indivíduo pode (e normalmente fá-lo) conseguir efetuar um julgamento bem fundamentado de uma situação e não conseguir colocar em prática uma ação consentânea com o seu julgamento. Iniciar um julgamento ativo, racional, que leve em conta as regras morais à disposição do indivíduo e que, teoricamente, tenha maior possibilidade de desencadear uma ação moral, está dependente de condições que podem ser simuladas numa sala de aula (mais tempo disponível, ausência de consequências reais para a sua decisão) (Rossouw, 2002). Sem reflexividade, por parte dos docentes, em relação à coerência entre currículo e métodos de ensino, os alunos podem simplesmente “aprender” a reproduzir o vocabulário utilizado, nomeadamente nas UC’s que abordem RSE e EE, com o único objetivo de atingirem boas notas (M. Reynolds, 1999). Trata-se de, como menciona Reynolds (2006), “*impedir que um aluno pense como Kant e aja como Maquiavel*”.

O ensino é, também, reconhecido como um coadjuvante na formação ética dos estudantes nas constantes solicitações de compromisso, feitas pela sociedade civil às Instituições de Ensino Superior, em especial nas convenções assumidas pelas IES, no âmbito do Desenvolvimento Sustentável.

4.1.1 Convenções internacionais no Ensino Superior

Precedida pelo Relatório Brundtland (WCED, 1987) a mais antiga convenção no Ensino Superior relacionada com assuntos de sustentabilidade e responsabilidade social, é a Declaração de Talloires. Segundo a própria Associação de Líderes Universitários para um Futuro Sustentável (ULSF), a Declaração de Talloires “...é a primeira declaração oficial feita por líderes universitários acerca de um compromisso com a sustentabilidade ambiental no ensino superior. A Declaração de Talloires é um plano de ação de dez pontos para incorporar a sustentabilidade e literacia ambiental no ensino, investigação, atividades e divulgação nas faculdades e universidades. Foi assinada por mais de 400 líderes universitários em mais de 50 países.” (ULSF, 1990)

A sua assinatura é, ainda, vista como um forte sinal do desejo dessa instituição se comprometer com o Desenvolvimento Sustentável (Adlong, 2013; Beringer, Wright, & Malone, 2008; Wright, 2010).

A declaração consiste nos seguintes dez pontos (ULSF, 1990):

- [1] Aumentar a consciência de Desenvolvimento Ambientalmente Sustentável - utilizando todas as oportunidades para despertar a consciência do público, dos governos, da indústria, das fundações e das universidades, abordando abertamente a necessidade urgente de se mover em direção a um futuro sustentável.
- [2] Criar uma cultura institucional de sustentabilidade - Incentivar todas as universidades ao envolvimento na educação, investigação, formação de políticas e troca de informações sobre a população, meio ambiente e desenvolvimento na direção da sustentabilidade global.
- [3] Educar para a cidadania ambientalmente responsável - Estabelecer programas para a produção de conhecimento em gestão ambiental, desenvolvimento económico sustentável, população e áreas afins, para garantir que todos os licenciados sejam ecologicamente educados e tenham consciência do que é ser um cidadão ecologicamente responsável.
- [4] Garantir literacia ambiental para todos - Criar programas para desenvolver a capacidade do corpo docente da universidade para ensinar literacia ambiental a todos os estudantes.
- [5] Praticar ecologia institucional - Definir um exemplo de responsabilidade ambiental, estabelecendo políticas e práticas de conservação de recursos, reciclagem, redução de resíduos e operações ambientalmente saudáveis.
- [6] Envolver todos os *stakeholders* - Incentivar a participação do governo, fundações e indústria no apoio à investigação interdisciplinar, educação, formação política e ao intercâmbio de informações para o desenvolvimento ambientalmente sustentável. Expandir a colaboração, com organizações comunitárias e não-governamentais, para ajudar a encontrar soluções para os problemas ambientais.

- [7] Colaborar em abordagens multi-disciplinares - Juntar os docentes e gestores universitários com ambientalistas para desenvolver abordagens interdisciplinares para currículos, iniciativas de investigação e atividades que suportem um futuro ambientalmente sustentável.
- [8] Aumentar a capacidade de Escolas Primárias e Secundárias - Estabelecer parcerias com escolas primárias e secundárias para ajudar a desenvolver a capacidade do ensino interdisciplinar sobre população, meio ambiente e desenvolvimento sustentável.
- [9] Aumentar a amplitude e alcance dos programas a nível nacional e internacional - Trabalho com organizações nacionais e internacionais para promover um esforço universitário mundial em direção a um futuro sustentável.
- [10] Manter o movimento - Estabelecer um secretariado e uma direção para manter este ritmo e informar e apoiar os esforços de cada um na operacionalização desta declaração.

Mais tarde, como consequência do Pacto Global (Nações Unidas, 2000) cujos princípios foram já apresentados (pág. 76), entendeu-se que a mudança no comportamento das empresas, para se tornarem mais responsáveis e sustentáveis, deveria envolver as principais instituições que mais diretamente agem como condutores do comportamento empresarial, especialmente o Ensino Superior (Nações Unidas, 2007, p. 3). Com o objetivo de tornar as práticas e valores empresariais em exemplos a seguir pelos estudantes, a Organização das Nações Unidas convidou as principais universidades e escolas de gestão a subscreverem, então, um conjunto de princípios, os Princípios para uma Educação em Gestão Responsável (Nações Unidas, 2007, p. 4) que consistem nas seguintes seis promessas:

- [1] **Sentido:** Desenvolver as capacidades dos estudantes para que estes possam ser futuros geradores de valor sustentável para a economia e sociedade em geral e trabalharem para uma economia global sustentável e inclusiva.

- [2] **Valores:** Incorporar os valores da responsabilidade social global nas atividades e currículos acadêmicos, na forma em que estes estão definidos em iniciativas como o Pacto Global.
- [3] **Método:** Criar enquadramentos, materiais, processos e ambientes educativos que permitam experiências de aprendizagem efetivas para uma liderança responsável.
- [4] **Investigação:** Envolver-se em investigação conceptual e empírica que avance a nossa compreensão sobre o papel, dinâmicas e impactos das empresas na criação de valor económico, social e ambiental, sustentável.
- [5] **Parcerias:** Interagir com gestores das empresas para aumentar o conhecimento sobre as suas dificuldades no cumprimento das suas responsabilidades sociais e ambientais e para explorar abordagens conjuntas que permitam enfrentar esses desafios.
- [6] **Diálogo:** Facilitar e apoiar o debate e o diálogo acerca de assuntos críticos relacionados com a responsabilidade social e sustentabilidade global, entre docentes, empresas, governos, consumidores, *media*, organizações cívicas e outros grupos e stakeholders interessados.

Estas foram, apenas, duas das mais relevantes convenções internacionais no âmbito da sustentabilidade e responsabilidade social empresarial, que envolveram o Ensino Superior.

No período que decorreu entre a Declaração de Talloires e os Princípios para uma Educação em Gestão Responsável, tiveram lugar outras iniciativas no mesmo âmbito. Entre elas estão; o documento *Creating a Common Future: An Action Plan for Universities* que resultou da Conferência de Halifax (Lester Pearson Institute for International Development, 1991); a Declaração de Swansea (Association of Commonwealth Universities, 1993); a *Carta Universitária para o Desenvolvimento Sustentável* do Conselho Europeu de Reitores (COPERNICUS, 1993); a *Declaração de Kyoto* da IAU (International Asso-

ciation of Universities, 1993) e o *President's Climate Commitment* da ACU (American College & University, 2000).

Lozano et al. (2013) na atualização que fazem dos conjuntos de iniciativas no Ensino Superior no âmbito do Desenvolvimento Sustentável, arrolados por Calder e Clugston (Calder & Clugston, 2003) e Wright (2004, p. 9) enunciam ainda outros compromissos mais recentes. São exemplos: a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, declarada durante a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em 2002; a Declaração de Graz sobre o Compromisso das Universidades com o Desenvolvimento Sustentável, em 2005; e a Declaração sobre a Educação e Investigação para o Desenvolvimento Sustentável e Responsável, em Torino no ano de 2009. Mais recentemente e como corolário da Conferências das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) de 2012, arrancou a Iniciativa do Ensino Superior para a Sustentabilidade (HESI) subscrita já por mais de 300 Instituições de Ensino Superior e que conta com o apoio de 17 outros programas¹, menos abrangentes, mas que atuam no mesmo domínio.

Com todas estas iniciativas, parece claro o desejo de ver o Ensino Superior como um garante da literacia e educação em sustentabilidade e responsabilidade social, embora a simples assinatura destas convenções não garanta o aumento da performance social das instituições que as subscrevem (Beringer et al., 2008) e, por consequência, futuros gestores mais capazes de lidar com estes assuntos. Elas podem, por isso, influenciar a inclusão destas ideias nos currículos dos ciclos de estudos como linhas orientadoras, apenas até certa medida. Até porque, como referem Lozano et al. (2013), a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) continua a ter uma abordagem tradicional ao Ensino Superior, na medida em que se baseiam em paradigmas reducionistas e mecanicistas. Continuando, por isto, as IES a dar um contributo ainda parco para o desenvolvimento sustentável das sociedades, não assumindo o papel de líderes e agentes de mudança que poderiam ter (Lozano, Lukman, et al., 2013).

Muitas IES acabaram, ainda assim, por recorrer a uma fórmula para incorporar valores e premissas da Sustentabilidade, nos seus CEG's. Declarando a necessidade de estimular um processo de decisão ética mais robusto e informado nos estudantes (em teoria,

¹consultado em <https://sustainabledevelopment.un.org/sdinaction/hesi>

futuros gestores), estas passaram a integrar matérias de RSE e EE, do ponto de vista teórico e prático, nos seus currículos de Gestão. É dessa incorporação, mas também das metodologias e formatos de ensino que se ocupa o remanescente deste capítulo. Em todo o caso, deve ser referido que a motivação para esta inclusão está, também, sujeita a uma abordagem crítica, já que nada garante que a sua motivação tenha sido o compromisso com valores éticos, ambientais ou de sustentabilidade, podendo ter sido, em muitos casos, um interesse por dotar instituições e alunos de uma atrativa aura "sustentável".

Por outro lado, a governança nas instituições de ensino superior implica que a vontade em fazer estas alterações nasça nos próprios departamentos e não nas reitorias. Não é realista esperar que sejam os reitores a impor a criação de cadeiras específicas de Ética ou RSE, nem a requerer às suas Faculdades que integrem estes conceitos nos seus currículos (Hartman & Werhane, 2009).

4.1.2 A introdução da EE e da RSE nos CEG's

Existe uma preocupação generalizada com o ensino da Ética Empresarial, Responsabilidade Social Empresarial e Sustentabilidade no Ensino Superior em geral e em particular nos CEG's. Diversos autores têm se debruçado sobre os problemas, oportunidades, formatos, abordagens, necessidades e ferramentas possíveis para esta integração (Ceulemans & De Prins, 2010; Ceulemans, De Prins, Cappuyns, & De Coninck, 2011; Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman, & Carrier, 2007; Cornelius, Wallace, & Tassabehji, 2007; J. Fisher & Bonn, 2011; Floyd et al., 2013; Lambrechts, Mulà, Ceulemans, Molderez, & Gaeremynck, 2013; Rutherford, Parks, Cavazos, & White, 2012; R. Sims & Felton, 2006).

Na Europa, a via mais usual para a colocar em prática é a criação de uma Unidade Curricular (UC) de Ética Empresarial (Matten & Moon, 2004) no currículo do ciclo de estudos. Bowden e Smythe (2008) referem a mesma tendência, ainda que fora da Europa.

Mas a integração dessas UC's no currículo do ciclo de estudos está dificultada à partida pelo paradigma económico-social em que está fundado o ensino da gestão. Os CEG's estão, normalmente, focados em ensinar aos estudantes que todos os elementos são secundários quando comparados com o lucro ou valorização da empresa e que todos os outros *stakeholders*, para além dos detentores do capital, estão em segundo plano de importância (Wu, Huang, Kuo, & Wu, 2010). Ora, os assuntos da EE, RSE e DS estão de certa forma desligados, como se verá, da maximização do lucro no curto prazo (Gioia, 2002) e têm de ser abordados num novo paradigma (Down, 2006) transformador de consciências (Sipos, Battisti, & Grimm, 2008) e focado em fazer o que está certo. A simples inclusão destes assuntos num currículo de Gestão, em UC's estanques, sem reorientar o paradigma onde assentam as restantes UC's do ciclo de estudos, dificilmente terá algum impacto na consciência ética e de responsabilidade social dos alunos (Ghoshal, 2005).

4.1.3 Uma nova conceção de empresa

Os conceitos de sustentabilidade, EE e RSE estão dependentes de uma abordagem sistémica e interdisciplinar e necessitam, por isso, de ser lecionados num plano mais abrangente (Down, 2006; Ghoshal, 2005; Marshall & Harry, 2005; Stubbs & Schapper, 2011) e transversal a todas as áreas funcionais da gestão.

Embora as UC's e os objetivos de aprendizagem estabelecidos no ciclo de estudos possam fazer referência apenas a um dos três conceitos, os seus conteúdos abrangem, normalmente, as três áreas de estudo. Mesmo em publicações científicas sobre o ensino destas matérias, muitos autores referem-se ao ensino da *Ética Empresarial*, *Sustentabilidade* ou da *Responsabilidade Social Empresarial* em particular, mas acabam por dissertar acerca do conjunto, denotando uma interligação entre os conceitos. Matten e Moon (2004) alertaram para esta evidência, notando que o conceito de RSE e termos associados como a *cidadania empresarial* ainda eram, à data, relativamente recentes quando comparados com o tema *Ética Empresarial* nos currículos de Gestão. Observaram os autores, que cerca de 35% das UC's que incluíam matérias de RSE, tinham a

designação de *Ética Empresarial* contra apenas 11% com a designação *Responsabilidade Social Empresarial*. A sobreposição de temas e conteúdos entre os vários currículos é facilitada pela fundação de todos eles num paradigma de empresa contrastante com as definições clássicas deste tipo de organização.

Na tentativa de definir esta nova conceção, Giacalone e Thompson (2006) defendem para o ensino da gestão (e por oposição a uma visão do mundo centrada na empresa) um novo paradigma assente em valores de ética e responsabilidade social a que chamam uma visão antropocêntrica [coperniciana] do mundo [empresarial] que estimule relações sustentáveis entre empresas e ambiente. Os autores usam a figura de Copérnico para sugerir uma reorientação da teoria empresarial, que deixando de estar centrada na organização, passaria a considerar as organizações apenas como componentes de um sistema mais complexo, orientado para diversos objetivos entre os quais o lucro, mas compatíveis com uma perspetiva ecocêntrica. Refere Roca (2008) que esta abordagem está menos relacionada com pedagogia e conteúdos programáticos e mais com a mundividência base dos ciclos de estudos em Gestão.

Os valores desta nova visão, inspirados nas melhores qualidades da condição humana, seriam: o perdão, a esperança, altruísmo, gratidão e transcendência. Esta abordagem implica a atenção e compreensão do impacto, das decisões e comportamentos, nos outros, obrigando, conseqüentemente, à discussão de problemas morais, sociais, ambientais e de qualidade de vida (Kolodinsky, Madden, Zisk, & Henkel, 2010). Referem Giacalone e Thompson (2006) que, nesta visão, uma “boa decisão” deixaria de ser uma decisão instrumental com vista ao aumento do lucro, passando a ser uma decisão onde o sucesso financeiro está alinhado com as necessidades humanas, nas sociedades, nas empresas, no ambiente, nas famílias e em todos os quadrantes da sua existência.

Este tipo de visão antropocêntrica alude a uma teoria da organização como um organismo complexo, interdependente e responsabilizável. Complexo, se for tomado como válido um modelo da empresa semelhante ao modelo de stakeholders de Carroll (2008, p. 87) demonstrativo do ambiente complexo em que as empresas hoje se vêm envolvidas (2008, p. 114). Esta complexidade é amplificada por uma interdependência entre os diferentes agentes, departamentos e funções que interagem na organização e na sua envol-

vente, e que se assemelham aos nós das redes complexas de infraestruturas (Buldyrev, Parshani, Paul, Stanley, & Havlin, 2010; Rinaldi, Peerenboom, & Kelly, 2001) que se relacionam entre planos/dimensões dessas mesmas redes complexas (Kurant & Thiran, 2006). Trata-se, também, de um organismo responsabilizável, mais do que responsável, uma vez que o poder para atribuir responsabilidades à empresa pertence aos seus stakeholders, especialmente aos mais salientes. Esta nova concepção da empresa obriga a olhar para a RSE, não como uma opção, mas como uma resposta e é, por isso, compatível com a Teoria dos Stakeholders e com o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

4.1.4 Incentivos a um novo paradigma

A AACSB² refere os três temas (Responsabilidade Social Empresarial, Ética Empresarial e Sustentabilidade) como critério de acreditação de todos os CEG's. Essa referência é feita de forma conjunta, ficando demonstrada a visão unificada ou no mínimo interdependente que os três temas têm no campo do ensino da gestão. Referem os critérios que, dentro da área de conhecimento da gestão, são imprescindíveis conhecimentos sobre “responsabilidade social incluindo sustentabilidade e comportamento ético na abordagem à gestão”(AACSB, 2013, p. 31). A AACSB vincula, explicitamente, os conceitos de RSE, EE e Sustentabilidade e advoga que os três estejam presentes em todas as UC's das Escolas de Gestão (Nicholls, Hair, Ragland, & Schimmel, 2013).

Há mais de duas décadas que uma grande parte das escolas de gestão americanas (90% daquelas acreditadas pela AACSB) têm a Ética como um tema importante nos seus currículos e mais de metade dessas escolas pretendia, já nessa altura, aumentar a relevância do tema nos programas curriculares dos seus MBA's e outros ciclos de estudos de segundo ciclo (Schoenfeldt, McDonald, & Youngblood, 1991). Esta tendência é particularmente observável na Europa (Christensen et al., 2007). Alguns autores também observaram que a grande maioria dos estudantes, professores e investigadores reconhe-

²A AACSB *Association to Advance Collegiate Schools of Business* - <http://www.aacsb.edu/> é uma organização não governamental, internacional, que se foca no desenvolvimento do ensino da gestão. Esta ONG acredita ciclos de estudos superiores nas áreas da gestão e contabilidade, de todos os ciclos, de acordo com as suas próprias guidelines.

cem algum tipo de inclusão de assuntos relacionados com RSE nos CEG's (Lambrechts et al., 2013; Matten & Moon, 2004).

Por sua vez, as empresas mostram-se, cada vez mais, interessadas em ter nos seus quadros gestores que compreendam e apliquem os conceitos de RSE (Cartland, 2010; Hesselbarth & Schaltegger, 2014; Matten & Moon, 2004), aumentando em teoria a necessidade de lecionar estas matérias em ciclos de estudos superiores (Rutherford et al., 2012; Gandz & Hayes, 1988). Apesar de existirem evidências de um impacto positivo na inclusão destas matérias nos currículos de Gestão (Kleinrichert et al., 2013) o processo de formação de gestores educados para o Desenvolvimento Sustentável é bastante mais complexo e não depende, apenas, de competências na área da consciência social, ambiental e sustentável (Lans, Blok, & Wesselink, 2014), requerendo a integração de experiências de vida reais caracterizadas, normalmente, pela sua complexidade, incerteza e interdisciplinaridade, no processo de aprendizagem (Adomßent et al., 2014).

Um argumento que pode ser usado para defender a necessidade de integrar estas matérias nos currículos dos CEG's é a evidência de que os estudantes destes ciclos de estudos poderão ser menos éticos do que os estudantes de outras áreas (Cadsby & Maynes, 1998), mais egoístas (Carter & Irons, 1991) e ter maior tendência para serem corruptíveis (Frank & Schulze, 2000). Isto apesar de, no ensino superior, serem as licenciaturas em gestão aquelas que possuem maior carga curricular destas matérias. Nicholson e DeMoss (2009) identificaram esta tendência especialmente no ensino superior privado e em instituições de ensino superior de menor dimensão.

Para Persons (2012) existem quatro razões que justificam a necessidade de se incorporarem conceitos de RSE e sustentabilidade nos CEG's:

- [1] O já referido aumento nas expectativas da sociedade sobre a atuação responsável das empresas.
- [2] Os estudantes desta geração, nascidos na sua maioria na década de 90, foram já expostos desde o ensino pré-primário, a assuntos ambientais de sustentabilidade e desenvolveram a intenção de serem *verdes*.

- [3] Já desde há algumas décadas que alguns académicos criticam as escolas de gestão pelo seu falhanço no alinhamento das suas estruturas e currículos por forma a ter um impacto socialmente responsável nos seus estudantes, futuros gestores.
- [4] Os critérios de acreditação, já apresentados, da AACSB que passaram a incluir a necessidade de ensinar os estudantes a “identificarem assuntos éticos e a abordá-los de uma forma socialmente responsável” (AACSB, 2013, p. 30)

Com base nisto, se o propósito do ensino destas matérias é que os futuros gestores passem a usar valores de responsabilidade social e ética no seu processo de reflexão (Business Roundtable Institute for Corporate Ethics, 2009; R. Sims & Sims, 1991; Oddo, 1997), então, quanto mais cedo isto for feito na vida do estudante, mais eficaz se tornará (Lowry, 2003). Apesar disto, pouca atenção tem sido dada aos ciclos de estudos de primeiro ciclo (Rutherford et al., 2012) sugerindo que a inclusão destas matérias nos currículos escolares possa estar a ser motivada por outros fatores que não a necessidade de inculcar valores de responsabilidade social e ética no processo de decisão dos futuros gestores. Algumas dessas outras motivações são características e preferências pessoais dos responsáveis pela coordenação dos ciclos de estudos, como o seu género ou a formação na área da economia e gestão, bem como a dimensão e a natureza da instituição de ensino superior (Rutherford et al., 2012; P. King & Mayhew, 2010).

4.1.4.1 Antecedentes históricos

Foi já no final dos anos cinquenta, que Gordon e Howell afirmaram que “o ensino da gestão deve-se preocupar com a responsabilidade para além da competência e ter uma obrigação de fazer tudo o que estiver ao seu alcance para desenvolver o *sentimento de responsabilidade social* e altos padrões de ética empresarial nos seus licenciados” (R. Sims, 2002b, p. 3).

Ainda de acordo com Sims, a inclusão da ética nos CEG’s do sistema de ensino superior americano foi acelerada pelas previsões e ameaças de uma grave crise moral a ocorrer

nos anos oitenta se nada fosse feito. Com o passar dos anos e, em especial, os temas da Ética e da RSE começaram a surgir nas licenciaturas em Gestão. Generalizou-se a ideia de que os CEG's devem preparar os gestores para lidarem com dilemas éticos e levarem em conta os impactos das suas decisões no ambiente interno e externo das organizações onde trabalham. No entanto, também se generalizou a ideia de que o ensino deveria ser livre de julgamentos de valor e totalmente científico. Isto favoreceu o estudo da meta-ética e empurrou o estudo das matérias de filosofia moral para os departamentos de filosofia e teologia. Até porque a moralidade parece ser um assunto esotérico e muito distante do estudo da performance objetiva e quantitativa de uma empresa. Como afirma Sims (2002b, p. 12) “*a compreensão dos conceitos de ética e moralidade requerem trabalhar na sala de aula com textos densos e muito antigos*”.

Apesar da convicção aparentemente consensual de que os CEG's devem fornecer um corpo robusto de conhecimentos sobre ética e responsabilidade social, restam ainda algumas questões acerca dessa inclusão: que objetivos de aprendizagem estabelecer, que conteúdos utilizar, quem está habilitado a ensinar essas cadeiras e que ferramentas pedagógicas podem apoiar esse ensino?

A última pergunta é central na discussão sobre o ensino destes assuntos. Embora, como foi observado, exista um forte compromisso por parte dos líderes das instituições de ensino superior para fomentar a consciência ética e de responsabilidade social dos estudantes. Como observaram Matten e Moon (2004), o principal motivador da inclusão destes assuntos, nos currículos de gestão, são os professores e a sua iniciativa pessoal.

4.1.4.2 Os docentes de EE e RSE

Para McDonald e Donleavy (1995) os professores de Ética Empresarial nunca deveriam ser oriundos das áreas científicas da filosofia ou teologia. Defendem estes autores que tanto os filósofos como os teólogos têm uma grande dificuldade em aplicar as suas teorias à vida quotidiana. Klein (1998) critica, logo à partida, esta visão da filosofia como extensão da teologia, defendendo que os filósofos não partilham com os teólogos as práticas nem as sensibilidades. Klein rejeita, também, a ideia de que os filósofos não

estejam focados no *mundo real* dando alguns exemplos de filósofos com pensamento publicado nas áreas da ética aplicada.

McDonald e Donleavy (1995) argumentam, ainda, que a formação ética não pertence a nenhum domínio em concreto e que deveria ser transversal a todo o currículo defendendo, com isto, uma abordagem ao assunto nas diferentes áreas funcionais do curso. Klein (1998), ao observar que as instituições de ensino superior escolhem, para lecionar estas UC's, académicos das mais variadas áreas científicas, algumas delas sem qualquer componente filosófica, constrói uma contra-argumentação baseada em três pontos:

- ◇ O simples facto de as instituições de ensino superior oferecerem a Unidade Curricular de Ética Empresarial implica que as mesmas admitam a existência de especialistas nesta área de conhecimento.
- ◇ Defende que na expressão “Ética Empresarial” a palavra *Empresarial* é o qualificativo de *Ética* e portanto uma extensão sua. Para a autora, Ética Empresarial é, obrigatoriamente, um ramo da Ética que por sua vez é um dos temas centrais, senão o mais fundamental, da filosofia.
- ◇ O método pedagógico de ensinar filosofia, ciência onde a ética está radicada, é diferente daquele usado nas outras ciências. Klein exemplifica com a dificuldade que um académico, não-filósofo, tem em abordar o tema do relativismo ético. Apenas um filósofo está treinado para conseguir provocar dinâmicas de debate estruturadas que ajudem os estudantes a conhecerem-se e aos seus valores.

Klein defende, ao contrário de McDonald e Donleavy, que apenas um filósofo pode ensinar Ética Empresarial ou na pior das hipóteses, é necessário um conjunto formado por um filósofo e por um académico das ciências económicas e empresariais. É na recusa por ter filósofos no corpo docente permanente dos CEG's que reside o problema para a falta de eficácia no ensino da Ética Empresarial.

Esta prescrição é criticada por Frederick (1998). Defende o autor que o estudo da Ética Empresarial não é propriedade de nenhuma área científica e que sempre foi multidisciplinar. Frederick justifica o recurso a docentes provenientes das áreas técnicas da ges-

tão. Em qualquer área científica existe sempre um fosso entre o docente/investigador e o estudante/profissional. Mas esse fosso é maior caso o primeiro seja um filósofo teórico. Frederick justifica com isto o recurso a docentes de áreas que sejam mais orientados e experimentados no ambiente de trabalho real e no processo de tomada de decisão dos gestores, reconhecendo que ambas as áreas científicas têm especificidades que podem acrescentar valor à educação dos estudantes. O autor recusa, por fim, que todos os professores da área empresarial sejam focados apenas no lucro e que o seu único objetivo seja ensinar os futuros gestores a manipularem empregados para agirem de acordo com o plano estratégico das administrações.

Bowden e Smythe (2008) corroboram a opinião de Frederick, lembrando que qualquer curso de Ética Empresarial tem de ter três componentes-base: [1] Códigos de Ética trabalháveis; [2] Gestão das divulgações de interesse público; [3] Estruturação de uma organização para que consiga lidar com assuntos éticos. Argumentam os autores que um docente/investigador da área da Filosofia não é, normalmente, proficiente em nenhuma destas matérias. Como afirma Oddo (1997) “Assim como o ensino da escrita não pode ser deixado apenas ao cuidado dos professores de Inglês, também o ensino da ética não pode ficar exclusivamente à responsabilidade dos docentes de filosofia”.

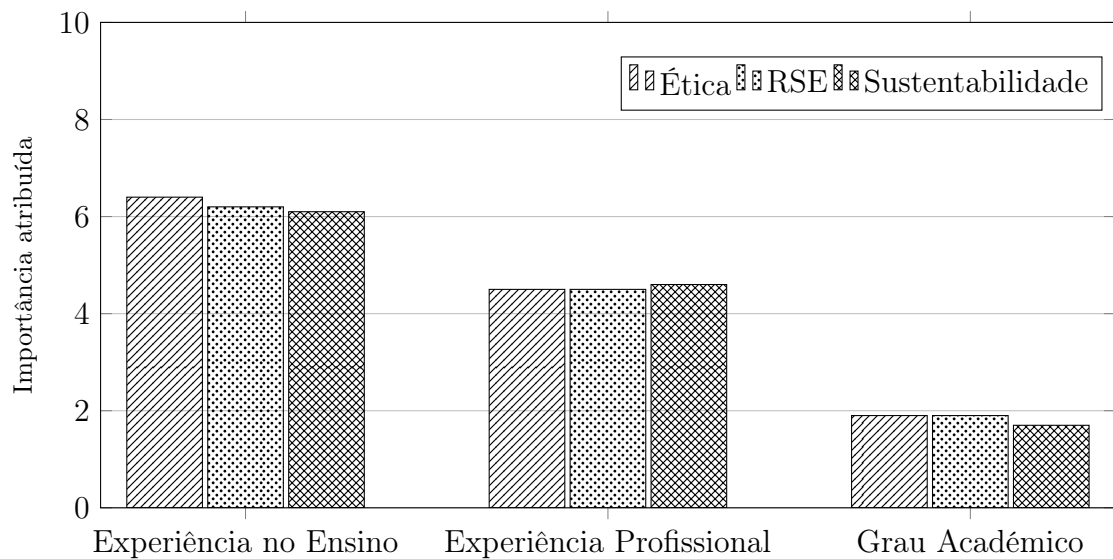
A posição mais sustentada, na literatura analisada, defende um esforço conjunto entre docentes de filosofia e outros, de áreas mais técnicas e mais relacionadas com a prática profissional de um gestor (Frederick, 1998; Bowden & Smythe, 2008; Oddo, 1997; R. L. Sims, 2000; R. Sims, 2002b).

Para os reitores e chefes de departamento entrevistados por Nicholls (2013), a valência mais relevante dos docentes é a sua experiência em lecionar estes temas (EE, RSE e Sustentabilidade). A valência menos relevante é o grau académico do docente (ver Fig. 4.1).

4.1.4.3 Os estudantes de EE e RSE

Não é unânime, na literatura disponível, que os estudantes de Gestão sejam mais ou menos éticos que os alunos de outras áreas científicas, já que existem evidências

Figura 4.1: Importância das valências do docente em cada matéria, atribuída por Reitores e Diretores de Departamento (0=nada importante, 10=fundamental)



Retirado e traduzido a partir de Nicholls (2013)

empíricas a favor, contra e que nada concluem acerca desta hipótese. Por exemplo, Beltramini et al. (1984) não encontraram diferenças entre os julgamentos éticos dos estudantes de gestão e os estudantes de outros ciclos de estudos. No entanto, outros autores, como Premeaux (2005), concluíram que a prática de cabular e outras formas de falsear avaliações parecem ser uma prática generalizada e não condenada entre os estudantes das áreas empresariais. O que poderá estar na gênese de comportamentos futuros mais gravosos. Já antes Bowers chegara à mesma conclusão (Bowers, 1964) e, mais recentemente, McCabe (2006). Cadsby, comparando estudantes de enfermagem e de gestão, concluiu que os segundos estão menos predispostos para cooperar em torno do interesse comum (Cadsby & Maynes, 1998). Frank encontrou evidências de que os estudantes das ciências económicas e empresariais são mais passíveis de serem corrompidos com subornos, do que os estudantes de outras áreas (Frank & Schulze, 2000).

Entre os trabalhos que obtiveram respostas opostas às de Premeaux, está o de Iyer e Eastman (2006) que encontraram nos estudantes das áreas empresariais uma maior preocupação com questões éticas. Alguns autores já citados apontaram a frequência de uma UC de RSE como fator potenciador desta maior sensibilidade às questões de RSE

(Kleinrichert et al., 2013). Outros concluíram que apesar dos estudantes de gestão não serem necessariamente mais desonestos em termos académicos, são mais indiferentes à *batota*³ (C. G. King, Guyette Jr, & Piotrowski, 2009; H. Klein, Levenburg, McKendall, & Mothersell, 2007; Smyth & Davis, 2004).

McCabe (2006) adiantou e confirmou a hipótese de o recurso à *batota* nos estudantes de gestão ser, em grande parte, influenciado pelos comportamentos e valores morais que os estudantes percebem nos seus colegas. Os comportamentos não-éticos propagam-se entre pares, nos estudantes de gestão, por intermédio de fenómenos de aprendizagem, identificação e comparação social (O'Fallon & Butterfield, 2012).

A psicopatia subclínica é um traço psicológico relativamente mais prevalente nos alunos das áreas empresariais do que nos seus pares de outras áreas científicas (Wilson & McCarthy, 2011). Está relacionada com comportamentos fraudulentos, por intermédio de uma motivação desenfreada para atingir objetivos e de um défice na inibição moral (K. Williams, Nathanson, & Paulhus, 2010) e está associada a decisões não-éticas (G. W. Stevens et al., 2012). Características estas que podem ser identificadas como relativamente comuns, no mundo empresarial, e associadas ao fenómeno da psicopatia empresarial (Babiak & Hare, 2006). A perceção generalizada destas características entre colegas, potenciadas pelo maior ascendente psicológico que os indivíduos com elevada prevalência de comportamentos associados à psicopatia empresarial têm sobre os seus pares (Boddy, 2011), permite explicar a fácil disseminação de comportamentos não-éticos entre os estudantes das áreas empresariais, como a Gestão.

A atitude filosófica do aluno em relação à Ética Empresarial tem também, obviamente, um impacto na forma como este percebe a RSE e a EE (Bageac et al., 2011). Particularmente, a ideia que um aluno de gestão tem acerca do papel das empresas na sociedade influencia a sensibilidade deste em relação a interesses não-económicos. Existindo evidências de que esse estudantes empregam uma postura maquiavélica⁴ na forma como entendem a RSE (Burton & Hegarty, 1999).

³Neste contexto, o termo *batota* consiste na tentativa de obter melhores resultados por intermédio de técnicas intelectualmente desonestas, como plágio, copiar o trabalho ou exame de outro aluno, usar cábulas ou entregar trabalhos que não foram feitos pelo próprio e para os quais praticamente não contribuiu.

⁴No sentido em que a expressão é utilizada nesta tese (ver página 151)

Mas existem outras condicionantes à percepção destes assuntos por parte dos estudantes. Sabe-se, por exemplo, que o género é um elemento diferenciador, talvez o mais evidente, na sensibilidade a assuntos éticos (Burton & Hegarty, 1999; Luthar & Karri, 2005; Mirshekary, Yaftian, & Mir, 2010; Ritter, 2006).

Outras condicionantes são a natureza da matéria que está a ser lecionada, a disponibilidade emocional do aluno para aprender, os conhecimentos *a priori* do aluno acerca da área, a personalidade do aluno e dos seus colegas, o *ethos* político da instituição de ensino, a filosofia empresarial do aluno e a que é veiculada através do ciclo de estudos que frequenta, etc. (R. Sims, 2002b, p. 282). A idade é, também, um fator influenciador dessas percepções (Arlow, 1991; Borkowski & Ugras, 1998).

Outro fator diferenciador das sensibilidades dos estudantes é a sua nacionalidade, uma dimensão apresentada mas não estudada nesta tese. Neste caso, este moderador influencia as percepções dos conceitos de responsabilidade social e legal das empresas (Wong, Long, & Elankumaran, 2010) e de ética empresarial (Brunton & Eweje, 2010). Estudantes de diferentes nacionalidades reconhecem, de forma diferente, as obrigações e responsabilidades que as empresas têm para com os seus *stakeholders*. O contexto cultural tem, assim, também um determinado peso naquilo que os estudantes consideram ético, responsável e conseqüentemente aceitável (Allmon, Chen, Pritchett, & Forrest, 1997).

4.1.4.4 Os objetivos de aprendizagem

Com o objetivo de tornar o seu ensino mais eficaz, Sims e Sims (1991) identificam três focos principais no desenho dos currículos das UC's de EE e RSE:

- ◇ Aguçar e aprimorar a percepção moral dos estudantes para que eles possam evitar os seguintes perigos:
 - Deixar de agir moralmente, simplesmente por não ter conhecimento dos problemas éticos que se escondem nas situações de trabalho que têm pela frente

- Não perceber atempadamente um problema moral, até que estejam demasiado enredados nele.
- ◊ Ajudar os estudantes a desenvolver a sua capacidade de julgamento moral, aprendendo a resolver os problemas que incidem sobre os problemas morais e aplicar essas resoluções em situações de trabalho concretas.
- ◊ Ajudar os estudantes a lidar com questões morais e a clarificar as suas aspirações morais, num ambiente laboratorial, onde não terão de lidar com consequências pessoais.

Este foco na capacitação dos estudantes é coerente com as conclusões a que Alam (1998) chegou, nomeadamente que o ensino da ética se deve basear no treino de competências como a capacidade de comunicação, capacidade analítica, pensamento crítico, negociação e outras habilidades necessárias na vida real. Além disso, os currículos⁵ devem ser desenvolvidos de forma a que os estudantes se tornem conscientes dos seus códigos de valores éticos e morais. Este ensino, ao invés de forçar os estudantes a serem *éticos*, deve antes fornecer-lhes as ferramentas necessárias para melhorarem as suas capacidades analíticas e desenvolver um sentimento de obrigação moral.

Vários autores têm proposto conjuntos ideais de objetivos de aprendizagem para as UC's de EE e RSE. Com base nestes autores e no seu próprio trabalho, Sims apresenta uma compilação de sete objetivos que devem ser comuns a qualquer programa curricular (Fig. 4.2) que são posteriormente corroborados por Bowden (2008), ainda que organizados de outra forma:

- [1] **Conhecer-se a si próprio** - Tão cedo como possível, os estudantes de gestão devem ser ajudados a avaliar os seus valores pessoais, atitudes e limites morais. Só dessa forma se garante que a exposição aos ensinamentos é feita respeitando a estrutura moral do aluno e não resulta numa espécie de doutrinação com valores e pontos de vista politicamente corretos. McDonald e Donleavy alertam, especificamente, para este perigo (McDonald & Donleavy, 1995).

⁵Alam referia-se especificamente aos currículos dos ciclos de estudos de contabilidade

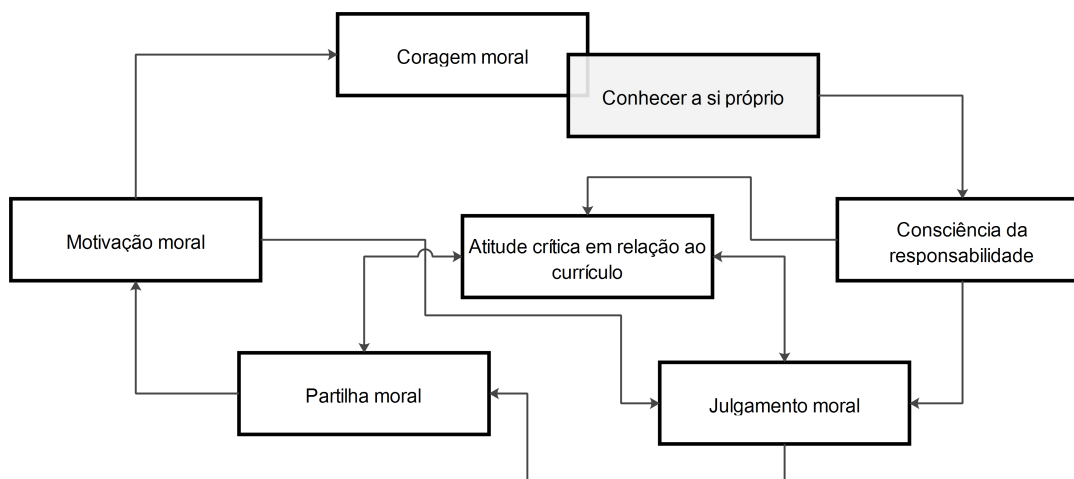
- [2] **Aprender a reconhecer assuntos, conflitos e responsabilidades morais** - Apesar de os estudantes conseguirem reconhecer estes fenómenos na sua vida particular, não é garantido que o consigam num ambiente empresarial que é dominado por outras dimensões de valores. Esta consciência ética ou sensibilidade moral consiste em conseguir fazer um exercício de empatia com todos os afetados pelas decisões tomadas.
- [3] **Aprender a identificar os aspetos morais específicos de uma determinada situação** - Depois da tomada de consciência dos seus próprios valores e daquilo que pode prejudicar quem o rodeia, o indivíduo deve conseguir avaliar a equidade e a justeza de cada uma das soluções alternativas, sempre que uma delas se revelar ameaçadora para algum dos envolvidos. Nessa avaliação é necessário utilizar uma linguagem correta que permita comparar alternativas. O indivíduo deve ser capaz de descrever com rigor a complexidade da situação que tem perante si. Essa linguagem, neste âmbito, é fornecida pelas principais teorias de filosofia moral, que devem ser ensinadas em sala de aula. No entanto, essa linguagem deve ser utilizada como ferramenta, não bastando o domínio dos significados.
- [4] **Aprender a partilhar entendimentos morais** - O aluno deve ser incentivado a partilhar os seus assuntos morais com outros estudantes. Para além da clara vantagem de ter mais do que uma pessoa a pensar sobre o mesmo assunto, os outros estudantes podem, ainda, agir como elemento corretor. Este exercício permite aos estudantes desenvolverem a capacidade de trabalhar com outros gestores com quem irão partilhar interesses comuns, nas organizações onde irão trabalhar. Esta partilha é importante em ambiente profissional, já que o isolamento torna os indivíduos mais suscetíveis à coerção e a comportamentos imorais.
- [5] **Aprender a gerir assuntos e conflitos morais** - Embora aparentemente auto-explicativo, este objetivo implica o desenvolvimento de duas capacidades nos estudantes:
- ◇ Estar verdadeiramente motivado para julgar moralmente os conflitos morais.

- ◇ Compreender que os conflitos morais mais interessantes opõem considerações morais e outras não-morais. São exemplo das segundas a auto-realização ou a proteção de uma organização.

[6] **Desenvolver coragem moral** - Trata-se de um fortalecimento do carácter que inclui o aumento da resistência do ego, perseverança, firmeza de convicções e coragem nos julgamentos. Aplicada à gestão, esta coragem pode ser vista como a *blindagem* do carácter do gestor que lhe permite desenvolver uma certa resiliência para lidar com as pressões externas para agir de forma imoral.

[7] **Adquirir uma postura crítica em relação ao programa do curso e às suas UC's** - Como grandes influenciadores do comportamento dos estudantes durante a sua vida profissional, os CEG's devem estar sob constante avaliação dos seus estudantes e professores. Nomeadamente, as restantes cadeiras onde os conteúdos sobre ética e responsabilidade social estão implícitos e não são lecionados abertamente, mas onde podem surgir dilemas éticos complexos.

Figura 4.2: As sete componentes dos objetivos de aprendizagem



Traduzido a partir de Brinkmann e Sims (2001, p. 175)

Estas componentes não são exclusivas para o ensino da gestão. O mesmo processo de aprendizagem pode ser, por exemplo, aplicado à contabilidade. Como refere Robert Harris⁶ entrevistado por Lamoreaux e Bonner (2009) “a sustentabilidade, como

⁶ex-presidente da AICPA, a organização americana, homóloga da Ordem dos Contabilistas Certificados portuguesa

intersecção entre as preocupações ambientais e a adaptação empresarial, oferece aos contabilistas uma oportunidade para dar um importante contributo à sociedade". Esta possibilidade é relevante para a cultura empresarial portuguesa, onde muitos licenciados em gestão acabam por desenvolver a atividade de contabilista.

Sims considera que as IES deveriam, por intermédio do currículo oferecido nos CEG's, fomentar o desenvolvimento moral dos estudantes *undergraduate*, qualificativo que nesta tese se utiliza como sinónimo de *estudantes de licenciatura* (R. Sims, 2002b, p. 28). Embora, como foi apresentado, o ensino da EE e RSE seja mais prevalente nas *business schools* onde os estudantes vão fazer os seus MBA's, também as licenciaturas necessitam da incorporação destes temas. Sims defende que a estruturação desses currículos deve ser diferente daquela que é usualmente utilizada nos ciclos de estudos de segundo e terceiro grau, uma vez que o aluno licenciado terá, hipoteticamente, um destino profissional diferente daquele que frequenta um curso de doutoramento. Para além disto, outros moderadores pessoais, como a idade e a maturidade, obrigam a que não seja feito um simples decalque das cadeiras de MBA e outros mestrados em gestão, para as cadeiras das licenciaturas em gestão.

4.1.4.5 O ambiente para o ensino

Considerando o que foi apresentado, é importante levar em conta o ambiente em torno dos CEG's, nomeadamente os fatores que possam motivar ou dificultar a inclusão das matérias estudadas, no seu currículo.

Foi já referida a dependência que o ensino efetivo de RSE e EE têm, da aceitação generalizada de um novo paradigma de desenvolvimento sustentável e de como as Instituições de Ensino Superior podem e devem ser líderes na transformação de mentalidades, necessária para essa mudança. É necessário, para que isto possa acontecer, que o seu corpo docente, funcionários e alunos estejam envolvidos num esforço interdisciplinar, em todos os níveis do sistema social (Lozano, Lozano, et al., 2013), nomeadamente, através da inclusão do conceito de Desenvolvimento Sustentável nos currículos de todos os ciclos de estudos. Referem os autores que só depois desta difusão o novo paradigma

poderá deixar de ser tratado como uma novidade e tornar-se parte integrante da cultura da IES. Outros autores referem a mesma necessidade, ao abordarem o caso específico de cada um destes agentes. Matten e Moon (2004) referem que, até aquele momento, a iniciativa e a motivação de alguns membros do corpo docente, com um interesse específico na investigação da RSE, era fundamental para a sua inclusão nos currículos de Gestão.

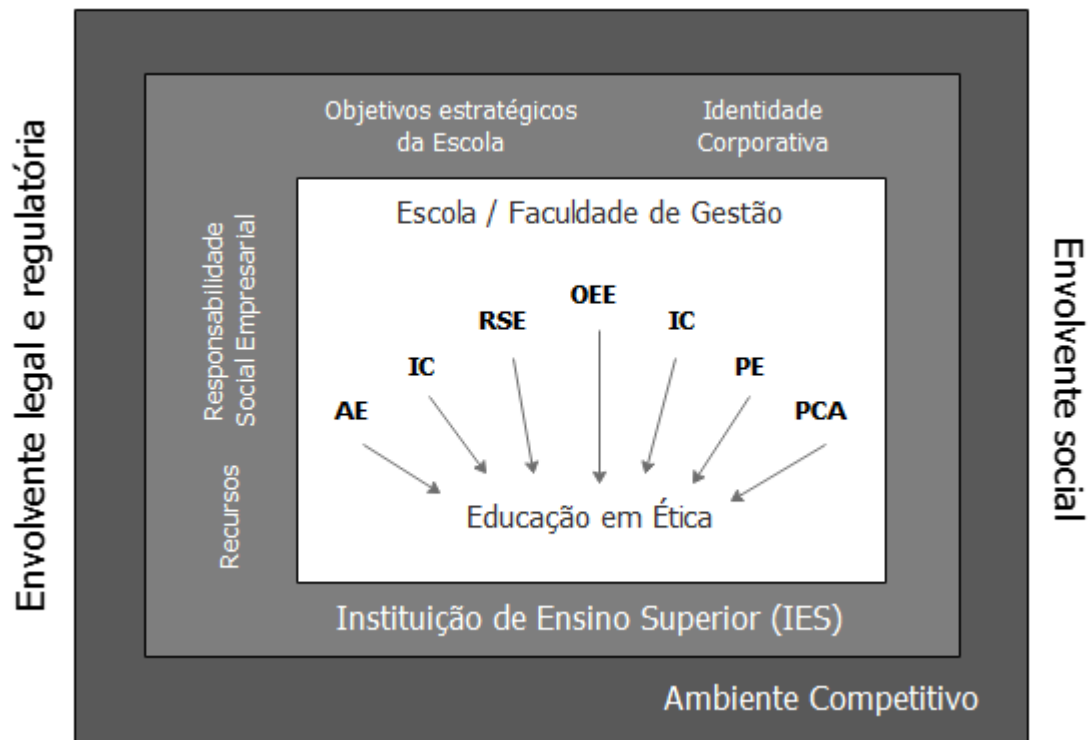
Ainda que as convenções apresentadas anteriormente sejam referidas como um importante catalisador do debate em torno desta problemática (Adomskent et al., 2014), o início da sua concretização prática depende da vontade de quem administra as IES. Mas estes responsáveis estão, também eles, sujeitos às pressões de outros agentes, *stakeholders* e até docentes, que tentam desencorajar o abandono de um modelo económico tradicional, onde a busca pelo lucro é primordial. A ausência de uma perspetiva alargada da organização, envolvendo os *stakeholders*, dos currículos de Gestão tem graves consequências para o ensino efetivo da Ética Empresarial (Evans, Treviño, & Weaver, 2006).

Referem os responsáveis pelas IES que a pressão exercida pelos alunos é fundamental no processo de mudança de paradigma (Christensen et al., 2007). Esta interdependência entre os diferentes agentes e as dinâmicas criadas dentro da IES e com a sua envolvente são esquematizadas por Cornelius (2007), na figura 4.3. Segundo o autor, o ambiente sócio-político-legal influencia o posicionamento das Escola de Gestão no mercado, bem como o próprio mercado. Isto, por sua vez, influencia os objetivos estratégicos e política de RSE, da IES a que a unidade orgânica pertence. Influência essa que, por sua vez, tem impacto no suprimento de uma educação em ética, nos ciclos de estudos em Gestão.

Neste sentido também, Ferrer-Balas (2008) e outros apresentam como os maiores catalisadores da mudança no sentido de um ensino fundado num paradigma de desenvolvimento sustentável: as ligações com a sociedade, a existência de um conjunto de órgãos de coordenação, bem como de projetos e financiamento que permitam a criação de redes de conhecimento dentro das universidades. Os autores apresentam, ainda, outros fatores incentivadores, tanto internos como externos. Na categoria das motivações internas podem ser mencionadas como fundamentais: uma liderança visionária

da IES e a existência de investigadores especializados. As motivações externas podem ser a influência de IES mais conceituadas que sirvam de exemplo e o financiamento de projetos, por parte de *stakeholders*, dispostos a investir na investigação científica do Desenvolvimento Sustentável.

Figura 4.3: Fatores que permitem providenciar uma educação em Ética nas Escolas de Gestão



AE - Ambiente Ético; IC - Identidade Corporativa; RSE - Responsabilidade Social Empresarial; OEE - Objetivos Estratégicos da Escola; RE - Recursos da Escola; PE - Pedagogia no Ensino; PCA - Profundidade do Conhecimento Académico - traduzido de Cornelius (2007)

Mas mesmo iniciativas no âmbito da Sustentabilidade, bem coordenadas, financiadas e participativas, podem encontrar obstáculos (Krizek, Newport, White, & Townsend, 2012). As barreiras ao ensino da RSE, EE e DS, que podem ser encontradas na mais recente literatura, são:

- ◇ A falta de formação especializada do corpo docente (Leal Filho, 2000; Perera & Hewege, 2016); a necessidade de integrar conceitos éticos nas principais áreas de estudo e a dificuldade, dos alunos, em tornar os raciocínios morais abstratos a partir dos casos reais estudados (Baetz & Sharp, 2004).
- ◇ A inexistência de uma abordagem sistematizada ao Desenvolvimento Sustentável (Leal Filho, 2000) que, ao dificultar a obtenção de recursos didáticos (Perera &

Hewege, 2016) é, também, geradora de uma inércia entre o corpo docente, que não se dispõe a procurar ligações entre a sua área de conhecimento e o DS (Naeem & Neal, 2012)

- ◇ A elevada complexidade científica do estado da arte, especialmente na vertentes ambiental do DS, dificulta a abordagem interdisciplinar do tema nas suas três dimensões: económica, social e ambiental (Benn & Martin, 2010).
- ◇ A falta de financiamento (E. A. Sullivan, 2011; Leal Filho, 2000), espaço nos currículos e de incentivos à publicação fora do campo de investigação tradicional dos docentes que fomenta a sua, já mencionada, apatia (Barber, Wilson, Venkatachalam, Cleaves, & Garnham, 2014; Ferrer-Balas et al., 2008).
- ◇ A tentativa de implementar um programa de Educação para a Sustentabilidade, impondo-o numa perspetiva top-down, quando a vaga de mudança necessita exatamente do contrário: comunicação, colaboração e compromisso (de la Harpe & Thomas, 2009).
- ◇ A sobrecarga dos currículos, com dificuldades em albergar mais áreas do conhecimento, uma irrelevância percecionada do tema por parte de muitos docentes e a falta de apoio institucional e de um compromisso por parte dos *stakeholders* mais influentes da IES (Hopkinson & James, 2010).
- ◇ As fronteiras rígidas entre áreas de conhecimento e o sistema de aprendizagem por conteúdos são barreiras ao ensino integrador de conceitos como o DS. Os currículos estão, normalmente, mais focados em transmitir conhecimentos formais, do que na discussão e exploração críticas de ideias e opções alternativas, como exige a implementação de um novo paradigma de base (Lambrechts et al., 2013).

Wood (2016) agrupa muitas destas barreiras ao ensino em três categorias: [1] A Sustentabilidade e os desafios curriculares; [2] Sustentabilidade e desafios interdisciplinares; e [3] Desafios pedagógicos.

Outros obstáculos estão diretamente relacionados com o perfil dos alunos que frequentam o Ensino Superior. Refere Caldwell (2010) que a falta de integridade académica

é um problema recorrente nas Escolas de Gestão e que esse problema pode estar a ser estimulado por omissão de uma mensagem clara, de valores académicos a respeitar, por parte do corpo docente e administração das IES.

Em relação ao caso específico da Ética Empresarial, Brinkman e Sims (2001) identificaram três tipos de obstáculos ou potenciais conflitos no seu ensino: o currículo de gestão no seu conjunto e as cadeiras que o compõem; a situação profissional e mentalidade do estudante; e a situação profissional e mentalidade do corpo docente.

Como já foi apresentado, a diferença entre os paradigmas de desenvolvimento económico tradicional e o sustentável cria tensões entre as diferentes áreas do conhecimento lecionadas num CEG. Sims (R. Sims, 2002b, p. 35) elaborou uma pequena lista com algumas das diferenças mais relevantes entre as UC's assentes em cada um destes paradigmas (ver Tabela 4.1).

Dependendo das suas características pessoais, incluindo o seu nível de desenvolvimento moral, condicionantes culturais, ambientais e conjeturais, os estudantes podem ter as reações mais divergentes ao ensino da EE e RSE. Os obstáculos mais recorrentes são a falta de sensibilidade por parte dos próprios estudantes, expectativas não realistas e outras barreiras comunicacionais (R. Sims, 2002b, p. 37). Os estudantes são culturalmente programados para ganhar, inclusive discussões. Os futuros gestores, por serem altamente competitivos, tendem com isto a tentar ganhar discussões também sobre assuntos éticos. Acontece, porém, que no ensino da ética o enfoque é colocado na racionalização dos problemas e não na obtenção de uma, muitas vezes inexistente, resposta certa.

Com formação suficiente, é possível criar um modelo ético acessível e pronto a utilizar. O desafio, para o docente, é determinar como pode ajudar os estudantes que chegam ao ensino superior sem esse modelo definido. O desafio consiste em ajudar os estudantes a libertarem-se do uso de estereótipos cognitivos profundamente enraizados, por forma a deixarem de utilizar teorias utilitaristas simplistas nas suas decisões enquanto gestores (Ritter, 2006).

Como foi observado, a ausência de relação entre muitas das matérias e as diferentes

Tabela 4.1: Diferenças entre as UC's de Gestão e EE/RSE

Disciplinas genéricas de Gestão	Disciplinas de EE e RSE
Dinheiro	Outros valores
Nível de vida	Qualidade de Vida
Interesse Próprio	Interesse comum, cuidado
Diretamente mensurável	Indiretamente mensurável (se)
Respostas claras	Questões complexas
Resolução de problemas	Definição de problemas
Palestras	Diálogos
Anti-académico	Académico
Facilmente avaliadas por escolha múltipla	Avaliação por ensaio e/ou caso
Anistórico, presente e futuro próximo	Histórico, passado e futuro distante
Analítico	Holístico
Conhecimento	Compreensão
Moderno	Pré-moderno, pós-moderno
Objetivo	Subjetivo ou Intersubjetivo
Enviesamento pró- <i>status-quo</i>	Enviesamento anti- <i>status-quo</i>
Funções positivas dos negócios	Conseq. negativas dos negócios
Público	Privado

Traduzido a partir de R.Sims (2002b, p. 35)

áreas científicas de origem do pessoal docente criam um isolamento entre as UC's que reflete a compartimentação da estrutura curricular do ciclo de estudos. Sims (2002b, p. 38), utilizando a lista de treze barreiras criadas pelo corpo docente, investigada por Gentile (1993, p. 79–93), divide-as em três categorias:

- ◇ **Défice de Informação** - pode gerar mal-entendidos, simplificações e até alguns preconceitos no corpo docente. São elementos geradores deste tipo de barreira:
 - Diferentes perspetivas na definição dos conceitos principais.
 - Uma ideia errada acerca dos objetivos da instituição de ensino superior ao incluir estas matérias no currículo de gestão.
 - Inexistência de publicações na área da ética aplicada às diferentes áreas funcionais da gestão.
 - O facto de que o repentino enfoque em assuntos éticos possa ser visto como uma atitude reprovável.
- ◇ **Logística do currículo** - A inclusão de novas matérias num currículo de um curso tem, quase sempre, de ser feita pela soma desses conteúdos aos que já

existem, por força do *status quo*. Essa inclusão pode esbarrar em obstáculos como:

- Uma variedade de fatores pessoais, como a idade, experiência e familiaridade com o método de ensino através de casos. Um membro recente do corpo docente pode apresentar maior abertura à inclusão destes temas na sua UC, por estar mais aberto a correções no seu programa e metodologia. Já um membro mais antigo do corpo docente pode sentir-se desconfortável em alterar materiais e programas com os quais se sente bastante confortável e nos quais confia em pleno.
 - Pouco espaço de horário para inclusão de novas matérias e cadeiras no currículo. Embora esta dificuldade seja, muitas vezes, uma desculpa fundada na convicção de que os estudantes preferem uma aprendizagem funcional que os ajude a trabalhar com ferramentas práticas.
 - A compartimentação do conhecimento em áreas funcionais pode implicar que os diferentes docentes “empurrem” estes conteúdos que, normalmente, extravasam da simples competência técnica, para outras UC’s, tendo como resultado, a não inclusão em nenhuma delas.
- ◇ **Esforço sem a recompensa apropriada** - Formar docentes com a qualificação adequada para o ensino destas matérias tem custos de oportunidade para o docente. Os currículos pessoais são valorizados, na atual conjuntura, por publicações de artigos, capítulos e apresentações. Os docentes podem, por isso, sentir-se desmotivados em fazer um investimento que apenas poderá ser rentável no médio-longo prazo. Este tipo de barreira pode obrigar a que:
- As instituições tenham de encontrar sistemas de incentivos que encorajem a atenção dos docentes na aplicação da teoria ética, a cada uma das áreas funcionais da gestão.
 - Os docentes mais antigos e experientes tenham de contribuir para a criação de um ambiente propício, recetivo e encorajador, para o ensino destas matérias. Da sua iniciativa, depende uma grande parte de docentes menos

experientes que normalmente são colocados a lecionar nos primeiros anos dos ciclos de estudos.

- ◇ **Medo de dissonância e perda de controlo da sala de aula** - Trabalhar dilemas éticos com os estudantes implica uma *navegação à vista* que pode gerar algumas dificuldades ao docente. Essas dificuldades podem retrá-lo na discussão e transmitir-lhe uma sensação de perda de controlo sobre a dinâmica da aula e sobre os estudantes. Isto inclui:
 - A necessidade de existir um clima de confiança mútua entre aluno e professores que permitam discutir alguns temas altamente sensíveis e ligados aos valores pessoais de cada aluno. Muitos docentes destas UC's reconhecem ter adaptado o seu estilo de ensino às características dos estudantes, uma vez que ambos os grupos se podem sentir intimidados, mutuamente, por diversos traços de personalidade. Os docentes têm de conseguir encontrar o balanço entre a ajuda e a mera crítica ao sistema de valores dos estudantes.
 - A necessidade do docente, hipoteticamente, ter de reequacionar o seu próprio sistema de valores. Os docentes podem, por exemplo, ter preferência por manterem um papel neutro em termos de valores, na sala de aula. Isto implica não partilhar com os estudantes o que ele próprio pensa acerca dos assuntos ou casos em debate. Pode ainda implicar que, ao não ter uma posição definida, o docente a tenha de racionalizar na preparação das aulas.
 - Enquanto se discutem matérias técnicas, cuja validade é verificável, o docente apresenta-se como um modelo a seguir por ser o detentor dos conhecimentos-chave. Ao tentar discutir assuntos relacionados com valores pessoais, os docentes podem apresentar reações diferentes às alterações que estas provocam na sua figura enquanto modelo. Alguns docentes, que exercem essa figura de modelo, sentem uma perda de controlo sobre os estudantes. Outros, menos interessados em desempenhar o papel de bastião do conhecimento, sentem-se desconfortáveis, principalmente na discussão de assuntos normativos, temendo ser vistos como detentores da verdade.
 - A discussão de dilemas éticos pode motivar os estudantes a levantarem ques-

tões que vão para além do problema apresentado. Essas questões podem, eventualmente, contestar as opções pedagógicas do docente ou os materiais utilizados, criando uma situação de desconforto para o docente.

Ceulemans (2010), referindo-se à importante integração do conceito de Desenvolvimento Sustentável como condição para uma eficiente educação em EE e RSE, refere algumas das barreiras já apresentadas neste ponto. Apresenta como maiores dificuldades dos docentes: o seu limitado referencial teórico sobre o tema, o carácter multidisciplinar do conceito, a má compreensão acerca da inclusão do tema no currículo e o facto de este não ser um tema central em Gestão. Outros autores vão mais longe na sua crítica, defendendo que alguns docentes não têm interesse em responsabilizar os alunos pelos seus julgamentos éticos (Burke, Polimeni, & Slavin, 2007; D. McCabe, Treviño, & Butterfield, 2002) e que estes são já demasiado adultos para que se lhes possam ensinar fundamentos éticos (S. D. Williams & Dewett, 2005).

4.1.5 Abordagens e métodos de ensino

Referindo-se às deficiências no ensino da Ética por parte das Ordens Profissionais, que se limitam a impor uma conduta especificada num código, Fisher, Swanson e Schmidt (2007) defendem a necessidade de ser o Ensino Superior a fornecer uma educação para a Ética Empresarial fundada num quadro conceptual. Em consequência deste trabalho, Swanson e Fisher (2011, p. 3) sugerem um modelo de ensino composto por três partes:

- [1] Uma UC dedicada aos fundamentos éticos. Normalmente intitulada “Negócios e Sociedade” ou “Responsabilidade Social Empresarial”
- [2] Esforços para integrar a ética ao longo de todo o currículo do ciclo de estudos.
- [3] Outras iniciativas como convidar palestrantes, criar projetos que permitam aos estudantes aplicarem estes princípios na sociedade e financiamento para a nomeação de docentes de topo na área da ética, são também desejáveis.

Outros autores identificam quatro formatos diferentes para ensinar EE e RSE, nomeadamente:

- [1] A inclusão de uma cadeira de filosofia nos CEG's (Oddo, 1997).
- [2] A existência de uma cadeira que aborda exclusivamente assuntos de EE, RSE e Sustentabilidade (F. Crane, 2004; D. M. Johnson, Leonard, & Steerey, 2007; Nicholson & DeMoss, 2009).
- [3] A integração destas matérias em todo o currículo (Alam, 1998; Brinkmann, 2011; Gandz & Hayes, 1988; Merritt, 2003).
- [4] Uma combinação dos dois métodos anteriores. Uma UC exclusiva com abordagens às matérias de EE e RSE noutras UC's ([2]+[3]) (Hartman & Werhane, 2009).

Lozano (2010) ao referir-se à integração do conceito de Desenvolvimento Sustentável nos currículos do Ensino Superior, retira conclusões que podem ser estendidas ao que acaba de ser apresentado. Conclui o autor que a difusão do conceito de DS ao longo de todo o currículo é um fenómeno complexo que requer considerações económicas, ambientais e sociais, de temas transversais e sua respetiva interligação. Sugere o autor que talvez a melhor solução para o fazer seja a combinação de um número suficiente de UC's dedicadas ao Desenvolvimento Sustentável, com uma inclusão transversal do conceito nas restantes UC's.

4.1.5.1 As Unidades Curriculares exclusivas

A incorporação de UC's com conteúdos relacionados com ética, responsabilidade social e sustentabilidade nos CEG's é uma resposta frequente às pressões colocadas pelas empresas e opinião pública sobre a formação dos gestores (Simmons, Shafer, & Snell, 2013). Grande parte das instituições de ensino superior, especialmente na Europa, foram incorporando nos seus currículos de gestão uma UC dedicada exclusivamente a estes temas (Wu et al., 2010; Marshall & Harry, 2005).

Esta inclusão não é absolutamente consensual, existindo argumentos contra a sua efetivação. Solicitar aos alunos que racionalizem os seus sistemas de valores, como parte dos seus objetivos de aprendizagem, é reconhecer que o Ensino Superior também se destina a condicionar ou desenvolver comportamentos nos estudantes. A preocupação em não doutrinar os estudantes e outras questões logísticas, como a falta de espaço nos horários, tem resultado no abandono destas UC's por parte de algumas IES (Evans et al., 2006). A sua inclusão no ciclo de estudos tem, também, o custo de oportunidade de obrigar a uma remodelação curricular. Para além disso, pode incomodar interesses instalados nas matérias que deixam de constar do plano de estudos para que estas possam ser incorporadas (Evans et al., 2006).

A obrigatoriedade destas UC's é uma característica também estudada. Embora a inclusão de cadeiras obrigatórias nestas áreas seja visto pela maioria das empresas como uma boa ideia (Berenbeim, 1999), apenas 56% das cadeiras relacionadas com assuntos de sustentabilidade⁷ são consideradas obrigatórias (Wu et al., 2010). Nos EUA, a frequência obrigatória é superior em ciclos de estudos para não-graduados quando comparados com ciclos de estudos de mestrado ou doutoramento (Hartman & Werhane, 2009). Já Wu e colegas (2010) verificaram que a obrigatoriedade de frequência da UC é inferior na Europa quando comparada com os EUA. Sims (2002b, p. 47) advoga que estas UC's sejam consideradas obrigatórias nos ciclos de estudos de 1º ciclo e sirvam para introduzir o aluno a todos os conceitos. A sua proposta é que a apresentação mais aprofundada do campo seja, depois, feita em UC's optativas, em graus superiores.

Simmons, Shafer e Snell (2013) alertam, ainda, para o perigo que esta limitação a uma cadeira exclusiva pode criar. Os autores verificaram que os estudantes de outros ciclos de estudos apresentavam uma maior afinidade pelo paradigma do *stakeholder* após a frequência (experimental) da UC de Ética Empresarial, quando comparados com os estudantes de Gestão. Sugerem os autores que a inclusão de uma cadeira que utiliza um paradigma centrado nos stakeholders da organização pode ajudar a compreendê-lo, mas não a interiorizá-lo. Ora, para o aluno de Gestão que é posteriormente exposto maioritariamente a um conjunto articulado de UC's baseadas noutra paradigma, nor-

⁷ numa amostra de ciclos de estudos acreditados pela AACSB

malmente o capitalista, pode-se dar o caso de começar a julgar o paradigma em torno do *stakeholder* como desadequado ou até anti-ético.

4.1.5.2 As Unidades Curriculares de filosofia nos CEG's

Oddo (1997) utiliza o exemplo da Universidade de Niagara (<http://www.niagara.edu/>) para apresentar o modelo baseado no ensino da filosofia. Na referida universidade todos os estudantes de todos os ciclos de estudos são obrigados a frequentar três UC's de filosofia e outras três de teologia, seja qual for a especialização que escolhem. Este foco no ensino da ética, nos valores humanos e na religião, são motivados pela génese vicentina⁸ da própria instituição. Trata-se de um exemplo onde a inclusão do ensino da EE e RSE é motivada pela vontade da direção da instituição. Em Portugal também existem vestígios desta corrente religiosa. O atual Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da Universidade Católica, integra a antiga Escola Superior de Enfermagem de S. Vicente de Paulo⁹. A inclusão de UC's de filosofia permite abordar, com maior detalhe, as teorias éticas normativas, o que ajuda a solidificar a base ética no suporte à tomada de decisão por parte dos estudantes. Apesar destas vantagens, os curso de gestão raramente integram cadeiras de filosofia. Como foi apresentado, a saturação dos horários e a dificuldade em incluir matérias que possam ser disruptivas em relação ao paradigma económico de mercado livre, são obstáculos à inclusão destas matérias nos currículos escolares.

4.1.5.3 O currículo integrado em gestão

Matten e Moon (2004) observaram que uma grande percentagem dos estudantes, professores e investigadores consideram que a EE e a RSE devem ser integradas em todo o currículo, embora não seja claro o que cada instituição entende por “integração no

⁸S. Vicente de Paulo (1581-1660) foi o fundador da Confraria das Damas da Caridade, da Congregação dos Padres da Missão e da Companhia das Filhas da Caridade. A sua obra foi devotada a servir os pobres, já que S. Vicente de Paulo acreditava que servindo aos pobres se estaria a servir Jesus Cristo. Foi nomeado pelo Papa Leão XIII, como «patrono de todas as obras de caridade»

⁹<http://www.ics.lisboa.ucp.pt/esesvp/corpo.html>

currículo”. Esta não é uma convicção limitada à gestão. Também no ensino da contabilidade, área limítrofe da gestão, existe a convicção de que a Ética Empresarial deve ser um assunto transversal a todo o curso (Alam, 1998). Nicholls (2013) observou que, em ciclos de estudos de segundo e terceiro grau, a Ética é um assunto normalmente abordado na fase inicial dos ciclos de estudos, enquanto o tema da sustentabilidade é abordado ao longo de todo o curso (Tabela 4.2).

Tabela 4.2: O momento da abordagem aos temas da EE e RSE

	Ética	RSE	Sustentabilidade
No início do curso	45%	39%	30%
Perto do fim do curso	17%	25%	24%
Ao longo do curso	38%	36%	45%

Retirado e traduzido a partir de Nicholls et al. (2013)

A existência de uma unidade curricular dedicada não significa, necessariamente, que o currículo esteja integrado em torno das ideias de Sustentabilidade, Responsabilidade Social Empresarial ou Ética Empresarial. O currículo integrado é um conceito mais amplo e uma das ideias centrais de uma forma inovadora e crítica de pensar a educação, que investiga um formato de ensino que seja rigoroso, relevante e motivador para os alunos. Esta opção pedagógica consiste na unificação de todos os assuntos e experiências de um determinado ciclo de estudos estudando-os de forma mais abrangente e utilizando as mesmas experiências ao longo das várias unidades curriculares. A integração do currículo pode ser feita a partir de uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (Drake & Burns, 2004, p. 8). Cada uma destas abordagens tem formas diferentes de se unir em torno de conceitos e assuntos. A abordagem **multidisciplinar** consiste em utilizar várias UC's para discutir um mesmo tema ou acontecimento. Isto pode ser feito de uma forma intradisciplinar, utilizando um tema comum que é abordado do ponto de vista de cada uma das áreas de conhecimento; através da fusão de competências, conhecimentos ou atitudes, com um currículo convencional; ou usando aprendizagem através de projetos comunitários extra-curriculares que envolvem os estudantes e podem, depois, ser abordados e discutidos em todas as áreas do conhecimento. Numa integração **interdisciplinar** do currículo, as diferenças entre UC's assumem um papel menos relevante. Nesta abordagem, um aluno, ao trabalhar num projeto de reciclagem, pode aprender matemática ou sociologia através

de diferentes aspetos do projeto. O currículo, ao invés de ser adaptado para incluir os projetos, é desenvolvido a partir deles. Se a integração for feita numa abordagem **transdisciplinar** isso implica que o currículo é organizado em torno de questões e preocupações dos estudantes. Neste caso, a integração pode ser feita recorrendo a um assunto que preocupe todos os estudantes (p.ex. condições laborais na cidade onde habitam) a partir do qual os docentes desenvolvem um currículo que ajude os estudantes a descobrirem e trabalharem o assunto. Outra possibilidade, numa abordagem transdisciplinar é dar aos alunos a oportunidade de serem estes a desenhar o currículo com base nas suas questões e assuntos prediletos (Drake & Burns, 2004, p. 8–17).

A integração do currículo em Gestão é consistente com a necessidade de uma visão holística sobre as organizações e com os esforços das universidades para instituir a mudança (DeConinck & Steiner, 1999; Markulis, Howe, & Strang, 2005; R. Sims, 2002b; R. Sims & Brinkmann, 2003). Com um currículo integrado os alunos passariam a estar mais envolvidos no processo de aprendizagem, aumentando a relevância curricular ao traduzir o conhecimento em competências empresariais inter-funcionais (Athavale, Davis, & Myring, 2008; Howard, Cornuel, & Teece, 2011). Daqui concluí-se que a integração do currículo em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, já defendida por alguns autores (Bacon et al., 2011; Barber et al., 2014; Christensen et al., 2007; Jenks-Jay, 2004; Kleinrichert et al., 2013; Pesonen, 2003; Rusinko, 2010; W. Scott & Gough, 2004) serve o propósito de operar a transformação necessária no paradigma tradicional em que operam as ciências económicas e empresariais, sendo uma das premissas fundamentais do Ensino para a Sustentabilidade (Tilbury, 2004). Este processo de integração requer que os professores tenham uma abordagem cognitiva a estes temas (Waples, Antes, Murphy, Connelly, & Mumford, 2009). Ronald Sims defende que para essa *aprendizagem efetiva* é necessário que o ensino da EE «...consista numa série de experiências de aprendizagem que estimulem a aprendizagem ativa e experimental. Usando para isso uma variedade de atividades que permitam atender às diferentes necessidades dos diversos estudantes.» (2002b, p. 82).

Da mesma forma, pretende-se que no ensino da RSE «...se utilizem processos educativos que contribuam para a análise e avaliação crítica das empresas e da sua relação

com a sociedade.» (Stubbs & Schapper, 2011). Ambas as abordagens são baseadas na experiência do aluno e na sua aprendizagem efetiva. A simples passagem de conhecimento (nomeadamente através de aulas baseadas no método expositivo) não parece ser geradora de experiências significativas para o aluno poder racionalizar os seus próprios comportamentos éticos. Essas experiências de aprendizagem ativas e experimentais são, no entanto, difíceis de gerar na sala de aula. Por um lado, os docentes das UC's de filosofia têm alguma dificuldade em fazer o exercício de empatia colocando-se na pele de um gestor. Por outro lado, os docentes das outras áreas mais funcionais têm uma formação técnica e utilizam conteúdos e recursos educativos que não contemplam essas questões. Surge, assim, a discussão sobre o currículo integrado, ou seja, o currículo que integra noções de RSE e EE no ensino de todas as matérias no âmbito da gestão ou cujo currículo é desenhado em torno delas, unificadas num paradigma de desenvolvimento sustentável.

Muitas empresas estão a incorporar princípios de Desenvolvimento Sustentável no seu discurso corporativo e a divulgar índices de desempenho ambiental e social para além dos mais tradicionais, económicos e financeiros. Os alunos de Gestão, seus futuros funcionários, têm de aprender a analisar e a sintetizar este tema, quer se trate de comunicação legítima ou laudatória (Brumagim & Cann, 2012). Seja qual for o caso, com a intenção de ludibriar ou não, as empresas pretendem recrutar profissionais multidisciplinares com capacidade de trabalhar em grupo e capazes de visualizar o panorama geral da empresa e da forma como esta se relaciona com o seu meio envolvente (Athavale et al., 2008; Marshall & Harry, 2005). Apesar disto, muitos estudantes em gestão têm dificuldade em desenvolver estas capacidades, especialmente durante o curto período de tempo que dura uma licenciatura em gestão (Brumagim & Cann, 2012), correndo o risco, devido à complexidade do tema, de se tornarem em profissionais que estão mais focados nos objetivos técnicos e específicos dos seus departamentos do que nos objetivos globais da empresa.

Esta é uma das dificuldades causadas pela habitual falta de integração dos currículos de Gestão (Markulis et al., 2005). Isto permite que cada docente se foque, exclusivamente, no ensino da sua UC tornando o curso numa amálgama de conteúdos com poucos pontos

em comum. No entanto, é consensual entre os dirigentes das instituições de ensino que essa integração é necessária, constituindo um fator crítico de sucesso para a vida profissional dos estudantes (Athavale et al., 2008; Pesonen, 2003). Entre os métodos de integração disponíveis, os reitores entrevistados por Athavale e colegas elencaram aqueles que mais provavelmente utilizariam nesse processo (Tabela 4.3).

Tabela 4.3: Métodos possíveis de integração do currículo em Gestão

Método	%
Disciplina de Estratégia e Política Empresarial	59.4
Discussão das implicações interdisciplinares dos assuntos da atualidade	51.0
Palestrantes convidados	50.3
Pensamento crítico e competências interpessoais	48.3
Ensino em equipa	44.0
Uma mensagem comum e constante ao longo de todo o currículo	44.0
Casos de estudo em cada UC	41.2
Serviço comunitário, tutoria e estágios	40.5
Grupos multidisciplinares de estudantes	34.3
Participação em projetos reais e multidisciplinares com empresas locais	33.6
Utilização do mesmo caso de estudo nas diversas UC's	30.8
Outros	<30

Retirado e traduzido a partir de Athavale et al. (2008)

Markulis e colegas sugerem a utilização do mesmo caso de estudo ao longo de todo o ciclo de estudos, em todas as UC's. Cada docente de cada UC poderia depois abordar o caso de acordo com a sua própria perspectiva, fornecendo aos estudantes uma visão global sobre assuntos e organizações (Markulis et al., 2005). Essa visão integrada permite ainda uma melhor compreensão da interdependência entre as diferentes áreas funcionais de uma organização (Athavale et al., 2008). Uma variante da utilização do caso de estudo, é aquela utilizada numa UC de Introdução à Gestão em que são apresentados aos estudantes os cinco níveis da escala de motivação pessoal de Maslow (1943). Posteriormente, são apresentados diversos casos de estudo onde os estudantes podem compreender a evolução das motivações estratégicas em diferentes organizações. Os estudantes, em conjunto com o docente, classificam, depois, essas motivações de acordo com a escala de Maslow (Brumagim & Cann, 2012).

Do lado dos responsáveis das instituições, a forma preferida para medir o nível de integração do currículo seria através de uma UC final que englobaria conhecimentos de todas as áreas funcionais (Athavale et al., 2008). Outras formas originais sugeri-

das, para além da avaliação convencional, seriam: a utilização de um caso de estudo, construção de um plano de negócio ou simulações empresariais.

A integração do currículo em torno dos conceitos de Sustentabilidade, Responsabilidade Social Empresarial e Ética Empresarial levanta um problema. Sem uma UC de ética no início do curso, os estudantes vão ser confrontados com problemas éticos, sem ter as ferramentas teóricas para os resolver. Na opinião de Swanson e Fisher, isto é o mesmo que colocar *a carroça à frente dos bois* (Swanson & Fisher, 2011, p. 6). Freeman também é crítico da integração dos conteúdos de ética em todo o currículo, mas por razões diferentes. Considera que a discussão acerca do formato de ensino apenas existe porque a ética ainda não é uma UC central nos CEG's (Business Roundtable Institute for Corporate Ethics, 2009). O princípio em que assenta a recomendação de integrar estes conteúdos em todas as UC's pode ser utilizado para todas as outras áreas funcionais da gestão, tornando o currículo de gestão numa amálgama incompreensível de conteúdos multidisciplinares.

4.1.5.4 Métodos de ensino

Até certo ponto, é difícil separar completamente métodos e metodologias de ensino. Alguns investigadores opõem-se a essa distinção (Mercer, 2010). Ainda assim, apesar de existirem autores¹⁰ que utilizam os termos «metodologias de ensino» «métodos de ensino» de forma intercambiável, eles podem ser definidos.

Uma metodologia de ensino é caracterizada por um conjunto de princípios, procedimentos ou estratégias a ser implementado pelos professores para alcançar a aprendizagem desejada nos alunos. Esses princípios e procedimentos são determinados, em parte, pela natureza do assunto a ser ensinado, e em parte por crenças ou teorias sobre como os alunos aprendem (Westwood, 2008, p. v). Os métodos de ensino são os dispositivos específicos mobilizados para um dado objeto de estudo. Desta forma, não parece ser abusivo referir o ensino experiencial, por derivar de uma teoria de aprendizagem, como um método mas também como uma metodologia de ensino.

¹⁰E também docentes, como se verá, na apresentação dos resultados da análise de conteúdo aos guiões de auto-avaliação (pág. 323).

Para além das idiosincrasias das diferentes áreas do conhecimento, as questões sobre o papel do docente, mais ou menos interventivo, bem como sobre a origem do conhecimento são fundamentais para a escolha dos métodos de ensino. Os adeptos do construtivismo acreditam que as metodologias tradicionais representam uma fraca tentativa de transmitir conhecimento semi-digerido aos alunos. Esta é uma conceção da aprendizagem moderna, por oposição à posição mais clássica *instrutivista*, que defende que o ensino direto é extremamente eficaz (Westwood, 2008, p. 1). Em algumas áreas do currículo, a abordagem construtivista, centrada no aluno, é a ideal particularmente para envolver os alunos mais ativamente na aquisição de conhecimentos, competências e estratégias (Westwood, 2008, p. 26). Por outro lado, existe um consenso crescente de que os métodos diretos são os mais eficazes para ensinar nas fases iniciais da aprendizagem, como no momento da alfabetização e numeracia, preparando assim os alunos para participar de forma produtiva em futuras situações de aprendizagem menos estruturadas (Westwood, 2008, p. 17).

Para diversos especialistas em Educação para a Sustentabilidade, a principal prioridade da investigação científica neste campo deveria ser a avaliação dos diferentes métodos de ensino e sua eficácia (Wright, 2007). Em áreas do conhecimento onde a aprendizagem afetiva, ou seja, aquela relacionada com valores, atitudes e comportamentos que envolvam emocionalmente o aluno, é incentivada, os métodos de ensino privilegiados são: o debate, a interpretação de papéis, a aprendizagem baseada em problemas, simulações, jogos, estudos de caso em grupo e todos aqueles que estimulem respostas refletidas (Shephard, 2008). Atualmente, entre os principais métodos utilizadas no ensino da sustentabilidade nos CEG's, estão a utilização de casos de estudo, as discussões em sala de aula, elaboração de trabalhos, livros escolares e palestras com oradores convidados (Wu et al., 2010).

Caso de Estudo

A utilização de casos de estudo neste contexto pedagógico é importante para a compreensão dos diferentes fatores pessoais e circunstâncias organizacionais que contribuíram

para um determinado dilema ético (R. Sims, 2002b, p. 143). Escreve Geva (2000) que “a ética empresarial é ética aplicada; logo, o caso de estudo, que requer a aplicação de considerações éticas a situações práticas é geralmente considerado como o método mais efetivo de ensinar ética empresarial.” Após a apresentação de um caso de estudo os docentes podem utilizar o clima gerado para provocar uma discussão sobre o que cada aluno decidiria se fosse eventualmente colocado perante o dilema apresentado. A discussão pode, por exemplo, decorrer em pequenos grupos com um momento posterior de apresentação das principais conclusões. Desta forma, para além dos estudantes estarem expostos a casos reais de dilemas éticos, são também chamados a exercer duas competências fundamentais: racionalizar o seu código pessoal de valores e desenvolver tolerância por opiniões divergentes da sua, ouvindo as racionalizações dos diferentes colegas (Ritter, 2006). As metodologias de utilização destes casos podem variar. A abordagem mais comum, segundo Yuthas e Dillard (1999), passa pelas seguintes fases, depois de o caso ser apresentado aos estudantes. Estes devem:

- [1] Identificar o assunto ético
- [2] Determinar as partes afetadas e os seus direitos
- [3] Determinar os direitos mais importantes
- [4] Desenvolver linhas de ação alternativas
- [5] Determinar as consequências prováveis de cada linha de ação alternativa
- [6] Estimar o maior benefício para o maior número de envolvidos
- [7] Determinar se o atual quadro de direitos elimina, à partida, alguma das linhas de ação.
- [8] Decidir a linha de ação mais apropriada.

Para Sims (R. Sims, 2002b, p. 143), depois de os estudantes terem escolhido uma linha de ação, o docente pode então apresentar a forma como o caso se desenvolveu na realidade e o que fizeram os gestores em causa. Os estudantes aprendem através da

sua reflexão, através da crítica que o docente possa fazer à sua abordagem e através da reação dos colegas aos seus argumentos.

Um caso de estudo pode conter diversos dilemas éticos, apresentados por fases e de forma encadeada. Muitos dos manuais mais utilizados de RSE e EE utilizam, também, diversos capítulos dedicados a casos de estudo (Carroll, 2008; A. Crane, Matten, & Spence, 2008; A. Crane & Matten, 2010; Dubbink & Van Liedekerke, 2011; Ferrell et al., 2011; Innes & Norris, 2005; Jennings, 2014; Mallin, 2009; Shaw, 2010).

Departamentos e docentes podem, também, elaborar dilemas éticos à medida, para serem utilizados na sala de aula. A vantagem destes casos, criados especificamente para determinada instituição, é que os casos podem evitar assuntos demasiado controversos na sociedade em causa que pudessem suscetibilizar alguns estudantes e focar-se em problemas reais e relevantes do ponto de vista cultural e social. Um exemplo desta criação dos seus próprios casos é a Darden School of Business¹¹, da Universidade da Virgínia, a faculdade onde R. Edward Freeman¹² leciona Ética Empresarial. Esta instituição criou, ao longo dos anos, uma base de dados de dilemas éticos e notas técnicas de casos específicos, que são recorrentemente utilizados na sala de aula. Muitos destes casos são situações reais em que os estudantes se viram envolvidos nas suas vidas e que anonimamente partilham com os docentes. Posteriormente, os casos são trabalhados aleatoriamente nas aulas, podendo o aluno observar a forma como os seus colegas reagem, decidem e racionalizam a mesma situação (Business Roundtable Institute for Corporate Ethics, 2009), o que pode até constituir um elemento motivador para o próprio aluno (Ramburuth & Daniel, 2011). Outros casos são criados especificamente para colocar o leitor num dilema moral com bastantes ramificações. Alguns dos casos de estudo mais atuais são:

- ◊ A controvérsia acerca da Fundação Livestrong que envolve o seu fundador, o ex-ciclista Lance Armstrong e as causas que a Fundação continua a querer apoiar - (<http://goo.gl/wk8d1C>

¹¹<http://www.darden.virginia.edu/web/Home/>

¹²<http://redwardfreeman.com/>

- ◇ O Dilema da Admissão em que um dos responsáveis do departamento de admissões de uma prestigiada instituição de ensino superior é aliciado por um milionário a reservar uma vaga para a sua filha, apesar de ela não possuir todos os requisitos para o curso - (<http://goo.gl/29o6mr>)
- ◇ O Rinoceronte Negro é um dilema ético de um criador de animais para caça legal, que tem um papel na proteção das espécies que reproduz. A sua preocupação, como empresário e ativista na proteção do rinoceronte negro, leva-o até ao dilema de criar ou não um mercado legal para a caça deste animal e dos seus produtos derivados - (<http://goo.gl/wq4Jw9>)

A partir desta pequena lista, pode ser compreendida a dimensão cultural de cada dilema. Enquanto seria razoável discutir o primeiro (devido à forte implantação deste desporto em Portugal) e até o terceiro dilema (porque a extinção de espécies animais é um assunto debatido globalmente), discutir o segundo dilema numa sala de aula em Portugal levantaria, à partida, duas dificuldades. Em primeiro lugar, os critérios de acesso ao ensino superior público em Portugal são quantitativos, não dependem de entrevistas e dificilmente esse critério subjetivo seria aceite como justo (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014, 9:31–10:20). Em segundo lugar, o ensino superior privado não tem de demonstrar publicamente a sua isenção no recrutamento, já que o sistema de ensino superior não depende exclusivamente da sua oferta formativa.

A utilização de casos de estudo não passa incólume a críticas. Alguns autores citados por Sims (2002b, p. 144) criticam a sua utilização isolada por não ser a forma ideal de comunicar conceitos e métodos analíticos. Defendem que existe o perigo dos estudantes focarem-se demasiado no processo de raciocínio ignorando os sistemas de valores pessoais e a noção de virtude pessoal.

Outros autores defendem a utilização de casos de estudo precisamente porque a motivação pessoal para determinado assunto ajuda a formar carácter e a definir a conduta em relação a ele. Dillard e Yuthas propõem uma estratégia para discussão dos casos de estudo, baseada na teoria de estruturação de Giddens (Dillard & Yuthas, 2002). Esta solução permite aos estudantes compreenderem a interação e influência recíproca entre

agentes, as suas ações e as forças estruturais das organizações. Embora não se trate de um modelo destinado a resolver dilemas éticos, permite explorar os antecedentes e as consequências do dilema, permitindo compreender a criação e transformação das normas éticas. Ronald Sims (R. Sims, 2002b, p. 152) apresenta uma simplificação deste modelo em apenas quatro passos:

- [1] Identificação dos agentes
- [2] Identificação das estruturas atuais e dos conflitos que nelas existem
- [3] Exploração das ações e interações que criaram as estruturas atuais
- [4] Explorar as consequência potenciais de decisões alternativas

Esta abordagem permite que o aluno compreenda o processo de tomada de decisão como um processo multifatorial, que é influenciado por moderadores organizacionais e outras entidades. Permite, também, compreender que as suas ações enquanto agente condicionam e são condicionadas pelas estruturas que influenciam o comportamento ético nas organizações.

Críticos, como Pamental (1988) referem uma preocupação com a utilização de casos de estudo que, segundo o autor, se focam demasiado em questões/decisões macro das organizações, quando a maioria esmagadora dos alunos nunca atingirão, nas suas carreiras, os patamares hierárquicos elevados onde estas questões são decididas. Adams (1998) critica ainda o tipo de situações escolhidas para estes casos de estudo referindo que se tratam normalmente de casos flagrantes de má conduta por parte das empresas, o que em si não representa um dilema moral.

Os casos de estudo podem ser vir de base à discussão de assuntos em sala de aula (Baetz & Sharp, 2004; Cagle & Baucus, 2006; Christensen et al., 2007; Rossouw, 2002), sendo que alguns deles são escritos com esse objetivo em mente (Carroll & Buchholtz, 2008, p. 720, 722). Refere Adams (1998) que a discussão pode ser iniciada perguntando aos alunos o que fariam se estivessem na situação descrita no caso de estudo. No mesmo sentido, Singer (Singer, 2013) propõe a discussão de uma matriz de assuntos onde

os alunos enquadraram e com isso identificam, os aspectos que consideram moralmente relevantes, no caso de estudo.

Discussão de assuntos

A discussão em sala de aula é um método pedagógico frequentemente utilizado no ensino da Gestão (Litz, 2003) no ensino da Responsabilidade Social Empresarial (Persons, 2012; M. Schwartz & Carroll, 2003), Sustentabilidade (Stubbs & Cocklin, 2008; Savageau, 2013) e muito utilizado na maioria das unidades curriculares em Ética Empresarial (Bowie, 2013a; Felton & Sims, 2005; Solberg, Strong, & McGuire, 1995). Para além da sua utilização subsequente aos casos de estudo ou outros materiais (Felton & Sims, 2005), a discussão pode, em alternativa, focar-se na partilha dos estudantes acerca da forma como os princípios éticos se aplicam nas suas vidas ou na apresentação das suas opiniões e perspetivas sobre questões de Sustentabilidade (Biedenweg et al., 2013).

Os resultados de aprendizagem obtidos a partir deste método de ensino dependem da capacidade do docente para criar um ambiente de pedagogia, que consiga controlar, em redor da discussão. Sims e Felton (2006) defendem que a discussão em sala de aula acerca da Ética Empresarial deve ter por base assuntos de difícil resolução e que os alunos não devem sair da sala com o sentimento de que obtiveram as *respostas corretas*, mas antes debaterem-se com as perspetivas e pontos de vista debatidos na aula. Referem os mesmos autores que a criação desse ambiente propício, para o ensino da Ética, requer o cumprimento de sete condições:

- [1] O ambiente deve ser fundado num contrato psicológico de reciprocidade. É esta característica fundamental da interação humana que permite um equilíbrio entre dar, receber, prosperar e crescer. Isto é relativamente diferente da prática usual de entender o docente como *dador* e o aluno como *recetor*.
- [2] O ambiente de aprendizagem deve ser baseado na experiência. A aprendizagem começa e é baseada na experiência dos estudantes. A discussão evolui a partir da experiência para a formulação de generalizações e conceitos acerca dos comportamentos adequados.

- [3] Deve ser enfatizada a aplicação pessoal, já que o principal objetivo é que o aluno adquira competências e conhecimentos que lhes permitam lidar com os problemas reais do mundo empresarial.
- [4] O ambiente deve ser personalizado de acordo com as expectativas e sistema de valores de cada estudante. Isto implica abertura e capacidade de empatia de todos os envolvidos na discussão dos assuntos.
- [5] Cada aluno deve sentir-se responsável pela aprendizagem dos seus colegas, já que é esperado de si durante as discussões na sala de aula, que compartilhe as suas experiências, convicções e julgamentos. A assiduidade dos estudantes é, assim, um elemento central nas discussões. Não há discussão coletiva sem um número adequado de participantes.
- [6] A sala de aula deve ser encarada como um laboratório. Como um local onde se procura a experimentação e onde ninguém é detentor da única resposta correta em termos absolutos.
- [7] A aula não deve ser vista como um evento, mas sim como um processo. Quando chega a esta UC, o aluno não é uma *tabula rasa*. Logo, traz para a mesma a sua experiência, conhecimento e valores que determinam a forma como vai aprender. O aluno, posteriormente, aplica o que aprendeu no mundo físico.

Ao expor o docente a processos de argumentação e contra-argumentação, este método de ensino tem vários perigos. Macklin (1980, p. 96) alerta para um desses perigos no caso de o docente não conseguir demonstrar a ideia de que algumas opções ou ações são, em geral, moralmente melhores que outras. Refere ainda a autora que um docente que enfatize a importância de *ganhar* em argumentos morais, em vez de canalizar a discussão para obter conclusões moralmente superiores, está a lecionar uma unidade curricular supérflua e irrelevante do ponto de vista moral e pedagógico.

Em termos práticos, a discussão de assuntos pode, também, suceder uma apresentação ou uma palestra (Biedenweg et al., 2013).

Palestras

A utilização de palestras com oradores convidados é, segundo Matten e Moon (2004), a forma mais frequente de ensinar RSE no ensino superior europeu, nomeadamente através de palestras onde os oradores são empresários, membros de ONG's ou profissionais ligados à RSE. É também utilizado, com bons resultados, no ensino da teoria ética (Bowden & Smythe, 2008; Cagle & Baucus, 2006), embora alguns autores tenham verificado uma diminuição na utilização das palestras neste âmbito (Blanthorne, Kovar, & Fisher, 2007). O método é, também, bastante utilizado para integrar conceitos de Ética Empresarial (LeClair, Ferrell, Montuori, & Willems, 1999; R. Sims & Felton, 2006) e Sustentabilidade no Ensino Superior (Barber et al., 2014; M. Barth, 2013; Biedenweg et al., 2013; Stubbs & Schapper, 2011)

Em teoria este é um método eficiente, já que pode chegar a muitos estudantes de uma só vez e ao não requerer a sua participação, também não permite a sua interrupção (R. Sims, 2002b, p. 142). Outra vantagem é a possibilidade de obtenção de *feedback* logo após o fim da palestra. Esta solicitação de um retorno, complementa Sims, pode ter diversos fins. Normalmente não pretende ser um exame aos conhecimentos transmitidos, mas antes uma ferramenta de afinação da própria palestra, com o objetivo de que esta se torne o mais relevante possível para futuros participantes. Apesar disto, Felton e Sims (2005) criticam a pouca interatividade do método. Segundo os autores, os estudantes ao não terem, normalmente, ainda qualquer experiência profissional como gestores, falham na aplicação dos conceitos aprendidos nas palestras.

A utilização de palestras é de fraco proveito para os estudantes, já que a sua capacidade de tomada de decisão dificilmente sairá melhorada, num ambiente de aprendizagem passiva. Os estudantes, para além de não serem confrontados com todas as hipóteses ao dispor, numa determinada situação, também não são sujeitos a influências pessoais e organizacionais que influenciam sempre a tomada de decisão em assuntos éticos (LeClair et al., 1999). Para Freeman (2009) palestrar não é mais que uma perda de tempo, da sua parte e da parte dos estudantes, por não permitir interação. Gray e Willmott (2005) também criticam este método de ensino nos CEG's, mas por ser utilizado na defesa das instituições e valores do capitalismo corporativo, implícita ou explicitamente. Reeves (1990) critica, ainda, a insuficiência das palestras para estimu-

lar o interesse, motivação e compromisso dos estudantes, para com a Ética Empresarial. Refere o autor que para atingir estes objetivos, os estudantes necessitam de métodos de ensino que lhes permitam examinar os seus sentimentos e atitudes através da interação com os docentes e outros estudantes.

Códigos Deontológicos

Um método não apresentado por Wu e outros (2010) foi a utilização de códigos deontológicos de ordens profissionais e organizações reais, para serem estudados na sala de aula. Este método difere do caso de estudo, por se tratar de um meta-instrumento. Oddo (1997) menciona a utilização de códigos deontológicos de ordens profissionais e códigos de conduta de organizações reais, para abordar questões éticas na sala de aula. Sims refere-se aos códigos deontológicos como uma possível ajuda à decisão por parte dos estudantes (2002b, p. 122). No entanto, na sua experiência enquanto docente de Ética Empresarial, refere os códigos apenas como coadjuvantes que fornecem uma sugestão sobre a atitude a tomar. Sims explica que este esclarecimento deve ser dado aos estudantes, incentivando-os a procurar a sua própria decisão alinhada com o seu código de valores, sob pena de poder parecer que lhes está a ser impingido um código de valores alternativo preferível ao seu (R. Sims, 2002b, p. 182). Considerando esta utilidade marginal, estes códigos só por si - embora valiosos - parecem não ser suficientes para gerar uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes (Waples et al., 2009).

4.1.5.5 Outras abordagens ao ensino

Alguns autores referem, ainda, outros métodos inovadores e experimentais para o ensino da EE e RSE que se apresentam apenas *à vol d'oiseau*. Phillips e Clawson (1998) apresentam, por exemplo, a discussão de assuntos mediáticos como uma forma de demonstrar aos estudantes a aplicação prática de alguns conceitos que possam parecer à partida demasiado teóricos. Sims fala, também, na possibilidade de se ensinar uma alternativa às teorias éticas clássicas, a Teoria Estruturalista de Giddens (1991). Desta forma, defende Sims (2002b, p. 152), o aluno aprende a analisar assuntos éticos levando

em conta as estruturas sociais em que estes estão fundados e o seu próprio papel como agente moral. Esta função do decisor enquanto agente moral é baseada na ideia de que os modelos éticos existentes na sociedade não são suficientemente completos nem previsionais para poderem guiar sozinho, a conduta ética do indivíduo (Clegg, Kornberger, & Rhodes, 2007). Logo, assiste ao indivíduo uma forma de *livre arbítrio ético* condicionado pelo contexto em que este está inserido.

Robert Freeman menciona que na Darden School of Business (DSB) leciona uma UC onde se utiliza literatura de todo o mundo para abordar assuntos éticos e uma outra onde se utiliza o teatro e outras artes como meio para discutir assuntos relevantes, não exclusivamente éticos (Business Roundtable Institute for Corporate Ethics, 2009, 41:20). Também na DSB, foi criada, em 2011, uma simulação informática interativa com o nome de *Turning Gears* (Freeman & Parmar, 2011) em que os estudantes podem experimentar as consequências de diversas decisões éticas. A aplicação aborda questões de gestão de stakeholders, trabalho infantil, limites à publicidade, etc. (<http://www.ethics-lx.com/>). Esta diversidade de métodos e novas abordagens é mais um fator indicativo do empenho em tratar este tipo de assuntos ao longo dos CEG's.

Se tem existido um esforço para a inclusão destas matérias nos currículos e existem formas distintas de o fazer, será de todo relevante discutir as suas consequências (Loeb, 1991). Para além disto, também ficou demonstrado que os estudantes são bem mais do que recipientes estáticos e semelhantes de conhecimento. As suas características pessoais e a forma como o conhecimento é produzido e transmitido na sala de aula criam, obrigatoriamente, experiências de aprendizagem totalmente diferentes para todos os envolvidos.

4.1.6 Uma visão crítica sobre o ensino da RSE e da EE

Antes de se abordar a forma como os alunos percebem e aprendem o que lhes é ensinado na sala de aula, é útil fazer um contraponto sobre o ensino destas matérias. A inclusão de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem de RSE e EE,

no currículo das licenciaturas em Gestão, pode ser abordada numa perspetiva crítica. O ensino crítico em Gestão, para além de submeter as práticas e o conhecimento em Gestão ao escrutínio crítico tenta, ainda, desenvolver uma pedagogia crítica no currículo, na sua construção, processo educativo e método (Contu, 2009, p. 537-538) para benefício, também, dos futuros-gestores (Alvesson & Willmott, 2012, p. 242). Fá-lo contestando relações opressivas de poder e a dominação económica, social, cultural e sexual no conhecimento e prática da Gestão, incluindo, nas salas de aula (Contu, 2009, p. 538). Neste sentido, podem então analisar-se criticamente algumas das evidências apresentadas anteriormente acerca da inclusão das matérias de RSE e EE, nos CEG's, sugerindo onde se podem esconder, nesse ensino, estas relações opressivas ou de dominação.

A maior procura, por parte das empresas, no recrutamento de profissionais que compreendam e apliquem os conceitos de RSE, anunciada por vários autores (Cartland, 2010; Hesselbarth & Schaltegger, 2014; Matten & Moon, 2004), pode não passar de uma manifestação inconsequente de intenções com o objetivo de aumentar o seu prestígio e notoriedade. Mas ainda que exista, de facto, o desejo de contratar gestores social e ambientalmente conscientes, essa intenção pode estar mais relacionada com a capacidade que estes têm de instrumentalizar a retórica da RSE, em benefício das empresas. Um gestor perfeitamente informado acerca dos impactos negativos mais discutidos e com maior visibilidade na literatura científica e especializada, pode, por exemplo mas não só, equacionar todas as iniciativas de RSE, maximizando o prestígio social obtido pela empresa por via do seu relatório de sustentabilidade, otimizando para o menor custo possível e/ou maior retorno em oportunidades de negócio. Beneficiando desta forma apenas o menor número de *stakeholders* necessário, para obter o maior efeito positivo possível, na valorização da empresa. A construção de uma *aura sustentável* permite a estas organizações, ao atraírem profissionais mais qualificados (Albinger & Freeman, 2000), aproveitarem a predisposição destes para sacrificar algumas condições laborais (como um maior salário) com a contrapartida de participarem num projeto economicamente e ambientalmente consciente (D. Jones, Willness, & Madey, 2010).

Se for levado em conta que a dimensão social das práticas de RSE é muitas vezes

reduzida (esquecendo os impactos sociais negativos da atividade empresarial) ao filantrópico alívio da pobreza nas comunidades, então outra análise crítica possível consiste na clarificação da expressão *alívio da pobreza* e dos seus aspetos mais prementes (Hudon & Sandberg, 2013).

Estas são abordagens críticas especialmente importantes nos casos em que o ensino da RSE tem por base um paradigma economicista ou de capitalismo corporativo. Como foi apresentado, o ensino da RSE e EE deveria estar fundamentado num novo paradigma de organização que requer uma abordagem sistémica complexa que considere os múltiplos impactos, interesses e objetivos na atividade empresarial. Uma consequência desta nova abordagem é a sua incompatibilidade com o paradigma economicista e capitalista que serve de base à maioria das restantes UC's nos CEG's. O ensino estanque, em UC's isoladas, da RSE e EE, sem colocar em causa o paradigma vigente nestes ciclos de estudos, apresenta-se, assim, como uma solução muito menos disruptiva do *status-quo* e por isso, também, muito mais fácil de implementar sem criar anti-corpos na Instituição, nos seus *stakeholders*, no departamento de Gestão e, inclusive, no corpo docente. Algumas destas barreiras foram já observadas num recente relatório australiano, de progresso na implementação da Educação para a Sustentabilidade em Faculdades de Gestão (Thomas & Benn, 2009). Talvez por isto, seja esta a solução universalmente mais aceite para a inclusão de matérias de RSE nos CEG's (Moon & Orlitzky, 2011)

Referem Benn e Martin (2010) que “...*uma coisa é o apoio a uma causa, por parte das agências intergovernamentais e governos. Outra coisa, é a capacidade para traduzir os fundamentos teóricos em prática*”. Sugerem estes autores que o Ensino para a Sustentabilidade não deixou ainda o seu formato prescritivo, devido às limitações do paradigma em que se baseia. Banerjee (2011) evolui esta ideia, defendendo que, os gestores do futuro necessitam adquirir competências intelectuais e analíticas que lhes permitam operar transformações organizacionais. O ponto de partida de um currículo transformativo fundado no Ensino para a Sustentabilidade teria de contestar premissas como: a infinidade dos recursos, crescimento sem limites e correções técnicas para os problemas sociais e ambientais. Acontece, refere ainda o autor, que são precisamente estas questões difíceis que os currículos de Gestão tendem a ignorar ou evitar (Banerjee,

2011).

Esta tese partiu do princípio de que a RSE continua a ser, em larga medida, um conceito orientado para o Bem Comum e que, por contribuir para uma moralização desejável da vida empresarial, o seu lecionamento deve ser fomentado no Ensino Superior. Nesta premissa, o ensino da RSE seria coadjuvante do aumento da sensibilidade dos estudantes para assuntos éticos e conseqüentemente para o aperfeiçoamento do seu processo de tomada de decisão, idealmente reconhecendo o Desenvolvimento Sustentável como o imperativo ético. Mas, e se a RSE for apenas uma construção social destinada a definir uma realidade empresarial cujas dimensões social, ambiental e económica são relacionáveis, mas independentes, estando as duas primeiras subordinadas à última? O fomento da liberdade económica implica que não sejam os Estados a determinar a missão das empresas aquando da sua criação, estabelecendo apenas alguma regulação burocrática por forma a garantir a legalidade da sua operação. Em Portugal, apenas um reduzido número de setores estratégicos da economia têm regulações extensíveis ao funcionamento do seu mercado e à sua missão. Logo, é relevante questionar se, em virtude de as empresas não terem sido originalmente vinculadas à defesa do Bem Comum, a RSE não possa ser apenas um conjunto de manobras destinadas a aumentar a sua notoriedade e/ou a combater as críticas acerca dos seus verdadeiros impactos. Será a RSE a operacionalização de uma definição de Desenvolvimento Sustentável focada em evitar impulsos regulatórios dos Estados ao mesmo tempo que desvia o interesse da *difícil* homeostase planetária, para programas sociais *estrategicamente interessantes* que nenhum detentor de capital deve recusar financiar? As desejáveis conseqüências de um sonante programa de RSE nos resultados financeiros de uma empresa, quer pelo engajamento com o ambiente que a envolve e mercado onde opera, quer pela motivação e retenção de talento que uma positiva exposição mediática permite, reforça a pertinência da pergunta. Mais perigoso ainda, a RSE pode não passar de uma forma de normalizar comportamentos nocivos das empresas, contrapondo-os, aos olhos dos seus gestores, com *tudo o que de bom* a empresa faz pela comunidade, ambiente ou outro grupo de interesse. Pode, assim sendo, tratar-se apenas da expressão de uma estratégia de dominação por dessensibilização, criando o ruído suficiente para desmotivar a discussão sobre os seus valores orientadores. A possibilidade de a RSE não estar, de

facto, fundada numa responsabilizável identidade moral das empresas alinhada com o Bem Comum, criaria dúvidas sobre o propósito do seu ensino e sobre a sua utilidade no aperfeiçoamento do sistema de decisão ética dos estudantes. Nesse caso, levando em conta os objetivos de investigação estabelecidos, faria mais sentido ter discutido a presença de matérias enquadráveis nos Estudos Críticos em Gestão, nos currículos e objetivos dos CE's, e o seu impacto sobre o perfil ético dos estudantes.

4.2 Aprendizagem nos estudantes de EE e RSE

Como foi apresentado, o ensino e, especialmente, a aprendizagem da Ética Empresarial, RSE e Sustentabilidade são sensíveis às características do aluno. Grande parte da aprendizagem faz-se através de processos de auto-reflexão, adaptação e evolução de sistemas de valores, racionalização de preconceitos e da convivência com outras opiniões e conjeturas nem sempre familiares para o aluno. Alunos de Gestão que frequentaram uma UC exclusiva de Ética, reportaram as seguintes aprendizagens (Swanson & Fisher, 2011, p. 3):

- [1] Maior consciência dos aspetos éticos de uma situação empresarial.
- [2] Conceitos éticos que me vão ajudar a analisar decisões.
- [3] Princípios éticos que me vão ajudar a tomar melhores decisões.
- [4] Formas de me tornar uma pessoa mais ética.

A aquisição de competências intelectuais e analíticas transformativas, por parte dos futuros gestores, necessita de uma mudança teórica na abordagem ao ensino e à aprendizagem. Nomeadamente, no sentido de estes passarem a basear-se mais na utilização crítica e reflexiva da experiência (Bowden & Smythe, 2008; Contu, 2009; Cunliffe, 2004; Kayes, 2002; A. Kolb & Kolb, 2005; Pfeffer & Fong, 2002; Vaara & Fay, 2011). É, por isto, razoável defender que o Ensino para a Sustentabilidade pode ser suportado pela Teoria de Aprendizagem Experiencial (TAE) de Kolb (1984).

4.2.1 Teoria de Aprendizagem Experiencial

Derivada do trabalho de John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire e Carl Rogers, a TAE de Kolb apresenta-se como um modelo multilinear do desenvolvimento nos adultos, assente em seis proposições (A. Kolb & Kolb, 2005) e baseada na experiência¹³. Os referidos autores apresentam estes seis fundamentos da seguinte forma:

- [1] Em vez de um *resultado* a aprendizagem é melhor entendida como um *processo*. Para melhorar a aprendizagem no ensino superior é necessário envolver os estudantes num processo em que estes consigam perceber a eficácia do seu esforço por aprender.
- [2] A aprendizagem é facilitada por um processo que isole as crenças e ideias que o estudante tem acerca de um determinado assunto, a fim destas serem examinadas, testadas e integradas com novas ideias mais refinadas.
- [3] São os conflitos, as diferenças e os desacordos que conduzem o processo de aprendizagem. Para aprender, é necessário resolver conflitos entre diferentes formas de argumentar em favor de cada visão e de sentir o mundo.
- [4] Aprender é um processo holístico de adaptação ao mundo. Utiliza todas as faculdades da pessoa de forma integrada: pensar, sentir, perceber e agir.
- [5] A aprendizagem ocorre através do equilíbrio dos processos dialéticos de incorporação de novas experiências nos conceitos existentes e acomodação destes em novas experiências.
- [6] Aprender é o processo de criar conhecimento. A TAE propõe um modelo construtivista onde o conhecimento geral é criado e recriado no conhecimento individual do estudante, contrastando com o modelo transitivo do conhecimento, que é passado do professor para o aluno.

¹³Não devendo ser confundida com outra dimensão da aprendizagem experiencial - aquela que ocorre como resultado direto da experiência de vida do estudante (Ramburuth & Daniel, 2011)

Sucintamente, Kolb e Kolb (2005, p. 194) consideram que a TAE define *aprendizagem* como “o processo de produção de conhecimento através do controlo e transformação das experiências” identificando-a como “a maior determinante do desenvolvimento humano” uma vez que “a forma como os indivíduos aprendem, molda o curso do seu desenvolvimento pessoal”.

No âmbito do ensino da Gestão, o recurso a métodos experienciais foi criticado por ser pouco provável que servisse para ensinar o currículo acordado e obter resultados de aprendizagem visíveis (Vince & Reynolds, 2007, p. 2). Outra crítica referida pelos autores é a ambiguidade dos papéis atribuídos a professores e estudantes, resultando numa dificuldade em perceber os graus apropriados de poder e controlo por parte dos docentes. Kayes (2002) elenca outras críticas à TAE, fundadas em razões empíricas e teóricas, como: a subvalorização dos processos sociais; a falta de contexto histórico e reconhecimento dos obstáculos à aprendizagem; e a sua falta de enquadramento num único paradigma institucional.

Estas críticas, embora discutíveis no âmbito do ensino de matérias técnicas, exatas e formais, apresentam-se mais como uma oportunidade para aplicar a TAE ao ensino da ética e da responsabilidade social. Senão, observem-se os principais temas em discussão na aplicação da TAE ao ensino da gestão, compilados por Vince e Reynolds (2007):

- ◇ A utilização da aprendizagem experiencial revela a intenção de examinar as forças emocionais, inconscientes, sociais e políticas que moldam as organizações.
- ◇ É uma forma de apresentar conceitos profundos aos estudantes, bem como representar ambientes laborais complexos.
- ◇ Tem um enorme potencial para contestar formas de pensar e de trabalhar.
- ◇ É normalmente um desafio para a própria instituição onde se decide implementar.
- ◇ É uma abordagem que encoraja a reflexão coletiva crítica, bem como a aprendizagem individual.

Estes temas têm uma correspondência quase direta com as condições que Sims e Felton (R. Sims & Felton, 2006) consideram necessárias para uma aprendizagem efetiva da Ética Empresarial (ver pág. 219).

Räsänen e Korpiaho (2007), professores da UC de *Desenvolvimento Profissional* na Helsinki School of Economics, utilizaram um método de ensino fundamentado na TAE, na estruturação do currículo da UC. Os autores propuseram aos alunos uma auto-análise acerca dos seus hábitos de estudo. A atividade foi desenvolvida em três perspectivas (tática, estratégica/política e moral) correspondentes a três perguntas diferentes a que os estudantes deveriam responder: [1] Como devo estudar para obter resultados satisfatórios?; [2] O que posso estudar na HSE?; [3] Porque estou a estudar na HSE e nestas matérias específicas? Propõem os autores que a ligação da perspectiva moral, com situações estratégicas e possibilidades táticas, pode constituir uma forma inovadora de ensinar EE (2007, p. 102). Este método, não sendo muito diferente daqueles já apresentadas anteriormente para a discussão de casos de estudo (ver página 214), é mais uma evidência de que o ensino efetivo de EE e RSE pode ser fomentado através de metodologias baseadas nos princípios da TAE.

Reason (2007) descreve uma experiência no exterior, no decurso do Mestrado em Responsabilidade e Práticas Empresariais. Ao longo do ciclo de estudos, os estudantes participam em diversos *workshops* relacionados com matérias ambientais. Alguns dos eventos incluem atividades no exterior como caminhadas noturnas, uma cerimónia de evocação do *Conselho de Todos os Seres* (Seed, Macy, Fleimg, & Pugh, 1988) e outras atividades de profunda ligação com o Planeta. Descreve Reason, que estando a atual crise ambiental fundada em noções interpessoais e não em critérios económicos ou técnicos, mais do mesmo tipo de educação em gestão só pode ser contraproducente. As experiências são destinadas a incentivar os estudantes a desenvolverem as suas competências e conhecimento, baseando-os em valores (Reason, 2007, p. 188). Semelhantes experiências tinham já sido relatadas por Christensen (2007).

A validação da TAE no ensino da gestão é feita através de aprendizagens que podem ser diretamente ligadas a fatores críticos no ensino da EE e RSE (cf. Stubbs & Schapper, 2011; R. Sims & Felton, 2006; R. Sims, 2002b, p. 82). Alguns exemplos desta ligação

são, segundo Reynolds e Vince (2007):

- ◇ Uma concepção da empresa alternativa à perspectiva gerencial, em que um elemento (Administração) é detentor de todo o conhecimento, com relações unidirecionais de poder (Räsänen & Korpiaho, 2007).
- ◇ A utilização de experiências na sala de aula que conduzem o aluno à racionalização do seu sistema de valores, sob orientação do docente (Argyris, 2007).
- ◇ Experiências que se destinem a desenvolver qualidades e capacidades nos estudantes, que possam acomodar as complexidades da vida empresarial moderna (Hornyak, Green, & Heppard, 2007, p. 138), apelando às suas percepções, valores e intenções, tornando-os mais conscientes acerca das suas ideias, de como elas se formam e de como podem ser alteradas (Gold, Holt, & Thorpe, 2007, p. 50).
- ◇ A educação ambiental, uma importante parte do ensino da sustentabilidade, não pode estar exclusivamente baseada em conhecimentos factuais. Ela deve ser uma experiência e um processo estético (Reason, 2007).

Estes são apenas alguns exemplos da utilização da TAE no ensino da EE e RSE. Existindo outros casos da aplicação prática da TAE, no desenho de atividades destinadas ao ensino destas matérias (Christensen et al., 2007). Como refere Sims (2002b, p. 231) “[...] é importante que concebamos o nosso ensinar em torno da aprendizagem do aluno e que organizemos aquilo que fazemos, através de estratégias de ensino baseadas em teorias de aprendizagem”. A TAE surge como uma teoria adequada ao desenho de estratégias de ensino, no âmbito da EE e RSE, já que tratam de matérias sensíveis ao sistema de valores do aluno.

De acordo com o modelo original da TAE, a aprendizagem é um ciclo com quatro níveis (Ramburuth & Daniel, 2011):

Experiência Concreta (EC) - A base do processo de aprendizagem onde o estudante explora uma situação ou um problema, com uma mente aberta e adaptável.

Observação Reflexiva (OR) - O estudante reflete, examina de forma crítica e avalia a sua experiência de diferentes perspectivas.

Conceptualização Abstrata (CA) - O estudante usa a lógica e a razão para compreender a situação e os problemas, e forma conceitos abstratos para serem testados.

Experimentação Ativa (EA) - O estudante usa o conhecimento ganho para fazer previsões e testar conceitos e previsões em novas situações.

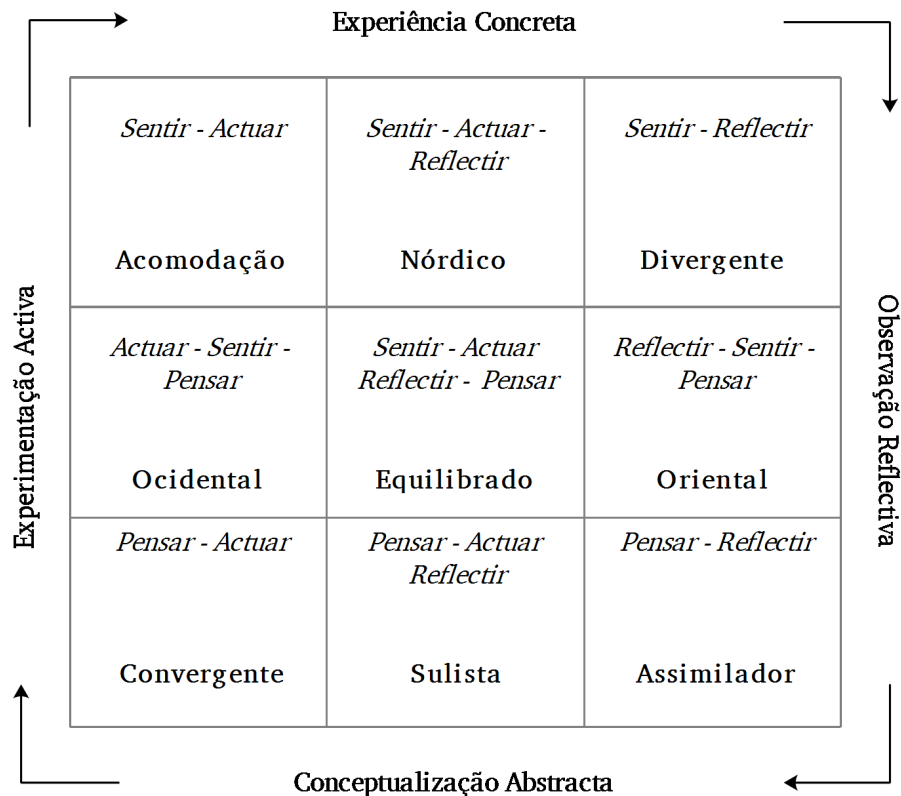
Kolb e Kolb (2005) identificaram a aprendizagem nos estudantes de MBA's como sendo particularmente sensível às fases CA e EA. Citando Dewey (1934), Kolb distingue o aluno de gestão, considerando-o na tipologia de *Homem Científico* por oposição ao *Artista* escrevendo que ao primeiro “*interessa-lhe a resolução de problemas, mas apenas como meio para atingir um hipotético e remoto fim, cuja natureza o obriga a trabalhar com símbolos, palavras e sinais matemáticos*”. O estudante de Gestão aprende por intermédio de um processo mais científico, baseado em texto e no raciocínio. Desvaloriza a experiência concreta, idealizando-a apenas. O seu processo de reflexão é aplicado a estas imagens mentais, ao invés de resultar das suas experiências sensoriais.

Para chegar a esta conclusão, os autores combinam o seu modelo de *Aprendizagem Experiencial* com a ideia cíclica destes processos cognitivos apresentada em Zull (2002, p. 18) sob o nome de *Aprendizagem Natural* (Figura 4.4). Segundo o autor, o estilo de aprendizagem dos estudantes de gestão enquadra-se, essencialmente, nos modelos a sul e ocidentais do modelo. Da amostra analisada, observam que 79,5% dos estudantes tinham estilos de aprendizagem pertencentes ao conjunto: Assimilador (16%); Sulista (17%); Convergente (12,7%), Equilibrado (10,2%) e Acomodação (10,1%).

Sims (2002b, p. 281–283) corroborando o trabalho de Kolb, refere que o processo de aprendizagem é tanto mais eficaz, quanto maior o desenvolvimento destes quatro processos cognitivos. Assim, refere o autor, o docente, depois de identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes que tem perante si, deve tentar encontrar zonas de desconforto para onde os consiga *empurrar* por forma a colocá-los perante situações e assuntos que, normalmente, não escolheriam abordar nas suas discussões ou trabalhos.

Estas idiossincrasias dos estudantes são compatíveis com algumas dos métodos utilizados para ensinar EE apresentadas anteriormente, como os casos de estudo, a discussão de assuntos e outros métodos mais interativos. Ao estimularem a discussão, estes métodos envolvem os estudantes no raciocínio crítico e analítico e fomentam as relações interpessoais (Ramburuth & Daniel, 2011). Pode então inferir-se que, em CEG's, onde os docentes de EE e RSE utilizem estes métodos de ensino, a aprendizagem dos estudantes deve apresentar-se como mais efetiva, na mesma medida em que será consequência de um ensino mais efetivo, quando tornados constantes outros fatores externos ao binómio ensino/aprendizagem.

Figura 4.4: Ciclo da Aprendizagem Experiencial e os diferentes estilos divididos em nove regiões



Retirado e traduzido a partir de Kolb (2005)

Toma-se, então, como verdadeira a seguinte proposição:

$$[EnsinoEfectivo] \implies [AprendizagemEfectiva]$$

Se entendermos ambos os argumentos como funções, a maximização de ambas pode

ser expressa na seguinte forma

$$\max(f(a, b, c, d_1, d_2 \dots d_{n-1}, d_n)) \implies \max(f(EC, OR, CA, EA))$$

em que: a é uma variável binária que reflete a existência (ou não) de uma UC dedicada; $b = f(\alpha)$ onde α representa os conteúdos de EE, RSE e sustentabilidade e b o seu nível de integração nas restantes cadeiras; $c = f(\beta, \gamma)$ em que β e γ são, respetivamente, a formação e a experiência nestes temas por parte do docente e conseqüentemente c é o seu grau de preparação; e d_n são os diferentes métodos de ensino utilizadas para lecionar estes temas.

No segundo argumento, EC, OR, CA e EA representam, respetivamente, as quatro dimensões de aprendizagem *Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceptualização Abstrata e Experimentação Ativa* da TAE. A aquisição de informação nestes quatro processos processa-se de acordo com seis princípios (Hattie & Yates, 2013, p. 113–116) que se apresentam resumidamente:

- [1] Aprender requer tempo, esforço e motivação. A objetividade, a prática e o *feedback* incentivador são, também, elementos fundamentais deste princípio.
- [2] Os períodos de concentração são breves e a forma como o aluno gere a duração dos períodos de distração é fundamental para uma aprendizagem efetiva.
- [3] A distribuição do estudo no tempo é preferível à sua acumulação em pequenos períodos. Este princípio é especialmente importante na aquisição de novas competências.
- [4] A quantidade de conhecimento que o individuo já possui é determinante. Quanto maior a quantidade de conhecimento organizado de forma coerente *a priori* mais fácil se torna construir novos conhecimentos.
- [5] A mente humana responde melhor a informação obtida de forma multimodal. Este princípio é especialmente relevante quando é atribuído significado a texto e imagens em conjunto, a partir de conhecimentos adquiridos anteriormente.
- [6] Para aprender, a mente tem de estar ativa. A aprendizagem ocorre de forma efetiva quando a mente responde a uma experiência com significado, elaborando

uma resposta com significado. Uma mente não ativa pode ignorar o facto de que não aprendeu.

Estas evidências da aprendizagem em geral, consideradas à luz do que foi apresentado para a aprendizagem efetiva de EE e RSE, permitem defender que o ensino destas matérias beneficia com o cumprimento de alguns princípios básicos:

- ◇ Elevada experimentação, de preferência com recurso a meios multimodais, p.ex. simulações interativas ou dilemas éticos encenados em sala de aula como aquelas apresentadas por Moratis, Hoff e Reul (2006);
- ◇ Relatividade moral, aceitando com razoabilidade diferentes concepções de bem e mal, que permitam um *feedback* sempre incentivador aos estudantes que se dispõem a racionalizar e expor o seu raciocínio moral;
- ◇ Maximização do aproveitamento do tempo de aula, aproveitando os curtos períodos de concentração e *engagement* dos estudantes;
- ◇ Construção progressiva de conceitos, oferecendo bases teóricas para construção e organização de conhecimento, que permitam depois mais facilmente experimentar situações e conceitos mais abstratos;
- ◇ Utilização de exemplos e casos de estudo familiares para os estudantes, que lhes permitam atribuir mais significado à experiência e, conseqüentemente, ativar a sua mente para o que está a ser ensinado.

4.2.2 Avaliação da aprendizagem

A preocupação com os resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) faz parte de um movimento mais amplo conhecido como a “busca pela qualidade” que influencia a gestão das instituições de ensino superior e de outros âmbitos, que forneçam produtos e serviços ao público (R. Sims, 2002b, p. 226).

Segundo Neave (1994, p. 16), citado por Amaral (2014, p. 13), a preocupação com a qualidade no ensino superior na Europa não é um advento recente, existindo pelo menos desde a Idade Média, sob formas distintas, em diferentes universidades europeias (ex: Oxford, Notre Dame e Bologna). Contudo, a partir dos anos 80, esta preocupação tornou-se um assunto sob a alçada das políticas públicas (Amaral, 2014, p. 13). Iniciou-se, então, a tendência para tentar medir a qualidade no ensino superior. O movimento surgiu timidamente nos anos 90, mas cresceu de forma muito relevante em toda a Europa durante a primeira década do séc.XXI (Rosa & Amaral, 2014, p. 1).

A primeira iniciativa para a estruturação de um quadro de competências aplicável aos estudantes do ensino superior aconteceu na declaração de Bolonha (Ministros da Educação Europeus, 1999) com a distinção entre ciclos de estudos de primeiro e segundo ciclo (Conferência de Ministros, 2003):

Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus.

Entre os passos seguintes desta iniciativa, está o projeto Tuning que...

[...] procura comparar métodos e conteúdos de ensino europeus e aposta na convergência e na sintonia, procurando definir perfis profissionais comparáveis e contribuir, através da possibilidade de tornar os diplomas mais facilmente legíveis em termos dos seus conteúdos, para a empregabilidade no mercado de emprego europeu.

(DGES, 2014)

Para atingir os objetivos do Projeto Tuning relacionados com a comparabilidade entre centro de estudos, são utilizados os Descritores de Dublin (Joint Quality Initiative, 2004) que apresentam as qualificações que cada aluno deve obter em cada nível de aprendizagem. No caso das licenciaturas, a aprendizagem deve resultar nas qualificações descritas na figura 4.5.

Esta tendência evoluiu e os resultados de aprendizagem passaram a ser uma preocupação dos Estados-Membros da União Europeia, parceiros sociais e outros *stakeholders*

com o objetivo de se aumentar a transparência nas qualificações acadêmicas e profissionais. Mais recentemente, o Quadro Europeu de Qualificações¹⁴ (QEQ) reconhece que a opção pelo estudo dos resultados da aprendizagem é a melhor forma de tornar os diversos sistemas de ensino superior europeus comparáveis e, conseqüentemente, cooperáveis entre si (European Qualifications Framework, 2008, p. 3). No caso de uma licenciatura, considera-se nos descritores do EQF que os resultados de aprendizagem base são de nível 6, ou seja “...o conhecimento avançado numa área de estudo que envolva uma compreensão crítica de teorias e princípios” (European Qualifications Framework, 2008, p. 12). Os resultados da aprendizagem são especificados em três categorias que abrangem: conhecimentos, aptidões e atitudes ou competências (European Qualifications Framework, 2008, p. 3). O mesmo enquadramento pode ser utilizado para apresentar a definição de *learning outcomes*: “Um resultado de aprendizagem é uma evidência daquilo que um aluno sabe, compreende e é capaz de executar após concluir um processo de aprendizagem”.

Enquanto a aferição da aprendizagem dos conhecimentos teóricos é comparável com a que se verifica noutras UC's, as capacidades técnicas e práticas, assim como as competências sociais, são mais difíceis de contabilizar, isto porque não existe uma forma única de responder perante um dilema ético. Como referiram alguns dos docentes inquiridos por Mahoney (1990, p. 151)¹⁵, quando interrogados acerca da comparação entre a avaliação na UC de Ética Empresarial e outras UC's do curso de gestão:

Docente A: “O objetivo mais importante da avaliação, é que o aluno seja capaz de identificar a dimensão ética do assunto em discussão e desenvolver a sua capacidade de julgamento ético.”

Docente B: “A argumentação na discussão torna-se mais importante do que o conhecimento [teórico]. Não existe uma resposta certa para uma questão ética.”

Docente C: “Não se trata apenas de avaliar uma matéria técnica. A esfera pessoal do aluno também está envolvida.”

¹⁴European Qualification Framework (EQF)

¹⁵Num dos únicos estudos comparativos entre o ensino destas matérias nos EUA, Reino Unido e Europa Continental.

Figura 4.5: Descritores de Dublin para ciclos de estudos de primeiro ciclo



Retirado do website da DGES (2014)

Uma ferramenta de aferição dos resultados da aprendizagem, tem de produzir dados válidos e confiáveis (OECD, 2013, p. 12–14). A sua exequibilidade científica depende, de acordo com o mesmo relatório, da resposta a duas questões:

- ◇ Os instrumentos são válidos, ou seja, medem o que era suposto medirem, permitindo que os resultados e as inferências que deles resultam, sejam também válidos? - Esta capacidade refere-se à valência que a ferramenta de investigação tem, de fornecer provas das inferências acerca das características dos indivíduos (neste caso, estudantes) que estão a ser testados (OECD, 2013, p. 12). No processo de validação do instrumento devem ser avaliadas quatro dimensões deste princípio:
 - Validade do construto - que significa que todos os itens utilizados na avaliação devem estar alinhados com uma determinada competência base do

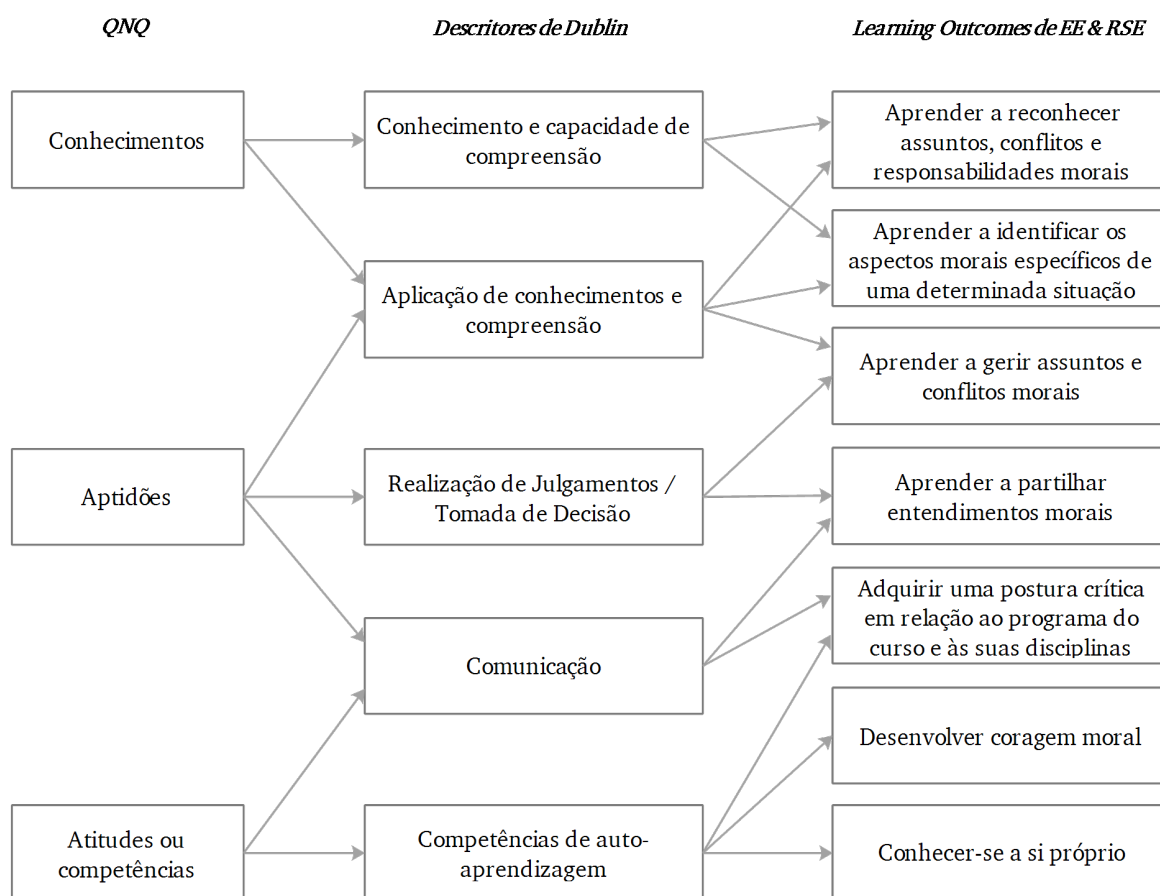
- aluno e serem homogêneos o suficiente para detetarem os seus traços latentes. Utilizam-se para isso metodologias psicométricas e estatísticas.
- Validade do conteúdo - refere-se ao grau com que a ferramenta adequadamente representa o conteúdo e as competências do domínio de interesse.
 - Validade nominal - refere-se ao grau com que a ferramenta é considerada válida, pelas diferentes partes interessadas. Neste caso, pelos estudantes e docentes envolvidos.
 - Validade concorrente - refere-se ao grau com que os resultados, obtidos a partir da ferramenta de investigação, se correlacionam com os resultados obtidos a partir de outros métodos de avaliação. Como, por exemplo, as notas dos estudantes.
- ◇ Os instrumentos são confiáveis, ou seja, fornecem resultados estáveis e consistentes através de diversas iterações permitindo aos resultados serem replicáveis? - o desempenho do aluno durante o teste/recolha de dados, pode ser afetado por diversas variáveis, como o ambiente ou seu estado de espírito no momento da recolha dos dados. De acordo com *standards* técnicos do projeto AHELO, considera-se que um resultado superior a 0.8 na razão entre as variâncias verdadeira e observada representa uma consistência aceitável (OECD, 2013, p. 14).

Os Resultados de Aprendizagem têm, como foi já apresentado, dois eixos de desenvolvimento: um *top-down* político e institucional; e outro *bottom-up*, decorrente da investigação académica (M. Fonseca, 2014). Utiliza-se, nesta tese, uma perspectiva diferente, que não tem tanto a ver com o seu desenvolvimento, como com a sua utilização, ainda que para fins diferentes ao da persecução da garantia de qualidade no Ensino Superior. Recorre-se à investigação já publicada no âmbito dos Resultados de Aprendizagem, como sustentação teórica que permita criar umnexo entre o ensino destas matérias, os seus efeitos desejados e a forma de aferir os últimos.

Enquadram-se os objetivos de aprendizagem apresentados na Figura 4.2 (página 196) no formato adotado pelos descritores de Dublin (Tabela 4.5 na página 238). Desta forma, é possível encontrar aquilo que é esperado como *output* do ensino da EE e da

RSE, levando em conta simultaneamente as suas especificidades, apresentadas ao longo deste capítulo e as orientações estratégicas, convenções e compromissos assumidos pelas IES, nomeadamente na estruturação dos CEG's (Fig. 4.6). De notar, porém, que na literatura sobre *Learning Outcomes* existe uma diferenciação entre LO's atuais, esperados e obtidos. Aqueles que aqui se tratam, são apenas os resultados de aprendizagem esperados. Estes são, muitas vezes, coincidentes com os objetivos de aprendizagem.

Figura 4.6: Relação entre o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), os Descritores de Dublin e os resultados de aprendizagem esperados em EE e RSE



Felton e Sims (2005) incluem uma proposta de concretização destes LO's em métodos de ensino a serem utilizadas na sala de aula. Algumas dessas propostas influenciam as ferramentas de recolha de dados que se apresentam no capítulo seguinte. Os sete objetivos de aprendizagem, apresentados na figura anterior, estão diretamente relacionados com as questões de investigação desta tese, nomeadamente no condicionamento

da consciência ética dos estudantes, na sua percepção da RSE, atitude em relação à Ética Empresarial e capacidade de resolver dilemas éticos. De seguida, apresentam-se as opções metodológicas da tese que demonstram de forma mais detalhada como cada uma destas características dos estudantes foi medida.

4.3 Síntese do quarto capítulo

A mudança de paradigma no Ensino Superior, para um em que o estudante é visto como um cliente do sistema, aumentou o escrutínio sobre a atividade das Instituições de Ensino Superior, bem como sua exposição a um novo conjunto de *stakeholders* onde se incluem as empresas, os media e a sociedade em geral. Foi neste contexto que as IES aceitaram o desafio de contribuir para o esforço concertado em prol do Desenvolvimento Sustentável, através da subscrição de compromissos que são estudados no início deste capítulo. O desafio é, porém, mais complexo para as unidades orgânicas (escolas ou faculdades) onde se lecionam os ciclos de estudos em Gestão, pela sua responsabilidade em formar profissionais com uma consciência ética, socialmente conscientes e que compreendam as exigências de um novo paradigma de desenvolvimento. Neste sentido são apresentados neste capítulo também as formas como estes ciclos de estudos acomodam ou podem acomodar estas necessidades. É apresentada a forma como os conceitos de EE e RSE podem ser integrados nos ciclos de estudos em Gestão e o paradigma organizacional que os permite sustentar. São depois discutidas as condições das IES para essa integração, nomeadamente o corpo docente, os objetivos de aprendizagem, os estudantes e o ambiente para o ensino. São também apresentadas as várias formas de integrar os temas no currículo, bem como os diferentes métodos de ensino que podem ser utilizados. A primeira parte do capítulo termina como uma abordagem crítica ao ensino da RSE e da EE. São descritos argumentos instrumentalistas para a inclusão destes temas nos ciclos de estudos e é discutida a sua incompatibilidade com o paradigma em que assentam normalmente os ciclos de estudos em Gestão. A segunda parte do capítulo dedica-se a estudar a forma como os alunos aprendem e como essa aprendizagem pode ser aferida. É descrita diversa literatura no âmbito da

aprendizagem experiencial e é discutida a adequação dos métodos que a fomentam, no ensino das matérias aqui estudadas, nomeadamente pela forma como podem ajudar a produzir resultados de aprendizagem esperados de um ensino efetivo de EE e RSE. Este último capítulo do enquadramento teórico termina com um racional teórico que liga o Quadro Nacional de Qualificações, com os Descritores de Dublin e os resultados de aprendizagem esperados do ensino da EE e da RSE.

Opções Metodológicas

Capítulo 5

Opções Metodológicas

5.1	O paradigma de investigação	248
5.1.1	Filosofia de Investigação	250
5.1.2	O Realismo Crítico	251
5.1.3	Método científico	266
5.1.4	Horizonte temporal	267
5.1.5	Amostragem	268
5.2	Os guiões de autoavaliação	271
5.2.1	Metodologia da análise de conteúdo	272
5.2.2	Os dados recolhidos	276
5.3	Os questionários aos estudantes de gestão	278
5.3.1	Limpeza dos Dados	283
5.3.2	Análises Fatoriais Exploratórias	285
5.3.3	Testes Estatísticos utilizados	288
5.4	Síntese do quinto capítulo	289

O capítulo anterior terminou com uma descrição de alguns métodos de ensino relacionáveis com a aprendizagem experiencial. Apresentaram-se, com base em trabalhos de investigação de outros autores, evidências de que alguns destes métodos são mais eficientes no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão ética dos estudantes. Foi, também, discutido o perfil científico recomendável dos docentes, para um ensino eficaz da Ética Empresarial e da Responsabilidade Social Empresarial.

Introduz-se agora, neste capítulo, a metodologia com que se pretende dar resposta às questões de investigação formuladas. Através de um paradigma de investigação misto, fundado no Realismo Crítico, justifica-se a utilização de ferramentas qualitativas e quantitativas para responder a uma pergunta-macro: que influência tem o ensino da EE e da RSE sobre a consciência ética e responsável dos estudantes das licenciaturas em Gestão?

A resposta implica duas dimensões de análise, encerradas no indissociável binómio ensino/aprendizagem. Embora se trate de obras não extensivamente consultadas nesta tese, diversos estudos utilizam esta abordagem combinada à educação, pela sua interdependência, especialmente na área da linguagem (Rivers, 1981; D. Brown, 1987; Entwistle & Tait, 1990; Nunan, 1999; Gibbons, 2002; Ramsden, 2003; Lightbown, Spada, Ranta, & Rand, 2006; Bygate, Swain, & Skehan, 2013; Cook, 2013; Oxford, 2013). Seria impossível estudar adequadamente o impacto do que se ensina sem saber como os estudantes aprendem e o inverso seria igualmente verdade.

Não seria de esperar que um estudo, onde influem as diversas realidades em que os estudantes vivem e aprendem, pudesse ajudar a compreender a forma como o fazem, sem estudar o que lhes está a ser ensinado. Ramsden (2003, p. 6) refere que o ensino pode ser melhorado se for estudada a forma como os alunos aprendem e que, emerge daí, um conjunto de princípios para uma pedagogia eficiente no Ensino Superior (Ramsden, 2003, prefácio). Refere o autor, também, que as próprias instituições de ensino deveriam estar atentas e focadas na transformação da forma como os estudantes compreendem, experienciam e conceptualizam o mundo que os rodeia e que inclui os conceitos da sua área de estudo.

Tal como o principal objeto de investigação das obras que acabaram de ser citadas, também o tema desta tese se assemelha ao estudo do domínio de uma linguagem. Uma linguagem própria em gestão, com normas e premissas próprias, que implica, ainda, a compreensão de uma espécie de etimologia, que ao invés de radicar numa língua ancestral, está fundada na investigação científica e num conjunto de imperativos éticos. Por isso, é aqui referida tantas vezes a necessidade de compreensão de um paradigma que se sobrepõe ao domínio prático de simples assuntos. Por tudo isto, é indispensável encontrar uma forma de estudar a forma como a Ética, a Responsabilidade Social e o Desenvolvimento Sustentável são ensinados mas, também, como são percebidos por parte dos estudantes, levando em conta as suas idiossincrasias e motivações.

5.1 O paradigma de investigação

Um paradigma científico é um grupo de convicções e preceitos baseados numa visão específica do mundo - ontologia/epistemologia/axiologia - que influenciam o que deve ser estudado, bem como as regras e métodos que devem ser empregues e como devem os resultados ser interpretados (Bryman, 2012, p. 630).

Até ao início do século XX predominaram dois grandes paradigmas de investigação nas ciências sociais, que podem ser expressos de forma combinada em termos da sua ontologia, epistemologia e axiologia dominantes¹:

- ◇ O paradigma **Objetivista/Positivista/Quantitativo** - ontologicamente fundado na ideia de que os fenómenos sociais e o seu significado têm uma existência independente dos atores sociais (Bryman, 2012, p. 33) sendo, por isso, livre de valores. Epistemologicamente positivista, significa que para o investigador apenas os fenómenos observáveis podem fornecer dados credíveis. Para isso foca-se na causalidade e generalizações, tentando decompor os fenómenos sociais em ele-

¹Esta não é uma divisão unânime em toda a literatura, nem pretende representar todas as posições filosóficas acerca da natureza e função da Ciência. Muitos autores utilizam organizações e descrições diferentes para catalogar estes paradigmas (Ponterotto, 2005) ao ponto de Gage escrever acerca da existência de uma *Guerra de Paradigmas* (Gage, 1989).

mentos simples. Por esta razão, utiliza preferencialmente métodos quantitativos e um processo hipotético-dedutivo para produzir resultados de investigação.

- ◇ O paradigma **Construtivista/Interpretativo/Qualitativo**, onde se assume uma posição ontológica em que se considera que os fenómenos sociais e o seu significado são continuamente realizados pelos atores sociais, não sendo, portanto, independentes destes (Bryman, 2012, p. 33). Esta ontologia, sendo relativista, implica que as várias realidades são apreendidas sob a forma de múltiplas construções mentais intangíveis, de natureza local e específica (Guba & Lincoln, 1994, p. 110). Epistemologicamente este paradigma é interpretativo, o que equivale a dizer que, ao contrário da perspetiva positivista, a estratégia de investigação deve respeitar as diferenças entre as pessoas e os objetos das ciências naturais. Implica, portanto, que o investigador, que está indissociavelmente ligado ao objeto de estudo (Guba & Lincoln, 1994, p. 111), compreenda o significado subjetivo da ação social (Bryman, 2012, p. 30). Neste paradigma, os resultados da investigação são obtidos à medida que esta avança. A metodologia hermenêutica-indutiva implica que se utilize, normalmente, o método qualitativo na recolha e interpretação dos dados, uma vez que a teoria vai sendo construída a partir das observações. O objetivo final da investigação é apurar uma construção consensual que seja mais informada e sofisticada que qualquer construção anteriormente efetuada (Guba & Lincoln, 1994, p. 111).

Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007) remetem esta divisão para a Antiguidade, defendendo que ela existe desde Platão (paradigma quantitativo) e os Sofistas (paradigma qualitativo). Utilizando a simplificação de Bryman, dir-se-á que um paradigma positivista tenta *explicar* o comportamento humano, enquanto um paradigma interpretativo tenta *compreendê-lo* (Bryman, 2012, p. 28).

Entre estes dois extremos foi crescendo e ganhando relevância, no meio científico, um novo paradigma, a **investigação mista**. Segundo Johnson e Onwuegbuzie a crescente aceitação deste novo paradigma fica a dever-se ao facto de:

[...] o mundo da investigação ser hoje cada mais interdisciplinar, complexo e dinâmico, portanto, muitos investigadores necessitam de complementar um método com outro.

Todos eles necessitam de ter um sólido conhecimento dos diversos métodos utilizados por outros investigadores, por forma a facilitar a comunicação, promover a colaboração e poder oferecer uma investigação científica de maior qualidade.

(R. Johnson & Onwuegbuzie, 2004)

A natureza das questões de investigação propostas contém elementos de ambos os paradigmas e implica o recurso a ambas as metodologias. Embora sejam empregues métodos de recolha de dados quantitativos, existem, também, dimensões do comportamento em análise, como a ética, que não sendo verificáveis objetivamente, não podem ser analisados sob um ponto de vista positivista.

Outra razão para a utilização de um paradigma de investigação misto reside na vontade de confirmar a validade das análises de conteúdo de natureza qualitativa, com uma análise de dados automática e quantitativa. Segundo Bryman (2012, p. 634), a triangulação de dados é a principal motivação para a utilização deste paradigma.

5.1.1 Filosofia de Investigação

Porque é nas questões ontológicas (O que é a existência e qual a sua forma?) e epistemológicas (Qual é a natureza do conhecimento e o que pode ser conhecido?) que residem as motivações para as escolhas das metodologias (Como conhecer aquilo que se pensa ser possível conhecer?), começa-se por apresentar a filosofia de investigação, que neste caso significa o ponto de vista do autor sobre a problemática apresentada.

O paradigma de investigação misto não tem um fundamento filosófico na sua origem. Grande parte da investigação em gestão, que utiliza um paradigma misto, tem recorrido às bases filosóficas do funcionalismo² ou a uma combinação entre esta corrente e a interpretativa (Modell, 2009). Não é, porém, o caso desta tese. Torna-se, por isso, necessário fazer os devidos esclarecimentos em relação à ontologia e epistemologia em que se fundamenta o trabalho.

²O Funcionalismo é a conceção da estrutura social como um grupo de pessoas, em que cada uma assume a sua função, que é definida e regulada institucionalmente. A sociedade é vista como um organismo complexo onde cada parte está internamente relacionada com todas as outras. A falta de autonomia e necessidade de uma força coerciva como motor da sociedade faz com que o funcionalismo sirva de suporte filosófico a ideologias conservadoras (Borchert, 2006, vol. 3, p. 763).

À partida seria mais simples evitar estas questões, recorrendo a autores que se distanciam de uma contextualização filosófica num paradigma de investigação misto. Mas essa indefinição cria o perigo de ocorrerem inconsistências teórico-práticas (M. L. Smith, 2006). Ainda de acordo com Smith, estas inconsistências manifestam-se de diversas formas, incluindo contradições na obtenção de resultados ou, simplesmente, um desencontro entre a teoria e as evidências empíricas. A fim de evitar esses riscos, vale então a pena aprofundar esta dimensão do trabalho. No mesmo sentido, Dobson (2001) refere que Bhaskar³ defende o importante papel que a filosofia tem na investigação científica, não como uma declaração de posição definitiva, mas como condicional e intimamente relacionada com os resultados e prática da investigação.

Neste paradigma de investigação misto a visão do autor sobre as questões ontológicas e epistemológicas do tema em estudo coincide com os princípios filosóficos do *Realismo Crítico* que se apresentam de seguida.

5.1.2 O Realismo Crítico

O *Realismo Crítico* é sucessor do *Novo Realismo* do início do séc. XX., onde filósofos como Bertrand Russell mantinham que:

[...] as coisas não criam ideias em nós [...] num processo em que primeiro apenas conhecemos as ideias e depois tentamos, por seu intermédio, inferir a natureza do mundo real, que nunca é diretamente apreendido. Ao invés, *conhecer* assemelha-se mais a escolher ou iluminar aspetos ou partes de um mundo, que já lá estão para serem selecionadas ou iluminadas pela luz da consciência.

(Borchert, 2006, vol. 2,p. 595)

Bhaskar desenvolveu, posteriormente, uma filosofia realista da ciência e uma aplicação específica às ciências sociais, que ficaram respetivamente conhecidas por *Realismo Transcendental* e *Naturalismo Crítico*. O filósofo explica, desta forma, o surgimento do conceito:

Eu tinha chamado à minha filosofia geral da ciência “realismo transcendental” e à minha filosofia especial das ciências humanas “naturalismo crítico”. Gradualmente, as pessoas

³Roy Bhaskar (1944-2014) foi um filósofo britânico que desenvolveu um projeto filosófico que veio a ficar conhecido como Realismo Crítico.

começaram a omitir os dois conceitos e a referir-se à sua forma aglutinada como “realismo crítico”. Pareceu-me que não havia razão para objetar a este conceito híbrido.[...] Além disso, o uso do adjetivo “crítico” em vez de “transcendental” fez notar que a filosofia, no sentido mais rigoroso, era crítica, não apenas das outras filosofias, mas potencialmente das práticas científicas, das crenças comuns e das estruturas ou circunstâncias dependentes da práxis que as sustentam.

(Bhaskar, 2010, p. 190)

Este projeto filosófico de Roy Bhaskar assume uma ontologia Realista Transcendental, uma epistemologia Realista/Interpretativa e uma axiologia emancipada (Easton, 2010) em que pode ser fundamentada uma metodologia mista. Do ponto de vista filosófico, o Realismo Crítico pode ser usado para tentar compreender o contexto da educação em Gestão, não deixando de ter consciência das limitações desse esforço (Welsh & Dehler, 2007). O projeto filosófico de Bhaskar tem seis objetivos, que foram descritos pelo próprio (Bhaskar, 2013) e que são abordados, recorrentemente, ao longo de toda a sua obra:

- [1] Trabalho filosófico *de base*⁴ - para as ciências naturais e sociais (Bhaskar & Norrie, 2013, p. 567). O objetivo do realismo crítico é a remoção dos obstáculos que nos impedem de ver o mundo real, como sistemas imperfeitos de pensamento e crenças. Empiristas e idealistas definiram a realidade em termos de um atributo humano, como uma experiência dos sentidos, intuição ou raciocínio axiomático (Bhaskar, 2010, pref. xv).
- [2] Seriedade - diz respeito à unidade e coerência entre teoria e prática. Muitos empiristas, como Hume, são incapazes de incluir de forma coerente a teoria nas suas observações (Bhaskar, 2009a, p. 147). O Realismo Crítico pretende produzir uma filosofia que se possa usar no mundo.
- [3] Crítica Imanente - consiste em criticar um sistema de pensamento, a partir de dentro do próprio sistema. Apenas este tipo de crítica causa uma transformação nas crenças das pessoas que suportam o sistema, ajustando-o. Bhaskar criticou

⁴Tradução do autor, pouco rigorosa, do termo *underlabour* usado por Bhaskar (2010, p. xv) no sentido em que Locke se referiu aos avanços científicos de cientistas menos prestigiados, mas que ainda assim foram fundamentais para retirar alguns obstáculos nas ciências, que permitiram investigações mais relevantes.

as atividades mais importantes para os não-realistas, utilizando os seus próprios argumentos, *tirando-lhes o tapete de baixo dos seus pés* (Bhaskar, 2009b, p. 9). Gills Deleuze considerou que a obra de Immanuel Kant era, essencialmente, uma crítica imanente da razão, por ser uma crítica que não procurou na razão *erros* produzidos por causas externas, mas sim *ilusões* originárias da própria razão (Borchert, 2006, vol. 2, p. 694).

- [4] Uma defesa da Filosofia - Fala do mesmo mundo, o único que existe, em que as pessoas vivem. Fala de pressuposições de pensamento e prática social que normalmente não abordamos. O objetivo do Realismo Crítico é revelar a natureza das nossas práticas e o que pressupõem acerca do mundo (Bhaskar, 2008b, p. 5).
- [5] Prática Transformada - O Realismo Crítico defende que as ciências naturais não oferecem uma teoria filosófica adequada e profunda o suficiente acerca das suas práticas. Um dos objetivos é então aumentar a capacidade de reflexão dos cientistas dessas ciências naturais (Bhaskar, 2009b, p. 41–42). Já nas ciências sociais, face à existência de teorias contraditórias, que dificultam a ação do cientista social, o Realismo Crítico pretende um novo método de investigação que transforme a prática do cientista, nomeadamente dando-lhe maior controlo e liberdade sobre a experimentação (Archer, 2013c).
- [6] Princípio de Hermetismo - Na possibilidade de existir apenas um mundo (este), então as teorias e princípios do Realismo Crítico devem ser verificáveis na vida diária das pessoas (Bhaskar, 2013). Trata-se de não aceitar uma teoria só porque é enunciada, mas antes porque pode ser verificada.

A grande motivação de Bhaskar para o início do seu projeto filosófico foi a conclusão a que chegou acerca da inaplicabilidade da teoria económica ao mundo real e, em especial, à situação da pobreza nos países subdesenvolvidos. Concluiu mais tarde, depois de recuar até ao estudo da filosofia da ciência, que a dificuldade na sua aplicação ao mundo real se tinha ficado a dever à recusa dos filósofos em desenvolver uma ontologia própria. Filósofos como Wittgenstein insistiam em incorrer na falácia epistemológica, ou seja, defender que questões ontológicas podem ser sempre reduzidas a termos epistemológicos

(Bhaskar, 2008b, p. 26). Contrapondo esta ideia, Bhaskar dá então início ao seu projeto, defendendo não só, como se verá, o regresso à ontologia, mas a uma ontologia renovada, desta vez fundada na prática realista da ciência.

A velha epistemologia falava de um tipo de mundo muito específico: um mundo definido pela teoria *Humiana* da causalidade⁵ e verificabilidade (Bhaskar, 2008b, p. 27), que era a pedra angular do modelo dedutivo-nomológico⁶ da explicação e de todas as teorias ortodoxas da filosofia da ciência, que Bhaskar contesta como inaplicável, especialmente nas ciências sociais⁷ (Bhaskar, 2014b, p. 143). Para Bhaskar, a metodologia científica que é utilizada num paradigma de Realismo Empírico, ou é consistente com a epistemologia e irrelevante para a ciência; ou é relevante para a ciência e radicalmente inconsistente com a epistemologia (Bhaskar, 2008b, p. 30). A ideia de um mundo igual em todo o contínuo espaço-tempo, regulado pelas mesmas leis, cheio de regularidades empíricas e conjunturas constantes de eventos é, para Bhaskar, um obstáculo à produção científica (Bhaskar, 2010, p. 15-16).

Por forma a resolver estes problemas e outros, como o problema da indução⁸, que não tem solução no paradigma do atualismo⁹ (Bhaskar, 2008b, p. 167) (Bhaskar, 2014b,

⁵A David Hume (1711-1776) ao contrário dos filósofos seus antecessores, não lhe agradava analisar as noções de causa e efeito, através das noções de contiguidade espacial, sucessão temporal e ocorrência conjunta. Afim de tentar evitar a confusão entre causalidade e coincidência, adicionou às condições necessárias para justificar a primeira, a noção de *conexão necessária* (Borchert, 2006, vol. 4, p. 636-637). A causalidade de Hume é assim uma conjuntura constante de eventos atomísticos. Está implícita nesta ideia, uma conceção fixa, repetitiva, desestruturada e indiferenciada do mundo.

⁶O modelo Dedutivo-Nomológico de Hempel (Hempel & Oppenheim, 1948) destina-se a fazer uma formalização da explicação científica determinista de um evento. É sempre uma derivação dedutiva da ocorrência do evento a ser explicado, a partir de um conjunto de proposições verdadeiras, incluindo pelo menos, uma declaração de uma lei científica (Borchert, 2006, vol. 8, p. 518).

⁷Nas quais considera que «as suas leis não podem ser construídas senão com base em tendências».

⁸Consiste na problemática de se passar de um determinado número de observações de uma conjunção de coisas que acontecem juntas, para a suposição de que elas ocorrem sempre juntas. Taleb (2010, prólogo) ilustra este problema recorrendo à metáfora do aparecimento dos primeiros cisnes negros, numa altura em que existia uma razão científica para todos os cisnes serem brancos. Demonstrou assim a fragilidade do método indutivo, na ocorrência de eventos atípicos, de alto impacto e de previsibilidade retrospectiva. Goodman (1983, p. 72-80) demonstrou o problema com o seu *Novo Enigma da Indução* onde utiliza predicados amalgamados que dependem do tempo, i.e. “esmeraldas que são *verzul* (verde+azul) ou seja, verde hoje e azul a partir de um tempo t futuro, pela impossibilidade de se saber a sua cor em $t+1$ ”.

⁹Posição filosófica de que tudo o que *é* - tudo o que pode, em qualquer sentido ser considerado - existe, ou é real. Dito de outra forma, o atualismo nega que haja qualquer tipo de ser além da existência real; ser é existir, e existir é ser real. Está portanto em contraste gritante com o possibilismo, que considera que determinadas coisas podem *ser* sem que existam, bastando que a sua existência seja possível (Menzel, 2015).

p. 143) ou o problema da confirmação e falsificação da teoria científica (Bhaskar, 2008b, p. 236-237), o filósofo desenvolveu, então, duas partes autónomas do seu projeto científico: uma Filosofia da Ciência (Realismo Transcendental) e uma filosofia específica para as ciências sociais (Naturalismo Crítico) que agora se abordam.

5.1.2.1 Realismo Transcendental

A teoria realista da ciência foi elaborada em torno de dois argumentos: um argumento em defesa da ontologia [1] e um argumento em prol de uma nova ontologia [2]. Bhaskar enuncia uma forma de compreensão da ciência que pressupõe duas dimensões filosóficas (Bhaskar, 2008b, p. 234):

Dimensão Transitiva - de natureza epistemológica, onde as experiências e conjunções de eventos são vistas como socialmente produzidas.

Dimensão Intransitiva - de natureza ontológica, na qual os objetos do pensamento científico são vistos como *mecanismos geradores e estruturas* que existem e agem independentemente do ser humano.

O primeiro argumento [1] é contra a redução da ontologia à epistemologia - a falácia epistemológica já abordada. O argumento pró-ontologia [2] é a favor das duas dimensões ontológicas apresentadas. Mas o segundo argumento, é, também, o argumento a favor da *Santa Trindade* (Bhaskar, 2009b, p. 23) para os realistas críticos (Ver Tabela 5.1), cujas componentes se definem de seguida:

Tabela 5.1: A Santa Trindade do Realismo Crítico

Santa Trindade	Transcendência	Dimensão discurso filo.	Distinções no <i>ser</i>	Natureza do <i>ser</i>
Racionalismo Crítico	possível	metacrítica	ética	racional
Relativismo epistémico	atual	transitiva	epistemologia	social
Realismo ontológico	necessária	intransitiva	ontologia	biológico

Realismo Ontológico - a existência de um mundo comum.

Relatividade Epistemológica - as crenças são socialmente produzidas, falíveis, mutáveis e em mutação, tornando o conhecimento relativo.

Racionalidade Crítica - mesmo que o conhecimento seja relativo, é possível criar (em contextos particulares) argumentos fortes ou preferir um conjunto de teorias e de crenças em relação a outros.

O argumento por uma nova ontologia pressupõe que o mundo é um sistema aberto¹⁰, por oposição ao sistema fechado que Bhaskar considera existir na filosofia da ciência clássica, como no empirismo ou neokantismo, onde existem conjunturas constantes de eventos. Num sistema aberto, estas não existem. A outra distinção é que o Realismo Crítico pressupõe uma diferença entre mecanismos geradores e eventos, ou como Bhaskar (2008b, p. 2-3) considera: entre o domínio do real, do atual e do empírico (ver Tabela 5.2).

O empírico é a linha de base dos empiristas e do neokantismo, mas para os realistas críticos existem eventos que ainda não foram experimentados. Torna-se, portanto, necessário fazer a distinção entre o atual e o empírico. Mas no atual, não existem, apenas, os eventos. Existem, também, as estruturas e mecanismos que os geram. Por isso, estas estruturas e mecanismos são os eventos geradores dos verdadeiros objetos do conhecimento científico e aplicam-se, tanto a sistemas abertos como fechados. Aplicam-se onde não existem constantes conjunturas de eventos, mas onde ainda existam mecanismos reais em funcionamento (Ver Tabela 5.2). Sem isso, os conhecimentos obtidos nas diversas ciências, incluindo as sociais, não poderia ser aplicado. Por exemplo, no caso do Novo Paradigma da Indução de Goodman (nota de rodapé da página 254), um realista crítico tentaria identificar a estrutura ou os mecanismos que explicariam a regularidade observada.

No Realismo Transcendental, o raciocínio científico consiste em atravessar os vários níveis de realidade, desde o nível em que as coisas acontecem, até ao nível onde é possível encontrar a sua justificação (ver Figura 5.1). Apenas o realista transcendental (3) reúne as condições necessárias para a utilização de leis que expliquem os fenómenos

¹⁰[...] composto por coisas que têm poderes causais ou potencialidades e responsabilidades por virtude das suas estruturas intrínsecas (naturezas essenciais) que podem ou não ser exercidas, podem ou não se manifestar de determinada forma, podendo ser ou não exercido sem apresentar manifestações observáveis (Bhaskar, 2008b, p. xvii).

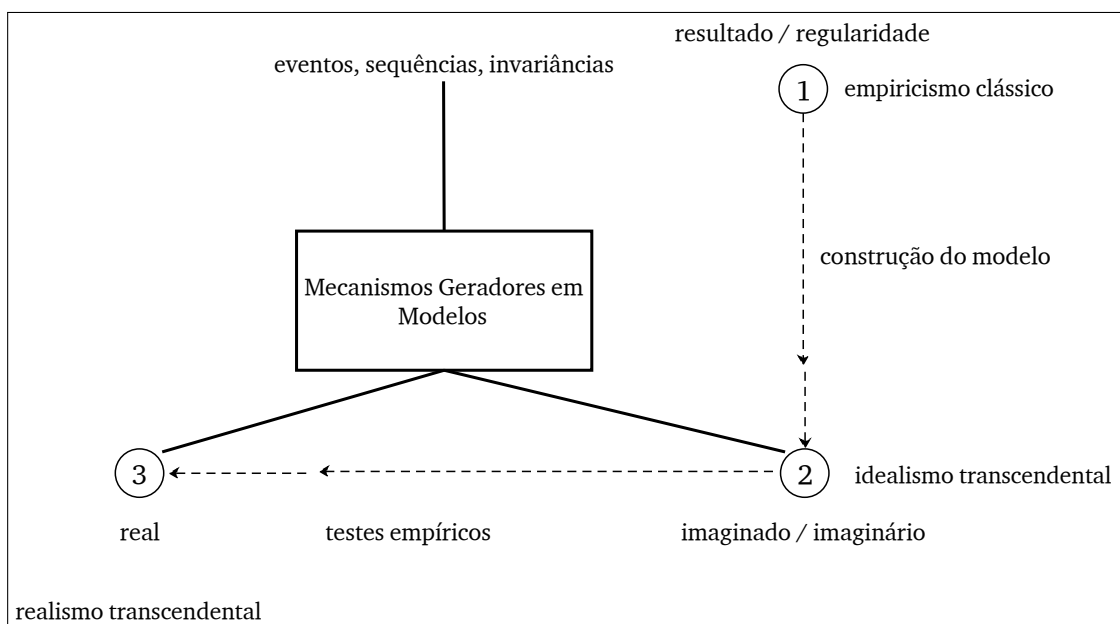
em sistemas abertos (onde nenhuma conjuntura constante prevalece) (Bhaskar, 2008b, p. 135).

Tabela 5.2: Artefactos ontológicos nos domínios do Realismo Transcendental

	Domínio do Real	Domínio do Atual	Domínio do Empírico
Mecanismos	✓		
Eventos	✓	✓	
Experiências	✓	✓	✓

Retirado de Bhaskar (2008b, p. 2)

Figura 5.1: A lógica da descoberta científica no Realismo Crítico



Retirado de Bhaskar (2008b, p. 135)

Essa explicação científica, ao contrário dos métodos dedutivo e indutivo, é iterativa e baseada num processo que inclui os seguintes passos, normalmente abreviados como DREIC (Archer, 2013c, p. xvii):

- (D) Descrição - neste primeiro passo, o cientista descreve o fenómeno que observa, da forma mais rigorosa que conseguir.
- (R) Retrodução - O cientista explora analogias com fenómenos já conhecidos e imagina o mecanismo ou a estrutura que, caso existisse, explicaria o evento ou regularidade em questão. É o uso da imaginação na procura por uma hipótese que seja adotada provisoriamente, porque cada uma das suas consequências possíveis

pode ser experimentada e verificada de modo a que, em caso de esta ser refutável, a aplicação continuada dos mesmos métodos acabaria por demonstrar essa refutabilidade (Peirce, Hartshorne, & Weiss, 1935, 1.68).

- (E) Eliminação - eliminar os falsos mecanismos ou falsas estruturas, ou seja, aqueles mecanismos ou estruturas que não passem o teste de ausência de falibilidade (Bhaskar, 2008a, p. 101).
- (I) Identificação - identifica um mecanismo ou estrutura real em funcionamento. Neste passo a razão é independente da observação. No problema da indução, nada garante que a próxima iteração seja idêntica, mas no Realismo Crítico são identificadas as propriedades intrínsecas das coisas, que explicam como elas se comportam.
- (C) Correção - nesta fase é questionado o funcionamento do próprio mecanismo, corrigem-se os resultados obtidos até aqui e inicia-se uma nova iteração de descoberta científica e investigação.

Fica claro que um dos conceitos base do Realismo Transcendental é a ideia de que a realidade é estratificada. Isto pode ser entendido em três sentidos distintos:

- [1] A distinção entre estruturas/mecanismos e eventos/conjunturas (o real vs. o atual).
- [2] A estratificação tem múltiplas camadas (ex: uma mesa, as moléculas que a compõem, átomos, objetos quânticos, singularidades) ou seja, existem camadas nas estruturas (Bhaskar, 2008b, p. 175) que a ciência vai revelando.
- [3] Emergência: Usando o exemplo do corpo e da mente, defende-se que a mente é uma propriedade emergente da matéria ou do corpo ou do “ser”. Esta emergência reveste-se de três características:
 - ◇ O meio através do qual a propriedade emergente é unilateral e existencialmente dependente da matéria.

- ◇ A mente é taxinomicamente irreduzível ao corpo físico, pela impossibilidade de reduzir características como a razão, motivo e intencionalidade, a uma propriedade do corpo.
- ◇ A mente é casuisticamente irreduzível ao domínio do corpo, ou seja, a partir do momento em que temos mente. Em qualquer atividade humana, as ideias intervêm ao nível do corpo, sendo de uma natureza diferente deste.

A Tabela 5.3 apresenta a forma como Sayer resume as principais premissas do Realismo Crítico.

Tabela 5.3: As três dimensões do realismo crítico

Dimensão	Premissas
Ontológica	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo existe, independentemente do nosso conhecimento acerca dele. - Os objetos - naturais ou sociais - têm poderes específicos ou formas de agir e suscetibilidades particulares. - O mundo é diferenciado e estratificado, sendo composto não apenas por eventos, mas também de objetos, incluindo estruturas, que têm poderes e responsabilidades, capazes de gerar eventos.
Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> - O nosso conhecimento do mundo é falível e está impregnado de teoria. Os conceitos de verdade e falsidade não fornecem uma visão coerente da relação entre o conhecimento e seu objeto. - O conhecimento desenvolve-se, nem de uma forma totalmente contínua, com a acumulação constante de fatos dentro de um quadro conceptual estável, nem descontínua, por meio de mudanças simultâneas e universais em conceitos. - Os fenómenos sociais, como ações, textos e instituições são dependentes de conceitos. Não só é necessário explicar a sua produção e os seus efeitos materiais como, também, é necessário entender, ler ou interpretar o que eles significam. Embora tenham que ser interpretados dentro do enquadramento de significados do próprio investigador, de modo geral elas existem independentemente da sua interpretação por parte destes. - A Ciência ou a produção de qualquer tipo de conhecimento é uma prática social. Em qualquer cenário as condições e as relações sociais de produção de conhecimento influenciam o seu conteúdo. O conhecimento também é, em grande parte, embora não exclusivamente, linguístico.
Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> - A ciência social deve ser crítica de seu objeto. A forma de explicar e compreender os fenómenos sociais é avaliando-os de forma crítica.

Retirado de Sayer (1992, p. 5-6) de acordo com a ordenação feita por Easton (2010)

5.1.2.2 Naturalismo Crítico

Como refere Roy Bhaskar em *The Possibility of Naturalism*:

A concepção de ciência aqui desenvolvida, tal como na tradição positivista, considera-a como unificada nos seus métodos, e diferenciada (ou específica) nos seus objetos, como na tradição hermenêutica. Mas a minha ideia de método científico é diametralmente oposto ao do positivismo e pela mesma razão, o meu entendimento acerca das diferenças específicas das ciências sociais, também é diferente daquele que é feito na tradição hermenêutica. Deste ponto de vista [do realismo crítico] as coisas são vistas como indivíduos dotados de poderes (e como agentes e pacientes) e as ações como a concretização das suas potencialidades. As *coisas históricas* são conjuntos de tendências, responsabilidades e poderes, devidamente estruturados e diferenciados. Os eventos, são as suas [destes conjuntos] transformações.[...] Ter-se-à então de observar as *estruturas* distintas, que se entrelaçam no campo da vida em sociedade. Substituir uma ontologia *das estruturas* por uma *dos eventos* e reconhecendo que os indivíduos sociais são em geral tão complexos quanto mutantes, permite uma forma de evitar desde o início as falsas oposições, em que os dualismos hermenêuticos se transformam.

(Bhaskar, 2014b, p. 20-21) - tradução do autor

O princípio da crítica imanente¹¹ impede que, inocentemente, os resultados obtidos na filosofia das ciências naturais sejam aplicados à filosofia das ciências sociais. Na filosofia das ciências sociais não podem ser feitas as mesmas presunções como, por exemplo, a independência do mundo intransitivo em relação ao transitivo (Bhaskar, 2014a).

Bhaskar considera os dualismos como sendo característicos da realidade social e no seu *webinar* sobre Naturalismo Crítico (Bhaskar, 2014a), apresenta as suas propostas para a resolução dos mais relevantes: estrutura e agência, sociedade e indivíduo, a nossa linguagem e comportamento, mente e corpo, razão e causa, factó e valor, teoria e prática.

Estrutura vs. Agência - este dualismo é resolvido no Modelo Transformativo da Atividade Social (MTAS) (Archer, 2013b, p. 368), a agência necessita sempre de uma estrutura e a agência transforma ou reproduz a estrutura. A estrutura é sempre pré-existente e não continua sem agência. Apesar de Anthony Giddens ter considerado que este modelo se assemelhava à sua ideia de estruturalismo (Bhaskar, 2014a), Margareth Archer considerou que existia uma diferença nos constrangimentos a que cada modelo

¹¹Crítica normalmente dedicada a fazer notar as inconsistências teórico-práticas, passando depois a identificar a ausência de alguma categoria ou conceito transcendental necessário e que esteja subjacente à inconsistência (Bhaskar, 2009a, p. ix).

estava sujeito. Para Archer (Archer, 2013b, p. 363–365), no caso do modelo de Roy Bhaskar, o tempo (passado) aparece como um constrangimento muito relevante à interação social (ver Figura 5.2). Estes eventos têm de ser observados à luz dos diferentes planos do mundo social em que acontecem (Bhaskar, 2008a, p. 142–143): (a) transação material com a natureza, (b) interação social entre pessoas, (c) entre estruturas sociais ou (d) intra-subjetivo.

Sociedade e indivíduo - neste problema, Bhaskar começou por contestar o Individualismo Metodológico¹², defendendo que nem tudo no mundo social podia ser reduzido à pessoa individual como, por exemplo: exércitos, famílias. Os defensores dessa teoria não conseguiram observar que a sociedade é uma sobreposição de uma infinidade de conjuntos de relações (e as suas transformações) persistentes entre indivíduos e das relações entre eles (Bhaskar, 2014b, p. 31). Esta diferença confere aos cientistas sociais uma função relacional distinta. Posteriormente, Bhaskar qualificou em sete níveis os fenómenos sociais (Bhaskar, 2013, p. 9–10):

1. Sub-individual - inconsciente e motivos.
2. Individual - biográfico, normalmente invocado pelos existencialistas como Sartre.
3. Micro-social - agregados nas suas funções sociais e outras interações de pequena escala.
4. Meso-mundo - relações entre tipos funcionais e papéis ou classes sociais.
5. Macro-social - que olha para as propriedades de sociedades como um todo: economia norueguesa ou mesmo a Noruega como nação.
6. Mega-nível - multinacional e aborda correntes ou tendências globais, como a expansão do mercantilismo.
7. Planetário - que se ocupa de relações ao nível dos planetas, sistemas solares, galáxias, etc.

Mente e corpo - Metafisicamente, Bhaskar define a sua posição como um *Materialismo dos Poderes Emergentes Síncronos* (MPES), mas deixa em aberto diferentes hipóteses acerca da identidade de uma hipotética substância ou veículo para esses poderes, ainda por confirmar cientificamente (Bhaskar, 2014b, p. 107):

- ◇ A mente é um complexo ou conjunto de poderes emergente da matéria [corpo].
- ◇ Os poderes da mente são transportados/armazenados numa substância específica ainda desconhecida, que levanta outras duas hipóteses:

¹²Consiste na manifestação epistemológica do *atomismo social*, que por sua vez é definido por Bhaskar como uma posição filosófica ingénua onde se considera que a sociedade é o conjunto das pessoas e das suas ações, o que pelas leis e princípios da neurofisiologia, as reduziria ao *status* de coisas inanimadas (Bhaskar, 2014b, p. 28-29).

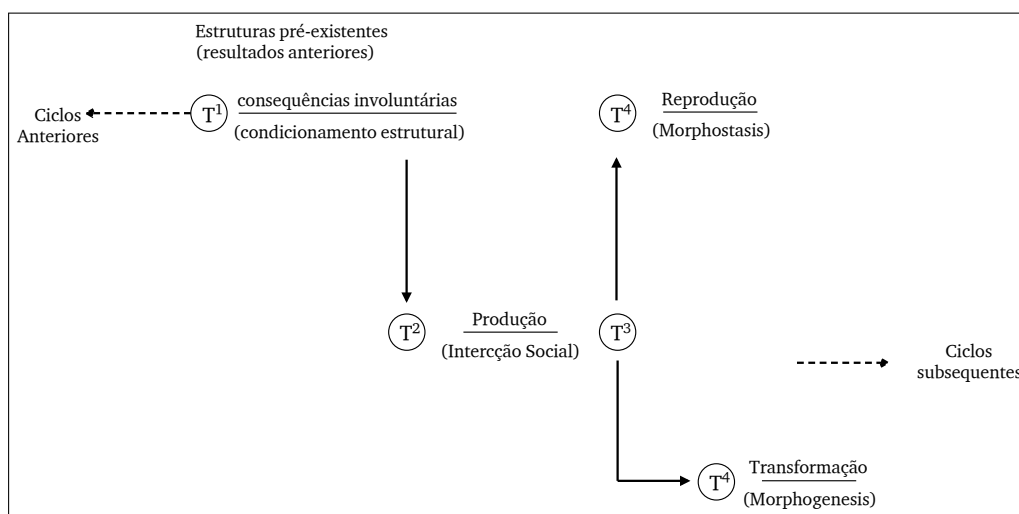
- Essa substância é uma matéria, organizada de forma muito complexa. Na possibilidade de virem a existir provas neurofisiológicas que confirmassem esta hipótese, o MPES fica reduzido a uma forma de materialismo.
- Essa substância é imaterial, pelo que manifestar-se-ia através de fenômenos paranormais. O MPES passaria, então, a ser uma forma de interacionismo.

Factos e valores - Bhaskar explica a relação entre os dois conceitos através da sua Teoria da Crítica Explanatória (Bhaskar, 2009b, p. 27). As atividades intelectuais de um indivíduo criam um discurso eminentemente crítico, no sentido em que este é crítico de valores anteriormente apreendidos através dos factos que lhes deram origem. Nesse discurso crítico são modificadas ou até abandonadas as teorias e crenças que o indivíduo possuía anteriormente. Acontece que, por consequência, também as ações, que foram influenciadas por esses valores que agora se criticam, estão sob crítica. Archer refere que é precisamente essa uma das diferenças entre as ciências naturais e as sociais, já que as últimas, para além de conterem objetos sociais, contêm também crenças acerca desses objetos sociais, o que significa que os objetos sociais têm crenças acerca de si próprios, tornando possível uma crítica explanatória da consciência e do ser (Archer, 2013a, p. xvii). Ocorre assim, a partir da mudança de crenças, uma mudança de ações. Por fim, se forem analisados as estruturas ou mecanismos geradores dessas crenças, também o seu julgamento dependerá da validade da crença que produziu.

Razões e causas - Bhaskar utiliza a Teoria da Causalidade Intencional para explicar que as razões são causas, na seguinte medida: as razões, através de um impulso intencional (de uma vontade), são eficazes na sua ação sobre o mundo natural, produzindo, portanto, causas. Que as razões possam ser causas é, aliás, um requerimento, não só da ciência mas, também, da prática humana transformativa - ou agência humana (Bhaskar, 2009a, p. xvi).

A abordagem crítica a uma ciência social, como aquela em que se fundamenta esta tese, permite a compreensão de como o ensino superior facilita ou prejudica as interações entre a natureza humana e a não-humana, que têm influência na problemática da sustentabilidade (Huckle, 2004). Apresentam-se, de seguida, as maiores implicações de uma abordagem crítica realista, na metodologia desta tese.

Figura 5.2: O Modelo Transformador da Ação Social - em iteração



Retirado de Archer (2013b, p. 376)

5.1.2.3 Implicações para a metodologia utilizada

A abordagem do Realismo Crítico à educação tenta ultrapassar a falácia epistemológica já abordada, advogando que o mundo não pode ser modificado racionalmente sem que seja devidamente interpretado (Huckle, 2004). Uma interpretação eficaz, neste caso, é aquela que ilumine os mecanismos geradores de alterações nas perceções e sensibilidades dos estudantes. Só uma perspetiva crítica possibilita esse tipo de abordagem, porque leva em conta a localização e o contexto em que acontece, afastando-se de paradigmas de investigação mais rígidos e que olham para o binómio ensino/aprendizagem como tendo fronteiras e mecanismos rígidos e perfeitamente quantificáveis (Haggis, 2003). Dois exemplos desses paradigmas são: o interacionismo, que reconhece que os fenómenos sociais são intrinsecamente relevantes, que os seus significados devem ser compreendidos e que a interpretação de um objeto ou evento são afetadas pelo seu contexto; e o positivismo que considera que os objetos observáveis são sempre visíveis e mensuráveis, e que existem livres de valores, e que, assim como quem os investiga, podem estar imunes ao contexto (Downward & Mearman, 2007). Opta-se, neste trabalho, por uma metodologia compatível com o paradigma filosófico do Naturalismo Crítico, ou seja, uma metodologia mista. As implicações desta opção são, em suma:

Triangulação dos métodos - Os fenómenos do ensino e da aprendizagem estão de-

pendentes de inúmeras condicionantes que são impossíveis de isolar e de estudar apenas com uma metodologia de investigação. Para além disso, são próprios de estruturas sociais distintas embora relacionadas. No caso específico desta tese, existem variáveis como a idade, o sexo, a obrigatoriedade de frequência de uma UC de Ética e/ou Responsabilidade Social Empresarial, que são declaradamente discretas e analisáveis de uma forma quantitativa. Mas, para responder às questões de investigação propostas, têm de ser efetuadas muitas outras análises de carácter qualitativo, como: o enraizamento das matérias no currículo, as opções metodológicas dos docentes, as abordagens aos temas, a perceção e sensibilidade dos estudantes.

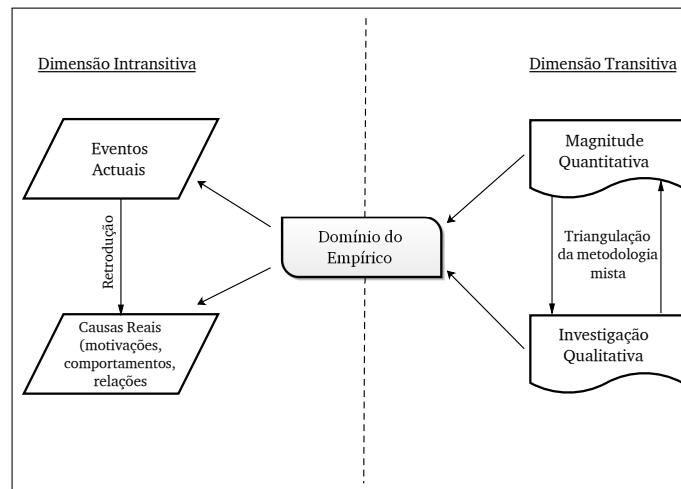
Raciocínio por retrodução - que favorece a análise de dados tão transversais (estudantes e currículos) e diversificados (dimensões pessoal, social e moral dos estudantes, bem como critérios quantitativos e qualitativos dos ciclos de estudo) no contexto do tema em estudo.

Identificação de estruturas e mecanismos geradores - das regularidades em questão, ou seja, no contexto desta tese, tentam identificar-se as estruturas e mecanismos que geram as diferentes aprendizagens, perceções e sensibilidades entre os estudantes. São, também, importantes os dados observados ao nível dos estudantes que não indiquem um alinhamento com os modelos letivos utilizados, utilizando-os para inferências *abductivas*¹³.

Abordagem realista às questões de investigação - tenta-se responder às mesmas, através da combinação de experiências no domínio empírico (os conteúdos dos currículos de gestão) com as estruturas e mecanismos geradores que atuam no plano do *real* (aprendizagens, sensibilidades e perceções dos estudantes) cuja relação pode ser observada na Figura 5.3.

¹³A *abdução* é uma forma de inferência que de forma simplificada significa a atribuição de significado às observações que caíam fora do plano teórico inicial (Bertilsson, 2004). Esta interpretação do termo não é no entanto consensual, já que por exemplo na corrente filosófica Pragmática, Charles Peirce a entendia apenas como uma melhor tradução do que *retrodução*, significando ambas o termo aristoteliano *apagôgê* (Peirce et al., 1935, 1.65).

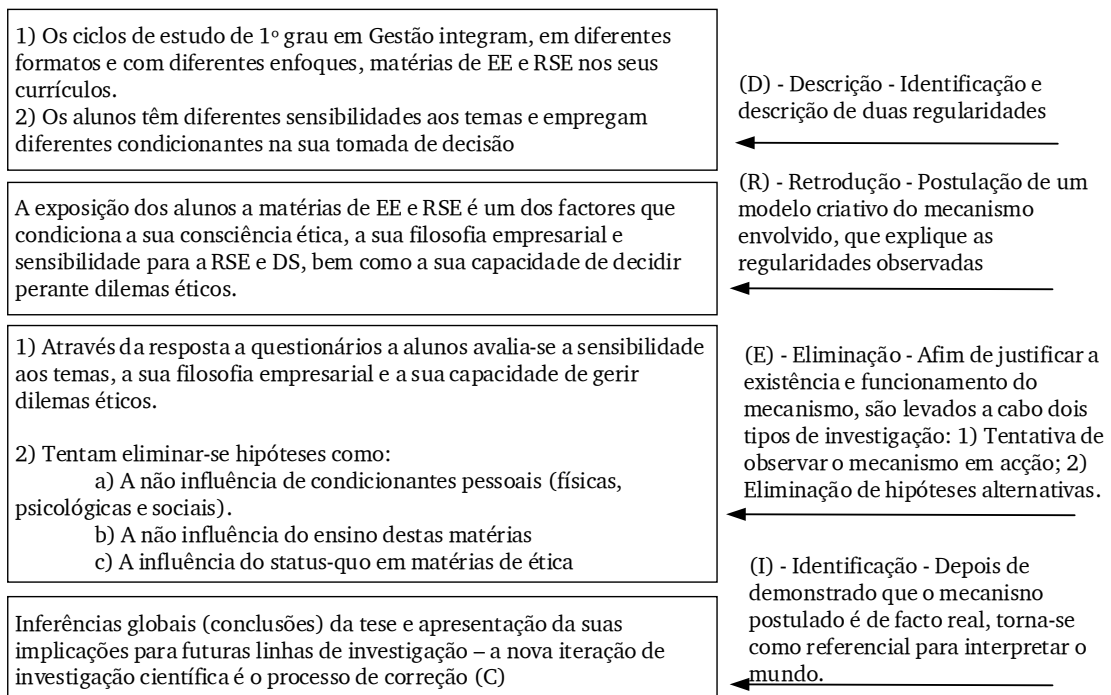
Figura 5.3: O papel da retrodução numa metodologia mista



Retirado e traduzido a partir de Downward & Mearman (2007)

O ciclo desta investigação pode, assim, ser expresso de acordo com a sequência DREIC já abordada e agora esquematizada na Figura 5.4, na sua aplicação à educação, como proposto por Huckle (2004).

Figura 5.4: Método crítico aplicado ao trabalho empírico desta tese



Retirado e traduzido a partir de Huckle (2004)

5.1.3 Método científico

O objeto de estudo desta tese “Que impacto tem o atual formato do ensino da EE, da RSE e do DS, nos ciclos de estudos em Gestão, sobre a consciência ética dos estudantes das licenciaturas em Gestão?” não pode ser investigado pressupondo a homogeneidade e invariabilidade dos diferentes projetos pedagógicos de cada IES. Existe uma multiplicidade de características em que diferem cada uma das experiências de aprendizagem, que são características específicas da componente “*ensino das matérias*”. São exemplos disto, o corpo docente, os conteúdos programáticos, a bibliografia usada, o tipo de ensino, etc. Trata-se, portanto, como foi apresentado, de dois fenômenos em observação: o ensino e a aprendizagem, e o segundo só é possível estudar à luz do primeiro.

É, por isso, especialmente suscetível [o objeto] a conclusões ingênuas se não for levado em conta um pressuposto, em termos lógicos semelhantes ao da impregnação teórica das observações que, como refere Miettinen (2000), citando Wittgenstein (2010, p.50e) “[...] *é como um par de óculos através do qual vemos tudo o que se passa, sem que nos ocorra a ideia de os retirarmos* mas aqui servindo para exemplificar o que aconteceria se fossem comparadas *as aprendizagens*” sem especificar à partida o que torna *os ensin*os diferentes. Se este pressuposto não fosse levado em conta, então todas as observações seriam analisadas à luz de um ensino único e uniformizado destas matérias que, não existindo na realidade, seria definido exclusivamente pelas convicções particulares do autor, em benefício de um simplismo que o tema não tem.

Foi necessário encontrar um enquadramento que tornasse as experiências de ensino comparáveis. Para isso, foram enquadradas todas as características que diferenciam as várias propostas pedagógicas, como: objetivos dos ciclos de estudos, objetivos de aprendizagem propostos, conteúdos programáticos, bibliografia recomendada, métodos de ensino utilizados, perfil dos docentes, existência de unidades curriculares exclusivas e tipo de abordagem aos temas, que ajudam a cumprir os dois primeiros objetivos de investigação desta tese.

Do lado dos estudantes foram utilizados questionários que pretenderam recolher dados sobre a sua sensibilidade para os temas da RSE e EE, utilização de mecanismos de

descomprometimento moral, bem como o seu posicionamento filosófico em relação à atividade empresarial. Foram, para além disto, recolhidos dados pessoais que pudessem hipoteticamente ser identificados como fatores diferenciadores das diferentes perceções e mecanismos de tomada de decisão. A metodologia mista utilizada permitiu recolher variáveis quantitativas e qualitativas, tanto nos currículos de gestão, como nos inquéritos aos estudantes.

5.1.4 Horizonte temporal

As inferências deste trabalho não são fundamentadas em sucessivas observações dos mesmos estudantes, durante a sua frequência dos ciclos de estudos em Gestão. Antes se observam amostras de diferentes estudantes, que têm em comum frequentarem o último ano da licenciatura, mas que diferem entre si noutras características, como o facto de estes terem frequentado ou não, UC's exclusivas de Ética e Responsabilidade Social Empresarial. Também não se observam aqui as alterações aos currículos no tempo. Trata-se, portanto, de um estudo transversal.

Apesar do seu carácter transversal ter sido referido como uma limitação desta tese, um trabalho longitudinal não passaria incólume a dificuldades do mesmo tipo. Um trabalho longitudinal com os mesmos objetivos estaria sempre sujeito aos condicionalismos de fatores externos à aprendizagem do aluno (vivência, maturidade, ocorrências traumáticas, etc.), o que dificultaria inferir uma causalidade com o ensino de matérias éticas e de responsabilidade social, e o desenvolvimento da sua sensibilidade para com estes temas. Nada garante que os estudantes das diferentes instituições, com distintos projetos pedagógicos, tenham mais diferenças entre si, do que o mesmo indivíduo tem com o seu "eu" de há alguns anos e vice-versa. A fragilidade das induções acerca dos primeiros não é superior à sujeição dos segundos ao *Novo Enigma da Indução* (Goodman, 1983, p. 72–80).

5.1.5 Amostragem

De acordo com Hycner (1985) é o fenómeno em análise que determina a amostra necessária para o estudar e, mesmo com um número reduzido de participantes, embora os resultados não possam ser generalizáveis podem, ainda assim, ser informativos.

No estudo do ensino da EE e RSE, foram analisados todos os 55 guiões de ciclos de estudo em Gestão e Gestão de Empresas, em funcionamento no sistema de Ensino Superior português, à data da recolha dos dados (Ver Tabela A.1 nos Anexos). Não se pode, por isso, falar de amostragem, já que foi utilizada toda a população de ciclos de estudos. Complementarmente, foram também analisados os conteúdos das páginas de *internet* institucionais dedicadas aos mesmos 55 ciclos de estudos, quando disponíveis.

A técnica de amostragem utilizada, no caso dos estudantes inquiridos, é não-probabilística. Neste tipo de amostragem é usual que sejam levados em conta, pelo menos, um de dois critérios: obter uma amostra quasi-probabilística e definir os grupos de indivíduos que são relevantes analisar (Berg, 2004, p. 31–32). Embora a dimensão “Localização” tivesse sido posteriormente abandonada por se revelar irrelevante para ambas as dimensões do trabalho, a amostragem foi definida por forma a obter um grupo de estudantes representativo, estratificado de acordo com as seguintes variáveis:

Subsistema - provenientes dos dois subsistemas de ensino, politécnico e universitário já que foi entre estes dois subsistemas que foram encontradas as maiores diferenças no ensino destas matérias (POL / UNI).

Propriedade - provenientes de instituições de ensino superior públicas (PUB) e privadas (PRIV).

UC Exclusiva - Alunos de ciclos de estudos que possuem UC's exclusivas de EE/RSE (CCADEx) e de ciclos de estudos sem UC's exclusivas (SCADEx).

Localização - Alunos que estudem em ciclos de estudo localizados nos Grandes Centros Urbanos (GCU) e fora desses grandes centros, em Outras Zonas (OZN).

O processo de amostragem para recolha dos questionários aos estudantes pode ser dividido em duas fases. Numa primeira fase, os 55 ciclos de estudo foram divididos em subgrupos de acordo com cada um dos critérios, à exceção do critério Propriedade, uma vez que era expectável que a sua distribuição quase equitativa viesse a contribuir para uma amostra representativa em ambos os tipos de IES: privada e pública. Tratando-se de 3 variáveis dicotómicas, aquelas que dividem os diferentes subgrupos, foram formados $2^3 = 8$ grupos. Em cada um destes oito grupos, os ciclos de estudos foram aleatoriamente ordenados. Seguiu-se o seguinte procedimento para a negociação de acesso aos alunos a quem o questionário se dirigia:

- [1] Foram contactadas diretamente por telefone, a partir de 1/6/2015, pela ordem obtida, as Instituições de Ensino Superior tendo-se solicitado a sua colaboração nesta recolha de dados.
- [2] Às IES que decidiram aceitar a colaboração foram então dados mais detalhes acerca do questionário e das suas garantias de sigilo na identificação dos estudantes e da própria IES, por escrito.
- [3] Sempre que alguma IES recusou a participação no trabalho, esta foi substituída na amostra pela IES classificada no lugar abaixo (dentro do mesmo *cluster*), respeitando desta forma o princípio de que "*todas as IES tiveram iguais oportunidades de participar na amostra*".
- [4] Este processo repetiu-se para os três primeiros classificados em cada um dos oito grupos, com a exceção do grupo de IES do ensino superior politécnico, em grandes centros urbanos, que só possuía duas instituições. Tendo sido contactadas 23 ($3 * 7 + 2 * 1$) IES.
- [5] Em 28/6/2015 aumentou-se o número de contactos e segundo o mesmo critério foram contactadas mais 16 IES, solicitando-se a sua colaboração na divulgação do questionário aos estudantes.

Tratando-se de questionários digitais, criados na plataforma Surveygizmo¹⁴ com links

¹⁴<http://www.surveygizmo.com/>

de acesso públicos, a garantia de os alunos de cada IES não preencheriam questionários de outra instituição foi obtida através da criação de questionários independentes para cada IES. Resultou, deste processo, a recolha de 195 questionários válidos distribuídos da forma apresentada na Tabela 5.4.

Tabela 5.4: Questionários válidos totais, recolhidos junto dos estudantes

		Privado		Público		Total
		Grandes Centros	Outras Zonas	Grandes Centros	Outras Zonas	
Universitário	[1]	64	7	16	3	90
	[2]	16	0	3	21	40
Politécnico	[1]	4	4	5	35	48
	[2]	6	0	0	11	17
Total		90	11	24	70	195

[1] - com UC exclusiva; [2] - sem UC exclusiva

Considera-se para efeitos de cálculo da significância e intervalo de confiança da amostra, que o n° de finalistas de licenciaturas em Gestão no ano letivo de 2014/15 oscila entre o n° de finalistas do ano letivo anterior ($N = 2102$), pressupondo uma flutuação praticamente nula no número de vagas oferecidas todos os anos; e o n° de estudantes inscritos pela primeira vez, nos ciclos de estudos, três anos letivos antes ($N = 3170$) ou seja, em 2012/2013. Desta forma, para um nível de confiança de 95% ter-se-à de admitir a margem de erro de 6,8% ($N = 3170, n = 195, v = 0,50$) podendo esta margem, eventualmente, ser de 6,69% ($N = 2102, n = 195, v = 0,50$).

A margem de erro não deixa, no entanto, de ser conservadora, já que é calculada pressupondo uma distribuição normal (logo, não oblíqua) da população. Leve-se, então, em conta que a obliquidade (v) é um fator que interfere no cálculo das margens de erro e dimensões das amostras recomendadas. Leve-se também em conta que a distribuição das respostas obtidas para cada uma das questões é muitas vezes oblíqua, como ficará demonstrado. Apenas como exercício teórico, note-se que caso a amostra recolhida possuísse valores de obliquidade elevados poderia até, eventualmente, estar dentro do intervalo recomendado e assumir uma margem de erro mais comumente aceite de 4,86% ($N = 3170, n = 195, v = 0,15$).

5.2 Os guiões de autoavaliação

Analisaram-se cinquenta e cinco guiões de auto-avaliação correspondentes aos ciclos de estudos de primeiro grau em Gestão e Gestão de Empresas, existentes à data da recolha dos dados, no sistema de Ensino Superior português. Um exemplo, não preenchido, destes guiões encontra-se no Anexo A.2. A divisão destes guiões por subsistema e tipo de propriedade é apresentada na tabela 5.5. À semelhança do que foi feito por outros autores (Matten & Moon, 2004; Christensen et al., 2007), a análise recaiu, essencialmente, sobre: conteúdos a lecionar, estrutura do ciclo de estudos, objetivos e pessoal docente destes ciclos de estudos. Para tal, foram utilizados os guiões de autoavaliação que as respetivas instituições de ensino superior preencheram durante os seus processos de acreditação/avaliação pela A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Alguns dos CEG's possuem páginas dedicadas nos *websites* das IES. Quando disponíveis, o conteúdo dessas páginas foi analisado e codificado de acordo com a matriz já existente nos guiões de auto-avaliação. A análise desta fonte documental permitiu enriquecer os dados, adicionando-lhes uma nova perspetiva. O discurso dirigido a uma entidade destinado a acreditar e avaliar o ciclo de estudos, foi complementado com aquele que é dirigido aos potenciais estudantes, que a IES e a direção do curso pretendem atrair.

Tabela 5.5: Distribuição dos ciclos de estudos analisados por natureza

	Privado	Público	Total
Universitário	20	14	34
Politécnico	6	15	21
Total	26	29	55

Antes de iniciar os seus procedimentos atuais de acreditação e avaliação, a A3ES efetuou, no ano de 2010, uma acreditação preliminar de todos os ciclos de estudo de ensino superior em Portugal. Utilizou para o efeito um guião de acreditação preliminar preenchido pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Estas acreditações preliminares serão referidas de ora em diante por processos de acreditação “CEF/0910”. No decorrer da sua atividade, a A3ES teve a necessidade de proceder, também, à acreditação de novos

ciclos de estudo que as IES pretendiam criar para os anos letivos seguintes. Estes serão apresentados como processos “NCE/aa” onde *aa* é o ano de início de funcionamento. Os ciclos de estudos já em funcionamento foram avaliados por intermédio de Comissões de Avaliação Externa, a partir do preenchimento prévio de um guião de auto-avaliação por parte da IES. Estes são os processos “ACEF/aabb” onde *aabb* se refere ao ano letivo em que decorre a avaliação. No Anexo A.2, na página 481, inclui-se um guião de auto-avaliação ACEF, por se tratar do tipo de guião mais comum e mais completo. Posto isto, as cinquenta e cinco licenciaturas analisadas podem ser divididas de acordo com o tipo de guião preenchido. Na tabela 5.6 é apresentada a representatividade de cada um dos tipos de guião analisados.

Tabela 5.6: Número de ciclos de estudo por tipo de guião

Tipo de Guião	Cursos
Acreditação Preliminar CEF/0910	10
Avaliação de Ciclos de Estudo em Funcionamento - ACEF/1112	18
Avaliação de Ciclos de Estudo em Funcionamento - ACEF/1213	25
Novos Ciclos de Estudo - NCE/12	2
Total	55

5.2.1 Metodologia da análise de conteúdo

As ciências humanas e sociais preocupam-se com as funções e os efeitos de símbolos, significados e mensagens. Os documentos, imagens, dados e outros produtos da comunicação, gerados pela sociedade da informação, passaram a estar no centro das tentativas de compreensão do mundo, por parte dos investigadores. A análise de conteúdo consiste na observação desses objetos, a fim de compreender o que significam para as pessoas, o que permitem ou impedem, e o que fazem as informações por eles transmitidas (Krippendorff, 2012, p. xvii-xviii). São fornecidos ao investigador, por esta via, novos níveis de compreensão acerca de fenómenos particulares (Krippendorff, 2012, p. 18-19).

O processo da análise de conteúdo, enquanto técnica de investigação que ajuda a des-

crever, de forma sistemática, o conteúdo de comunicações, divide-se normalmente em: criação de categorias, recolha de dados, análise dos dados, codificação e interpretação dos mesmos (Merriam, 2009, p. 152-154). A complexidade e realização de cada uma das fases está dependente do nível de estruturação que a fonte dos dados possui.

O guião de auto-avaliação (ver Anexo A.2) é um documento eletrónico, estruturado sob a forma de questões e campos a preencher, que é utilizado pela IES para fornecer diversas informações quantitativas e qualitativas sobre um ciclo de estudos. Este documento serve de base à abertura do processo de acreditação/avaliação. A sua análise de conteúdo pode ser, em larga medida, classificada como básica, no sentido em que debruça sobre conteúdos que podem ser facilmente codificados, com pouco ou nenhum esforço, por parte do investigador (Drisko & Maschi, 2015, p. 22). Ainda assim os segmentos de texto relevantes foram codificados de acordo com a grelha de codificação que se apresenta no Anexo A.3 da página 507.

A análise de conteúdo aos guiões ocorreu em dois momentos e foi realizada utilizando duas técnicas principais e uma acessória. Num primeiro momento, entre fevereiro e março de 2014, foi feita uma análise introdutória e exploratória que foi importante para identificar a frequência e intensidade com que os assuntos de EE e RSE eram abordados nas UC's exclusivas. Esta análise foi efetuada com o suporte do Microsoft Excel™ e consistiu na extração de todos os segmentos relevantes, para várias folhas de cálculo onde foram classificados por IES e campo do guião de onde tinham sido extraídos. Foi depois criada uma escala de Likert de cinco pontos para categorizar a intensidade com que cada assunto era abordado nos objetivos de aprendizagem (ver Tabela 5.7), conteúdos programáticos e bibliografia das UC's dedicadas. Foi, também, sinalizada a existência de evidências dos assuntos em UC's não dedicadas.

Num segundo momento, entre dezembro e janeiro de 2015, foram reanalisados os mesmos guiões com o fim de obter um segundo conjunto de dados, suficientemente independente do primeiro e com o qual pudesse ser comparado. Os guiões foram analisados com a ajuda do software MaxQDA™, através do qual foram extraídos e codificados 1606 segmentos de texto pertencentes aos 55 guiões. A frequência dos temas foi calculada utilizando descrições estatísticas quantitativas dos segmentos extraídos. Apesar

de se usarem nesta tese os segmentos e a codificação obtida nesta segunda análise, a primeira análise foi fundamental para aferir a robustez da segunda. A similitude entre os resultados de ambas as análises, está detalhada na Figura 5.5.

Neste segundo contacto com os guiões foi definida uma escala de Likert idêntica à utilizada na primeira fase da análise de conteúdo, que media também a intensidade, mas já com um critério mais adequado à resposta às questões de investigação.

Tabela 5.7: Nível de intensidade do ensino nas UC's exclusivas

Valor	Nível de Intensidade
1	Não abordado
2	Apenas conceitos fundamentais
3	Conceitos e principais teorias
4	Conceitos, teorias e principais desenvolvimentos sobre os temas
5	UC exclusiva do tema

Ainda neste momento, foi feita uma contagem de palavras contidas nos segmentos extraídos dos guiões. Foram contados os vocábulos presentes no dicionário da tabela 5.8. Esta contagem não leva, contudo, em consideração a importância ou contexto em que os termos são referidos. Ainda assim, a sua análise continua a ser interessante como coadjuvante na confirmação do sucesso da análise de conteúdo.

Tabela 5.8: Dicionário de vocábulos utilizado em MaxQDA™

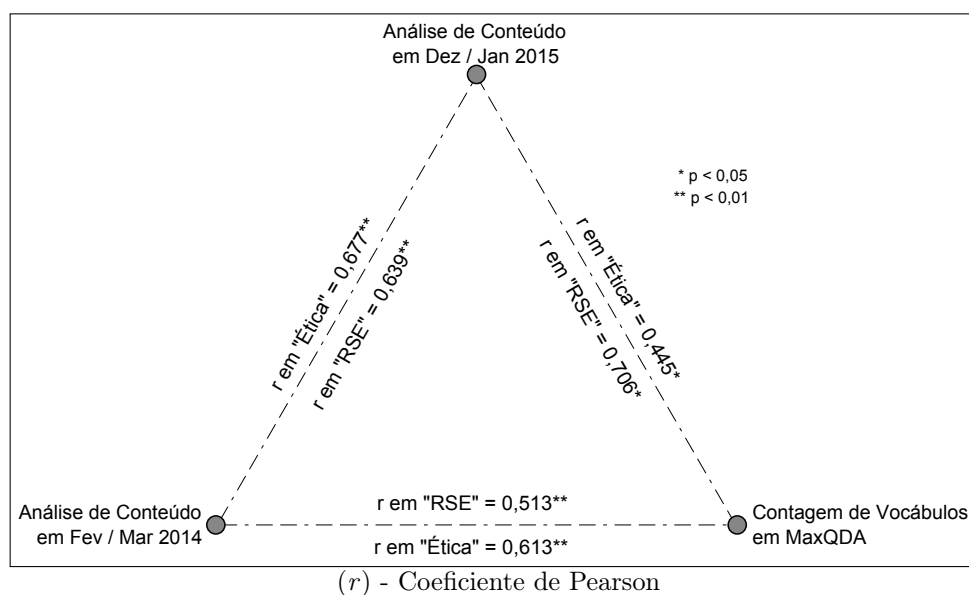
Tema	Vocábulos e segmentos de texto no dicionário
Ética	ética, ético, deontol, moral, dilema, teleol, virtude, filósof, filosof, éticos, éticas, ethics
Responsabilidade Social	responsabilidade social, stakeholder, responsabilidade empresarial, responsabilidade da empresa, responsabilidade das empresas, responsabilidade corporativa, RSE, cidadania, desempenho social, responsabilidades
Desenvolvimento Sustentável	sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, ecologia, ecológico, ecológica, ecologica, ambiente, bem comum, direitos

A fim de confirmar a homogeneidade entre os diferentes momentos da análise de conteúdo foram calculadas as correlações entre eles. A correlação estatisticamente significativa entre as três análises (Figura 5.5) comprova a consistência dos dados recolhidos

em dois momentos separados por dez meses, com técnicas automáticas e manuais e de acordo com pressupostos ligeiramente diferentes. Foi, no entanto, encontrado um fator que contribui negativamente para o coeficiente de correlação apurado. Enquanto na primeira recolha não foi levado em conta em que âmbito se discutia a aplicação da teoria ética, num segundo momento foi possível não considerar as referências à deontologia específica dos Técnicos e Revisores Oficiais de Contas e das suas Ordens Profissionais (OCC e OROC). Na contagem de vocábulos, foi impossível distinguir as duas utilizações. Por esta razão, os dados provenientes da contagem de vocábulos apresentam uma correlação superior com aqueles que foram recolhidos na primeira análise e menor com a segunda. Apesar de um licenciado em gestão poder vir a desempenhar funções na área da contabilidade, esta tese não se dedica ao estudo desse hipotético futuro profissional, cuja conduta é marcadamente deontológica.

Numa última fase, foram codificados os segmentos de texto obtidos a partir das páginas de *internet* dedicadas ao CEG, nos *websites* institucionais das IES, utilizando a estrutura predefinida dos guiões.

Figura 5.5: Correlações entre as três análises de conteúdo, aos guiões de auto-avaliação



5.2.2 Os dados recolhidos

Na análise de conteúdo efetuada estão implícitas diversas questões relativas à orgânica dos ciclos de estudos, bem como à forma como estes temas são neles abordados. Esta análise está limitada à informação disponível nas páginas de *internet*, institucionais, dos ciclos de estudos nos e guiões de auto-avaliação. Dada a uniformização dos guiões utilizados na acreditação dos ciclos de estudos, esta informação divide-se, invariavelmente, em: objetivos e currículo detalhado do ciclo de estudos, objetivos de aprendizagem, conteúdos programáticos, bibliografia utilizada e fichas dos docentes. Recolheram-se nesta pesquisa diversos tipos de informação, sob a forma de variáveis, que se elencam agora de forma não exaustiva. A informação codificada para cada uma destas variáveis não está muitas vezes escrita de forma explícita nos guiões de auto-avaliação e resulta da interpretação do discurso das instituições. Foram recolhidas informações relativas a:

Caracterização do Ciclo de Estudos - os dados recolhidos para proceder à caracterização do ciclo de estudos são o tipo de subsistema de ensino a que pertence (politécnico ou universitário), bem como a que sector pertence a Instituição de Ensino Superior (público ou privado).

Estrutura Curricular / Plano de Estudos - da secção dos guiões, dedicada à apresentação da estrutura curricular do ciclo de estudos, foram recolhidos dados sobre a existência ou não de uma UC exclusiva que aborde os temas de EE, RSE e DS, o peso em ECTS's que essa UC representa no currículo global, bem como o carácter da sua frequência (obrigatória ou opcional). Também se recolheram dados qualitativos sobre: a presença dos temas já referidos nas UC's (exclusivas e não exclusivas); as ferramentas de ensino utilizadas para lecionar estas matérias; estudaram-se objetivos de aprendizagem estabelecidos para estas UC's, os seus conteúdos programáticos e a sua bibliografia; bem como a carga de metodologias experienciais utilizadas em sala de aula. A percentagem de valorização da componente prática foi também extraída da secção que aborda os Métodos de Ensino e que inclui a cotação de cada tipo de atividade letiva, na avaliação final da UC.

Pessoal Docente - Foram recolhidos dados em relação à área científica de proveniência do pessoal docente que leciona as UC's exclusivas, bem como o número de publicações total e específico nestas matérias. Em alguns casos, sempre que se julgou necessário pela falta de publicações preenchidas na ficha do docente, foram pesquisados, em motores de busca especializados, os nomes do docente afim de não obter falsos negativos na pesquisa por publicações relevantes neste campo científico.

Objetivos do Ciclo de Estudos - foram também recolhidos dados sobre as referências que estes objetivos possam fazer às matérias em estudo. Incluem-se nestes dados os objetivos de aprendizagem gerais do ciclo de estudos onde as instituições referem o perfil de licenciado que pretendem formar. Os objetivos do ciclo de estudos não foram apenas obtidos a partir dos guiões de auto-avaliação. Foi nesta categoria que foram incluídos os segmentos extraídos das páginas de internet dos CEG's em análise.

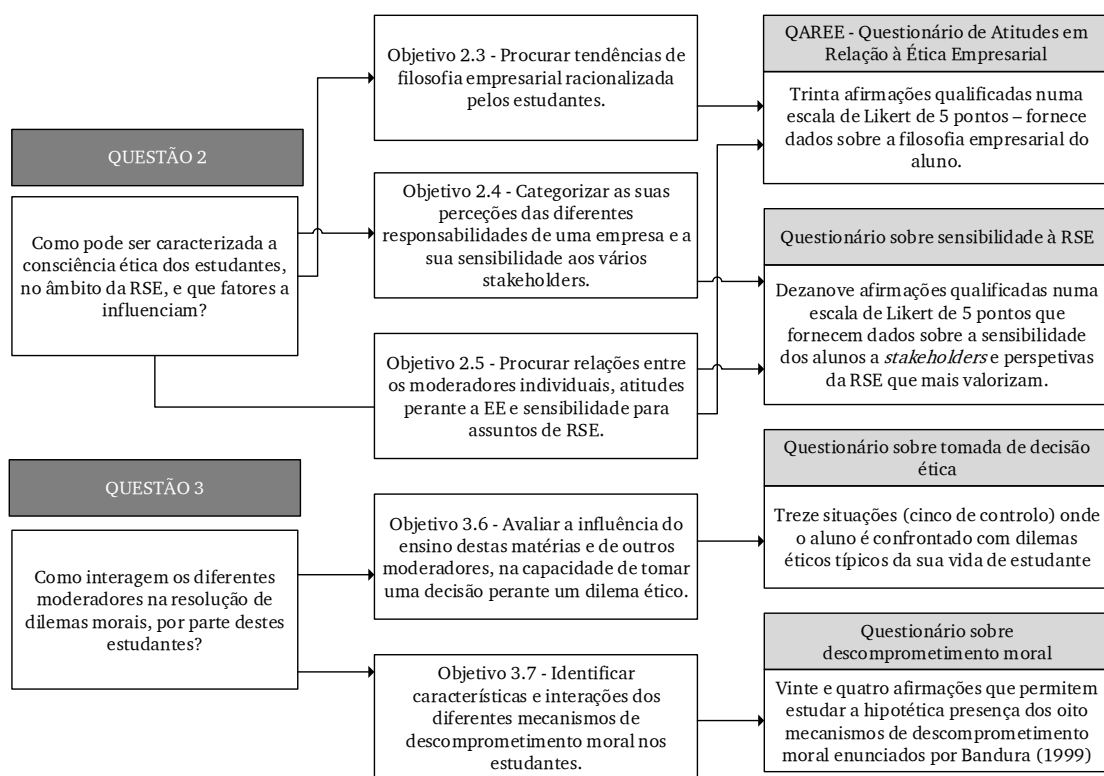
Não foi necessária nenhuma formatação nem transcrição da origem de dados, uma vez que estes provêm de um formulário escrito cuja estrutura é fixa. A metodologia de recolha dos dados utilizada foi, inicialmente, a cópia dos trechos de texto considerados relevantes, mantendo-os organizados de acordo com a estrutura do guião, ou seja, utilizando as suas subdivisões: objetivos, conteúdos, bibliografia e docente. Os dados eram depois colocados em matrizes de MS-Excel™ que foram posteriormente filtradas de acordo com as dimensões que se pretendia estudar. Esta metodologia revelou-se insuficiente e pouco robusta, tendo-se optado pela criação de um sistema hierárquico de codificação, que foi depois estruturado em MaxQDA™. A partir da codificação de todos os guiões, passou então a ser possível fazer consultas utilizando operações algébricas (reunião, intersecção, complementaridade) entre os vários códigos (ex: todos os conteúdos programáticos, que abordem ética, nos ciclos de estudos que possuem UC's exclusivas).

Entre todos os dados recolhidos, optou-se por usar, pelas razões já apresentadas, os provenientes da segunda análise de conteúdo. Doravante, é a este momento que se refere, qualquer menção à recolha de dados nos guiões de auto-avaliação.

5.3 Os questionários aos estudantes de gestão

A fim de recolher dados sobre a sensibilidade dos estudantes à RSE, tipificar a sua atitude em relação à Ética Empresarial, testar os seus mecanismos de descomprometimento moral e perceber a forma como os seus moderadores pessoais influenciam a sua tomada de decisão perante dilemas éticos, foi desenhado um questionário dividido em quatro partes. Tratando-se de uma investigação crítica realista, apenas a cobertura do maior número possível de condicionantes pessoais e ambientais possibilita o mecanismo de retroação necessário na identificação dos mecanismos geradores de um determinado julgamento moral por parte dos estudantes. Na Figura 5.6 apresenta-se a relação de cada uma das partes do questionário com as questões e objetivos de investigação que pretendem ajudar a responder.

Figura 5.6: Questões e objetivos de investigação e as ferramentas de recolha de dados



A computação dos resultados foi obtida através do software IBM SPSS v.22. Foi também utilizado o programa STATA v.13 para dois tipos de tarefas: verificar se

os resultados obtidos em SPSS eram consistentes e efetuar testes que não estavam acessíveis nesse software. O questionário divide-se em cinco partes, uma das quais para recolha de dados sobre o aluno. As restantes quatro secções, compostas por questões, são:

- [1] **Sensibilidade ao tema da RSE** - Reconhecendo a necessidade de aferir a influência dos moderadores pessoais na perceção da RSE (Rupp, Ganapathi, Aguilera, & Williams, 2006) foi utilizado o questionário de Turker (2009). Esta ferramenta foi criada como uma proposta teórica para classificar a RSE de uma organização, mas foi aqui utilizada para medir a sensibilidade dos estudantes a cada uma das suas vertentes de análise (ver Tabela do Anexo B.1). Apesar de existirem outras ferramentas, especificamente desenhadas para recolher as perceções dos estudantes em relação à RSE (Sobczak, Debucquet, & Havard, 2006; Wong et al., 2010; Panwar, Hansen, & Anderson, 2010), nenhuma das propostas se apresentou alinhada com os objetivos da tese.

O trabalho de Sobczak et al. (2006) é, essencialmente, uma análise de conteúdo do discurso, com contagem de palavras e apenas com três perguntas sobre a saliência de stakeholders, abordagem e promoção da RSE. Wong e colegas (2010), apesar de terem o questionário mais relevante dos três para a matéria em estudo, desenharam o questionário na perspectiva de gestores a operarem nas maiores economias mundiais, o que retira alguma relevância à ferramenta neste contexto. Panwar e colegas (2010) desenharam um questionário que apenas pretende recolher condicionantes à tomada de decisão cuja maior parte não está aqui em análise: a condição social e a área científica do ciclo de estudos que frequentam.

O questionário de Turker (2009) é composto por dezoito frases, que resultam da condensação, por parte dos autores, de cinquenta e cinco afirmações originais, através de um processo de seleção por relevância estatística. Uma dessas afirmações foi, no entanto, desdobrada em duas (41a e 41b)¹⁵ e resultando nas dezanove afirmações finais que foram apresentadas aos estudantes (ver Tabela do

¹⁵A afirmação 41 era originalmente traduzível como: "Apoio a ONG's que trabalham em áreas problemáticas" que, por ser demasiado genérica, foi desdobrada em duas dimensões distintas: social e ambiental.

Anexo B.1), sendo-lhes pedido que indicassem o seu grau de concordância com as mesmas.

[2] **Filosofia Empresarial** - para tentar tipificar a filosofia empresarial dos estudantes, foi usado o QAREE¹⁶, utilizado por vários autores (Preble & Reichel, 1988; R. S. Moore & Radloff, 1996; Bageac et al., 2011; Nejati, Amran, & Shahbudin, 2011; Goksoy & Alayoglu, 2013) em diferentes países, mas nunca em Portugal. No QAREE, o aluno qualifica o seu grau de concordância com trinta afirmações que permitem identificar a sua filosofia empresarial entre cinco tipologias distintas: Maquiavelismo, Objetivismo Moral, Legalismo, Relativismo Ético e Darwinismo Social. Estas afirmações medem diferentes traços de personalidade como o egoísmo, determinismo ou ausência dele e o lócus de controlo. As questões que foram colocadas aos estudantes constam da Tabela do Anexo B.2.

[3] **Questionário sobre descomprometimento moral** - por ser um reconhecido mediador da decisão não-ética. O processo de decisão do aluno, acerca de um dilema ético enquanto gestor, não pode ser aferido de forma direta. Isto porque os estudantes não são profissionais e, ainda que possam fazer alguma ideia do que será a sua carreira profissional, nunca se conseguiriam colocar *de corpo e alma* na posição de um gestor que enfrenta diversos moderadores situacionais no seu processo de decisão. Isto não significa a inexistência de moderadores situacionais nas instituições de ensino superior, apenas significa que são diferentes. Dado o efeito mediador, já demonstrado (Barsky, 2011; Chowdhury & Fernando, 2014; Christian & Ellis, 2014; Detert et al., 2008; Knoll et al., 2016; Kouchaki & Smith, 2013; C. Moore, 2008; G. W. Stevens et al., 2012) que o descomprometimento moral representa num processo de tomada de decisão não-ética, foram recolhidos dados sobre este mecanismo e sobre a tomada de decisão em relação a questões éticas da vida académica do aluno. Estudar o efeito mediador do descomprometimento moral permitiu que, em combinação com os dilemas morais apresentados, se tenha conseguido construir umnexo de causalidade entre: moderadores pessoais, a forma como eles interagem com os mecanismos de descomprometimento

¹⁶A sigla QAREE resulta da tradução direta do nome original do questionário ATBEQ: Attitudes Toward Business Ethics Questionnaire, originalmente criado por Neumann & Reichel (1987).

moral e a influência destes sobre a carga ética colocada nas decisões tomadas. Dado o interesse recente no estudo dos mecanismos de descomprometimento moral, têm sido desenvolvidas diversas ferramentas para a sua análise, em função do grupo que se pretende analisar. Algumas destas iniciativas são: uma escala para estudo de minorias étnicas e a sua descendência (Pelton, Gound, Forehand, & Brody, 2004); uma escala de 59-itens destinada a atletas de basquetebol, futebol, rãguebi, hóquei e netbal (Boardley & Kavussanu, 2007); uma escala de 73 itens (18 dos quais mediam o descomprometimento moral) para estudar a propensão para o *bullying* em ambiente escolar (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005), posteriormente adaptada e usada por investigadores portugueses (A. Almeida, Correia, & Marinho, 2009); uma escala para estudantes universitários em geral (Shu et al., 2011); uma escala aplicada longitudinalmente ao longo de oito anos a adolescentes para estudar a sua propensão para comportamentos violentos (Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, & Caprara, 2008) entre muitas outras. Utiliza-se, aqui, a escala que resulta de uma análise fatorial exploratória efetuada por Detert, Treviño e Sweitzer (Detert et al., 2008) à Escala de Descomprometimento Moral de Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (1996) e que se aplica, especificamente, a estudantes de gestão. Detert, Treviño e Sweitzer (2008) usaram este questionário para testar moderadores hipotéticos que pudessem motivar o descomprometimento moral em estudantes das licenciaturas em gestão e, conseqüentemente, a sua tomada de decisão. Era, portanto, a ferramenta ideal para utilizar em conjunto com os questionários já apresentados que permitem recolher informações sobre diversos moderadores pessoais. O questionário (Tabela do Anexo B.3) é composto por vinte e quatro afirmações filtradas através de análise fatorial, pelos autores, a partir de um lote inicial de trinta e duas (o número de ordem das afirmações foi mantido na tabela apresentada) que cobrem os oito mecanismos através dos quais um individuo se desliga moralmente das conseqüências da sua ação. Em cada uma destas afirmações, o aluno deverá evidenciar o seu nível de concordância com a afirmação.

- [4] **Questionário sobre decisões éticas/não éticas** - que permitiu aferir quão éticas são as intenções dos estudantes. Colocando-os em diversas situações quo-

tidianas da vida estudantil (Tabela do Anexo B.4), foi possível identificar o nível de intensidade ética que cada estudante coloca na sua tomada de decisão perante dilemas éticos. O questionário consiste num grupo de treze perguntas, cinco das quais de controlo, em que o aluno qualifica a probabilidade de se comportar da forma descrita. Tal como o questionário sobre descomprometimento moral, também estas questões fazem parte do questionário utilizado por Detert, Treviño e Sweitzer (2008). É, assim, possível relacionar alguns moderadores pessoais, como a idade, o género, a sensibilidade à RSE, a atitude perante a Ética Empresarial e os níveis de descomprometimento moral, com a tomada de decisão ética nos estudantes. A intenção de medir o descomprometimento moral dos estudantes foi, também, a tentativa de encontrar hipotéticos fatores que possam estar na sua origem. O efeito mediador do descomprometimento moral foi avaliado através da técnica de *bootstrapping* que permite ultrapassar o problema da não-normalidade das distribuições ao calcular, por partes, as estatísticas necessárias para pequenas sub-amostras da amostra inicial (Field, 2013, p. 163), num número de iterações tal, que se torna apenas possível fazer recorrendo a processamento computacional. Este procedimento foi efetuado utilizando a macro PROCESS¹⁷ para SPSS.

Usa-se nos quatro questionários uma escala de Likert de cinco pontos, que os alunos utilizam para qualificar o seu grau de concordância ou probabilidade de agir, respetivamente, de acordo com as afirmações ou comportamentos apresentados. No caso dos questionários sobre a sensibilidade à RSE [1], filosofia empresarial [2] e descomprometimento moral [3] os cinco pontos da escala são graus de concordância: 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Tenho Dúvidas; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente. No questionário sobre a tomada de decisões éticas [4] os cinco pontos da escala são a probabilidade de colocar em prática determinada ação: 1- Nula, 2-Baixa, 3-Alguma, 4-Alta, 5-Total. A escolha por uma escala com um ponto intermédio (3-Tenho Dúvidas/Alguma) levou em consideração o alerta de Garland (1991) para possíveis des-

¹⁷Funcionalidades complementares para IBM SPSS desenvolvidas por Hayes (2013) que permitem calcular o efeito mediador de uma ou mais variáveis, através de *bootstrapping*. Esta técnica demonstrou ser bastante mais poderosa do que o convencional teste de Sobel (Zhao, Lynch, & Chen, 2010), especialmente em amostras mais pequenas (Preacher & Leonardelli, 2001) ou do que outros testes normalmente usados para medir o efeito da mediação (Hayes, 2009).

vios nas respostas motivados pela desejabilidade social, ou seja, pela propensão dos indivíduos questionados para transmitirem uma imagem culturalmente aceitável ao investigador (Poínhos et al., 2008). No entanto, entendeu-se que deveria ser oferecida aos estudantes a possibilidade de terem uma posição de indecisão (Tenho Dúvidas) ou neutra (Alguma [probabilidade]) em relação aos assuntos apresentados. A diferença semântica entre os dois pontos intermédios apesar de relevante para a interpretação dos resultados, é demonstradamente insignificante do ponto de vista estatístico (Armstrong, 1987). Apesar de escalas com um maior número de pontos (6 ou 7) serem estatisticamente mais fiáveis (Birkett, 1986; C. C. Preston & Colman, 2000) optou-se por uma escala de cinco pontos. Os exemplos citados por (Bouranta, Chitiris, & Paravantis, 2009) que sugerem que uma escala desta dimensão é menos confusa, ajuda a aumentar a taxa de resposta aos questionários e é a mais adequada para o território europeu, ajudam a suportar esta decisão. Outro argumento é a perceção de que seria mais fácil aos estudantes terem mentalmente presente uma escala cinco pontos, ao invés de sete ou nove, num questionário tão longo. A utilização de uma escala mais pequena também facilitou a configuração do questionário para ser respondido através de plataformas móveis, facilitando a visualização das afirmações e das opções de resposta.

O questionário foi divulgado eletronicamente entre os estudantes finalistas das licenciaturas em Gestão de Empresas das 22 Instituições de Ensino Superior que aceitaram colaborar com o estudo. Nesta recolha foram obtidas 195 respostas válidas, das quais foram eliminadas 2 respostas por não pertencerem a estudantes do último ano da licenciatura. Nesta fase, a amostra ($n=193$) não continha valores em falta e possui 144 variáveis, sendo as mais relevantes para a análise, resumidamente, apresentadas na Tabela do Anexo C.1.

5.3.1 Limpeza dos Dados

Antes de se começar a procurar significado e respostas nos dados recolhidos foram executados testes de deteção de valores extremos ou *outliers* e, posteriormente, testadas as distribuições das variáveis ordinais, quanto à sua normalidade (ver Tabela do Anexo

F.1). Na tentativa de identificar valores extremos foram calculadas somas das variáveis de cada secção do questionário, por forma a obter quatro variáveis de controlo e uma nova variável (*varia_quest*) que contém a variância acumulada de todas as variáveis do questionário, por aluno:

- ◇ *out_sens* soma das 19 variáveis do questionário sobre Sensibilidade à RSE (*sens_01...19*).
- ◇ *out_fil* soma das 30 variáveis do questionário sobre Filosofia Empresarial(*filos_01...30*).
- ◇ *out_desl* soma das 24 variáveis do questionários sobre Descomprometimento Moral (*desli_01...24*).
- ◇ *out_dec* soma das 13 variáveis do questionário sobre Tomada de Decisão (*decis_01...13*).
- ◇ *varia_quest* variância acumulada por questionário

Estas cinco variáveis não têm um significado útil para as conclusões, mas uma vez que as respostas variam dentro de uma escala fechada de cinco pontos, esta afigurou-se como a melhor forma para identificar e excluir eventuais respostas inválidas¹⁸. Através da técnica descrita por Hoaglin (1986) e utilizando um multiplicador de magnitude conservador ($g=2.2$), bem como a divisão das frequências de cada variável por quartis, foram calculados os intervalos inferiores (*low*) e superiores (*max*) para identificação de valores extremos, que são apresentados na Tabela 5.9.

Tabela 5.9: Valores extremos nas variáveis de controlo dos questionários

var	Q1 (25%)	mediana(var)	Q3 (75%)	low $[Q1-g*(Q3-Q1)]$	max $[Q3+g*(Q3-Q1)]$
<i>out_sens</i>	74	80	85	49.8	109.2
<i>out_fil</i>	70	78	84	39.2	114.8
<i>out_desl</i>	43	50	58	10	91
<i>out_dec</i>	29	33	38	9.2	57.8
<i>varia_quest</i>	1.300	1.7183	2.145	.37974	n/a

Multiplicador de magnitude $[g=2.2]$

Com este procedimento foram eliminados da amostra mais dois questionários. Em termos de variância das respostas apenas foi considerado o limite inferior deste procedimento, já que seria esse o sintoma principal de um questionário onde o aluno

¹⁸Em que o aluno, apenas para corresponder à expectativa do preenchimento do questionário, tenha selecionado, sem ler, sempre a mesma resposta.

tivesse respondido a mesma coisa a praticamente todas as perguntas. Curiosamente, o único questionário onde ocorreu uma invariância abaixo do esperado era já um dos dois questionários recolhidos que não pertenciam a estudantes finalistas e, por isso, já se encontrava sinalizado para exclusão. Resulta daqui, uma amostra final de 191 respostas ($n = 191$) que se estratifica na Tabela 5.10

Tabela 5.10: Estratificação dos questionários recolhidos junto dos estudantes

		Privado		Público		Total
		Grandes Centros	Outras Zonas	Grandes Centros	Outras Zonas	
Universitário	[1]	63	7	15	3	88
	[2]	16	0	3	20	39
Politécnico	[1]	4	4	5	34	47
	[2]	6	0	0	11	17
Total		89	11	23	68	191

[1] - com UC exclusiva; [2] - sem UC exclusiva

5.3.2 Análises Fatoriais Exploratórias

As Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) podem ser usadas com muitos fins, mas Thompson (2004, p. 3-4) refere os três mais frequentes: [i] - para validar a ferramenta de recolha de dados, garantindo a robustez da análise; [ii] - para desenvolver teoria relacionada com a natureza dos construtos, normalmente através da identificação de fatores que interagem no mesmo construto; e [iii] - para reduzir o número de fatores em análise a um conjunto mais manobrável, que posteriormente é utilizado com outras ferramentas estatísticas, como análises de variância.

Foram efetuadas várias AFE com o objetivo principal de tentar confirmar a robustez e coerência dos questionários escolhidos. Esse objetivo foi cumprido, demonstrando nas AFE's efetuadas a cada secção do questionário que a quase totalidade dos seus itens de Likert *carregavam* num conjunto limitado de fatores e que, portanto, se tratava de ferramentas que estudavam questões e fatores delimitados.

No entanto, como foi referido num dos capítulos anteriores, a metodologia escolhida também implica a identificação dos mecanismos geradores dos fenómenos percecionados. Por isso, as AFE's também foram utilizadas para testar a existência destes

mecanismos capazes de explicar as realidades percebidas. No caso específico das ciências comportamentais, existem mecanismos mais complexos e que não podem ser estudados diretamente, mas antes por intermédio de conceitos mais facilmente identificados pelos indivíduos que estão a ser estudados. Foram identificados alguns desses fatores como variáveis latentes, no sentido em que Tucker (1997) cunhou o termo, ou seja, atributos internos que influenciam os resultados em atributos superficiais.

A forma geralmente aceite para um procedimento de AFE depende de uma tabela de correlações entre as variáveis em análise. No caso de se tratar de variáveis ordinais, como aquelas cujos valores pertencem a uma escala de Likert, em máximo rigor não deve ser utilizada o coeficiente de Pearson¹⁹ por pressupor a continuidade das variáveis, bem como a normalidade da sua simetria e curtose, mas antes uma correlação especial (Flora & Curran, 2004). Como defende Bistaffa (2010):

[...] as correlações especiais (correlação tetracórica, correlação policórica, correlação biserial e correlação polisserial) são as melhores escolhas como medida de associação entre indicadores, que estimam com maior precisão a correlação entre duas variáveis, em comparação à correlação de Pearson, e que são robustas a desvios de simetria e curtose.

Foram processadas²⁰ tabelas de correlação policórica, com base nas quais foi efetuada a AFE, como recomendado por alguns autores (Gadermann, Guhn, & Zumbo, 2012; Lorenzo-Seva & Ferrando, 2014; Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García, & Vila-Abad, 2010). Estas AFE's não foram utilizadas com a intenção de reduzir a dimensão dos questionários, nem necessariamente para identificar fatores influenciadores das respostas. Uma vez que os questionários já tinham sido utilizados noutros trabalhos, onde foram inclusive alvo de AFE's com o fim de os reduzir às questões essenciais, quis-se demonstrar que essa robustez tinha sido mantida, após a tradução para português. Foi colocada, também, a possibilidade de se computarem novas variáveis que resultassem da soma dos vários itens que carregassem em cada fator e que poderiam, eventualmente, vir a ser testadas como moderadores no processo de decisão. Por esta razão e porque, em ciências comportamentais, os fatores influenciadores das variáveis dependentes nunca podem ser perfeitamente delimitados e estanques, apresentam-se os

¹⁹Em que se baseia, por exemplo, a AFE do IBM SPSS v.22 e anteriores.

²⁰No software STATA v.13.

mais relevantes *loadings* ou carregamentos²¹ da influência de cada variável por fator, ao invés de se apresentar (como é habitual nas ciências naturais) uma matriz de fatores limpa, sem carregamentos simultâneos de uma variável em mais do que um fator.

Foram efetuadas AFE's para cada uma das quatro seções do questionário: Sensibilidade à RSE/Ética Empresarial (Anexo D.1), Filosofia Empresarial (Anexo D.2) e Descomprometimento Moral (Anexo D.3). Seguindo as recomendações de (Costello & Osborne, 2005) as AFE's efetuadas têm as seguintes características:

- ◇ O método de extração utilizado é do da Análise Fatorial em detrimento da matriz mais limpa e organizada da Análise de Componentes Principais, uma vez que o objetivo não é reduzir a dimensão dos questionários, mas antes demonstrar a sua coerência.
- ◇ O número de fatores obtidos na versão final de cada AFE deriva da comparação dos autovalores aleatórios gerados numa simulação Monte Carlo²² com aqueles obtidos a partir da AFE. O valor definitivo foi, posteriormente, afinado de acordo com o construto que se estava a analisar. No caso da AFE à Filosofia Empresarial são apresentados, tanto a Tabela com os autovalores reais e aleatórios (Tabela D.4 dos Anexos) como o *scree plot* de autovalores por fator (Figura D.1 dos Anexos).
- ◇ O método de rotação utilizado foi o *Promax* por ser oblíquo. Embora as rotações *Varimax* sejam mais frequentes, neste caso específico é esperado que alguns fatores se correlacionem (se não todos), pelo que uma rotação oblíqua é preferível a uma ortogonal.

Testou-se a fiabilidade de cada uma das variáveis em estudo (das que correspondem às várias questões incluídas nos questionários, bem como das resultam das AFEs realizadas) recorrendo ao cálculo do α de Cronbach. A tabela anexa D.5 da página 527

²¹Foram apenas conservados os carregamentos acima de 0,4 nas AFE's da sensibilidade à RSE e do descomprometimento moral; e de 0,3 na AFE da filosofia empresarial por apresentar correlações menos sólidas.

²²Foi para isso utilizada uma Calculadora específica desenvolvida por Watkins - disponível em <http://edpsychassociates.com/Watkins3.html>.

apresenta o resumo de todos os α destas variáveis. Em geral, as variáveis correspondentes às questões colocadas no questionário apresentam valores relativamente fiáveis, com a exceção das resultantes do questionário QAREE. Das nove variáveis que derivam deste questionário, apenas três apresentam um α aceitável. Duas destas variáveis apresentam um nível de fiabilidade medíocre, enquanto quatro apresentam, mesmo, um nível inaceitável deste parâmetro. Foram adicionalmente calculados os α para cada um dos quatro questionários, bem como para o questionário como um todo. Os resultados inferidos a partir do QAREE devem, por isso, ser utilizados com alguma precaução. No entanto, os questionários, como conjuntos de todas as suas questões, apresentam valores para os Cronbach bastante mais aceitáveis: o questionário sobre a sensibilidade à RSE apresenta um nível muito próximo do excelente ($\alpha = 0,893$); o questionário QAREE acerca da filosofia empresarial obteve, também, um resultado aceitável neste teste ($\alpha = 0,780$); o questionário dedicado a medir o descomprometimento moral dos estudantes, apresenta um bom nível de fiabilidade ($\alpha = 0,844$) enquanto o questionário da tomada de decisão ética, ficando próximo dessa qualificação ($\alpha = 0,792$). Como um todo, as 86 questões colocadas aos estudantes apresentam um nível de fiabilidade bastante bom, na fronteira do excelente ($\alpha = 0,899$).

5.3.3 Testes Estatísticos utilizados

A tabela inserida neste subcapítulo (Tabela 5.11) apresenta, resumidamente, os testes estatísticos utilizados no estudo dos dados provenientes dos questionários aos estudantes. Maioritariamente, como já foi explicado, são utilizados testes não-paramétricos, mas, em algumas análises onde a normalidade da distribuição das variáveis envolvidas tenha sido observada (ver Tabela do Anexo F.1), foram utilizados alguns testes paramétricos. No caso da variável que mede a carga ética na decisão (*decnetica*), por não ter sido rejeitada a normalidade da sua distribuição (Tabela do Anexo F.1), são usados testes paramétricos para a estudar, nomeadamente Análises de Variância (ANOVA). Também as variáveis que medem a decisão ética, a sensibilidade à RSE e o descomprometimento moral, apresentam uma distribuição aproximada à normal e foram estudadas utilizando testes paramétricos, nomeadamente através de Análises

Multivariadas de Variância (MANOVA).

Tabela 5.11: Testes estatísticos utilizados na análise aos questionários

Tipo de Análise	Teste Utilizado	Output
Comparação das respostas dadas por duas amostras independentes (p.ex. homens <i>vs</i> mulheres, Politécnico <i>vs</i> Universitário)	Teste U de Mann-Whitney	Para $p < 0,05$ pode considerar-se que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas pelos dois grupos. A soma dos <i>ranks</i> de cada grupo, pode eventualmente ajudar a compreender a diferença entre os grupos.
Comparação de três ou mais amostras independentes (p.ex. entre escalões etários)	Teste H de Kruskal-Wallis	Para $p < 0,05$ pode considerar-se que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas pelos grupos em análise. A soma dos <i>ranks</i> de cada grupo, pode eventualmente ajudar a compreender a diferença entre os grupos.
Análise da variância e interação entre dois fatores sobre uma variável dependente (p.ex. o efeito do género e idade sobre a decisão ética)	2-Way ANOVA - Análise de Variância de dois fatores	Para $p < 0,05$ em qualquer um dos dois fatores (p.ex. <i>a</i> e <i>b</i>) a sua influência sobre a variável dependente é estatisticamente significativa. Adicionalmente, o mesmo se aplica ao efeito da interação entre <i>a</i> e <i>b</i>
Análise da variância de várias variáveis dependentes, por influência de uma variável dicotómica independente (p.ex. o efeito frequência de uma UC sobre a intensidade da sensibilidade, descomprometimento moral e decisão)	MANOVA - Análise Multivariada da Variância	Para $p < 0,05$ em qualquer variável dependente, significa que esta é influenciada pela variável dicotómica em análise e que os grupos por ela definidos são diferentes.
Comparação de duas amostras relacionadas para perceber se a média das duas populações difere (p.ex. respostas a decisões com e sem carga ética)	Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas	Para $p < 0,05$ pode considerar-se que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas pelos grupos em análise

5.4 Síntese do quinto capítulo

Neste capítulo foi feita a defesa de um paradigma de investigação misto, motivada pela natureza interdisciplinar e complexa das questões de investigação. Foi também apresentado o Realismo Crítico, como a perspetiva filosófica capaz de iluminar os mecanismos geradores de alterações nas perceções e sensibilidades dos estudantes, através do raciocínio por retrodução que investiga as motivações, comportamentos e relações causadoras dos eventos atuais. Justificadas as opções metodológicas, como o horizonte temporal escolhido (transversal), as fontes dos dados (guiões de auto-avaliação e questionários a alunos) e o tipo de amostragem (não-probabilística por grupos) foi

apresentada a metodologia de análise para ambos os tipos de documentos. No caso dos guiões de auto-avaliação, optou-se por duas análises de conteúdo, separadas no tempo, utilizando ferramentas de recolha de dados diferentes, por forma a validar o rigor da análise.

Os questionários aos alunos foram analisados de forma quantitativa e depois de limpos os dados, foram efetuadas diversas Análises Fatoriais Exploratórias por forma a identificar novas variáveis com significado para os objetivos de investigação propostos. Neste capítulo apenas é apresentada a justificação científica da sua utilização, e os detalhes técnicos da sua execução, bem como as precauções na interpretação dos resultados obtidos e a forma como se tentaram ultrapassar as limitações desta técnica. O capítulo terminou com uma breve apresentação dos testes estatísticos efetuados, que variaram consoante o tipo de análise necessária, aos questionários dos estudantes.

Resultados

Capítulo 6

Apresentação dos Resultados

6.1	EE, RSE e DS nos ciclos de estudos em Gestão	295
6.1.1	Objetivos de investigação a cumprir	296
6.1.2	Propósitos dos ciclos de estudos	296
6.1.3	As Unidades Curriculares exclusivas	300
6.1.4	As restantes Unidades Curriculares	325
6.2	A tomada de decisão nos estudantes de Gestão	329
6.2.1	Validação da ligação entre moderadores e tomada de decisão .	330
6.2.2	Tendências na sensibilidade dos estudantes à RSE	335
6.2.3	Tendências na filosofia empresarial dos estudantes	338
6.2.4	Tendências no descomprometimento moral dos alunos	342
6.2.5	Tendências na carga ética da tomada de decisão	343
6.2.6	Moderadores na tomada de decisão	346
6.3	Resumo dos Resultados	355

Depois de descrita a metodologia utilizada para obter resposta às questões de investigação, apresentam-se agora os resultados das duas recolhas empíricas efetuadas. O capítulo encontra-se dividido entre o ponto *Ética, RSE e DS nos ciclos de estudos em Gestão* e o ponto *A tomada de decisão ética nos estudantes de Gestão*.

O primeiro apresenta os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo aos guiões de auto-avaliação, enquanto no segundo são apresentados os resultados que derivam da análise estatística das respostas dadas aos questionários, pelos estudantes finalistas de Gestão.

6.1 EE, RSE e DS nos ciclos de estudos em Gestão

Neste ponto apresentam-se os resultados, por tema, que alicerçam a resposta à primeira questão de investigação: *Como são integradas e lecionadas as matérias de RSE, EE e DS, nas licenciaturas em gestão?*, demonstrando-se a forma como os ciclos de estudos em Gestão integram as matérias de Ética Empresarial, Responsabilidade Social Empresarial e Desenvolvimento Sustentável. Os resultados obtidos demonstram uma certa dificuldade, das Instituições de Ensino Superior, em orientarem os seus ciclos de estudos em Gestão para um paradigma interdependente, complexo e responsabilizável das empresas.

Deve ser tido em conta que toda a informação analisada nos guiões de auto-avaliação e nos *websites* representa um discurso e não uma confirmação de que os objetivos e assuntos são, de facto, perseguidos e abordados. Trata-se, por isso, de uma intenção orientadora que depois poderá inspirar a operacionalização do ciclo de estudos, sem que a sua efetivação possa ser confirmada.

A hipotética existência de um discurso pró-sustentabilidade e pró-RSE poderia, ainda assim, ser, na pior das hipóteses, apenas uma estéril estratégia de comunicação das instituições, tentando através de termos em voga como a *sustentabilidade* e a *responsabilidade social*, atrair mais estudantes para os seus estabelecimentos de ensino e/ou atribuir uma aura de competências aos que já lá estudam.

6.1.1 Objetivos de investigação a cumprir

A partir da análise de conteúdo aos guiões de auto-avaliação dos ciclos de estudos é possível cumprir os dois primeiros objetivos de investigação, que são: [1] Identificar conceitos de RSE e EE nos objetivos de ensino, estrutura curricular, bibliografias usadas e plano de estudos, das licenciaturas em Gestão; e [2] Identificar padrões na forma como a RSE e a EE são lecionadas ao longo do ciclo de estudos.

Apresentam-se os formatos, conteúdos, metodologias de ensino e caracterização dos docentes envolvidos neste processo de ensino/aprendizagem. Os padrões são, muitas vezes, descritos comparativamente entre subsistemas, quando aí tenham sido detetadas diferenças relevantes. Começa-se por apresentar os resultados resultantes da análise de conteúdo aos objetivos gerais de cada ciclo de estudos.

6.1.2 Propósitos dos ciclos de estudos

Os responsáveis das IES têm a possibilidade de elencar os principais objetivos para o ciclo de estudos, aquando do preenchimento dos guiões de auto-avaliação. Estes objetivos são uma perspetiva mais ampla do que aquela utilizada nos objetivos de aprendizagem e que trata da relação do ciclo de estudos com a sociedade e mercado de trabalho. Os objetivos do ciclo de estudos correspondem às respostas que a IES pretende dar aos seus *stakeholders* externos acerca do propósito e utilidade da licenciatura, enquanto os objetivos de aprendizagem são as competências que a IES pretende garantir aos graduados do ciclo de estudos.

Observa-se que, de um modo geral, as licenciaturas em gestão não apresentam valores de ética, responsabilidade social ou qualquer outra orientação para o paradigma do desenvolvimento sustentável, nos seus objetivos. Este é o primeiro sinal de que a integração dos currículos em torno de um novo paradigma organizacional pode [ainda] não ser sequer um objetivo da maioria das IES para as suas licenciaturas em Gestão [de empresas].

Foram consultados conteúdos das páginas de Internet dedicadas aos ciclos de estudo e

analisado o discurso da IES, nesta plataforma eletrônica, em relação aos seus objetivos. No entanto, dada a parca informação constante nos *websites*, acerca da orgânica do ciclo de estudos, a consulta apenas permitiu obter dados para a análise dos objetivos. Os restantes resultados em diante são apenas baseados na análise de conteúdo aos guiões de autoavaliação. Por necessidade de ser mantida a confidencialidade do conteúdo colocado pelas Instituições de Ensino Superior nos guiões de auto-avaliação, nas citações desses documentos é apenas apresentado o subsistema de ensino a que pertence o ciclo de estudos de onde provêm. O mesmo critério foi seguido no caso dos excertos retirados dos *websites* apenas por uma questão de coerência nas citações, já que se tratava de informação pública.

6.1.2.1 Objetivos gerais dos ciclo de estudos

A frequência com que os assuntos foram encontrados nos objetivos dos ciclos de estudos, resultantes da análise de conteúdo aos guiões de autoavaliação, pode ser observada na Tabela 6.1. Apenas pouco mais de um terço dos ciclos de estudos (36%) têm objetivos gerais descritos no âmbito da ética. Quando existe, essa referência é, frequentemente, feita através de afirmações acerca da formação do estudante enquanto indivíduo e.g. “[...] *promove uma formação alicerçada em princípios e valores éticos*” (Privado / Universitário) ou “[...] *desenvolvimento de um conjunto de capacidades e atitudes tais como: éticas [...]*” (Privado / Politécnico).

Tabela 6.1: Temas abordados nos objetivos do ciclo de estudos

Tema	Nº de Ciclos	% de ciclos totais ($n = 55$)
Ética	20	36%
Responsabilidade Social Empresarial	17	31%
Sustentabilidade / Des.Sustentável	5	9%
Total	42	86%

Por outro lado, é possível, também, encontrar a referência à responsabilidade ética no âmbito profissional que se pretende que o estudante desenvolva. São exemplos desta evidência frases como “[...] *compreender a sua responsabilidade ética e profissional [...]*” (Público/Politécnico), “[...] *capacidade de gerir informação relevante na área da gestão,*

incorporando elementos sociais e éticos significativos[...]” (Público/Universitário) ou *“preparar profissionais aptos a trabalhar em ambiente organizacional dinâmico, numa perspectiva holística, atuando num contexto de equipa e de comportamento ético.”* (Público/Politécnico).

Existem referências à RSE nos objetivos de alguns (17) ciclos de estudos. Este tema é usualmente abordado por uma de duas formas. Em alguns casos, aparece mencionado como uma das linhas orientadoras da instituição de ensino e não propriamente do ciclo de estudos, i.e.

[...] dos valores humanos fundamentais, num espírito de abertura, solidariedade e respeito de pessoas e povos. Ancorado no desígnio primordial de participar no desenvolvimento humano, integral e ecológico dos diferentes grupos etários e sociais em cada sociedade e das diferentes etnias e povos.

Privado / Universitário

No cumprimento da sua missão, a instituição [...] incentiva o desenvolvimento de sinergias entre áreas científicas [...] pautando-se por valores éticos e socialmente responsáveis.

Público / Universitário

Noutros casos, refere-se à RSE para apresentar programas extra-curriculares, de voluntariado, onde docentes e estudantes participam e que estão, normalmente, ligados ao desenvolvimento da região onde está localizada a instituição de ensino, i.e.

Alia uma preocupação ética à proximidade à realidade regional, com protocolos, cooperação e o envolvimento em diversas UC's e atividades extra curriculares. Atividades complementares de cariz cultural, científico e de responsabilidade social animam o envolvimento académico dos estudantes, garantindo à instituição o cumprimento das suas funções e missão.

Privado / Universitário

Os docentes e estudantes [...] envolvem-se em atividades de responsabilidade social, tanto na recolha de alimentos, como na recolha de meios materiais a fornecer a instituições de solidariedade social como em eventos culturais e artístico locais e regionais e também em outras regiões. Desenvolve-se exatamente uma verdadeira consciência social dos estudantes e de todos os colaboradores.

Privado / Universitário

Nenhuma destas evidências parece ser enquadrada no paradigma do desenvolvimento sustentável ou constituir um ensino destas matérias específico para futuros gestores.

Apenas cinco dos ciclos de estudo analisados apresentam uma breve referência ao enquadramento destas temáticas no desenvolvimento sustentável. Ainda assim, uma das expressões mais elaboradas não refere a perspetiva ecológica do paradigma:

[...] fatores estratégicos de sucesso, do desenvolvimento sustentável e do bem-estar social, a criatividade, a competitividade, a excelência, o empreendedorismo e a empregabilidade [...] promovendo o empreendedorismo e parcerias para o desenvolvimento social e económico, nos contextos regional, nacional e internacional.

Privado / Universitário

Noutro ciclo de estudos, do mesmo subsistema, é referido o DS mas a uma escala local “[...] pretende-se colocar no mercado profissionais que contribuam para o desenvolvimento sustentável da Região”.

Uma consulta aos *websites* das Instituições de Ensino Superior, nomeadamente às páginas de apresentação dos ciclos de estudos, confirma esta proporção entre a abordagem aos temas. Em quarenta dos cinquenta e cinco ciclos de estudos analisados não existe qualquer referência à EE e à RSE nas páginas que as instituições dedicam à sua licenciatura em Gestão [de empresas].

Apenas numa minoria destas páginas eletrónicas podem ser encontrados objetivos ou declarações de intenções como “*pretendemos formar licenciados em Gestão nos valores da ética empresarial*” (Privado / Universitário) ou “*refletindo o dinamismo da envolvente dos negócios, numa perspetiva de permanente atualização, com ética e responsabilidade social*” (Público / Politécnico).

Dos quinze ciclos de estudo que possuem alguma referência à EE ou RSE, nove mencionam assuntos de Ética na sua apresentação; oito referem intenções associadas à RSE e, apenas dois, o DS. Em relação a este último, numa destas duas instituições, é referido que o ciclo de estudos se destina ao fomento de uma “*formação sólida e diversificada focalizada na moderna gestão das empresas e organizações, de acordo com o paradigma do desenvolvimento sustentável*” (Público / Universitário). Noutra instituição, a declaração é relativamente mais vaga, ficando-se pelo empenhamento em que os estudantes desenvolvam capacidades de resolução de problemas, mas em “*comprometimento com a sustentabilidade*” (Privado / Universitário).

6.1.2.2 Objetivos de Aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem são a primeira consequência prática da orientação estratégica do ciclo de estudos. Da análise de conteúdo efetuada resulta a evidência de que as matérias em análise são ainda menos referidas nos objetivos de aprendizagem do que nos objetivos do ciclo de estudos. Apenas treze ciclos de estudo (24% do total) apresentam algum objetivo de aprendizagem relacionado com as matérias de Ética, Responsabilidade Social Empresarial ou Desenvolvimento Sustentável. Os contextos em que os temas são referidos são os mesmos já apresentados nos objetivos do ciclo de estudos. O tema da ética é abordado, quer na perspetiva do indivíduo “...são sensibilizados para a diversidade, multiculturalidade e para as questões éticas” (Público / Universitário), quer na perspetiva do futuro profissional “*Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas*” (Público / Politécnico).

Já as poucas competências que os responsáveis pelos ciclos de estudos afirmam pretender desenvolver, na área da responsabilidade social, podem ser exemplificadas com “*capacidade para identificar e valorizar, nos diversos enquadramentos, experiências do âmbito da responsabilidade social*” (Privado / Politécnico), ou “*compreender os problemas centrais da responsabilidade social empresarial, sustentabilidade e transparência nos negócios*” (Privado / Universitário). Não existe qualquer referência ao desenvolvimento sustentável nos objetivos de aprendizagem dos ciclos de estudos.

A operacionalização dos objetivos é feita, frequentemente, através da inclusão de uma UC exclusiva destes temas, nos currículos das licenciaturas em Gestão. É da análise dos seus conteúdos programáticos mas, também, dos seus objetivos e bibliografia que se ocupa o ponto seguinte.

6.1.3 As Unidades Curriculares exclusivas

Todos os ciclos de estudos analisados apresentam pelo menos algumas menções aos temas da EE, RSE e/ou DS nos currículos. No entanto, apenas uma parte deles possui uma unidade curricular exclusiva para estes temas (58%). A Tabela 6.2 apresenta a

distribuição destas UC's por subsistema. O ensino privado politécnico é aquele que apresenta uma menor quantidade UC's exclusivas em termos absolutos (2) e relativos (33%). Da mesma forma, pode ser observado que no ensino privado universitário é mais frequente, em termos absolutos, encontrar UC's exclusivas para estes temas, já que catorze dos ciclos de estudos (70%) as possuem. No ensino superior público politécnico encontra-se a maior presença relativa destas UC's (71%).

Tabela 6.2: Número de ciclos de estudo que possuem UC's exclusivas

	Privado	%*	Público	%*	Total
Universitário	14	70%	6	40%	20
Politécnico	2	33%	10	71%	12
Total	16		16		32

* número relativo de CE's em cada subsistema que possuem uma UC exclusiva

A nomenclatura das UC's contém, quase sem exceções, os termos “Ética” e/ou “Responsabilidade Social” (ver Tabela 6.3). Estas denominações das UC's estão em linha com a prática noutros países europeus (Matten & Moon, 2004). Independentemente das escolhas ao nível do currículo, como será apresentado, tende-se, também em Portugal, a optar por terminologias abrangentes. Os três ciclos de estudos que não utilizam estas nomenclaturas, utilizam sinónimos para as designar: "*Responsabilidade Económica e Empresarial*", "*Seminário II*" e "*A Humanidade e o Futuro: Paradigmas Ecológico, Ético, Poético e Direitos Humanos*".

Tabela 6.3: Nomenclaturas usadas nas 32 UC's exclusivas

Nomenclatura da UC	Frequência	%
Ética e Responsabilidade Social Empresarial	12	38%
Ética e Deontologia [Professional]	11	34%
Ética ou Ética Empresarial	6	19%
Outra nomenclatura	3	9%

6.1.3.1 A inclusão da Ética nas UC's exclusivas

Analisaram-se nos guiões de auto-avaliação dos ciclos de estudos, os objetivos, conteúdos curriculares e bibliografia das UC's exclusivas, com o fim de identificar a presença

de cada um dos temas em estudo. Neste âmbito, foi investigada a presença de referências à Ética, para posteriormente ser interpretado o contexto da sua aplicação. Encontraram-se evidências de dois tipos de abordagem distintos: uma teórica, focada nos fundamentos da Ética, doravante designada por *Filosofia Ética* e uma mais preocupada com a operacionalização de valores e códigos éticos - *Ética Aplicada*. O resumo das evidências de cada uma destas abordagens pode ser encontrado na Tabela 6.4.

Tabela 6.4: As diferentes abordagens da ética nas UC's exclusivas de EE/RSE

Abordagem à Ética nas UC's	Nº de UC's exclusivas		
	Objetivos	Conteúdos	Bibliografia
São mencionados temas de Filosofia Ética	15	24	15
São mencionados temas de Ética Aplicada	22	29	28
UC's com pelo menos uma das abordagens	27	30	28
UC's com as duas abordagens	10	23	15

Da mesma forma, através da análise de conteúdo aos guiões, foi possível identificar qualitativamente o nível de detalhe com que a Ética Empresarial é abordada nas UC's exclusivas. Através da classificação, em escalas de Likert de cinco pontos, dos diferentes segmentos codificados neste processo foram identificadas as evidências que se resumem na Tabela 6.5.

Tabela 6.5: Abordagem ao tema da Ética nas UC's exclusivas, por subsistema

	Politécnico				Universitário				Total	
	Privado		Público		Privado		Público			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciclos de Estudo Totais	6		15		20		14		55	
CEs com UC exclusiva (n)	2		10		14		6		32	
1 - Tema não abordado			1	10,0%					1	3,1%
2 - Só conceitos fundamentais	1	50,0%	3	30,0%					4	12,5%
3 - Conceitos e teorias			1	10,0%	2	14,3%	1	16,7%	4	12,5%
4 - Conc., teorias e desenvolv.	1	50,0%	4	40,0%	11	78,6%	5	83,3%	21	65,7%
5 - UC exclusiva do tema					1	7,1%			1	3,1%
n/i - Não Identificado			1	10,0%					1	3,1%

Percentagens de UC's exclusivas em cada nível da escala de Likert que mede a intensidade da abordagem à Ética.

Estes dados foram recolhidos a partir de diferentes secções dos guiões de auto-avaliação, nomeadamente, objetivos, conteúdos e bibliografia destas UC's. Apresenta-se de seguida o estudo individualizado de cada uma destas partes, recorrendo-se, como exemplo, a alguns excertos dos segmentos extraídos na análise de conteúdo efetuada.

Objetivos da UC

As UC's exclusivas têm, nos seus objetivos, uma maior preocupação com o ensino da aplicação da ética, do que com os seus fundamentos filosóficos. Entre as vinte e seis UC's exclusivas que têm objetivos específicos no campo da ética (ver Tabela 6.4), é frequente a referência à capacidade de decisão ética, a ética no exercício da profissão ou as implicações éticas da atividade empresarial. Podem ser encontrados alguns indícios desta tendência nos guiões de autoavaliação:

Avaliar a importância das responsabilidades éticas e profissionais nas organizações. - Analisar os principais problemas éticos e deontológicos; Desenvolver a capacidade para aplicar os conceitos éticos e princípios deontológicos na sua atividade.

Universitário / Privado

Dar a conhecer os princípios éticos e deontológicos associados à gestão empresarial. A gestão por valores. Dar a conhecer o estatuto da profissão de técnico oficial de contas e os princípios éticos e deontológicos associados.

Politécnico / Privado

Os objetivos específicos da UC relacionados com filosofia ética são menos frequentes.

Alguns exemplos dessa presença são:

Promover o entendimento sobre o conceito de ética e suas dimensões teóricas e operacionais, nomeadamente, o carácter teórico, histórico e prático desta disciplina e sua importância para a vida quotidiana; Explicitar os princípios e características da ética contemporânea e respetiva reflexão crítica; Estruturar um quadro teórico de promoção e desenvolvimento das profissões, apoiada na ética e deontologia profissional, tomando por base a área empresarial.

Universitário / Privado

[...] Propor uma reflexão em torno dos pressupostos e dos fundamentos filosóficos da Ética, em ordem a clarificar a dimensão racional da sua noção e a fornecer os instrumentos teóricos e conceptuais indispensáveis à realização de um itinerário reflexivo nos campos ético e axiológico.

Universitário / Privado

Apenas dez UC's exclusivas (ver Tabela 6.4) apresentam objetivos para as duas abordagens. Pressupõe-se que o ensino, nestes casos, pretenda ser mais abrangente e tenha como meta inicial fornecer fundamentos teóricos aos estudantes, no ambiente controlado da sala de aula, que possam posteriormente testar em situações concretas de

âmbito profissional. Estas dez UC's representam menos de um terço do total de UC's que englobam o ensino da ética nos seus objetivos (ver Tabela 6.4). Os ciclos de estudos em causa pertencem ao subsistema Universitário e destes, apenas quatro são do ensino superior público. A abordagem abrangente é mais comum no ensino superior privado universitário.

Apenas alguns dos objetivos de aprendizagem apresentados anteriormente (ver Figura 4.6 na página 240) aparecem explicitamente declarados nos objetivos das UC's dedicadas. Na Tabela 6.6 pode ser encontrado o número de CE's que fazem menção (nem sempre de forma literal) a cada um dos objetivos de aprendizagem referidos. Na análise aos guiões foi feita uma distinção entre o grau de importância (principal ou secundário) atribuído ao objetivo, mediante a extensão e detalhe com que é enunciado. A qualificação do objetivo como principal ou secundário resulta da interpretação subjetiva do autor durante a codificação do discurso. Estes resultados são, apenas, indícios do conjunto total de objetivos de aprendizagem implícitos em cada unidade curricular exclusiva. Ainda assim, alguns dos guiões continham menções exatas ou equivalentes dos objetivos de aprendizagem apresentados como ideais para o ensino destas matérias, pelo que a sua análise se entendeu ser relevante. Os objetivos mais frequentemente referidos e melhor sustentados ao longo do guião foram considerados principais, enquanto outros, não tão solidamente defendidos, foram considerados secundários.

Observa-se que, independentemente do subsistema, quase todas as UC's apresentam uma preocupação com a capacidade do estudante reconhecer assuntos, conflitos e responsabilidades morais, como, por exemplo:

[...]desenvolver o conhecimento dos estudantes sobre ética e responsabilidade social nas sociedades contemporâneas e refletir de uma forma crítica sobre a ética e a responsabilidade social como práticas sociais, económicas e empresariais em evolução.

Universitário / Público

Reconhecer a importância da dimensão ética na gestão; Identificar e interpretar dilemas éticos nas práticas dos gestores e dos profissionais e discutir a sua resolução. Discutir a dimensão ética dos comportamentos e identificar os princípios de filosofia moral; Avaliar os níveis de desenvolvimento moral dos atores envolvidos.

Universitário / Público

No subsistema politécnico, para além de um ciclo de estudos onde a identificação dos aspetos morais de uma situação aparece declarada como um objetivo da UC dedicada a estes temas, nenhum outro objetivo de aprendizagem é mencionado. Nos ciclos de estudos universitários mais de metade das UC's exclusivas enunciam uma preocupação com a capacidade do estudante reconhecer aspetos morais específicos de uma determinada situação como: “...refletir sobre as grandes questões éticas universais.” (Privado / Universitário), ou “...comparar conceções diferentes e implementações diversas da ética nas empresas e nos vários níveis” (Privado / Politécnico).

Tabela 6.6: Objetivos de aprendizagem nas UC's exclusivas

Objetivo de Aprendizagem*	Subsistema Politécnico		Subsistema Universitário	
	Principal	Secundário	Principal	Secundário
Conhecer-se a si próprio	0	0	1	1
Reconhecer assuntos morais	11	0	10	1
Reconhecer aspetos morais de uma situação	0	1	2	11
Aprender a partilhar entendimentos morais	0	0	1	2
Aprender a gerir conflitos morais	0	0	5	1
Desenvolver coragem moral	0	0	1	2
Postura crítica em relação ao currículo	0	0	0	0
Nº de ciclos de estudo com algum dos objetivos	11	1	20	18

* Objetivos extraídos de Brinkmann & Sims (2001)

Em algumas UC's exclusivas de ciclos de estudos universitários é evidente uma preocupação em desenvolver capacidades relacionadas com a gestão e resolução de dilemas morais, como a de gerir assuntos éticos:

“Identificar e interpretar dilemas éticos nas práticas dos gestores e dos profissionais e discutir a sua resolução.” (Público / Universitário)

“Os estudantes adquirem conhecimentos e ao aplicá-los em cenários realistas, desenvolvem um pensamento crítico relativamente aos métodos e à sua aplicação em diferentes contextos.” (Privado / Universitário)

“Dotar os estudantes de raciocínio ético que lhes permita a resolução de dilemas éticos organizacionais.” (Público / Universitário)

Como já foi demonstrado, a obtenção deste tipo de capacidades ao longo da sua formação académica tem impacto no processo de tomada de decisão de um gestor. Porém, o número de ciclos de estudos que, declaradamente, treinam os seus estudantes nesta competência é muito reduzido.

Existem referências a uma ética deontológica nos objetivos de dezasseis UC's exclusivas. Em dez dessas UC's exclusivas são descritos objetivos relacionados especificamente com a deontologia das ordens profissionais dos Técnicos Oficiais de Contas (OCC) e/ou dos Revisores Oficiais de Contas (OROC). Nove dessas UC's pertencem ao subsistema politécnico. Tratam-se de UC's mais direcionadas para as profissões de auditor e contabilista do que propriamente de gestor. Embora não existam na literatura grandes diferenças observadas na intensidade ética destes diferentes tipos de profissionais, existe uma diferença no seu processo de raciocínio sobre questões éticas. Um contabilista tende, compreensivelmente, a preocupar-se mais com matérias deontológicas, enquanto um gestor valoriza mais questões de justiça e equidade (Cohen et al., 2001). Foi observado, em linha com esta ideia, que muitos dos ciclos de estudos possuem nas suas páginas de Internet referência ao cumprimento dos requisitos da OCC (Ordem dos Contabilistas Certificados), denotando uma elevada preocupação das instituições por garantir o acesso dos seus licenciados em gestão à profissão de Contabilista Certificado.

Conteúdos Programáticos

A tendência para a não intersecção entre as duas abordagens ao ensino da ética, nos objetivos de aprendizagem específicos da UC, não se verifica nos conteúdos programáticos. Entre os vinte e quatro ciclos de estudos que abordam questões de filosofia ética nos conteúdos e os vinte e nove que têm uma abordagem mais prática nos programas, vinte e três são coincidentes (ver Tabela 6.4). Supõe-se, portanto, que a grande maioria dos ciclos de estudos que abordam matérias de ética nos conteúdos, o façam de uma forma muito abrangente, especialmente no ensino superior privado universitário. Dos vinte

e três ciclos de estudos que possuem conteúdos de ambas as abordagens (Tabela 6.4), onze são do ensino superior privado universitário, onze são do ensino público (cinco universitários e seis politécnicos) e apenas um é do ensino superior privado politécnico.

Os conteúdos acerca da filosofia ética abordam, maioritariamente, teorias normativas, utilitaristas e deontológicas. No entanto, os conteúdos sobre meta-ética são também bastante frequentes, i.e. “*definição, método, legitimidade e limites da ética - ação, ação ética e condição humana - do desejo ao preferível e à ética*”, bem como de conceitos filosóficos adjacentes como, por exemplo: “*A ética numa sociedade da cultura e da informação. A massificação da cultura e as tendências ao unidimensionalismo.*” ou “*...paradigma ecológico e paradigma poético.*” (Privado / Universitário).

Também nos conteúdos programáticos existe uma presença assinalável, em quinze UC's exclusivas, de matérias sobre deontologia nas profissões ligadas à Gestão. Neste grupo de UC's, à semelhança do que já tinha sido verificado nos objetivos, também nos conteúdos programáticos predominam referências às Ordens profissionais dos Contabilistas Certificados (OCC) e à Ordem dos Revisores Oficiais de Contas (OROC). Nove destas UC's pertencem, novamente, ao subsistema politécnico. Estes conteúdos abordam essencialmente os estatutos e códigos deontológicos das organizações profissionais nacionais ligadas à contabilidade.

No entanto, os códigos deontológicos das Ordens profissionais não contextualizam a atividade empresarial como estando assente numa visão de sistema aberto e complexo da empresa. Antes se dedicam a enunciar um código de valores pessoais que deve ser seguido pelos profissionais e que está desligado do julgamento da legitimidade e responsabilidade da atividade empresarial. Estes códigos destinam-se a formalizar uma ética normativa fundada em valores de confidencialidade, idoneidade, integridade, equidade, rigor e competência, mas no sentido em que estes se aplicam a profissionais que desempenham funções de fiscalização, auditoria ou de registo de operações e que não tomam decisões de gestão que responsabilizem as empresas.

Bibliografia Utilizada

Os recursos documentais recomendados nas UC's dedicadas apresentam alguma homogeneidade de temas, ainda que recorram a uma panóplia de autores. Entre as vinte e oito UC's que se verificou possuírem bibliografia sobre ética, todas apresentam pelo menos uma fonte bibliográfica sobre ética aplicada, mas apenas quinze apresentam bibliografia na área da filosofia ética. Entre os manuais de ética aplicada utilizados, é possível encontrar os códigos deontológicos das duas Ordens profissionais, OCC e OROC em onze das UC's exclusivas, nove das quais do ensino politécnico. Esta evidência é coerente com aquilo que já foi apresentado acerca destas Ordens profissionais na secção anterior deste sub-capítulo. Entre os manuais e livros recomendados, que abordam, essencialmente, elementos teóricos da ética, podemos encontrar dois que se repetem em algumas UC's: *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 1894/2004) e *Ética para um Jovem* (Savater, 2005).

Existe uma coincidência, na bibliografia utilizada em todas as UC's dedicadas que possuem referências sobre filosofia ética, que consiste em todas elas terem, também, bibliografia na área da ética aplicada. Estes ciclos de estudos, com uma bibliografia mais robusta, capaz de responder aos desafios teóricos e práticos da área de estudo, são maioritariamente do ensino superior universitário (79%). Dos onze que cumprem este critério, sete pertencem ao ensino superior privado universitário, confirmando a tendência já detetada, nos objetivos e conteúdos das UC's exclusivas deste subsistema, para abordarem de forma mais completa o tema da Ética.

Resumo das evidências do ensino da Ética nas UC's exclusivas

Conclui-se, através dos dados recolhidos, que a Ética é um assunto muito frequente nas UC's exclusivas (ver tabela 6.7) mas o seu ensino nem sempre é planeado de forma abrangente.

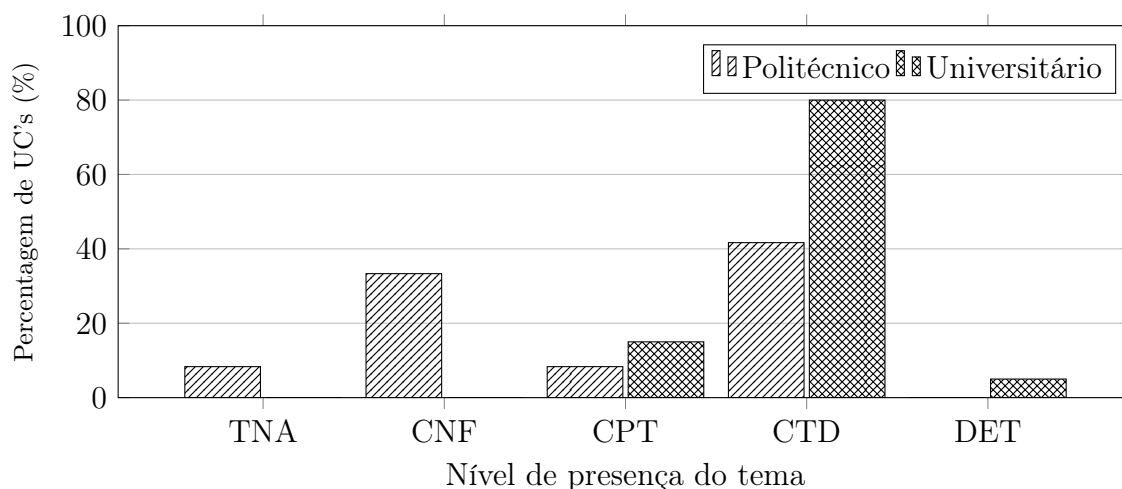
Também se observa, através desta pesquisa documental aos guiões de autoavaliação, que as instituições de ensino superior privado universitário parecem ter uma maior propensão para lecionar este tema do ponto de vista da sua aplicação. O que é diferente de afirmar que existe uma preferência pela prática em detrimento da teoria.

Tabela 6.7: Presença do tema "Ética" nas UC's exclusivas de EE/RSE

Subsistema de Ensino	Objetivos	Conteúdos	Bibliografia
1 Privado Universitário	13	14	12
2 Privado Politécnico	1	2	2
3 Público Universitário	5	6	6
4 Público Politécnico	8	8	8
5 UC's exclusivas que abordam "Ética"	27	30	28

Acontece que, dentro da teoria ensinada, a pesquisa documental sugere que existe um enfoque na Ética Aplicada. Em geral, estas UC's, quando existem, abordam o tema da Ética de uma forma bastante detalhada, incluindo conceitos, teorias e os principais desenvolvimentos sobre o tema, embora nem sempre o estudo pareça orientado para a aplicação da Ética à vida empresarial, no sentido em que se estudem as empresas enquanto agentes morais e os seus sistemas de tomada de decisão ética. Um exemplo dessas abordagens, fora do contexto que aqui se analisa, são algumas UC's do ensino politécnico que dedicam menos objetivos e espaço nos seus conteúdos programáticos aos conceitos fundamentais, em benefício do estudo de códigos deontológicos específicos. Esta é uma observação coerente com as anteriores evidências de que os ciclos de estudos do ensino universitário apresentam um currículo mais completo e objetivos mais abrangentes para o ensino da Ética Empresarial, do que os ciclos de estudos do subsistema Politécnico (Figura 6.1).

Figura 6.1: Presença do tema "Ética Empresarial" nas UC's de EE/RSE



TNA=Tema Não Abordado; CNF=Conceitos Fundamentais; CPT=Conceitos e Principais Teorias; CTD=Conceitos, Teorias e Principais Desenvolvimentos; DET=Disciplina Exclusiva do Tema

6.1.3.2 A abordagem à RSE nas UC's exclusivas

Vinte e seis dos ciclos de estudos analisados possuem uma UC exclusiva onde se abordam assuntos no âmbito da Responsabilidade Social Empresarial (ver Tabela 6.8). Sendo, novamente, no ensino superior privado universitário que se encontra um discurso mais preocupado com destas matérias. Doze destes vinte e seis ciclos de estudos, que possuem uma UC exclusiva com objetivos, conteúdos e/ou bibliografia de RSE, pertencem ao ensino superior privado universitário.

Quase todos os ciclos de estudos universitários (19 em 20), que têm uma UC exclusiva para estas matérias, abordam o tema da RSE, contrastando com os cinquenta e oito por cento do subsistema politécnico. A presença faz-se sentir, maioritariamente, ao nível dos conteúdos, já que oitenta por cento dos ciclos de estudos universitários têm conteúdos de RSE nas suas UC's exclusivas. Apesar da presença relevante do tema, globalmente, apenas trinta e quatro por cento das UC's exclusivas apresentam objetivos de aprendizagem no âmbito da RSE.

Tabela 6.8: RSE nas UC's exclusivas e o seu peso relativo por subsistema

Subsetor de Ensino		Objetivos		Conteúdos		Bibliografia		Total*	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Privado ($n = 16$)	Universitário ($n = 14$)	5	36%	12	86%	6	43%	13	93%
	Politécnico ($n = 2$)	0	0%	1	50%	1	50%	1	50%
Público ($n = 16$)	Universitário ($n = 6$)	5	83%	4	67%	5	83%	6	100%
	Politécnico ($n = 10$)	1	10%	5	50%	6	60%	6	60%
Total de CEs com referência à RSE ($n = 32$)		11	34%	22	69%	18	56%	26	81%
Total subsetor universitário ($n = 20$)		10	50%	16	80%	11	55%	19	95%
Total subsetor politécnico ($n = 12$)		1	8%	6	50%	7	58%	7	58%

* Presença da RSE em pelo menos uma das secções: Objetivos, Conteúdos ou Bibliografia, da UC exclusiva

Apresentam-se, na Tabela 6.9, os resultados da análise de conteúdo, por subsistema, em relação ao detalhe e abrangência com que esta integração é feita. Mais uma vez, os segmentos codificados como respeitantes à RSE foram classificados numa escala de Likert de cinco pontos.

Utilizando como referência a classificação das teorias de RSE, elaborada por Garriga e Melé (2004), foram encontradas diferentes abordagens à RSE, que se sumarizam na

Tabela 6.10. Estes resultados devem, porém, levar em conta duas limitações. Em primeiro lugar, a análise baseada no discurso presente nos guiões permite apenas recolher indícios sobre a abordagem à RSE escolhida.

Tabela 6.9: Intensidade no ensino da RSE nas UC's exclusivas, por subsistema

	Politécnico				Universitário				Total	
	Privado		Público		Privado		Público			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 - Tema não abordado	1	50%	3	30%	1	7%			5	16%
2 - Apenas conceitos fundamentais			5	50%	6	43%	1	17%	12	38%
3 - Conceitos e principais teorias					6	43%	2	33%	8	25%
4 - Conceitos, teorias e desenvolv.	1	50%	1	10%	1	7%	3	50%	6	19%
5 - Disciplina exclusiva do tema										
n/r - Não identificado			1	10%					1	3%
Total de CE's c/disc. exclusiva	2	100%	10	100%	14	100%	6	100%	32	100%

Percentagens de UC's exclusivas em cada nível da escala de Likert que mede a intensidade da abordagem à RSE.

Desconhece-se outra informação como, por exemplo, o encadeamento entre matérias e a relevância que docente decidirá dar a cada uma. Por outro lado, esta análise não significa que, em determinado ciclo de estudos seja apenas utilizada um único tipo de teoria da RSE. Esta análise recai sobre o ângulo de abordagem ao tema da RSE, que é sugerido pela leitura do currículo da UC. Levadas em conta as limitações é, ainda assim, possível sugerir que as abordagens integradora e ética à RSE são as mais prevalentes entre os ciclos de estudos que possuem uma UC exclusiva.

Tabela 6.10: Diferentes abordagens à RSE nas UC's exclusivas

Abordagem	Subsistema Politécnico		Subsistema Universitário		Total
	Privado	Público	Privado	Público	
Instrumental	0	0	1	0	1
Política	0	0	0	1	1
Integradora	0	5	3	3	11
Ética	1	1	9	1	12
N/Identificável	0	0	0	1	1
Total de UC's	1	6	13	6	26

Existem diferenças significativas entre subsistemas, na abordagem à RSE. No ensino superior politécnico esta é normalmente integradora, o que neste contexto significa que é através da satisfação das exigências sociais que a empresa recebe prestígio e legitimidade para operar. Os seguintes excertos, dos guiões, foram considerados evidências desta

tendência.

[...]compreender a mudança de paradigma na gestão que a RSE introduz na sua competitividade [da empresa]...compreensão da RSE e organizações enquanto modelo de gestão integrador dos legítimos interesses das «partes interessadas».

Público / Politécnico

[...] a sociedade atual exige que as empresas sejam socialmente responsáveis, o que implica atuações éticas. Consciente desta exigência, as organizações divulgam voluntariamente, cada vez mais, as ações que desenvolveram tendo como objetivo demonstrar que são socialmente responsáveis.

Público / Politécnico

[...] é necessário dotar os estudantes de conhecimentos teóricos sobre a ética empresarial, que são essenciais às organizações que pretendem ser competitivas na sociedade atual, e dar a conhecer as exigências deontológicas.

Público / Politécnico

A visão integradora valoriza a discussão de assuntos prementes na sociedade, entre *stakeholders* e organização. A perspetiva pressupõe que é através da reposta aos anseios dos *stakeholders* mais salientes, nessa mesma discussão, que a empresa obtém a legitimidade que lhe permite operar na comunidade.

À semelhança do que acontece no subsistema politécnico, também algumas UC's exclusivas de ciclos de estudos universitários apresentam uma abordagem integradora à RSE, mas em menor escala. Predomina, nestes últimos, uma visão ética da RSE. Ou seja, nos ciclos de estudos do ensino superior universitário é mais frequente encontrar o ensino da RSE fundamentado na necessidade de as empresas agirem da forma *certa* por forma a contribuírem para o *bem* da sociedade. São exemplos desta perspetiva os seguintes segmentos encontrados nos guiões de autoavaliação:

[...] a responsabilidade social das empresas e os valores humanos permitem assimilar o significado da ética nos negócios[...]

Privado / Universitário

[...] análise económica de problemas sociais: pobreza, disparidades na distribuição do rendimento e exclusão social, consequências sociais da globalização, disparidades regionais.

Privado / Universitário

[...] alertar para a necessidade de comportamentos éticos na vida das empresas aliando «ética e lucro» na gestão das mesmas. Incidência na temática da responsabilidade social.

Privado / Universitário

Esta abordagem ética é concordante com o ensino mais detalhado da Ética nos ciclos de estudo do subsistema universitário. Num currículo mais rico em fundamentos filosóficos e que aborde, mais detalhadamente, a sua influência sobre a tomada de decisão do gestor, é normal que as matérias de RSE sejam lecionadas posteriormente, utilizando os conceitos entretanto introduzidos.

Objetivos da UC

As onze UC's (ver Tabela 6.8) que apresentam objetivos relacionados com a RSE não o fazem de forma muito diferente. De uma forma geral, introduzem o conceito de *stakeholder* e referem a importância dos gestores estarem sensibilizados para reconhecer assuntos relacionados com a RSE. Muitas vezes, estas referências aparecem acopladas a conceitos éticos, i.e.:

A disciplina aborda os desafios éticos e de responsabilidade para com a sociedade que cada área funcional enfrenta e discute como podem ser criados sistemas de gestão para promover comportamentos éticos por parte dos trabalhadores.

Público / Universitário

Em algumas das UC's é referido o objetivo do aluno passar a dominar os normativos de certificação, relacionados com a RSE como, por exemplo: “*aplicar as normas e certificações de responsabilidade social*” (Privado / Universitário).

De uma forma geral, as UC's dedicadas não apresentam uma grande preocupação com o estabelecimento de objetivos de aprendizagem relacionados com RSE. Apenas 34% destas UC's o fazem em algum grau. Existe, também neste aspeto, uma diferença entre os subsistemas universitário e politécnico, com vantagem para o primeiro.

Conteúdos Programáticos

Apesar de não ser frequente o estabelecimento de objetivos relacionados com RSE, uma grande parte dos ciclos de estudos apresentam conteúdos relacionados com estas

matérias nas UC's exclusivas. Esta evidência é superior nos ciclos de estudos universitários (80% das suas UC's exclusivas possuem conteúdos de RSE), mas não deixa de ser significativa nos ciclos de estudos politécnicos (50%).

Acontece, porém, que cerca de metade das UC's exclusivas que apresentam conteúdos relacionados com RSE fazem-no de forma muito pouco aprofundada no seu programa. Em nove das vinte e duas UC's que apresentam esta evidência (ver Tabela 6.8), os conteúdos programáticos apenas mencionam o termo RSE sem apresentar qualquer detalhe adicional. Noutros ciclos de estudos, os conteúdos são mais detalhados, apresentando um roteiro teórico pela área da RSE e por alguns dos conceitos associados a esta, como está explicitado, por exemplo, em:

Responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável / a gestão das relações com os stakeholders / a responsabilidade social ao nível da empresa e suas áreas funcionais / a responsabilidade social: casos portugueses.

Público / Politécnico

Também aqui, nos conteúdos, voltam a ser referidos os normativos relacionados com RSE, como “*Normas Portuguesas de responsabilidade social*” (Privado / Universitário) ou “*As normas internacionais de Responsabilidade Social SA 8000 e ISO 26000*” (Privado / Politécnico).

A intenção de dotar os estudantes com ferramentas técnicas que permitam uma quantificação do desempenho social das organizações, como estes normativos, poderá estar fundada em duas possibilidades: [a] pode o pessoal docente ter a consciência de que as práticas associadas à RSE são relativamente recentes e, como tal, os novos gestores necessitem de ferramentas que os ajudem a construir sistemas internos que permitam controlar de alguma forma o desempenho social da organização; ou [b] na impossibilidade de ser construído um racional extenso e complexo acerca desta temática, os docentes optam por fornecer ferramentas semi-automatizadas que não requerem sentido crítico por parte do aluno e, por isso, constituem um roteiro mais simples de ensinar e aprender.

Os conteúdos de RSE são normalmente precedidos, no programa, pelos de Ética, o que sugere que a RSE seja vista, por grande parte dos docentes, como uma opera-

cionalização de valores éticos. Um exemplo desta sequência nos conteúdos pode ser observado através do seguinte excerto de uma proposta de programa para a UC de "*Ética e Responsabilidade Social*":

1) Apreender conhecimentos que permitam apreender de forma crítica a Ética aplicada ao mundo dos negócios e da gestão; 2) Identificar as maiores responsabilidades das organizações (económicas, legais e éticas) e as obrigações para com os vários stakeholders; e analisar tais responsabilidades do ponto de vista individual, social, organizacional e de gestão.

Privado / Universitário

Bibliografia Utilizada

Entre as dezoito UC's exclusivas onde foi encontrada bibliografia diretamente ligada à RSE (ver Tabela 6.8), é possível identificar alguns padrões. Em primeiro lugar, a bibliografia encontrada é maioritariamente portuguesa, com especial enfoque em quatro obras que se repetem em vários ciclos de estudos:

- ◇ *Ética, Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas* (F. Almeida, 2010) - derivado de uma tese de doutoramento, que estuda as perceções éticas em torno da RSE, por parte dos gestores de empresas brasileiras.
- ◇ *Responsabilidade Social das Empresas Portuguesas* (Gago, Cardoso, Campos, Vicente, & Santos, 2005)
- ◇ *Gestão Ética e Socialmente Responsável* (Rego, 2006) - compêndio que aborda temas desde a necessidade da ética na gestão, distingue conceitos fundamentais como ética, moralidade e lei, apresenta as diferentes teorias da RSE, incluindo a gestão de stakeholders, considera os dilemas éticos mais atuais e aborda, em detalhe, os diferentes normativos ligados à RSE.
- ◇ *Ética, Deontologia e Responsabilidade Social* (Rocha, 2010) - é uma obra semelhante à mencionada no ponto anterior, mas com um enfoque particular também em dois aspetos não abordados tão profundamente no livro de Rego (2006): a evolução histórica do conceito e teorias éticas, bem como a abordagem ao tema da RSE na perspetiva das instituições públicas portuguesas e, particularmente, no ensino superior.

As obras escolhidas cobrem de forma satisfatória o campo da RSE e apenas é notada a ausência de mais autores estrangeiros, existindo, por exemplo, uma única referência ao trabalho central na criação do conceito de stakeholder, o livro "Strategic Management: A Stakeholder Approach" (Freeman, 1984). Não existe qualquer recomendação de livros académicos considerados centrais na área da RSE, como:

- ◇ *"The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility"* - de Crane, McWilliams, Matten, Moon e Siegel (2008)
- ◇ *"Corporate social responsibility: Readings and cases in a global context"* - de Crane, Matten e Spence (2008)
- ◇ *"Corporate Responsibility"* - de Blowfield e Murray (2014)

Considerando a juventude do tema no meio académico português, seria de esperar que algumas destas obras internacionais figurassem entre a bibliografia recomendada. Constitui um reforço desta inferência o facto de nenhuma destas obras, nem tão pouco qualquer outra obra de algum destes autores, estar já traduzida para português.

Resumo das evidências do ensino da RSE

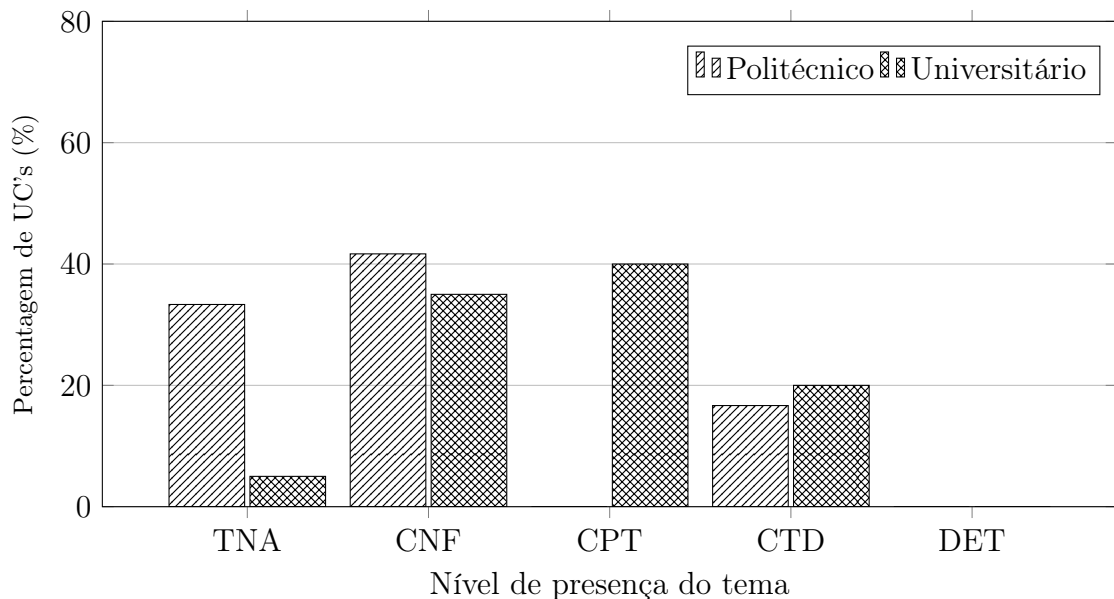
A RSE está normalmente presente nos currículos das UC's exclusivas como um tema subsequente ao da Ética. Temas como a gestão de stakeholders, o caso específico da RSE em Portugal, a cidadania empresarial e a sua relação com o marketing, ocupam grande parte do currículo destinado a esta matéria.

Nota-se a ausência de abordagens instrumentais à RSE, o que demonstra o corte que estas UC's representam com o paradigma de empresa Taylorista em favor de uma visão interdependente e complexa da organização, geradora de capital social (Hasle & Møller, 2007). Percebe-se uma certa pedagogia na introdução do tema, desligando-o das contrapartidas financeiras e da criação de riqueza que as empresas podem obter com a satisfação das necessidades dos seus *stakeholders*.

Entre as UC's exclusivas, a maior parte aborda a temática da RSE sem grande detalhe. Em geral, todo o subsistema universitário apresenta uma maior presença do tema

nos currículos das suas UC's exclusivas (Tabela 6.9 na página 311 e Figura 6.2) e em particular o subsistema público. Através da consulta destes diagramas é possível observar que apenas uma pequena parte dos ciclos de estudos analisados dispõe de uma UC exclusiva onde a RSE é apresentada e debatida de forma bastante abrangente.

Figura 6.2: Presença do tema "Responsabilidade Social Empresarial" nas UC's de EE/RSE



TNA=Tema Não Abordado; CNF=Conceitos Fundamentais; CPT=Conceitos e Principais Teorias; CTD=Conceitos, Teorias e Principais Desenvolvimentos; DET=Disciplina Exclusiva do Tema

6.1.3.3 A presença do DS nas UC's exclusivas

No que respeita ao tema do Desenvolvimento Sustentável, observou-se, durante a análise de conteúdo aos guiões, a mesma tendência que já tinha sido detetada nos objetivos gerais e de aprendizagem dos ciclos de estudos. Significa isto que o tema está ausente de praticamente todas as UC's exclusivas. Na Tabela 6.11 são apresentadas as evidências do ensino do Desenvolvimento Sustentável nas referidas UC's.

Nas UC's onde se podem encontrar referências ao DS, o assunto nunca é introduzido como um imperativo ético, mas antes como uma razão para a necessidade de Ética e Responsabilidade Social na gestão de empresas. Como, por exemplo:

[...] além disso, pretende estudar a globalização e a responsabilidade social das empresas face às ameaças do mundo atual, sobretudo as alterações climáticas, a escassez de

recursos naturais, as disparidades económicas e o terrorismo, tal como procura debater as exigências de sustentabilidade.

Público / Universitário

Conhecer e compreender a lógica da evolução do pensamento ético ocidental e oriental [...] Refletir sobre as grandes questões éticas universais [...] Compreender a lógica e a necessidade do comportamento ético das organizações, tanto interna como externamente [...] compreender a relação entre a ética e a visão holística e complexa introduzida pelas noções de stakeholder e sustentabilidade.

Privado / Universitário

1.1 - Noções e conceitos de Ética Empresarial; 1.2. Empresas e códigos de ética; 1.3. Ética, consumo e sustentabilidade.

Privado / Universitário

Uma exceção, caso único no universo dos ciclos de estudos em Gestão, é a inclusão de uma UC exclusivamente dedicada a assuntos de desenvolvimento sustentável num ciclo de estudos de ensino superior politécnico público. Esta UC aborda conceitos, indicadores e políticas de DS, deixando de parte questões éticas ou de responsabilidade social.

Tabela 6.11: Presença do DS nas UC's exclusivas, por subsistema

	Politécnico				Universitário				Total	
	Privado		Público		Privado		Público			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 - Tema não abordado	2	100%	7	70%	7	50%	3	50%	19	59%
2 - Apenas conceitos fundamentais			1	10%	4	29%	2	33%	7	22%
3 - Conceitos e principais teorias					2	14%			2	6%
4 - Conceitos, teorias e desenvolv.			1	10%	1	7%	1	17%	3	9%
5 - Disciplina exclusiva do tema			1	10%					1	3%
Total de CEs c/disc. exclusiva	2	100%	10	100%	14	100%	6	100%	32	100%

Percentagens de UC's exclusivas em cada nível da escala de Likert que mede a intensidade da abordagem ao DS.

Objetivos da UC

Apenas três ciclos de estudos mencionam assuntos ligadas ao Desenvolvimento Sustentável nos objetivos da UC exclusiva. Em dois ciclos de estudos as referências são curtas, sendo uma delas direta: “[...] procura debater as exigências de sustentabilidade.” (Público / Universitário) e a outra indireta: “compreender a relação entre a ética e a visão holística e complexa introduzida pelas noções de stakeholder e sustentabilidade” (Privado / Universitário).

Conteúdos Programáticos

Apenas em cinco UC's exclusivas é declarada uma abordagem ao tema da sustentabilidade/desenvolvimento sustentável nos seus conteúdos. As referências ao tema repartem-se entre abordagens genéricas como “*Delimitação e evolução de conceitos-chave: Ética, Moral, Deontologia, Desenvolvimento Sustentável [...]*” (Público / Universitário) ou “*O estudo e o desenvolvimento estratégico da Ética Empresarial (EE) Ética e Desenvolvimento Sustentável [...]*” (Privado / Universitário) e, noutros ciclos de estudos, apenas um enfoque sobre a perspetiva ecológica da sustentabilidade.

Num dos ciclos de estudos que se enquadra na segunda abordagem, o conceito de DS parece ser dissociado das suas vertentes económica e social, sendo referido como a “*sustentabilidade do planeta*”. A ideia é elaborada defendendo que “*o lucro, a base da sobrevivência e da prosperidade das empresas, não pode esquecer princípios do respeito e da cooperação e, por isso, a importância dos códigos de conduta e de ética adotados para a sustentabilidade do planeta*”. Recorrendo a O’Riordan e Voisey (1998), o que se defende neste ciclo de estudos cabe antes na definição de sustentabilidade *muito* fraca. As poucas referências ao tema da sustentabilidade sugerem, quanto muito, uma conceção reformista ou antropocêntrica do DS.

Existe, apenas, uma UC dedicada e conseqüentemente um ciclo de estudos, onde se propõe uma abordagem mais abrangente e crítica ao atual paradigma de desenvolvimento. Propõe-se, por exemplo, estudar “[...] *paradigmas emergentes de uma nova compreensão do mundo*” (Privado / Universitário). Este é, também, o único ciclo de estudos onde são mencionadas questões intergeracionais, como “*Futuro da espécie, futuro do planeta. Para onde vamos? O Ser Humano perante o futuro do Universo*”.

Bibliografia Utilizada

A bibliografia específica sobre sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável é despidiada nestas UC's, existindo, somente, duas referências bibliográficas que podem ser associadas à temática do Desenvolvimento Sustentável, não sendo obras dedicadas.

Apenas a já referida UC dedicada que aborda exclusivamente a temática do Desen-

volvimento Sustentável, apresenta alguma bibliografia específica sobre o tema, como o livro «*Repensar o Desenvolvimento*» de Bartoli (2002).

Resumo das evidências do ensino de DS

A abordagem ao Desenvolvimento Sustentável é praticamente inexistente nos guiões das UC's exclusivas. Nas poucas vezes que é mencionado, percebe-se pela utilização de que prevalece, nas instituições de ensino superior, uma conceção de sustentabilidade fraca. O assunto é mencionado de forma difusa, retirando nexos ao conceito, normalmente privilegiando uma das vertentes. Apenas cerca de 19% das UC's dedicadas abordam o DS com algum detalhe, dedicando-lhe um algum espaço no seu currículo (Tabela 6.11 na página 318), ainda que descontextualizado.

6.1.3.4 Os docentes que lecionam as UC's de EE/RSE

Apresentam-se neste ponto, de uma forma sucinta, os dados recolhidos acerca dos docentes que lecionam as UC's exclusivas. Decorre um debate acerca das qualificações que um docente deve possuir para lecionar eficientemente as matérias de EE e RSE. Seria expectável encontrar docentes com formação e investigação publicada na área da Responsabilidade Social e Ética, a lecionar as UC's exclusivas destas matérias. Apesar de existirem trinta e duas destas UC's, nos CE's estudados, apenas são apresentados resultados em relação a trinta. No guião de uma das UC's em falta, não foi declarado o nome do docente responsável. A outra UC foi excluída devido ao falecimento do docente durante o ano de 2013, não existindo registo do colega que o terá substituído.

Considera-se neste trabalho que “formação base” é aquela que corresponde ao grau académico mais elevado do docente e, portanto, na grande maioria dos casos, equivale à área científica do seu doutoramento. Por formação secundária, entende-se o grau académico imediatamente anterior ao da formação base. Sendo a formação base normalmente o grau de doutorado, a formação secundária mais usual é a área científica do mestrado. De acordo com este critério, apenas vinte e seis docentes apresentavam formação numa segunda área científica explícita.

A formação base dos trinta docentes que ensinam UC's exclusivas sobre as matérias de EE e RSE divide-se em dois grandes campos científicos: ciências sociais e humanas (11), nomeadamente filosofia (8); e ciências económicas e empresariais (19). O detalhe sobre a formação principal dos docentes pode ser observado na Tabela 6.12.

Tabela 6.12: Formação principal dos docentes das UC's exclusivas

Área Científica	Nº de Docentes p/subsistema		
	Universitário	Politécnico	Total
Gestão	5	5	10
Filosofia	7	1	8
Economia	3	3	6
Contabilidade	0	2	2
Ciências Sociais	1	0	1
Educação	1	0	1
Auditoria	1	0	1
Sociologia	1	0	1
Total	19	11	30

De notar que oito docentes possuem formação base em filosofia, existindo ainda mais um docente com uma formação secundária (ver Tabela 6.13) nessa área¹. Ainda neste sentido, observa-se que quatro dos sete docentes com maior número de publicações na área da EE/RSE/DS, têm formação base em filosofia.

Tabela 6.13: Formação secundária dos docentes das UC's exclusivas

Área Científica	Nº de Docentes		
	Universitário	Politécnico	Total
Gestão	2	3	5
Recursos Humanos	3	0	3
Filosofia	3	0	3
Economia	1	2	3
Educação	1	1	2
Antropologia	2	0	2
Sociologia	2	0	2
Auditoria	0	1	1
Ética	1	0	1
Psicologia	1	0	1
Ciências Empresariais	1	0	1
Eng ^a Sistemas	1	0	1
Literatura	1	0	1
<i>Não declarado</i>	0	4	4
Total	19	11	30

A tabela 6.14 apresenta o número relativo de publicações por docente, em função da

¹Dois dos docentes fizeram a sua formação base e secundária em filosofia.

sua área científica. Das 45 publicações relacionadas com estes temas, apresentadas nos currículos dos docentes (cada guião apresenta as cinco publicações mais relevantes do docente), dezassete têm como autor um dos docentes de filosofia. O rácio de publicação por docente é superior a duas publicações no caso dos professores com formação base em filosofia.

Tabela 6.14: Número de publicações, por docente, nos temas de EE, RSE e DS

Área científica do docente	Nº de docentes	Publicações	Pub p/ docente
Ciências Empresariais	19	26	1,4
Filosofia	8	17	2,1
Ciências Sociais	3	2	0,7
Total	30	45	1,5

Desta análise resultam algumas conclusões pouco surpreendentes, mas que reforçam as perceções já apresentadas:

- ◊ Todos os docentes com formação em Filosofia ensinam no sistema universitário. Existe uma única exceção que, para esta análise, contará como um docente formado em Filosofia pertencente ao subsistema politécnico, mas que também leciona (e até com maior carga horária) numa universidade. Numa análise cruzada com as análises de conteúdo, verifica-se que estes docentes lecionam, compreensivelmente, as UC's onde existem mais conteúdos programáticos ligados à Ética.
- ◊ Dos oito docentes mencionados no ponto anterior, sete trabalham em instituições de ensino superior privado. Também esta observação é coerente com a tendência já apresentada destas instituições apresentarem uma maior preocupação com o ensino da Ética, nomeadamente da Filosofia Ética.
- ◊ Em sentido inverso, todos os docentes (com a mesma exceção) do ensino politécnico são formados de base em ciências económicas e empresariais. Nomeadamente em Gestão (5), Contabilidade (2) e em Economia (2). Esta observação é coerente com a maior presença da Ética Aplicada nas UC's dedicadas, já apresentada.

6.1.3.5 Métodos e Metodologias de Ensino nas UC's exclusivas

A relação entre o ensino da EE e da RSE, e a sua valorização por parte dos estudantes é mais eficaz quando são utilizados métodos que fomentem a aprendizagem experiencial. Posto isto, e considerando a dificuldade que constitui avaliar a maior ou menor adaptação do currículo a um ensino participado e experiencial, recolheram-se dados de três variáveis que permitissem analisar, pelo menos, indícios dessa opção pedagógica. Analisou-se a valorização da componente prática na avaliação das UC's exclusivas, os métodos de ensino predominantes e a perceção de inclusão de metodologias experienciais nos guiões de auto-avaliação, a partir dos campos «Metodologias de Ensino» e «Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem». Devendo, no entanto, ser feita a ressalva de que, os responsáveis pelo preenchimento das fichas das unidades curriculares, utilizaram ambos os campos para descrever, essencialmente, métodos de ensino.

A valorização da componente prática em todos os ciclos de estudos do subsistema politécnico é sempre igual ou menor a 35% (Ver Tabela 6.15). Através da consulta da mesma Tabela, é possível observar que, no ensino superior universitário, só muito excepcionalmente esta componente é valorizada acima dos 70%.

Em geral, pode-se afirmar que a prática é moderadamente valorizada nestas UC's exclusivas e quase nunca é tida como a principal componente na avaliação dos estudantes. A ausência de uma análise empírica em sala de aula impede que se afira com maior rigor uma eventual abordagem experiencial ao ensino. A partir do discurso patente nos guiões, nomeadamente nos campos referidos anteriormente, pode sugerir-se que a abordagem experiencial ao ensino é diminuta, já que raramente são mencionados métodos ou metodologias neste âmbito. Estas observações devem, porém, levar em conta que a abordagem ao ensino nunca poderá ser descrita em termos absolutos, como experiencial ou expositiva. Na realidade, os métodos e os processos de ensinar são frequentemente combinados, podendo-se, isso sim, falar em tendências observadas num intervalo com dois extremos que são apenas posições teóricas: ensino totalmente experiencial ou expositivo.

Tabela 6.15: Valorização da componente prática na avaliação das UC's exclusivas

% da avaliação	Proporção de CE's por subsistema e total		
	Universitário (%)	Politécnico (%)	Total (%)
Até 35%	45,0	100,0	64,5
Entre 36% e 70%	50,0	0,0	29,0
Entre 71% e 100%	5,0	0,0	6,5

Os métodos de ensino utilizados (Tabela 6.16) ajudam à percepção de uma menor aposta na aprendizagem baseada na experiência. A análise de conteúdo às fichas das UC's revelou uma utilização generalizada do termo «*expositivo*» ou «*exposição participada*», para descrever o método utilizada pelo docente. É frequente encontrar uma pedagogia baseada em trabalhos individuais ou de grupo. Quanto ao tipo de dinâmica em sala de aula descrita nestes dois campos dos guiões, é bastante frequente encontrar os vocábulos «*análise*», «*debate*» e «*discussão*» associado a trabalhos, casos de estudo e projetos, mas é muito raro encontrar ações de «*reflexão*», «*investigação*», «*experiência*» ou «*aplicação*» associadas às metodologias. Os casos práticos e/ou de estudo, a utilização de códigos deontológicos e a discussão/debate de assuntos/acometimentos da atualidade são os métodos mais frequentemente descritos como sendo utilizados em sala de aula. A apresentação de casos de estudo, bem como a utilização de códigos deontológicos, favorecem uma metodologia essencialmente expositiva que é compatível com métodos de avaliação conservadores. Verificou-se, também, que as simulações e outros métodos interativos têm uma utilização residual. É muito raro encontrar, nas metodologias de ensino, menções a «*dilemas éticos/morais*» para além de que, nessas ocasiões, as mesmas parecem estar associadas ao método expositivo e não experiencial, já que são acompanhadas de ações como «*análise de...*». Ainda que, eventualmente, este tipo de exercício possa estar implicitamente contemplado no trabalho subsequente à apresentação dos casos de estudo.

Tabela 6.16: Métodos de Ensino - nº de ciclos de estudo p/subsistema

Método	Universitário	Politécnico	CE's totais
Casos de Estudo	12	10	22
Códigos Deontológicos	6	8	14
Discussão de Assuntos	8	1	9
Simulações / m.interativos	1	1	2

6.1.3.6 A importância atribuída à UC de EE/RSE

Os dados recolhidos evidenciam diferentes graus de importância atribuídos pelas instituições de ensino superior a estas UC's. Existem características como a obrigatoriedade de frequência da UC e a carga de ECTS² que lhe é atribuída, que podem ajudar a compreender esse grau de importância.

Nas trinta e duas UC's analisadas, vinte e duas (68.8%) são de frequência obrigatória. O subsector privado é aquele onde é feita uma maior insistência na frequência destas UC's. Apenas com a exceção de uma UC, todas as restantes pertencentes ao ensino privado são de frequência obrigatória (Tabela 6.17).

Tabela 6.17: Obrigatoriedade de frequência das UC's de EE/RSE por subsistema

	Politécnico		Universitário		CE's totais
	Privado	Público	Privado	Público	
Total de ciclos de estudos	6	15	20	14	55
Disciplinas dedicadas	2	10	14	6	32
Obrigatoriedade	2	3	13	4	22
ECTS médios p/ UC	4,5	4,0	3,7	4,4	4,0
Obrigmat. relativa	100,0%	30,0%	92,9%	66,7%	68,8%

Em média são atribuídos 4 ECTS às UC's exclusivas, o que fica aquém da média observada de 5,5 ECTS³ por UC numa licenciatura em Gestão [de Empresas]. Inversamente ao que acontece na obrigatoriedade de frequência, o subsistema onde é exigida uma maior carga de trabalho é o público universitário (4,4 ECTS em média). Em sentido inverso, o subsistema privado universitário é aquele que menos carga de trabalho coloca na UC de EE e RSE (3,7 ECTS em média).

6.1.4 As restantes Unidades Curriculares

Como foi observado na revisão bibliográfica, o ensino da Ética Empresarial e da Responsabilidade Social Empresarial não se faz unicamente através de UC's exclusivas.

²ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) de um ciclo de estudos representa a quantidade de trabalho necessária, por parte do estudante, para o completar. Cada ECTS, em Portugal, equivale a cerca de 30 horas de trabalho por parte do estudante. Fonte: DGES/MCTES.

³Este valor foi apurado dividindo o número de ECTS's disponíveis (12029), pelo número de UC's oferecidas (2169), nos 55 guiões de auto-avaliação analisados.

Nos 55 ciclos de estudos foram encontradas 130 UC's que contêm referências a um ou mais destes temas, apesar de não lhes serem totalmente dedicadas (Tabela 6.18). Significa isto que, em média, existem mais de duas UC's por ciclo de estudos (2,4) que, apesar de não tratarem exclusivamente matérias de ética, responsabilidade social e/ou desenvolvimento sustentável, abordam pelo menos um destes temas no seu plano curricular.

A fim de se perceber a relevância deste dado, considere-se que cada licenciatura em Gestão [de Empresas] possui cerca de 30 UC's. Multiplicando esse valor pelo número de ciclos de estudos em análise, as 130 UC's onde foram encontradas algumas evidências destas matérias (subtraindo as UC's exclusivas), representam apenas 8% das UC's totais. Porque importa perceber a prioridade dada a cada um dos temas, bem como as idiosincrasias de que se reveste o seu ensino, prossegue-se com a descrição das evidências nas 130 UC's não dedicadas ao estudo de EE/RSE/DS, mas que contêm referências a estes temas.

Em muitos casos, as menções não passam de uma frase ou de uma expressão nos objetivos. Considerou-se que uma simples evidência nos objetivos da UC, ou na sua bibliografia, não constitui um garante *per si* que as matérias sejam de facto abordadas. A não existência de conteúdos programáticos sobre estes temas alerta para a possibilidade de a inclusão nos objetivos ou bibliografia, da UC, ser apenas a expressão de um discurso. Foi por isso necessário encontrar um compromisso na avaliação da inclusão das matérias, por forma a também não ignorar por completo estas UC's não exclusivas. Os conteúdos podem eventualmente estar a ser lecionados, mas não estarem devidamente desagregados no guião de auto-avaliação.

Foi calculada uma nova variável, binária, que pondera e expressa a existência ou não do tema tendo em conta o local do currículo onde a referência é feita. Atribui-se um peso de 0,5 na ponderação das evidências nos objetivos e bibliografia, que estão apresentadas na Tabela 6.18 e um peso de 1,0 nas evidências nos conteúdos, no cálculo da variável que sinaliza a existência efetiva de determinada matéria em UC's não exclusivas⁴.

⁴Um exemplo: se no ciclo de estudos X, existir uma UC não exclusiva que tenha conteúdos acerca de Ética, então esse ciclo de estudos será sinalizado como tendo Ética numa UC que não seja dedicada a

Resultam, desta ponderação, os resultados apresentados na Tabela 6.19, aos quais foi adicionada a divisão entre ciclos de estudos que possuem e os ciclos de estudos que não possuem uma UC exclusiva.

Tabela 6.18: Nº de UC's [não exclusivas]* com evidências dos temas

	Politécnico		Universitário		total de UC's
	Privado	Público	Privado	Público	
Ética Empresarial					
Objetivos	2	9	2	7	20
Conteúdos	3	10	11	10	34
Bibliografia	0	1	3	1	5
Responsabilidade Social Empresarial					
Objetivos	1	6	4	6	17
Conteúdos	1	5	12	9	27
Bibliografia	0	0	1	2	3
Desenvolvimento Sustentável					
Objetivos	1	3	6	6	16
Conteúdos	0	8	8	9	25
Bibliografia	0	1	3	3	7

* Todas as UC's, com a exceção daquelas exclusivas de EE/RSE

Os ciclos de estudos que não possuem uma UC exclusiva destas matérias tendem a ter menos UC's não exclusivas. Em cada ciclo de estudos que não possui uma UC exclusiva existem, em média, apenas 2 UC's não exclusivas que abordam estes temas. Este facto não parece afetar o nível de complexidade com que as matérias EE e RSE são ensinadas nessas UC's. A percentagem de UC's não exclusivas que abordam estes temas é até, tenuemente, superior nos ciclos de estudos que não possuem uma UC exclusiva para o seu ensino.

O conceito de sustentabilidade é utilizado nas UC's não exclusivas, mas num âmbito

essa matéria (a variável "Ética EE" para o ciclo de estudos X neste caso, assume o valor 1). Mas se um determinado ciclo de estudos Y não possuir conteúdos, mas apenas objetivos numa UC, relacionados com Ética, essa UC teria ainda de possuir (porque os Objetivos e Bibliografia são ponderados a 50%) pelo menos uma referência bibliográfica relacionada com o tema, para poder ser sinalizada como uma UC não exclusiva, onde existem elementos de Ética. A mesma regra se aplica aos outros dois temas.

ligado à gestão ou à contabilidade, no contexto da sustentabilidade financeira das empresas. Este tipo de referência foi ignorada nos resultados que agora se apresentam.

Tabela 6.19: Evidências ponderadas, por tema, nas UC's não exclusivas

	Politécnico		Universitário		total	ciclos de estudos	
	priv	pub	priv	pub		c/UC	s/UC
<i>Ciclos de estudos totais</i>	6	15	20	14	55	32	23
UC's n/excl. totais	7	36	40	47	130	85	45
UC's n.exc. por CE	1,2	2,4	2,0	3,4	2,4	2,7	2,0
<i>Ciclos de Estudos com UC's n/excl.</i>							
Que abordam o tema da EE	3	11	11	10	35	20	15
Que abordam o tema da RSE	1	5	12	9	27	14	13
Que abordam o tema do DS	0	8	9	9	26	18	8
<i>% de ciclos de estudos com UC's n/excl.</i>							
Que abordam o tema da EE	50%	73%	55%	71%	64%	63%	65%
Que abordam o tema da RSE	17%	33%	60%	64%	49%	44%	57%
Que abordam o tema do DS	0%	53%	45%	64%	47%	56%	35%

priv=ensino superior privado; *pub*=ensino superior público; *media*=média de UC's por ciclo de estudos; *c/disc.*=ciclos de estudo com UC exclusiva de EE/RSE; *s/disc.*=ciclos de estudo sem UC exclusiva de EE/RSE

Observa-se que a frequência da referência ao tema do desenvolvimento sustentável nas UC's não exclusivas (47%) é superior, quando comparadas com as exclusivas (41%)⁵. É necessário, mais uma vez, recuperar a ideia da proporcionalidade aqui presente. Estes resultados dizem respeito apenas às UC's analisadas por conterem evidências destas matérias. Em termos absolutos, 47% das UC's não exclusivas, significa menos de 4% das UC's totais do ciclo de estudos. Esta evidência pode ser justificada, por ser frequente encontrar matérias nos currículos, que estão ligadas à produção de bens que, conseqüentemente, favorecem o estudo dos impactos ambientais, por exemplo “crescimento do comércio internacional e a proteção do meio ambiente” ou “*estudar os diferentes métodos de valorização dos bens ambientais*”. Aqui, também fica evidente a abordagem ao DS através de um conceito de sustentabilidade fraca, já observada nas UC's exclusivas. Outras UC's abordam as questões do desenvolvimento sustentável sob o pretexto do estudo da globalização, i.e. “*compreender os problemas sociais do desenvolvimento e as desigualdades regionais e mundiais*”.

⁵Esta percentagem pode ser calculada através da Tabela 6.11 na página 318 onde é explícito que cerca de 59% das UC's exclusivas não abordam o Desenvolvimento Sustentável.

6.2 A tomada de decisão nos estudantes de Gestão

Apresentam-se agora os resultados que suportam as respostas à segunda e terceira questões de investigação desta tese, respetivamente:

- ◇ Que fatores influenciam a consciência ética dos estudantes? e
- ◇ Como interagem os diferentes moderadores na resolução de dilemas morais, por parte destes estudantes?

Estas respostas dependem da satisfação dos respetivos objetivos estabelecidos. Assim, pretende-se apresentar resultados que ajudem a cumprir com as seguintes tarefas:

- ◇ Procurar tendências na filosofia empresarial racionalizada pelos estudantes.
- ◇ Categorizar as suas perceções das diferentes responsabilidades de uma empresa e a sua sensibilidade aos vários stakeholders.
- ◇ Procurar relações entre os moderadores individuais, atitudes perante a EE e sensibilidade para assuntos de RSE.
- ◇ Avaliar a influência do ensino destas matérias e de outros moderadores, na capacidade de tomar uma decisão perante um dilema ético.
- ◇ Identificar características e interações dos diferentes mecanismos de descomprometimento moral nos estudantes.

Ao longo da apresentação do estado da arte foi referida a influência de vários moderadores individuais e ambientais na tomada de decisão e a moderação do descomprometimento moral sobre a carga ética da decisão. Começa-se por apresentar os resultados que confirmam essas influências sobre o processo de tomada de decisão. Posteriormente, afere-se em maior detalhe o impacto dos moderadores individuais no processo de tomada de decisão, bem como no descomprometimento moral, dos estudantes. É, nesse momento, que se apresentam as evidências que permitem responder definitivamente às

duas questões de investigação propostas. Finaliza-se este capítulo com algumas inferências que são posteriormente discutidas de forma mais alargada no capítulo "Linhas de Investigação Futuras".

6.2.1 Validação da ligação entre moderadores e tomada de decisão

O cumprimento dos objetivos de investigação implicou verificar as ligações entre moderadores individuais e a carga ética colocada sobre a decisão perante dilemas morais. Foram agregadas numa única variável (*decnetica*) todas as respostas à secção do questionário sobre decisão não ética⁶. Para garantir que se estavam a medir decisões com carga ética, era preciso demonstrar que o conjunto das decisões assim assinaladas (somadas na variável *decnetica*) era inequivocamente diferente daquelas cuja carga ética era neutra (somadas na variável *decctrl*). A solução passou pela análise da variância (ANOVA) de medidas repetidas (ver Anexo D.6), em dois fatores, para avaliar a hipótese nula de que não existiam alterações no grau de concordância dos estudantes, em questões com e sem carga ética ($n = 191$). Os resultados da ANOVA indicam um efeito significativo da carga ética das questões, *Wilks* $\lambda = 0,581$, $F(1,190) = 137.067$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,419$, existindo, por isso, evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de que as respostas estivessem a medir tipos de decisão idênticos.

As comparações subsequentes (também na Tabela do Anexo D.7, na página 528), indicam que a diferença entre cada par ordenado destas respostas é estatisticamente significativa ($p < 0,01$). Existe um aumento significativo da concordância do aluno nas afirmações sem carga ética, o que permite concluir que a variável *decnetica* mede de facto a carga ética colocada na decisão.

Em segundo lugar, teria de ficar demonstrada a correlação entre os diferentes fatores encontrados nas análises fatoriais, a carga ética na decisão e o nível de descomprometimento moral aferido junto dos estudantes. Na Tabela do Anexo D.8 (pág. 529) são

⁶Esta agregação foi feita por intermédio da soma de todas as respostas com carga ética (*decis_02*, *decis_03*, *decis_05*, *decis_06*, *decis_07*, *decis_09*, *decis_10* e *decis_12* sendo que a variável *decis_05* foi somada com sinal negativo, por se tratar de uma questão invertida.

apresentadas as correlações obtidas, com técnicas estatísticas que levaram em conta o tipo de variável em causa.

Através da análise destas correlações podem ser observados diferentes resultados que confirmam a interação entre os conceitos de sensibilidade à RSE/EE, filosofia empresarial, descomprometimento moral e decisão não ética:

- ◇ A sensibilidade, aos vários tipos de stakeholders e diferentes níveis de responsabilidade social, tem correlações negativas relevantes e mais importante, estatisticamente significativas, com o descomprometimento moral ($p < 0,01$) e a decisão não ética ($p < 0,01$ ou $p < 0,05$). Apenas a correlação entre o fator Competitividade e a decisão não ética não é estatisticamente significativa ($p > 0,05$). As correlações negativas sugerem que uma maior sensibilidade a estes temas implica um menor nível de descomprometimento e maior carga ética na tomada de decisão. As correlações entre as variáveis da sensibilidade à RSE e a decisão sem carga ética (questões de controlo) são sempre inferiores às anteriores e raramente são estatisticamente significativas.
- ◇ As correlações entre as diferentes filosofias e o descomprometimento moral, e a tomada de decisão, são todas positivas, embora em diferentes amplitudes. As filosofias mais egoístas apresentam correlações positivas com o descomprometimento moral e com uma menor carga ética na decisão. São os casos do Maquiavelismo ($poli.c. = 0,38$ e $\rho = 0,35$, $p < 0,01$), do Darwinismo Social ($poli.c. = 0,39$, $\rho = 0,37$, $p < 0,01$) e do Relativismo Ético ($poli.c. = 0,3$, $\rho = 0,32$, $p < 0,01$). O Legalismo, como seria de esperar numa filosofia sem carga ética, apresenta uma correlação perto do zero ($poli.c. = 0,03$ e $\rho = 0,01$) e não estatisticamente significativa.
- ◇ Seis dos oito mecanismos de descomprometimento moral apresentam correlações relevantes e estatisticamente significativas ($p < 0,01$) com a carga ética na decisão. Estas correlações são positivas, o que implica dizer que uma maior utilização destes mecanismos está correlacionada com uma decisão não ética. Em termos globais, o descomprometimento moral apresenta uma correlação positiva rele-

vante ($\rho_{polic.} = 0,42$, $\rho = 0,40$) e significativa ($p < 0,01$) com a decisão não ética.

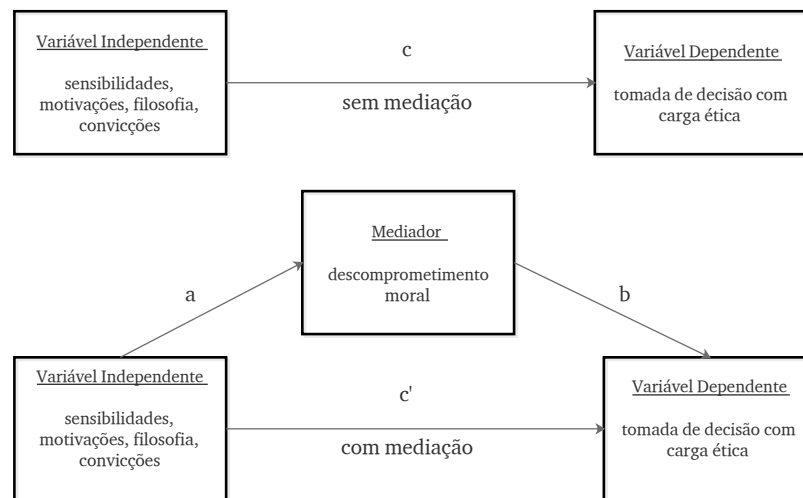
- ◇ As correlações entre as variáveis estudadas e as respostas de controlo (*decctrl*) no questionário sobre a tomada de decisão são, geralmente, inferiores e menos significativas quando comparadas com as obtidas na decisão com carga ética (*decnetica*), o que ajuda a comprovar a existência de um efeito da sensibilidade e filosofia do aluno sobre a carga ética colocada na tomada de decisão.

O resultado mais difícil de justificar é aquele que liga a sensibilidade à RSE, à carga ética da decisão, quando esta está a ser medida com recurso a dilemas da vida quotidiana de um estudante e não dilemas típicos da gestão. Por isso, embora as correlações negativas entre sensibilidade e carga ética negativa tenham sido comprovadas, decidiu-se estudar de forma mais aprofundada estenexo de causalidade, usando os fatores identificados na AFE. Considerou-se que as variáveis que resultam da agregação dos itens do questionário sobre sensibilidade à RSE continuam a ser categóricas. Foi efetuada uma análise de variância, em toda a amostra ($n = 191$), para examinar o efeito direto da sensibilidade a cada uma das dimensões da RSE na carga ética da decisão. O resultado (ver Tabela do Anexo D.9) demonstrou que não existem efeitos significativos de qualquer uma das variáveis latentes calculadas a partir dos questionários. Mas, quando essa análise de variância é feita sobre as motivações individuais, que não são mais que os fatores identificados na AFE apresentada na Tabela D.1, daí resultam efeitos diretos estatisticamente significativos. Assim, após a realização deste teste estatístico (ver, na página 530, a tabela D.10) fica demonstrado que existe um efeito direto das motivações ligadas ao ativismo ($F(13, 141) = 2,79$, $p = 0,0015$), à sobrevivência ($F(10, 141) = 2,54$, $p = 0,0077$) e à legalidade ($F(8, 141) = 2,31$, $p = 0,0235$) sobre a carga ética na tomada de decisão dos estudantes.

O papel mediador do descomprometimento moral do indivíduo também faz parte do modelo de tomada de decisão, aqui proposto. Deve ser, no entanto, explicada a diferença entre moderação e mediação. Enquanto a moderação se refere a uma interação, portanto uma variável que depende da outra, já a mediação consiste na transmissão do

efeito de uma variável sobre outra, através de uma terceira variável - o mediador. Esquemáticamente, esse processo pode ser resumido na Figura 6.3 e a sua demonstração consiste em provar que existe uma relação direta entre as variáveis independentes e a dependente (relação c' na figura); e que existe um efeito estatisticamente significativo de um mediador (neste caso, o descomprometimento moral) sobre essa relação, que deriva da transmissão do efeito da relação a para a relação b .

Figura 6.3: Modelo de mediação simples



Traduzido e adaptado a partir do modelo nº4 de Hayes (2013, p. 87)

A significância e a amplitude desse efeito mediador foram calculadas através da macro PROCESS, já apresentada no ponto 5.3 (página 282) e os seus resultados são apresentados nas Tabelas dos Anexos D.11 e D.12. Apesar de todas as variáveis latentes calculadas e fatores identificados terem sido estudados, a partir das várias Análises Fatoriais Exploratórias, são apenas apresentados aqui aqueles onde o efeito de mediação do descomprometimento moral se demonstrou inequívoco. A análise de mediação foi, também, efetuada para cada uma das sensibilidades aos diferentes stakeholders e vários tipos de responsabilidade. Em nenhuma dessas variáveis independentes foi encontrado um efeito direto na decisão não ética e, em consequência disso, também não foi encontrado qualquer efeito indireto mediado pelo descomprometimento. Este resultado sugere que, embora estejam correlacionadas, estas duas características dos estudantes - a sua sensibilidade à RSE e aquilo que a motiva, e a carga ética na tomada de decisão - não têm uma relação de causa-efeito.

Resulta desta análise que o descomprometimento moral tem um efeito mediador demonstrado sobre a relação entre traços maquiavelistas e darwinistas na filosofia empresarial do estudante e a falta de ética na sua tomada de decisão. Nestas duas situações, o efeito direto da variável independente sobre a dependente é estatisticamente significativo (respetivamente $p = 0,016$ e $p = 0,002$) e o efeito do mediador nunca é nulo, sendo sempre positivo (ver Tabela do Anexo D.11 na página 531). Relembra-se que os estudantes não foram qualificados como tendo uma única filosofia. Foram antes calculados índices de prevalência para uma delas, em cada individuo, sem nunca tentar rotular cada aluno, como seguidor de uma filosofia em particular. Verifica-se que uma maior presença de traços maquiavelistas e darwinistas na amálgama de valores e convicções que é a filosofia empresarial do aluno implicam uma decisão menos ética, sendo que parte desse efeito é atribuível ao mecanismo de descomprometimento moral.

Outro resultado que também pode ser verificado na Tabela D.11 revela que o objetivismo e o relativismo não têm uma relação direta estatisticamente significativa (respetivamente $p = 0,094$ e $p = 0,142$), moderada pelo descomprometimento moral, com a carga ética da decisão. No caso do legalismo, apesar de existir uma relação com a carga ética na decisão, esta não é mediada pelo descomprometimento moral ($p = 0,627$).

O efeito de dois dos fatores da filosofia empresarial dos estudantes (ver Tabela D.12) apresenta um efeito sobre a carga ética da decisão, que é mediado pelo descomprometimento moral. São essas variáveis: o posicionamento do aluno no eixo coletivismo/egoísmo e no eixo orientação para os meios/fins. Este resultado significa que os interesses e fins que orientam o estudante nas suas ações e as formas que este considera legítimas para os atingir têm uma influência sobre a carga ética que colocará na sua decisão, por intermédio dos mecanismos de desligamento moral.

Outra evidência que resulta da análise de mediação apresentada na Tabela D.12, é a de que a forma como o aluno se posiciona entre uma ética fundada na virtude do agente, ou na existência de imperativos éticos universais, influencia a carga ética da sua decisão. Esse efeito não é, porém, mediado pelo descomprometimento moral. O aluno coloca mais ou menos carga ética sobre a decisão, não porque desliga os seus mecanismos de auto-censura mas, provavelmente, por influência de outro mediador.

6.2.2 Tendências na sensibilidade dos estudantes à RSE

A sensibilidade às diferentes dimensões da RSE e tipos de stakeholders foi medida através de 19 questões fechadas, cujas respostas são dadas numa escala de Likert de 5 pontos. Com já foi apresentado no capítulo 5, dedicado às opções metodológicas, essas questões foram depois somadas em dois tipos de variáveis: naquelas que originalmente constavam do questionário (sensibilidade a stakeholders e dimensões da RSE) que são as variáveis latentes; e aquelas que resultaram da AFE já apresentada no ponto E.1 da página 543 e que são os fatores. No estudo de ambas as categorias de escalas/fatores e, uma vez que o número de itens por escala é variável, optou-se pela utilização da média aritmética dos itens que compõem cada fator, a fim de os estudar. Embora esta opção seja discutível do ponto de vista metodológico, como já foi apresentado, ela é aqui maioritariamente utilizada para estabelecer comparações entre os diferentes fatores e não para medir grandezas absolutas. A opção de normalizar as escalas dos diferentes fatores implicaria multiplicar os resultados obtidos por mínimos múltiplos comuns e dividir no fim por um fator fixo, o que apresenta as mesmas fragilidades do cálculo da média aritmética.

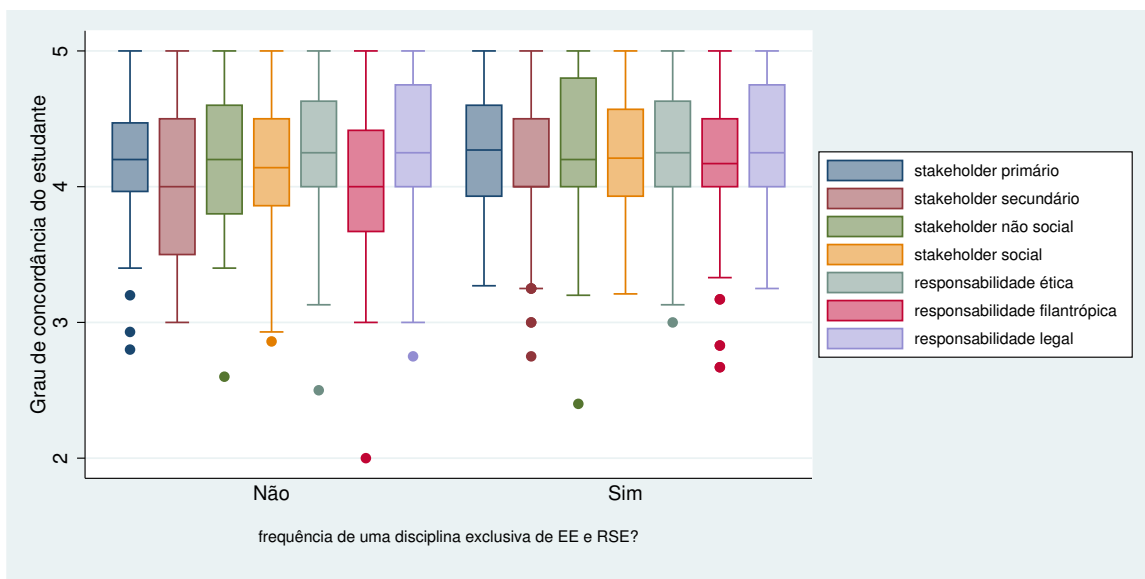
Feita esta ressalva, os resultados obtidos por fator de sensibilidade são os que constam da Tabela 6.20. Em geral, os estudantes apresentam uma sensibilidade elevada ($\bar{x} \simeq 4.2$) a todas as dimensões da RSE. As responsabilidades legais das empresas, por serem normas geralmente aceites como de cumprimento obrigatório, são encaradas como as mais consensuais. As responsabilidades filantrópicas são as menos prevalentes entre os estudantes ($\bar{x} = 4,1091$), o que é concordante com o facto de existir uma menor sensibilidade para com os stakeholders secundários ($\bar{x} = 4,1479$) relativamente aos primários ($\bar{x} = 4,2363$). Os estudantes apresentam uma preocupação bastante elevada com stakeholders não sociais ($\bar{x} = 4,2639$), até quando comparados com os sociais ($\bar{x} = 4,2012$). Após análise dos itens de Likert com maior impacto positivo nesta diferença (média de $sens_02 = 4,39$ e média de $sens_4 = 4,49$) entre aqueles cuja soma compõe essa variável, verifica-se que esses itens correspondiam às questões sobre as gerações futuras, o que pode estar relacionado com o crescente debate público em torno de questões ambientais.

Tabela 6.20: Medidas estatísticas calculadas para as tendências na sensibilidade à RSE, dos estudantes de gestão

	N	min	max	\bar{x}	$std(x)$
stakeholder primário	191	2,80	5,00	4,24	0,46
stakeholder secundário	191	2,75	5,00	4,15	0,54
stakeholder não social	191	2,40	5,00	4,26	0,51
stakeholder social	191	2,86	5,00	4,20	0,47
responsabilidade ética	191	2,50	5,00	4,24	0,49
responsabilidade filantrópica	191	2,00	5,00	4,11	0,55
responsabilidade legal	191	2,75	5,00	4,32	0,50
competitividade	191	1,88	5,00	4,29	0,53
ativismo	191	2,20	5,00	4,00	0,62
sobrevivência	191	2,50	5,00	4,35	0,52
legalidade	191	2,33	5,00	4,30	0,58

O ensino da ética e da responsabilidade provocam pequenas alterações nestas tendências (Figura 6.4). Na distribuição das frequências de cada variável, o primeiro quartil sofre uma deslocação positiva em todos os fatores e, embora continuem a existir estudantes com uma sensibilidade moderada apesar da frequência de uma UC exclusiva, a maioria apresenta níveis de sensibilidade mais elevados. Através da análise dos diagramas de caixa e bigodes, exibidos na Figura 6.4, pode ser observado que a frequência destas UC's tem um ligeiro efeito positivo na sensibilidade dos estudantes à RSE, tanto nas várias dimensões, como em relação aos diferentes stakeholders.

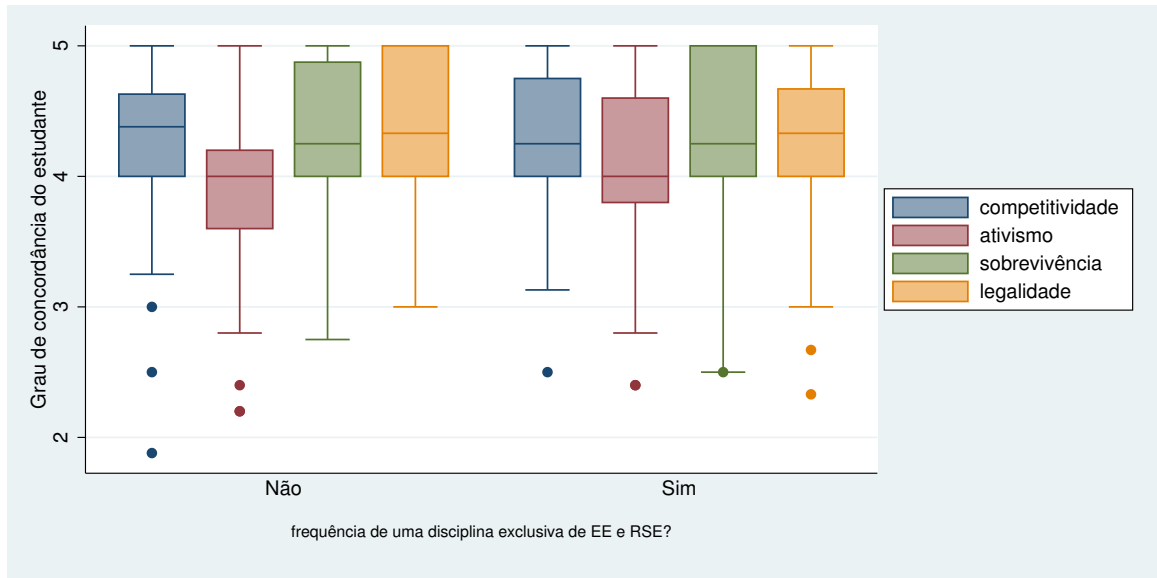
Figura 6.4: Tendências na sensibilidade dos estudantes de Gestão, à RSE



Quando observada à luz dos fatores identificados na AFE, esta alteração parece estar

relacionada com uma maior propensão para o Ativismo, por parte dos estudantes que frequentam UC's exclusivas (Ver Figura 6.5), já que é neste fator que se observa a maior deslocação positiva, entre os dois grupos.

Figura 6.5: Tendências nos fatores que influenciam a sensibilidade dos estudantes à RSE



Apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, os resultados obtidos a partir do teste de Mann-Whitney para os dois grupos, neste fator, aproximam-se bastante desse nível de relevância ($U = 3794,5$; $p = 0,063$). Trata-se, no entanto, da única variável para a qual a diferença entre as respostas dadas pelos dois grupos se aproxima do estatisticamente significativo (ver Tabela 6.21) não existindo outras variações relevantes entre os dois grupos, no que respeita às várias dimensões da sensibilidade dos alunos à RSE.

Tabela 6.21: Sensibilidade à RSE em função da frequência ou não de uma UC exclusiva de EE/RSE

Fator	sem frequência		com frequência		U	p
	N	rank \bar{x}	N	rank \bar{x}		
stakeholder primário	84	93,24	107	98,17	4262,0	0,540
stakeholder secundário	84	90,17	107	100,58	4004,0	0,188
stakeholder não social	84	89,61	107	101,01	3957,5	0,153
stakeholder social	84	92,78	107	98,53	4223,5	0,475
responsabilidade ética	84	93,29	107	98,13	4266,5	0,547
responsabilidade legal	84	96,46	107	95,64	4455,5	0,918
responsabilidade filantrópica	84	88,36	107	102,00	3852,5	0,089
competitividade	84	95,98	107	96,01	4492,5	0,997
ativismo	84	87,67	107	102,54	3794,5	0,063
sobrevivência	84	91,12	107	99,83	4084,0	0,268
legalidade	84	97,50	107	94,82	4368,0	0,735

(resultados dos testes não paramétricos U de Mann-Whitney)

6.2.3 Tendências na filosofia empresarial dos estudantes

Foram calculadas para cada uma das cinco filosofias investigadas, respetivamente, cinco novas variáveis latentes, cuja descrição pode ser observada na Tabela 6.22 e que resultam da média das respostas dadas a cada uma das variáveis originais.

No que respeita à sua filosofia empresarial, os estudantes apresentam uma tendência para o equilíbrio dos vários traços, ($2,2 \leq \bar{x} \leq 2,8$) sugerindo que nenhuma das perspetivas filosóficas apresentadas seja uma boa receita para o que está certo. De todas as dimensões éticas analisadas, os estudantes reconhecem o darwinismo social como a menos ética, considerando que o espaço empresarial não deve, apenas, ser uma zona de competição onde as empresas mais aptas eliminam as restantes. Para os estudantes, aquilo que está certo fazer é mais facilmente compreendido através de uma postura moralmente objetivista. O que sugere uma preferência por um sistema de livre concorrência, individualista, mas com uma matriz ética bem definida e praticamente imutável a assumir o papel de *regras do jogo*. A segunda posição filosófica mais prevalente é a do relativismo ético, que sendo baseada nos interesses sociais é, também, mais dependente do contexto em que as empresas operam. Para estes estudantes, o que está certo fazer resulta de um exercício reflexivo onde qualquer julgamento moral gerado pode

ser considerado moral desde que exercido livremente e levando em conta os factos relevantes da situação. Para um relativista, determinada coisa não está *sempre certa*. Foram também calculadas cinco novas variáveis latentes, uma para cada fator identificado na AFE descrita na página 545 e cujos resultados se apresentam em anexo na Tabela D.2 da página 524. Os valores foram obtidos agrupando em cada variável as variáveis/questões que constituem os fatores resultantes da AFE e calculando a média das suas respostas para cada um dos 191 casos (inquiridos) da amostra. A descrição destas variáveis da filosofia empresarial dos estudantes é apresentada na Tabela 6.23.

Tabela 6.22: Descrição das cinco filosofias empresariais nos estudantes de gestão

	N	min	max	\bar{x}	$std(x)$
maquiavelismo	191	1,20	4,20	2,44	0,51
darwinismo social	191	1,29	3,71	2,23	0,42
relativismo ético	191	1,00	4,33	2,61	0,65
objetivismo moral	191	1,50	4,00	2,80	0,52
legalismo	191	1,00	5,00	2,45	0,94

Tabela 6.23: Medidas estatísticas calculadas para os fatores influenciadores da filosofia empresarial

Fator	Eixo	N	$min(x)$	$max(x)$	\bar{x}	$std(x)$
<i>filfat1</i>	Coletivismo → Egoísmo	191	1,00	3,67	1,4136	0,49732
<i>filfat2</i>	Moral → Amoral	191	1,29	4,29	2,5280	0,51512
<i>filfat3</i>	Meios → Fins	191	1,29	4,57	2,6948	0,59468
<i>filfat4</i>	Dever → Virtude	191	0,17	4,00	1,7609	0,58726
<i>filfat5</i>	Liberal → Conservador	191	1,00	4,25	2,3796	0,60526

Os fatores identificados apresentam correlações concordantes com os perfis filosóficos estudados, o que atribui uma maior segurança à utilização dos resultados do questionário QAREE. Através da consulta da Tabela 6.24 observa-se que os traços maquiavelistas apresentam uma elevada correlação com um sentimento de amoralidade nos negócios e com a sobreposição dos fins em relação aos meios necessários para os atingir. Os traços darwinistas parecem ser influenciados por sentimentos de egoísmo ou egocentrismo e por uma visão também amoral do mercado. O darwinismo social sugere a sobreposição da luta pela sobrevivência das organizações, a qualquer desígnio de moralidade. O Relativismo Ético está moderadamente correlacionado com a justificação dos meios utilizados, pelos fins obtidos e com uma ética mais focada sobre a honestidade, equidade e confiança dos gestores. Esta correlação moderada também é coerente com a

ideia de que, para um relativista ético, existem de facto normas morais que se aplicam ao mundo empresarial, mas que são específicas deste. Tanto o Objetivismo Moral como o Legalismo surgem fortemente relacionados com uma tendência conservadora de cumprimento rigoroso das obrigações e uma definição bem clara das mesmas. Esta é uma correlação que confirma a visão escrupulosa sobre o mundo empresarial, livre de emoções, de um objetivista moral.

Tabela 6.24: Correlações policóricas entre fatores e filosofias

	MQV	DRS	RLE	OBM	LGL
Coletivismo → Egoísmo		0,714**			
Moral → Amoral	0,664**	0,556**			
Meios → Fins	0,840**		0,556**		
Dever → Virtude			0,522**		
Liberal → Conservador				0,741**	0,715**

MQV:Maquiavelismo,DRS:Darwinismo Social,RLE:Relativismo Ético,OBM:Objetivismo Moral,LGL:Legalismo.

** $p < 0,01$

O facto dos estudantes frequentarem uma UC de EE e RSE, tem uma influência diminuta nestas tendências filosóficas (ver Figura 6.6) que, em nenhuma dimensão da análise se revelou estatisticamente significativa (ver Tabela 6.25).

Tabela 6.25: Filosofia empresarial em função da frequência ou não de uma UC exclusiva de EE/RSE

Filosofia	sem frequência		com frequência		U	p
	N	$rank \bar{x}$	N	$rank \bar{x}$		
maquiavelismo	84	100,82	107	92,21	4089,0	0,284
darwinismo social	84	92,60	107	98,67	4208,0	0,448
objetivismo moral	84	96,20	107	95,84	4477,0	0,964
relativismo ético	84	95,04	107	96,75	4413,5	0,830
legalismo	84	103,15	107	90,39	3893,5	0,095

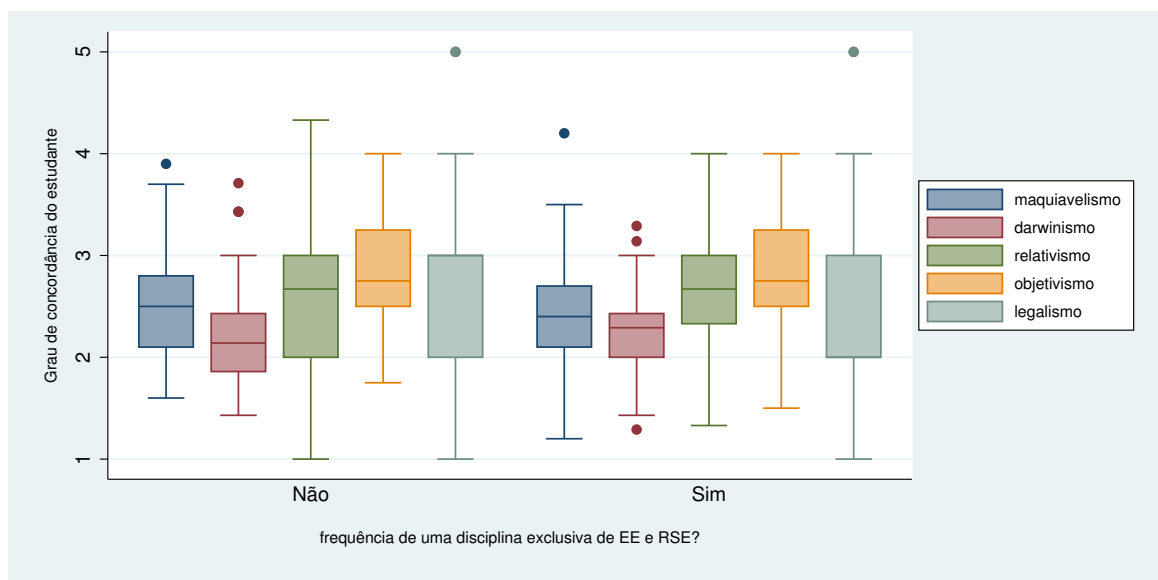
(resultados dos testes não paramétricos U de Mann-Whitney)

Ainda assim, observam-se algumas pequenas alterações, nomeadamente o aumento da discordância com práticas maquiavélicas. Esta ligeira deslocação é coerente com uma ténue diminuição dos níveis do primeiro (egoísmo) e terceiro (os meios justificam os fins) fatores, nos estudantes que frequentaram UC's de EE/RSE (ver Tabela 6.26). As considerações éticas face ao cumprimento da Lei (legalismo) permanecem imutáveis. O que é coerente com o facto de estas UC's não servirem, normalmente, para reforçar ou

defender a necessidade de cumprimento com a legislação existente. Os estudantes que frequentaram uma UC de EE e RSE apresentam, apenas, uma maior concordância e homogeneidade, entre si, com as abordagens relativista e darwinista.

Não foi encontrada qualquer influência da frequência de uma UC exclusiva de EE/RSE, sobre as variáveis latentes que resultam dos fatores identificados na AFE às variáveis do questionário sobre filosofia empresarial (ver Tabela 6.26). A inexistência do efeito pode ser comprovada pelo diagrama de caixa e bigodes na Figura 6.7 onde podem também ser observadas as distribuições dos alunos pelos vários fatores identificados na AFE. Da leitura deste diagrama é notada, como única posição inequívoca nos eixos, a tendência dos estudantes para defenderem interesses coletivistas. De resto, a maioria dos estudantes apresenta tendências para uma visão moral do espaço económico, uma orientação para os meios em detrimento dos fins e uma posição mais liberal do que conservadora. Os estudantes distribuem-se de forma bastante equilibrada entre uma ética focada no dever e na sua virtude.

Figura 6.6: Presença das diferentes correntes filosóficas nos estudantes



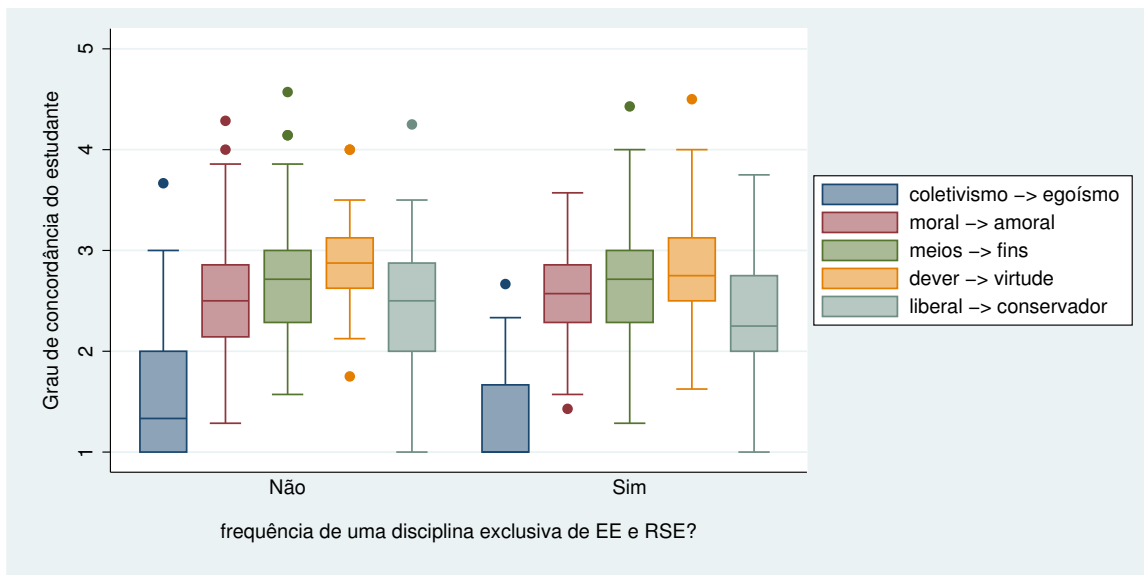
Apesar de existirem algumas diferenças nos *rankings* médios de cada fator, nenhum dos testes de homogeneidade permite rejeitar a hipótese nula de que ambas as distribuições (com e sem a frequência de uma UC exclusiva) provêm da mesma população ($0,145 \leq p \leq 0,943$).

Tabela 6.26: Alterações nos fatores da Filosofia empresarial, em função da frequência ou não de uma UC exclusiva de EE/RSE

Fator	sem frequência		com frequência		U	p
	N	rank \bar{x}	N	rank \bar{x}		
Coletivismo → Egoísmo	84	100,35	107	92,59	4129,0	0,303
Moral → Amoral	84	93,51	107	97,96	4284,5	0,579
Meios → Fins	84	96,32	107	95,75	4467,0	0,943
Dever → Virtude	84	102,55	107	90,86	3943,5	0,145
Liberal → Conservador	84	100,85	107	92,20	4087,0	0,279

(resultados dos testes não paramétricos U de Mann-Whitney)

Figura 6.7: Distribuição dos estudantes ao longo dos eixos do perfil filosófico, em função da sua frequência de uma UC exclusiva



6.2.4 Tendências no descomprometimento moral dos alunos

A descrição estatística dos resultados do questionário ao descomprometimento moral dos estudantes, encontra-se resumida na Tabela 6.27. Da sua leitura é possível observar que os estudantes de gestão apresentam níveis reduzidos ($1,51 \leq \bar{x} \leq 1,89$) de descomprometimento moral, exceto em três dos mecanismos: a justificação moral ($\bar{x} = 2,81$), a difusão da responsabilidade ($\bar{x} = 3,02$) e o deslocamento da responsabilidade, embora com menor relevância ($\bar{x} = 1,97$). Estes são três mecanismos que operam na reconstrução cognitiva do próprio comportamento. A justificação moral permite ao estudante mascarar o comportamento prejudicial como algo socialmente aceite e racionaliza-o como uma boa ação. No caso da difusão da responsabilidade, o

aluno sente-se tanto menos responsável por um comportamento nefasto, quanto maior for o número de participantes ou decisores que com ele o colocaram em prática. Em menor grau, alguns estudantes racionalizam as decisões prejudiciais que decidem tomar através do mecanismo de deslocamento da responsabilidade que permite ao indivíduo agir de forma imoral ao atribuir a responsabilidade pelos seus atos a outro indivíduo ou entidade. Todos os outros mecanismos apresentam resultados muito mais baixos, com apenas algumas exceções, levando a crer que não desempenham um papel relevante na tomada de decisão. É possível concluir que os estudantes de gestão que participaram neste trabalho adotam, em geral, comportamentos ou intenções de agir de forma menos ética, sempre que a responsabilidade não lhes possa ser atribuída e consigam encontrar uma justificação para transformar a sua intenção/ação em algo socialmente aceite.

Tabela 6.27: Descrição dos mecanismos de descomprometimento moral nos estudantes de gestão

	N	min	max	\bar{x}	$std(x)$
justificação moral	191	1,00	4,67	2,81	0,80
rotulagem eufemística	191	1,00	3,50	1,51	0,53
comparação vantajosa	191	1,00	4,67	1,60	0,69
deslocamento da responsabilidade	191	1,00	4,50	1,97	0,74
difusão da responsabilidade	191	1,00	5,00	3,02	0,94
distorção das consequências	191	1,00	4,00	1,61	0,56
atribuição de culpa	191	1,00	4,67	1,89	0,67
desumanização	191	1,00	4,33	1,82	0,83

O impacto do ensino da EE e RSE sobre estes mecanismos é praticamente nulo. Entre os dois grupos de estudantes (ver Figura 6.8) existe apenas uma menor utilização dos mecanismos de justificação moral (sem que deixe de ser muito relevante) e deslocamento da responsabilidade. Estas variações não são, no entanto, estatisticamente significativas (ver Tabela 6.28).

6.2.5 Tendências na carga ética da tomada de decisão

A fim de comprovar a existência de carga ética no lote de dilemas apresentados aos estudantes (itens somados na escala *decnetica*), foram também colocados à sua apreciação alguns problemas sem carga ética negativa (itens somados na escala *decctrl*).

Figura 6.8: Tendências no descomprometimento moral dos estudantes de gestão

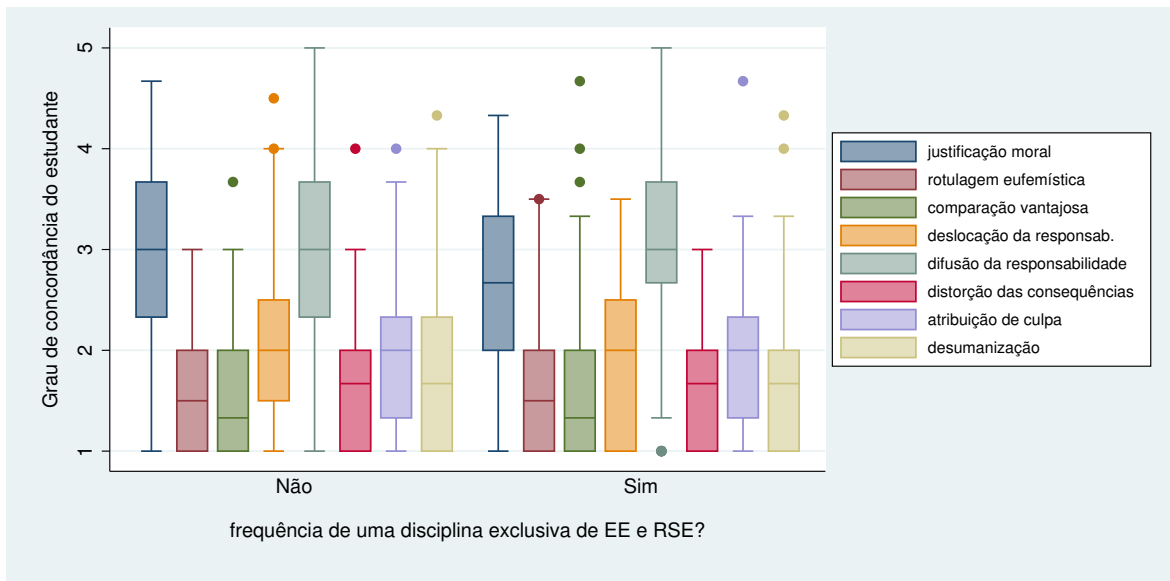


Tabela 6.28: Testes de heterogeneidade nos mecanismos de descomprometimento moral, em função da frequência de uma UC exclusiva de EE/RSE

Mecanismo	sem frequência		com frequência		U	p
	N	$rank \bar{x}$	N	$rank \bar{x}$		
justificação moral	84	102,90	107	90,58	3914,5	0,124
rotulagem eufemística	84	100,52	107	92,45	4114,5	0,290
comparação vantajosa	84	98,68	107	93,60	4269,0	0,537
deslocação da responsabilidade	84	99,92	107	92,93	4165,0	0,373
difusão da responsabilidade	84	95,79	107	96,17	4476,0	0,962
distribuição das consequências	84	95,76	107	96,19	4474,0	0,957
atribuição de culpa	84	103,11	107	90,42	3897,0	0,110
desumanização	84	101,95	107	91,33	3994,0	0,178

valores obtidos a partir de um teste U de Mann-Whitney

A evidência apresentada na Tabela 6.29 demonstra que, quer as escalas sejam usadas na sua forma original (*decnetica* – *decctrl*), quer sejam utilizadas as suas médias por item (*decnetica_avg* – *decctrl_avg*), existe uma diferença na forma como os mesmos estudantes respondem às questões que as compõem, que é estatisticamente significativa ($p = 0,036$ e $p = 0,000$ respetivamente). A partir da descrição das duas variáveis num diagrama de caixa e bigodes (Figura 6.9) verifica-se que, embora existam casos em que os estudantes tomariam decisões menos éticas, a grande maioria discorda dessas decisões (os 50% mais centrais da distribuição, situam-se entre 2 e 3 numa escala de Likert de 5 pontos), ainda que moderadamente. Os estudantes que frequentaram uma

UC exclusiva de EE e RSE parecem discordar um pouco mais (o limite superior dos 50% mais centrais desce ligeiramente) de decisões não éticas, do que os seus colegas que não frequentaram este tipo de UC. Através da consulta da tabela anexa D.13, pode ser verificado que a diferença não é estatisticamente significativa ($p = 0,765$).

Tabela 6.29: Teste de homogeneidade na tomada de decisão em dilemas com e sem carga ética

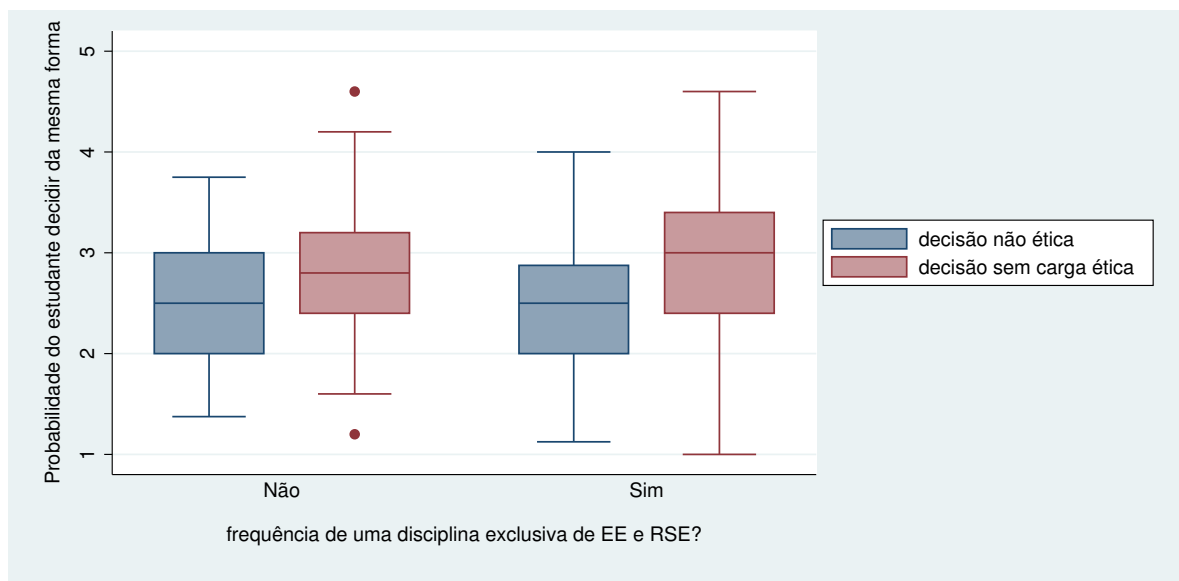
variáveis	ranks	N	rank \bar{x}	\sum ranks	Z^d	p
decctrl - decnetica	negativos	69 ^a	82,68	5705,00		
	positivos	98 ^b	84,93	8323,00		
	empates	24 ^c				
	total	191			-2,099	0,036*
decctrl_avg - decnetica_avg	negativos	30 ^a	55,00	1650,00		
	positivos	155 ^b	100,35	15555,00		
	empates	6 ^c				
	total	191			-9,534	0,000**

Valores obtidos a partir de dois testes de Wilcoxon para amostras emparelhadas

a. $decctrl < decnetica$; b. $decctrl > decnetica$; c. $decctrl = decnetica$; d. baseado nos ranks negativos.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Figura 6.9: Tendências na carga moral da decisão dos estudantes de gestão



Os estudantes que frequentaram uma UC dedicada parecem identificar ligeiramente melhor a ausência de carga ética nos dilemas apresentados. É evidente, apesar de não ser estatisticamente significativa ($p = 0,142$), uma diferença entre os dois grupos neste critério (Tabelas D.14 e D.15 dos Anexos). O sentido oposto destas duas diferenças, apesar de, mais uma vez, não ser estatisticamente significativo, sugere uma maior

capacidade dos estudantes que frequentam estas UC's em identificar a carga ética dos dilemas que lhes foram apresentados. A diferença pode ser verificada através do maior afastamento entre as tendências centrais das barras (Fig. 6.9) no caso dos estudantes que frequentaram as UC's .

6.2.6 Moderadores na tomada de decisão

Depois de apresentadas as tendências em cada um dos fatores que estão envolvidos na tomada de decisão, é apresentado o estudo do efeito de alguns moderadores individuais e organizacionais na tomada de decisão, na sensibilidade aos diferentes stakeholders e níveis de RSE, filosofia empresarial e nível de descomprometimento moral.

6.2.6.1 Idade e Género

Na apresentação do estado da arte ficou claro que a idade e o género são dois moderadores individuais bastante estudados e identificados como influentes na tomada de decisão. Este trabalho permitiu confirmar essa relação. Em primeiro lugar foram usados testes não-paramétricos para investigar hipotéticas diferenças entre os subgrupos etários e de género, na sensibilidade à RSE, filosofia empresarial e mecanismos de descomprometimento moral, bem como na carga ética colocada no processo de tomada de decisão, dos estudantes. A fim de tornar a variável *idade*, numa variável categórica, os estudantes foram distribuídos por três escalões etários:

- ◇ 1^o Escalão: Até aos 25 anos - agregando jovens adultos que, em teoria, ainda estejam em fase de planeamento do seu projeto de vida e sem grande experiência profissional.
- ◇ 2^o Escalão: Mais de 25 e menos de 35 anos - agregando jovens adultos teoricamente com maior maturidade, no início do seu projeto de vida e das suas carreiras.

- ◊ 3º Escalão: Mais de 35 anos - agregando estudantes, que maioritariamente já se encontrem de forma estabilizada em pleno curso do seu projeto de vida, que tenham deixado para mais tarde a incursão no Ensino Superior.

A caracterização da amostra, por género e por escalão etário dos estudantes, pode ser visualizada na Tabela 6.30. A influência destes moderadores individuais nas restantes variáveis pode ser agrupada pelas diferentes secções do questionário.

Tabela 6.30: Descrição estatística dos estudantes por género e escalão etário

escalão	Masculino	Feminino	Total
Idade < 25 anos	33	75	108
25 < Idade < 35	18	21	39
Idade > 35	19	25	44
Total	70	121	191

a) Sensibilidade à RSE

Os resultados obtidos sugerem que o género não é um fator diferenciador relevante na sensibilidade dos estudantes de gestão às diferentes dimensões da RSE. Apenas a sensibilidade a stakeholders secundários⁷ é significativamente ($p < 0,01$) diferente entre géneros, sendo as mulheres mais sensíveis a este tipo de entidade (ver Tabela D.16 nos Anexos). As estudantes de Gestão apresentam uma maior sensibilidade ($rank \bar{x} = 104,07$) a este tipo de stakeholder, do que os estudantes homens ($rank \bar{x} = 82,04$) em todos os itens da escala que compõem o fator. O que é concordante com a evidência de que as mulheres portuguesas estão mais predispostas para atividades de voluntariado, por exemplo, do que os homens (Miranda, 2011). O escalão etário a que pertence o estudante não parece determinar diferenças significativas na sensibilidade às diferentes dimensões da RSE (ver Tabela D.17, no Anexos).

b) Filosofia Empresarial

Os traços maquiavélicos demonstram ser a única componente da filosofia empresarial do aluno onde existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$), entre homens e mulheres. Neste caso, os homens têm uma perspetiva sobre a vida empresarial mais

⁷Stakeholders que são indiretamente afetados ou têm um interesse indireto na atividade da organização.

maquiavelista ($rank \bar{x} = 112,46$) do que as mulheres ($rank \bar{x} = 86,48$). O gênero não é uma característica diferenciadora nas restantes tendências filosóficas investigadas (em detalhe na Tabela D.18 do Anexo C). Com relação à idade, não foram encontradas diferenças relevantes na distribuição destes traços, entre grupos etários. O teste de Kruskal-Wallis (em detalhe na Tabela D.19 do Anexo C) demonstrou que não era possível rejeitar a hipótese de os estudantes provirem todos da mesma população, ou seja, ficou demonstrado que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes escalões etários relativamente a cada uma das cinco filosofias empresariais em análise.

c) Descomprometimento moral

Os mecanismos de descomprometimento moral apresentam, quase todos, variações não estatisticamente significativas entre gênero (Tabela D.20 no Anexo C). Com a exceção de um único mecanismo, a *justificação moral*, em que os indivíduos do gênero masculino apresentam uma maior prevalência ($rank \bar{x} = 114,9$) quando comparados com indivíduos do gênero feminino ($rank \bar{x} = 85,07$), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($p < 0,01$). Porém, nem este mecanismo, nem nenhum dos outros, apresentam diferenças estatisticamente significativas ao longo dos diferentes grupos etários (Tabela D.21 no Anexo C). Os resultados apresentados nesta tabela dizem respeito ao teste de Kruskal-Wallis nas variáveis dos diferentes mecanismos de descomprometimento moral, agrupados por escalão etário.

d) Tomada de decisão não-ética

Posteriormente, procuraram-se evidências da influência destes fatores na tomada de decisão propriamente dita. A distribuição da variável que compila a carga ética na decisão, por escalões etários e gênero, é a que consta da Tabela D.22 do Anexo C. Foi averiguada a existência de diferenças estatisticamente significativas na forma como, em média, os estudantes pertencentes a cada subgrupo, decidem perante um dilema ético. Com esse fim, foi aplicado o Teste U de Mann-Whitney aos subgrupos da variável *Genero* e o Teste de Kruskal-Wallis aos três subgrupos da variável *esc_etario*. Os resultados constam das tabelas 6.31 e D.23, respetivamente nas páginas 349 e 537.

A partir destes dados é possível concluir que o nível de decisão não-ética nos indivíduos do sexo masculino é significativamente superior ($U = 3492$, $p = 0,043$) ao dos indivíduos de sexo feminino.

Tabela 6.31: Teste de Kruskal-Wallis na variável *decnetica* em função do escalão etário

escalão etário	observações	\sum ranks	\bar{x} ranks
Idade < 25 anos	108	103,89	11220,50
25 < Idade < 35	39	96,44	3761,00
Idade > 35	44	76,24	3354,50
Total	191		

$\chi^2 = 7,858$ com dois graus de liberdade, $p = 0,0197$

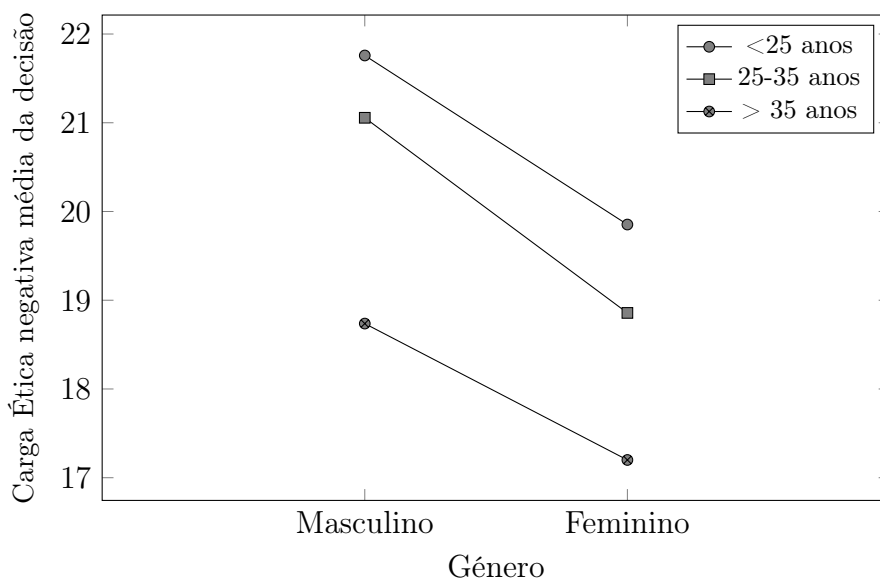
Demonstra-se, também, que o escalão etário, tal como o género, desempenha um papel moderador estatisticamente significativo ($\chi^2 = 7,858$, $p = 0,0197$) na carga ética da tomada de decisão. Os estudantes mais novos apresentam um maior recurso a decisões não éticas do que os estudantes mais velhos, sendo esta variação constantemente negativa à medida que o escalão etário aumenta. Ficou ainda demonstrado, a partir de uma análise ANOVA que é apresentada na Tabela D.24 dos Anexos, que, apesar de serem ambos moderadores da tomada de decisão, não existe uma interação entre idade e género. Com a ressalva de a amostra ser composta por diversos indivíduos com idades diferentes e não de várias inquirições aos mesmos indivíduos ao longo dos anos, pode-se afirmar que a carga ética negativa numa decisão é geralmente decrescente à medida que aumenta o escalão etário e que o ritmo e sentido dessa progressão é independente do género.

Nesta análise paramétrica, foi também rejeitada a hipótese de homoscedasticidade nula, ou seja, de que a variância do erro da variável dependente (*decnetica*) seja nula ao longo dos vários subgrupos (Teste de Levene: $F = 2,013$ com cinco graus de liberdade nas variáveis independentes, $p > 0,05$). Os resultados da ANOVA demonstram que existe um efeito estatisticamente significativo do género sobre a carga ética da decisão, ($F(1,185) = 6,118$, $p = 0,014$, η^2 parcial = 0,032). As médias marginais, calculadas a partir dos resultados desta análise de variância (ver Tabela D.25 nos Anexos), permitem, ainda, determinar que os estudantes do sexo feminino apresentam uma menor concordância com decisões eticamente negativas ($\bar{x}^2 = 18,637$, $\sigma = 0,493$) quando

comparadas com seus colegas do sexo masculino ($\bar{x} = 20,517, \sigma = 0,578$).

Utilizando os mesmos testes estatísticos, foi ainda possível confirmar que, também a idade do aluno tem um efeito sobre a tomada de decisão perante dilemas éticos ($F(1,185) = 5,443, p = 0,005, \eta^2 \text{ parcial} = 0,056$). Os estudantes até aos 25 anos decidem de forma menos ética ($\bar{x} = 20,805, \sigma = 0,487$) do que os estudantes entre os 25 e os 35 anos ($\bar{x} = 19,956, \sigma = 0,748$). Por sua vez, os estudantes com mais de 35 anos, apresentam o valor mais baixo de carga ética negativa na decisão ($\bar{x} = 17,968, \sigma = 0,709$), quando comparados com os dois outros escalões etários. A interação entre os dois fatores não é significativa, como pode ser verificado na Figura 6.10.

Figura 6.10: Efeito da interação do género e idade, sobre a carga ética da decisão



6.2.6.2 Tipo de Estabelecimento de Ensino Superior

Como foi observado na análise aos guiões de auto-avaliação, existem variações na forma como as IES, dentro de cada subsistema, consideram e ensinam as matérias de Ética Empresarial, Responsabilidade Social Empresarial e Desenvolvimento Sustentável. Foi testada a hipótese de existirem diferenças estatisticamente significativas também entre os estudantes dessas instituições, nos quatro subsistemas de ensino: politécnico privado, politécnico público, universitário privado e universitários público. Em primeiro lugar, foi testada a hipotética influência do subsistema de ensino, na sensibilidade à RSE,

filosofia empresarial e mecanismos de descomprometimento moral. Uma vez que as variáveis de agrupamento (*Propriedade* e *Subsistema*) são dicotômicas, utilizou-se para esta análise o Teste U de Mann-Whitney entre as variáveis. Apresentam-se, seguidamente, apenas as variáveis para as quais foram detetadas diferenças, quando agrupadas por tipo de propriedade da IES (Tabela 6.32) ou por subsistema de ensino superior (Tabela 6.33) nestes quatro subsistemas.

Tabela 6.32: Diferenças relevantes nas variáveis agrupadas por tipo de propriedade

	Comparação Vantajosa
Privado (<i>ranksum</i>)	88,010
Público (<i>ranksum</i>)	104,780
Mann-Whitney <i>U</i>	3751,000 *
Wilcoxon <i>W</i>	8801,000
<i>Z</i>	-2,179
<i>p</i>	0,029

* $p < 0,05$

A única diferença encontrada, com significado estatístico ($p < 0,05$), entre os estudantes do ensino superior privado e os do público, surge num dos mecanismos de descomprometimento moral: a comparação vantajosa. Os estudantes do ensino superior público recorrem mais a este mecanismo (*ranksum* = 104,78) quando comparados com os estudantes do ensino superior privado (*ranksum* = 88,01). A propriedade do estabelecimento de ensino superior não tem qualquer influência digna de nota, em todas os outros mecanismos de bloqueio de auto-sanções, no âmbito da sensibilidade à RSE ou relativamente à filosofia empresarial.

Tabela 6.33: Diferenças relevantes nas variáveis agrupadas por subsistema

	maquiavelismo
Politécnico (<i>ranksum</i>)	109,210
Universitário (<i>ranksum</i>)	89,340
Mann-Whitney <i>U</i>	3874,000 *
Wilcoxon <i>W</i>	12 002,500
<i>Z</i>	-2,350
<i>p</i>	0,019

* $p < 0,05$

Apenas um dos testes efetuados revelou diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) na filosofia empresarial, entre os estudantes do ensino superior politécnico e universitário. Os estudantes do subsistema politécnico apresentam uma maior preferência

por posturas maquiavelistas ($ranksum = 109, 21$) do que os seus colegas do subsistema universitário ($ranksum = 89, 34$) como se pode observar na Tabela 6.33.

No estudo da tomada de decisão, optou-se, também, por um teste não-paramétrico às variáveis categóricas *Propriedade* e *Subsistema*, na tentativa de identificar diferenças entre os diferentes subgrupos de estudantes. Procedeu-se depois a uma análise ANOVA que, não só permitiu confirmar os resultados encontrados, como também avaliar os efeitos simples e de interação entre as duas variáveis categóricas. Da análise não-paramétrica resulta que não existem diferenças estatisticamente significativas ($U = 3957$; $p = 0, 7662$) entre os estudantes do subsistema politécnico e universitário, no que concerne a carga ética da sua decisão. O resultado deste teste pode ser encontrado na Tabela 6.34.

Tabela 6.34: Teste U de Mann-Whitney na variável *decnetica* em função do Subsistema

subsistema	obs.	\bar{x} ranks	$\sum ranks$	esperado
politécnico	64	94,33	6037,00	6144,00
universitário	121	96,84	12299,00	12192,00
combinado	191		18336	18336,00

$z = -0,297$, $U = 3957,00$, $Prob > |z| = 0,7662$

Variância não ajustada	130048,00
Ajuste das correspondências	-511,56
Variância ajustada	129536,44

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($U = 3717$; $p = 0,0287$) entre os estudantes do ensino superior privado e público, na sua intenção de agir de forma não ética (Tabela 6.35), que apontam para uma menor concordância dos primeiros para com decisões não éticas. Nesta análise ANOVA (Tabela do Anexo D.26) foi rejeitada a hipótese de homoscedasticidade nula, ou seja, de que a variância do erro da variável dependente (*decnetica*) seja nula entre os diferentes subsistemas de ensino (Teste de Levene: $F = 0,950$ com três graus de liberdade nas variáveis independentes, $p > 0,05$). Os resultados da análise de variância demonstram que existe um efeito estatisticamente significativo da propriedade da IES (ser pública ou privada) sobre a carga ética da decisão dos estudantes, ($F(1, 187) = 5,965$; $p = 0,016$; η^2 parcial = 0,031). Da análise das médias marginais estimadas a partir da ANOVA

(ver Tabela Anexa D.27), confirma-se o resultado já obtido através do teste U de Mann-Whitney, ou seja, os estudantes que estão a terminar os seus ciclos de estudos em instituições de ensino superior privado evidenciam uma carga ética menos negativa na sua decisão ($\bar{x}^2 = 18,437; \sigma = 0,685$) do que os seus colegas do ensino superior público ($\bar{x}^2 = 20,510; \sigma = 0,501$).

Tabela 6.35: Teste U de Mann-Whitney na variável decnetica em função da propriedade da IES

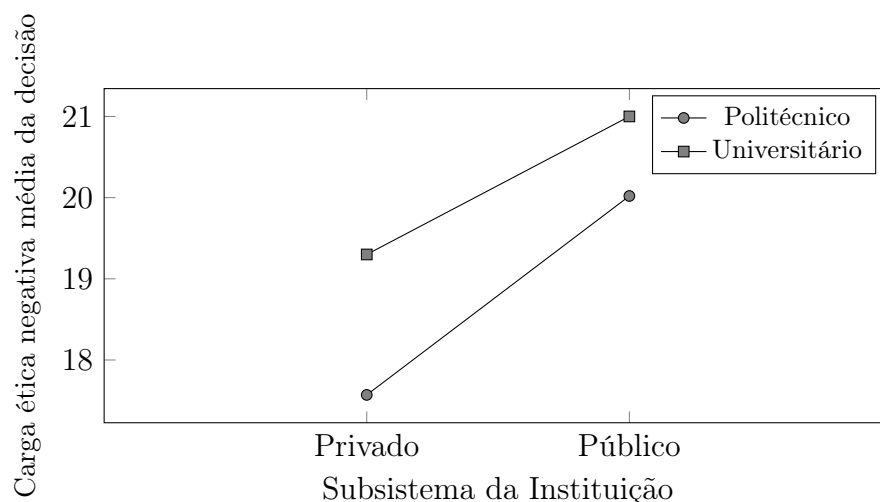
propriedade da IES	obs.	\bar{x} ranks	\sum ranks	esperado
privado	100	87,67	8767,00	9600,00
publico	91	105,15	9569,00	8736,00
combinado	191		18336,00	18336,00

$z = -2,187, U = 3717,00, Prob > |z| = 0,0287$

Variância não ajustada	145600,00
Ajuste das correspondências	-572,73
Variância ajustada	145027,27

Não foi possível detetar qualquer efeito estatisticamente significativo ($p = 0,112$) do subsistema de ensino (universitário vs politécnico) sobre a carga ética na tomada de decisão. Da mesma forma, a interação entre os dois fatores não é estatisticamente significativa ($p = 0,659$), sendo que essa ausência de efeito pode ser observada na Figura 6.11.

Figura 6.11: Interação do subsistema/propriedade da IES sobre a carga ética da decisão



6.2.6.3 Impacto das UC's sobre a tomada de decisão

Embora os resultados até aqui apresentados tenham lançado pistas sobre a influência das UC's de EE e RSE sobre o processo de tomada de decisão dos estudantes, era necessário aferir a sua significância estatística. Por garantia, apresentam-se os resultados desse estudo para duas variáveis dicotômicas: a existência da UC no ciclo do estudos que o aluno frequenta, cuja significância é estudada na Tabela do Anexo D.28, na página 539, para a variável *cadex*; e o facto de o aluno afirmar ter frequentado a UC, variável cujo estudo também é apresentado em anexo a esta tese, na Tabela do Anexo D.29 para a variável *Freq_etica*. Averiguou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos, nas médias das respostas dadas pelos estudantes a eles pertencentes, nomeadamente na sua sensibilidade à RSE, descomprometimento moral e decisão com carga ética. Por existirem correlações demonstradas entre estas três variáveis dependentes e porque a normalidade da sua distribuição não foi rejeitada (ver Tabela do Anexo F.1), opta-se por estudar esta relação com as variáveis dicotômicas *cadex* e *Freq_etica* por intermédio de uma análise multivariada da variância (MANOVA).

As duas MANOVAs (Tabelas dos Anexos D.28 e D.29) foram executadas para testar a hipótese de a sensibilidade à RSE, o descomprometimento moral e a tomada de decisão, serem influenciadas pela existência/frequência de uma UC exclusiva de EE e RSE. Os resultados demonstram que o facto de o ciclo de estudos ter uma UC exclusivamente dedicada a estas matérias não influencia a sensibilidade do estudante à RSE ($p = 0,945$), o seu grau de descomprometimento moral ($p = 0,762$), ou a carga ética que este coloca na tomada de decisão ($p = 0,980$) (ver Tabela do Anexo D.28). A frequência da UC também não apresenta qualquer efeito sobre qualquer uma das três variáveis: descomprometimento moral ($p = 0,323$), sensibilidade à RSE ($p = 0,303$) e tomada de decisão ($p = 0,789$).

Em consequência destes resultados, foi ainda investigado um efeito hipotético, destas duas variáveis dicotômicas (*cadex* e *Freq_etica*) em algumas das variáveis ou fatores que compõem cada uma das variáveis estudadas nas MANOVA's. Uma vez que a nor-

malidade da distribuição das frequências deste conjunto de variáveis e fatores não está garantida (Ver Tabela do Anexo F.1), optou-se por recorrer novamente ao teste U de Mann-Whitney. Os resultados apresentados no Anexo C, na Tabela D.13 são coerentes com as análises multivariadas anteriormente apresentadas e com os resultados de outros testes estatísticos já apresentados. Não foi possível rejeitar a hipótese de que ambas as amostras independentes (estudantes que frequentaram e estudantes que não frequentaram / ciclos de estudo com UC exclusiva e ciclos de estudo sem UC exclusiva) provêm da mesma população, ou seja, que não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre elas, em nenhuma das variáveis recolhidas ou fatores computados. Ficando demonstrado, agora por esta via, que o ensino e/ou a frequência de UC's de Ética Empresarial e Responsabilidade Social nos ciclos de estudos em Gestão portugueses, não têm uma influência demonstrada e estatisticamente significativa sobre o processo de tomada de decisão dos estudantes. Esse efeito é inexistente, nomeadamente, sobre os moderadores da tomada de decisão, sobre a sua carga ética, bem como sobre o mediador dessa relação.

6.3 Resumo dos Resultados

Neste ponto, são resumidamente apresentados os resultados obtidos, por cada objetivo de investigação.

Objetivo 1.1 - *Identificar conceitos de RSE, EE e DS nos objetivos de ensino, estrutura curricular, bibliografias usadas e plano de estudos, das licenciaturas em gestão.*

- Um reduzido número de CE's definem objetivos gerais ligados à EE (36%), à RSE (31%) e ao DS (9%). Muitas das abordagens não são feitas no contexto do CE em Gestão, mas antes numa perspetiva de crescimento pessoal do estudante e da IES como stakeholder da comunidade em que se insere.
- Utilizando as mesmas abordagens, apenas 13 CE's (24%) apresentam objetivos de aprendizagem relacionados com EE, RSE ou DS, existindo algumas referências mais específicas à problemática da RSE.

- Alguma dificuldade, das IES, em orientarem os seus ciclos de estudos em Gestão para um paradigma interdependente, complexo e responsabilizável das empresas.
- Em mais de metade dos CE's (58%) os temas de EE, RSE e DS são abordados numa UC exclusiva. Estas UC's existem com maior frequência nos subsistemas universitário-privado e politécnico-público. São normalmente UC's obrigatórias, com a exceção do subsistema politécnico-público onde são normalmente opcionais.

Objetivo 1.2 - *Identificar padrões entre os objetivos, ferramentas e abordagens na forma como a RSE, a EE e o DS são lecionados ao longo do CE.*

- As UC's exclusivas em CE's universitários são usualmente lecionadas por docentes com formação em Filosofia, que são, também, os docentes que apresentam um maior número médio de publicações nestes temas (2,1 por docente). No subsistema politécnico a quase totalidade dos docentes são provenientes das ciências económicas e empresariais e publicam menos artigos nestes temas (0,7-1,4 publicações por docente).
- Na larga maioria das UC's exclusivas (66%), são abordados de forma abrangente os principais conceitos, teorias e desenvolvimentos no âmbito da Ética.
- É mais frequente encontrar vários objetivos de aprendizagem associados a um ensino mais efetivo da Ética Empresarial, no subsistema universitário. No subsistema politécnico, o único desses objetivos de aprendizagem identificável consiste em reconhecer a existência de carga ética em determinado assunto.
- Nas UC's exclusivas é mais frequente encontrar objetivos e bibliografia focados na Ética Aplicada. Mas, a partir da análise aos conteúdos programáticos da UC, ambas as perspetivas parecem ser abordadas de forma abrangente.
- No ensino politécnico é frequente encontrar uma associação entre Ética Empresarial e a deontologia das Ordens Profissionais dos contabilistas e revisores oficiais de contas.
- A bibliografia no âmbito da Ética é normalmente abrangente, especialmente no subsistema universitário.

- Apesar de a grande maioria das UC's exclusivas (81%) fazerem referência à RSE, o seu ensino parece resumir-se na maioria dos casos (77% das UC's que mencionam o tema) aos conceitos fundamentais e principais teorias. Predomina uma abordagem integradora à RSE no subsistema politécnico, enquanto no subsistema universitário é mais frequente encontrar uma abordagem ética ao tema.
- O DS é um tema marginal nos CE's em Gestão, bem como nas suas UC's exclusivas de EE/RSE. Mais de metade destas UC's (59%) não o mencionam. Raramente é mencionado nos objetivos das UC exclusivas, nos conteúdos programáticos e a bibliografia dedicada ao DS é despicienda. Os poucos conteúdos programáticos ligados ao tema não sugerem uma abordagem que vá além da definição do termo numa perspetiva de sustentabilidade fraca.
- Os CE's que não têm uma UC exclusiva de EE/RSE tendem a mencionar menos estes temas ao longo da restante estrutura curricular. As UC's não exclusivas, em CE's que não têm uma UC exclusiva, abordam os temas em maior detalhe quando comparadas com UC's não exclusivas em CE's onde existe uma UC exclusiva.

Objetivo 2.3 - *Procurar tendências de filosofia empresarial racionalizada pelos estudantes.*

- Tendência para o equilíbrio entre os vários traços filosóficos estudados.
- Os estudantes reconhecem o darwinismo social como a menos ética das perspetivas e associam a ideia do que está *certo* ao objetivismo moral e ao relativismo ético.
- Foram identificados cinco eixos da filosofia empresarial, através dos quais os estudantes podem ser caracterizados: tendência para o coletivismo/egoísmo; conceção moral/amoral do espaço empresarial; orientação para os meios/fins; ética baseada no dever/virtude; perfil liberal/conservador.
- Os traços darwinistas são influenciados por sentimentos de egoísmo ou egocentrismo e por uma visão amoral do mercado, enquanto o objetivismo moral e o legalismo surgem associados a um perfil conservador. O perfil maquiavelista correlaciona-se, fortemente, com uma conceção amoral do espaço empresarial e com a supremacia dos fins em relação aos meios utilizados para atingir os objetivos.

Objetivo 2.4 - *Categorizar as suas percepções das diferentes responsabilidades de uma empresa e a sua sensibilidade aos vários stakeholders.*

- Os estudantes têm uma sensibilidade elevada a todas as dimensões da RSE, especialmente a responsabilidade legal.
- A menor sensibilidade à responsabilidade filantrópica é coerente com a menor sensibilidade para com *stakeholders* secundários.
- Foram identificados quatro fatores/traços individuais que interagem com a sensibilidade dos estudantes à RSE: competitividade, ativismo, sobrevivência, legalidade.

Objetivo 2.5 - *Procurar relações entre os moderadores individuais, atitudes perante a EE e sensibilidade para assuntos de RSE.*

- Entre todas as dimensões e fatores estudados no questionário de sensibilidade à RSE, apenas a sensibilidade para com *stakeholders* secundários varia de forma significativa em função do género do estudante (estudantes do género feminino são mais sensíveis).
- A idade do estudante não influencia nenhuma das dimensões ou fatores da sua sensibilidade à RSE, da sua filosofia empresarial ou a ativação de qualquer mecanismo de descomprometimento moral.
- O género do estudante é um fator diferenciador do grau de concordância com atitudes maquiavelistas (superior nos estudantes de género masculino).
- Entre os mecanismos de descomprometimento moral, os estudantes do género masculino apresentam uma maior prevalência, estatisticamente significativa, do mecanismo de justificação moral.
- O género do estudante é um moderador individual da tomada de decisão com carga ética. Os indivíduos do género masculino concordam mais, de forma estatisticamente significativa, com decisões não-éticas.
- A idade do estudante é um moderador individual da tomada de decisão com carga ética. Os indivíduos do género masculino concordam mais, de forma estatisticamente significativa, com decisões não-éticas. A identificação do estudante com

decisões não-éticas decresce à medida que aumenta o escalão etário a que pertence. O ritmo e sentido o dessa variação é independente do género do estudante.

- Os estudantes do subsistema politécnico concordam mais facilmente, de forma estatisticamente significativa, com posturas maquiavelistas, quando comparados com os seus colegas das universidades.

Objetivo 3.6 - *Avaliar a influência do ensino destas matérias e de outros moderadores, na capacidade de tomar uma decisão perante um dilema ético.*

- A sensibilidade dos estudantes às diferentes dimensões da RSE, bem como nos fatores/traços que a podem influenciar, não se altera de forma estatisticamente significativa em virtude dos estudantes terem ou não frequentado uma UC exclusiva de EE/RSE.
- A frequência de uma UC exclusiva não influencia de forma estatisticamente significativa a atitude dos estudantes em relação à Ética Empresarial.
- A propensão dos estudantes para concordarem com decisões não-éticas não se altera, de forma estatisticamente significativa, pelo facto de estes frequentarem UC's exclusivas de EE/RSE.
- A concordância com decisões não-éticas é superior, de forma estatisticamente significativa, nos estudantes do ensino superior público, quando comparados com os seus colegas do subsistema privado.

Objetivo 3.7 - *Identificar características e interações dos diferentes mecanismos de descomprometimento moral nos estudantes.*

- Os estudantes apresentam níveis reduzidos de descomprometimento moral, perante dilemas com carga ética, em cinco dos oito mecanismos e níveis moderados em três deles: a justificação moral, a difusão da responsabilidade e o deslocamento da responsabilidade.
- Os estudantes do género masculino apresentam uma maior utilização, estatisticamente significativa, do mecanismo da justificação moral.
- A idade não influencia a utilização de nenhum dos mecanismos de descomprometimento moral, nos estudantes questionados.

- O descomprometimento moral tem um efeito mediador sobre a relação entre traços maquiavelistas e darwinistas do estudante e as suas decisões não-éticas.
- O descomprometimento moral tem um efeito mediador sobre a relação entre os níveis de egoísmo e orientação para os fins, em detrimento dos meios usados, do estudante e as suas decisões não-éticas.

Capítulo 7

Discussão dos Resultados

Admitindo algum relativismo epistemológico, discutem-se os hipotéticos mecanismos geradores da realidade apreendida no estudo empírico. À luz do enquadramento teórico apresentado e utilizando a metodologia descrita, demonstra-se a forma como foram cumpridos os objetivos de investigação desta tese. Discutem-se, em primeiro lugar, os resultados da análise de conteúdo aos guiões de auto-avaliação e aos *websites* das IES.

7.1 Os resultados da análise de conteúdo

Os objetivos do ciclo de estudos enunciados pelas próprias instituições de ensino superior podem ter, não só mas também, o propósito laudatório de promover uma imagem responsável, competente e atual da instituição e do próprio ciclo de estudos, à semelhança do que fazem outras organizações (Vilar, 2012, p. 41). Neste contexto, seria de esperar que os conceitos de Ética Empresarial, Responsabilidade Social Empresarial e Desenvolvimento Sustentável, fossem declarados, nos guiões de auto-avaliação dos ciclos de estudos em Gestão e nos seus *websites*, como uma prioridade para as IES. Como ficou demonstrado, isso não acontece. Este resultado é ainda mais surpreendente, porque os documentos analisados são essencialmente discurso, logo o cumprimento destes objetivos não é facilmente escrutinável, aumentando a margem de liberdade e possível otimismo demasiadamente ambicioso, no seu preenchimento. Ao contrário do que acontece nos ciclos de estudo em Gestão de outros países (Christensen et al., 2007; Nicholls et al., 2013; Schoenfeldt et al., 1991), estes temas não ganharam, em Portugal, a relevância suficiente, pelo menos por agora, para serem incluídos como pontos fulcrais na tentativa de captar novos estudantes para a instituição.

Ainda assim, a diferença na presença destes temas, nos dois veículos do discurso consultados (guiões de autoavaliação e páginas de Internet) levanta a hipótese de as IES entenderem que eles não são tão relevantes para a população em geral, especialmente potenciais estudantes, como supostamente para efeitos de certificação dos seus ciclos de estudos.

A diminuta apresentação de objetivos de aprendizagem, relacionados com estas maté-

rias, está em linha com a inexistência de objetivos estratégicos com a mesma orientação. Como foi apresentado, é possível idealizar um conjunto de resultados de aprendizagem esperados, derivados do Quadro Nacional de Qualificações e dos Descritores de Dublin, alinhados com os resultados esperados apresentados por Brinkmann e Sims (2001) e que são, também, compatíveis com os Princípios para uma Educação em Gestão Responsável (Nações Unidas, 2007). Esta ausência de objetivos de aprendizagem claros, no âmbito de uma educação para a sustentabilidade, pode ser explicada por uma eventual falta de sensibilidade para o tema, dos responsáveis pelas Instituições de Ensino Superior em Portugal. O que sugere, também, um não suprimento das motivações defendidas por Persons (2012) para a incorporação destas matérias nos ciclos de estudos em Gestão e um desinteresse pelo alinhamento estratégico com convénios que revelam o comprometimento da instituição com o Desenvolvimento Sustentável, como a Declaração de Talloires (Adlong, 2013) e os Princípios para uma Educação em Gestão Responsável (Nações Unidas, 2007).

Apenas uma parte dos ciclos de estudo em Gestão, maioritariamente no ensino universitário, possuem uma UC exclusiva dedicada à Ética e/ou Responsabilidade Social, considerada uma das formas mais usuais de incluir estas matérias no currículo (Bowden & Smythe, 2008; Matten & Moon, 2004; F. Crane, 2004; D. M. Johnson et al., 2007; Nicholson & DeMoss, 2009). A nomenclatura atribuída a estas UC's (*Ética Empresarial* ou *Ética e Responsabilidade Social Empresarial*) está em linha com a prática noutros países europeus (Matten & Moon, 2004).

A frequência das UC's exclusivas, quando existem, é obrigatória (por oposição a opcional) em praticamente todos os ciclos de estudo do ensino superior privado. Das dezassete UC's que possuem pelo menos dois elementos (entre objetivos, conteúdos e bibliografia) onde as duas vertentes da ética são abordadas, dez delas pertencem a instituições universitárias do mesmo subsistema. Esta é uma conclusão coerente com a perceção dos administradores de estabelecimentos privados, que já tinha sido observada por Nicholson e DeMoss (2009, p. 216) notando a maior apetência do ensino superior privado para a inclusão destas matérias de uma forma mais completa, nos currículos. A obrigatoriedade de frequência está em linha com a tendência já estudada na Europa

(Wu et al., 2010) existindo, segundo os mesmos autores, uma diferença significativa neste critério em relação a instituições de ensino superior norte americanas. Em todo o caso, em Portugal, o número de ECTS que lhes é dedicado (4,0) é inferior à média de ECTS atribuídos a cada UC nos ciclos de estudos em Gestão (5,5), o que reforça a ideia do relativo desinteresse nestas matérias, face à globalidade do curso.

Os objetivos de aprendizagem declaradamente estabelecidos para estas UC's, que têm relação com os temas estudados, resumem-se à capacidade para identificar dilemas morais e as perspetivas em que estes podem ser abordados, apesar de existir, em alguns ciclos de estudo universitários, uma preocupação em desenvolver competências como a gestão de conflitos morais e o desenvolvimento de coragem moral. Ainda assim, esta não é a tendência dominante. Os estudantes do ensino superior são, em geral, indivíduos adultos e por isso possuem já um código de valores complexo em fase de cristalização. O ensino superior pode *apenas* dar-lhes aquilo a que Gandz e Hayes chamam de "*ferramentas de análise ética, que lhes permitam reconciliar as responsabilidades inerentes ao seu papel de gestores, com as suas responsabilidades morais enquanto indivíduos sociais*" (Gandz & Hayes, 1988) e outros autores, como Ronald Sims, têm definido como "*raciocínio moral*" (R. Sims & Sims, 1991; R. Sims, 2002a; R. Sims & Brinkmann, 2003). A confirmar-se esta falta de abrangência nos objetivos de aprendizagem, é possível que os currículos atuais de Gestão sejam, em geral, insuficientes para uma aprendizagem efetiva da Ética Empresarial, nos termos enunciados por Sims (2000; 2002b; 2006).

Investigações futuras poderão ajudar a confirmar se existem de facto as duas limitações aqui sugeridas: a ausência de metodologias de ensino experienciais e a abordagem prescritiva ao processo da tomada de decisão do gestor, com um grande enfoque no ensino teórico. A verificar-se a primeira destas limitações, sugerida também pela baixa valorização da componente prática nas UC's exclusivas, teria um impacto negativo muito relevante no processo de aprendizagem dos estudantes. Nomeadamente no isolamento de pré-concepções acerca de determinado assunto, na resolução de conflitos entre argumentos, na utilização das diferentes faculdades humanas envolvidas na racionalização do conhecimento e no equilíbrio dos processos dialéticos de incorporação de novas ex-

periências (A. Kolb & Kolb, 2005). O estímulo destes processos cognitivos é essencial no ensino da Gestão (Vince & Reynolds, 2007) e, em particular, da EE e RSE, que implica uma abordagem à teoria económica fundada num paradigma inovador (Down, 2006; Hornyak et al., 2007; Sipos et al., 2008) e diferente daquele onde estão habitualmente fundadas as ciências económicas e empresariais (Gioia, 2002). Diversos autores alertam para o impacto negativo deste desequilíbrio entre teoria e prática, na capacidade dos estudantes aplicarem os conhecimentos adquiridos (Furman, 1990; Etzioni, 1991; Gilbert, 1992; Liedtka, 1992; Mitroff, 2004), ou até na sua deformação enquanto gestores (Ghoshal, 2005).

A segunda limitação, a abordagem prescritiva ao processo da tomada de decisão do gestor, caso se venha a verificar, pode diminuir a capacidade do estudante para utilizar o seu próprio código de valores nos exercícios que lhe sejam apresentados. Isto impedi-lo-à de desenvolver argumentos racionais que validem os seus princípios morais (Shaw, 2010, p. 10). O maior enfoque no ensino teórico da Ética contribui, quando não é acompanhado de experimentação, para um relativismo ético exagerado, um dos traços filosóficos mais prevalentes entre os estudantes que participaram no estudo, que está negativamente associado à sensibilidade moral (Sparks & Hunt, 1998; Yetmar & Eastman, 2000). Klein denuncia esta como sendo uma das principais razões para se escolherem docentes de filosofia para lecionar Ética Empresarial (E. Klein, 1998). Oferecer ao aluno a possibilidade de considerar a existência de um menu de teorias éticas ao seu dispor, sem fazer o seu debate filosófico, implica que todas as suas decisões possam ser legitimadas do ponto de vista teórico (Dunfee, 1991), não exercendo o estudante, um julgamento moral baseado nos seus valores, mas procurando, antes, a justificação moral para a decisão que deseja tomar. Este é um traço psicológico detetado no mecanismo de descomprometimento moral dos estudantes inquiridos na tese.

À luz de alguma literatura que discute a formação académica necessária dos docentes, para o ensino eficaz da Ética Empresarial, foram observadas diferenças relevantes, na formação dos docentes que ensinam nas unidades curriculares dedicadas. No ensino universitário, em especial no privado, existe uma prevalência de docentes formados em Filosofia, como é recomendado por alguns autores (Cowton & Cummins, 2003;

E. Klein, 1998). Enquanto no ensino politécnico os docentes provêm, habitualmente, das ciências económicas e empresariais, reforçando os argumentos de (Frederick, 1998; McDonald & Donleavy, 1995) acerca da menor preparação dos filósofos para lidarem com situações reais e moralmente complexas das empresas. É aqui evidente a fronteira entre um ensino universitário mais focado na filosofia ética do gestor/decisor e um ensino politécnico mais focado na deontologia do gestor/técnico, coerente com a génese de cada um dos subsistemas.

Em geral, os objetivos de aprendizagem relacionados com RSE são vagos e genéricos mas, nos conteúdos programáticos das UC's exclusivas, o tema tende a ser abordado com algum detalhe. São temas centrais nesses currículos: a gestão de *stakeholders*, o caso específico da RSE em Portugal, a cidadania empresarial e a sua relação com o *marketing* e os principais normativos, como a SA 8000 e a ISO 26000. Ficou, também, aqui demonstrado que, tal como observado por Matten e Moon (2004) num dos poucos trabalhos de investigação sobre o ensino da RSE na Europa, também em Portugal o conceito de RSE e a dimensão da sua abrangência não são muito uniformes entre as diferentes IES. Existe, no entanto, uma tendência para o ensino ser mais focado em questões éticas, no subsistema universitário e na legitimação da operação da empresa, no ensino politécnico. A inclusão destas matérias no ensino superior politécnico apresenta-se com uma abordagem mais pragmática às questões de Ética e RSE, pela confluência de objetivos de aprendizagem mais ligados a uma deontologia da função de gestor/contabilista desligada do paradigma de Desenvolvimento Sustentável, mas que não esquece os termos mais impactantes da gestão moderna, atribuindo aos seus licenciados em Gestão um perfil de facilitador na comunicação do seu desempenho social e ambiental, certamente desejado por muitas empresas, como Harwood (2010) já havia mencionado quando se referiu aos efeitos do *academic drift* neste tipo de instituição.

Apesar de existirem exceções, é descrita, pelos docentes, nas fichas das unidades curriculares, uma metodologia que utiliza essencialmente métodos expositivos para lecionar estas matérias, como a elaboração de trabalhos individuais e de grupo, assente na apresentação e discussão de casos de estudos e muitas vezes de códigos deontológicos. Muito raramente são feitas referências a dispositivos como a visualização de imagens ou

vídeos acompanhados de narração, que estimulam aquilo a que Mayer (2009, p. 3, 267) dá o nome de “*aprendizagem multimédia*”. Ainda que não se tratem do único recurso utilizado pelos docentes, a utilização de códigos deontológicos das ordens profissionais como método de ensino, em várias unidades curriculares, especialmente no subsetor politécnico, é compatível com uma ética prescritiva e exógena à individualidade do aluno. Este código de valores único pode, eventualmente, ser motivador de “*uma cegueira voluntária contagiosa*” como adverte Bénabou (Bénabou, 2013), ou comportamentos de turba (Kowert, 2012, p. 2).

Foi notada, nesta análise, a quase ausência de métodos de ensino interativos (cf. Moratis et al., 2006), certamente até mais apelativos a toda uma geração que toma a bidirecionalidade das suas fontes de influência e aculturação, como uma funcionalidade garantida. Neste sentido, Freeman (Business Roundtable Institute for Corporate Ethics, 2009) vai mais longe, ao qualificar os métodos de ensino unidirecionais como uma perda de tempo para todos os envolvidos. A utilização generalizada de outro tipo de métodos possibilitaria uma aprendizagem experiencial, como defendem Reynolds e Vince (2007), mais eficaz em cumprir com os objetivos de aprendizagem geralmente aceites no ensino destas matérias (cf. Stubbs & Schapper, 2011; R. Sims & Felton, 2006; R. Sims, 2002b). Por não serem referidos nos guiões, fica a dúvida se estes dispositivos serão utilizados em alguns dos ciclos de estudos analisados, para além dos referidos. Apesar das suas limitações, a introdução destas matérias através de estudos de caso e códigos deontológicos continua a ser bastante frequente. Esses continuam a ser dois dos mais importantes métodos de ensino (Wu et al., 2010) e o estudo de caso é uma presença em qualquer manual sobre o tema (Carroll, 2008; A. Crane, Matten, & Spence, 2008; A. Crane & Matten, 2010; Dubbink & Van Liedekerke, 2011; Ferrell et al., 2011; Innes & Norris, 2005; Jennings, 2014; Mallin, 2009; Shaw, 2010). No entanto, os estudantes poderiam beneficiar de, por exemplo, palestras com oradores convidados, cuja utilização a nível europeu está generalizada há já algum tempo (Matten & Moon, 2004).

Nada do que foi aqui apresentado, a partir da análise ao discurso incluído nos guiões de auto-avaliação, sugere que existam ciclos de estudos em Gestão com um currículo

integrado em torno do paradigma do Desenvolvimento Sustentável. Isto num momento em que algumas experiências internacionais começam a obter resultados positivos dessa integração (Pesonen, 2003; Rusinko, 2010). Este indício é reforçado pela quase inexistência de menções ao paradigma, mesmo nas UC's exclusivas de EE e RSE.

7.2 Os resultados dos questionários aos estudantes

Da análise aos questionários a estudantes que estão a terminar as suas licenciaturas em Gestão foram obtidos resultados que contextualizam algumas destas respostas. Tratou-se de um estudo empírico destinado a descrever o que estes estudantes consideram aceitável e condenável no contexto empresarial, bem como nas suas vidas, tentando identificar mecanismos geradores dessas motivações.

a) A sensibilidade dos estudantes à RSE

Através de uma Análise Fatorial Exploratória foi possível identificar quatro fatores influenciadores da sensibilidade à RSE: competitividade, ativismo, sobrevivência e legalidade (detalhados no Anexo E.1). Embora careçam de um aprofundamento na sua investigação, para uma confirmação mais robusta da sua existência, podem ser apontadas algumas propostas de caracterização destes fatores. Por *competitividade* entende-se o espírito empresarial, a aceitação das regras de mercado. O fator *ativismo* está mais relacionado com uma vontade e disponibilidade pessoal em ajudar terceiros e causas. Por *sobrevivência* entendem-se o instinto em torno da preservação dos genes e sobrevivência do indivíduo e da espécie humana. Por último, a *legalidade* não deve ser confundida com a responsabilidade legal da empresa mas, antes, com a motivação para o cumprimento da legalidade por parte do indivíduo.

A hierarquia entre as responsabilidades sociais das empresas reconhecidas pelos estudantes não é diferente daquela encontrada, recentemente, por Corrêa (2013), utilizando o mesmo questionário de Turker (2009). Sendo que, no estudo citado, a autora recolheu uma amostra diversificada em termos de função profissional, idade e género, que contribui para a discussão dos resultados apresentados, permitindo comparar os estudantes

de gestão com uma amostra heterogénea de cidadãos. Verifica-se que a hierarquia entre as diferentes sensibilidades dos estudantes de gestão não é muito diferente, na sua ordem, das de um cidadão comum. Embora as escalas usadas pela autora e nesta tese sejam diferentes e, portanto, estatisticamente incomparáveis, é visível uma diferença na intensidade da sensibilidade - superior - dos estudantes de gestão questionados para esta tese. Esta sensibilidade aumentada para a RSE, em conjunto com a ausência de uma relação estatisticamente significativa entre a mesma e o fato dos estudantes frequentarem UC's exclusivas de EE e RSE, é um resultado que deve ser discutido.

A maior sensibilidade dos estudantes de gestão à RSE, quando comparados com a amostra da população em geral estudada por Corrêa (2013), em conjunto com a não influência da frequência destas UC's nessa sensibilidade, pode, em teoria, significar apenas uma de duas hipóteses. Ou os currículos de Gestão estão de tal forma integrados em torno dos conceitos de RSE, utilizando transversalmente métodos que aumentam a sensibilidade dos estudantes para estes temas, que a frequência de uma UC isolada com esse fim, se torna redundante. Não existindo diferença na sensibilidade entre os estudantes que as frequentaram e os que não tiveram essa experiência. Ou, então, apesar de a frequência de uma UC's exclusiva não ser suficiente para produzir alterações relevantes sobre os processos cognitivos e sensibilidades dos estudantes, estas faculdades são desenvolvidas pela auto-consciência do seu papel na sociedade. Neste cenário, o *core* das competências, valores e conceitos interiorizados pelos estudantes nas licenciaturas em Gestão e a própria consciência e projeções que desenvolvem acerca de si mesmos, enquanto alunos e futuros gestores, *condiciona-os* na sua vida fora do ambiente de ensino, a racionalizarem as responsabilidades inerentes à sua futura atividade profissional. Esta seria uma sensibilidade estimulada informalmente, em ambiente extra-curricular e condicionada por moderadores ambientais como os *media*, a aculturação e a pressão social, tornando irrelevantes os conteúdos de uma unidade curricular dedicada à EE, RSE ou DS num ciclo de estudos em gestão, pelo menos na forma em que existem hoje, em Portugal. Estas hipóteses são mutuamente exclusivas.

Acresce que a primeira foi já refutada através da análise de conteúdo aos guiões que demonstrou um nível de integração mínimo destes currículos. Em consequência disto, se

for verdade que os estudantes desenvolvem uma maior sensibilidade através de processos de aculturação e socialização, então a sensibilidade à RSE não pode ser vista como um processo acumulado, em constante crescendo, onde o aluno vai sendo cada vez mais sensível à medida que o tempo passa. Terá antes de ser estudada como expressão de uma perspetiva política e filosófica menos sujeita a alterações unidirecionais e detetáveis no curto e médio prazo, e mais caótica no seu desenvolvimento. Torna-se, assim, ainda mais relevante estudar a atitude dos estudantes perante a Ética Empresarial, bem como os fatores que a influenciam.

b) A atitude dos estudantes em relação à Ética Empresarial

Utilizando novamente técnicas de Análise Fatorial Exploratória, foram propostos cinco fatores, sob a forma de eixos, influenciadores da filosofia empresarial dos estudantes: motivação coletivista/egoísta, conceção moral/amoral da vida empresarial, orientação para os meios/fins, imperativo ético do dever/virtude e visão liberal/conservadora do normativo ético a que as organizações estão sujeitas. A partir dos resultados obtidos sobressai a relevância da tendência para motivações coletivistas e uma visão mais conservadora das regras, como perfeitamente alinhadas com a elevada aversão à incerteza e baixo individualismo, característicos do contexto nacional português (Hofstede et al., 2010).

Quando conjugados, estes valores permitem referir construtos mais amplos, aqui apresentados como filosofias empresariais. As respostas dos estudantes, ao questionário sobre filosofia empresarial, denotam uma tendência objetivista que é compatível com a visão prescritiva da ética empresarial já apresentada anteriormente. É como se os estudantes esperassem que lhes fosse indicado o que está certo e não está certo fazerem. Esta ideia é reforçada e não contraditada - como pode aparentar à primeira vista - pela segunda filosofia mais recorrente, o relativismo ético. Como foi observado, este traço é ampliado quando existe um maior enfoque no ensino teórico da Ética, não acompanhado de experimentação. A diferença nesta característica, entre estudantes que frequentaram uma UC exclusiva e aqueles que não frequentaram, é das poucas deslocções visíveis no diagrama de caixa e bigodes que estratifica a distribuição dos diferentes traços filosóficos (Gráfico 6.6 na página 341). Para os estudantes finalistas de Gestão,

a moralidade é relativa em função das normas da cultura em que estão envolvidos, ficando as suas considerações éticas, a nível empresarial, dependentes da organização (e do seu contexto) cujos interesses hipoteticamente estariam a representar. Para estes futuros gestores, o certo e o errado têm um caráter prescritivo. Se uma regra estiver escrita num código de negócio ou deontológico, estará, provavelmente, certa.

A partir da comparação com outros trabalhos que também utilizaram o questionário QAREE, é possível identificar algumas diferenças na filosofia empresarial entre os estudantes de gestão portugueses e de outras nacionalidades. Em relação aos resultados obtidos e compilados por Moore (1996) é visível uma menor concordância dos estudantes portugueses com afirmações darwinistas, quando comparados com colegas seus norte-americanos, israelitas, sul-africanos e australianos. Os traços mais comuns na filosofia empresarial dos estudantes portugueses, o objetivismo moral e o relativismo ético estão, no entanto, em linha com aqueles identificados nas outras nacionalidades. Verificam-se, também, diferenças nos traços maquiavelistas e legalistas, onde os estudantes portugueses apresentam índices de prevalência superiores aos seus congéneres americanos, sul-africanos e australianos.

Num outro trabalho onde o QAREE foi utilizado, foram estudadas as diferenças entre a filosofia empresarial de estudantes norte-americanos e japoneses (Shields, Comegys, Lupton, & Takei, 2013). Ainda que as divergências identificadas entre as duas nacionalidades não ofereçam um resposta a nenhum objetivo de investigação proposto, note-se que os autores não detetaram diferenças entre géneros, nas respostas a este questionário. Já nesta tese foi possível comprovar, entre os estudantes, que os homens têm traços de maquiavelismo mais acentuados que, por sua vez, estão correlacionados de forma elevada com uma visão amoral da profissão de gestor e com uma orientação para os fins em detrimento dos meios utilizados.

Sims e Gegez (2004) compararam os resultados do QAREE na Turquia com outros países, juntando-lhes dados sobre a perceção da corrupção e índice de liberdade económica. Levando em conta que, nas sociedades mais desenvolvidas, muitas das restrições à liberdade económica oferecem oportunidades para a corrupção (Graeff & Mehlkop, 2003), torna-se relevante, também, para o contexto nacional e para este estudo em

particular, a seguinte argumentação, de Sims e Gegez (2004), embora o seu estudo se tenha aplicado a estudantes de *marketing*. Argumentam os autores que a teoria sobre culturas internacionais de Hofstede pode ser utilizada para discutir os diferentes resultados obtidos no QAREE, nas suas várias utilizações internacionais. Recorrendo à mesma teoria (mais detalhada na página 160), à limitada liberdade económica¹ e corrupção percecionada (ver Figuras dos Anexos G.1 e G.2 nas páginas 559-559), o perfil filosófico apresentado nesta tese para os estudantes de gestão surge como compatível com o quadro cultural em que estes vivem (ver Figuras G.4 e G.5 na página 560 dos Anexos).

As sociedades coletivistas tendem para a harmonização, logo, cidadãos e empregados (onde se incluem os gestores) tendem a evitar os conflitos inerentes à contestação de práticas empresariais que até seriam, hipoteticamente, questionáveis (R. L. Sims & Gegez, 2004). Consequentemente, a aversão à incerteza generalizada na cultura portuguesa (Figura do Anexo G.4), verificada nestes estudantes pela sua menor concordância com argumentos darwinistas quando comparados com estudantes de outras nacionalidades, pode ser mais um indício deste medo de mudança. Para estes futuros gestores, quando se está ao comando de uma empresa, muitos assuntos tornam-se moralmente relativos, dependendo do setor de atividade, cultura e posição de mercado que a sua organização ocupe.

c) Moderadores individuais no processo de tomada de decisão ética

Como foi extensamente apresentado, o processo de tomada de decisão ética implica a utilização de um complexo conjunto de processos cognitivos e está sujeito a vários constrangimentos de moderadores individuais e ambientais. Moore e colegas (2012) identificam diversas linhas de investigação sobre moderadores individuais como: maquiavelismo, identidade moral, desenvolvimento moral cognitivo, filosofia moral, empatia e afetação moral. Esta lista pode ser complementada com outros moderadores individuais também já estudados, como: a idade, o género, a formação académica, experiência profissional, locus de controlo e nacionalidade (Loe, Ferrell, & Mansfield,

¹No caso de Portugal, atualmente este Índice é especialmente afetado pelo mau desempenho nas áreas da eficácia judicial, honestidade governamental e independência do setor financeiro (Heritage Foundation, 2017).

2000). Nesta tese estudou-se a influência de alguns destes moderadores. A idade, o gênero, tipo de instituição que frequentam e o subsistema a que esta pertence, têm alguma influência sobre a carga ética na decisão dos estudantes e um reduzido impacto sobre outros moderadores.

A idade parece ter apenas relevância sobre a carga ética da decisão, já que estudantes mais velhos tendem a decidir de forma mais ética. Este resultado sugere a contribuição de diferentes fatores, não necessariamente ligados ao ensino, mais relacionados com a experiência de vida e profissional dos estudantes. Os alunos mais velhos que foram estudados, provavelmente, já vivenciaram experiências na sua vida que hoje agem como moderadores da sua decisão. A mesma relação com a idade foi encontrada por outros autores, estudando diferentes tipos de indivíduos, como: profissionais (J. Barnett & Karson, 1989; Brady & Wheeler, 1996; S. Y. Kim & Chun, 2003; Serwinek, 1992), investigadores (Kelley, Ferrell, & Skinner, 1990), consumidores (Brady & Wheeler, 1996) e, mais relevante para esta tese, também em estudantes de gestão (T. Brown, Sautter, Littvay, Sautter, & Bearnese, 2010; Ruegger & King, 1992; R. E. Stevens, Harris, & Williamson, 1993). Cole e Smith (1996) estudaram, especificamente, estudantes e gestores, concluindo que os profissionais decidiam de forma mais ética, ao mesmo tempo que os estudantes tinham uma perspectiva irrealista e negativa sobre a falta de ética a que a função de gestor obriga. À medida que um indivíduo envelhece, aumenta o número total de interações sociais e experiências culturais. Mas esse facto isolado não garante que essas interações e experiências tenham um efeito maioritariamente positivo nas suas considerações éticas. Por outras palavras, não é garantido que a aculturação e socialização do indivíduo tenham um efeito mediador positivo na relação entre idade e considerações éticas. Sugere-se, aqui, a possibilidade de esta variação na carga ética estar positivamente relacionada com a idade, numa dimensão fisiológica semelhante para a fase existencial do desenvolvimento moral (momento da vida em que as pessoas passam a ter maiores preocupações e intuições espirituais e filosóficas), àquela existente na fase normal do desenvolvimento moral (composta por diversos níveis, de sequência constante e com um padrão de idade já reconhecido e que é a base da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg) (Gibbs, 2013, p. 96). Borkowsky (1998) considera que, para Kohlberg, é a maturidade do indivíduo que provoca esta alteração na carga

ética. Weber e Green (1991) confirmaram esta ideia, ao verificarem que a sua amostra de estudantes de gestão, com idades entre os 18 e 21 anos, racionalizavam as questões em níveis intermédios de desenvolvimento moral (nível 4) e, uma parte significativa dos mesmos, fazia-o nos níveis mais baixos de desenvolvimento moral (1-2).

O género do individuo foi também confirmado como um moderador da tomada de decisão. Vários trabalhos anteriores tinham já demonstrado que as mulheres decidem de forma mais ética em ambiente profissional (Ameen et al., 1996; Chan, Jamilah, & Rusinah, 2012; Fleischman & Valentine, 2003; Singhapakdi, 1999), normalmente por serem mais sensíveis (Beekun, Stedham, Westerman, & Yamamura, 2010; Curtis, Conover, & Chui, 2012; Ferrell et al., 2011, p. 130-131) e que são menos tolerantes para com atitudes perniciosas (Ameen et al., 1996; Harris, 1990; Ibrahim & Angelidis, 1991; Okleshen & Hoyt, 1996; Wallach, Kogan, & Bem, 1964). A mesma tendência foi detetada em estudos especificamente sobre estudantes de gestão (Cohen et al., 2001; Cole & Smith, 1996; Glover et al., 1997; Okleshen & Hoyt, 1996; Ruegger & King, 1992). Estas conclusões foram aqui confirmadas. Tal como na idade, também as evidências do efeito moderador do género, são provenientes de diferentes culturas. A transversalidade deste resultado fragiliza a utilização de teorias de socialização ocupacional, diferente em todas as culturas, para o justificar. Mason (Mason & Mudrack, 1996), por exemplo, encontrou a mesma diferença mas apenas em mulheres com uma ocupação profissional ligada à gestão, e não em estudantes de gestão do género feminino. McCabe, Ingram e Dato-on (2006), que também investigaram estudantes de gestão, sugerem um mecanismo gerador destas diferenças entre géneros, que necessita de uma aclaração dos termos sexo e género. Entendendo o sexo como uma característica fisionómica e o género como um complexo construto sócio-psicológico, impede-se que o segundo seja considerado como uma variável dicotómica. A sua decomposição em mecanismos e fatores permite identificar duas características mais presentes no género feminino que estas investigadoras comprovaram ser os mecanismos geradores da diferença observada na carga ética da decisão: o sentido de igualitarismo e traços/comportamentos expressivos (como cuidar, ser emocional, carinhoso(a)) (A. McCabe et al., 2006).

Para além de notada a sua relevância nos estudantes portugueses foi, também, aqui

analisada a relação muito significativa entre traços maquiavelistas e carga ética negativa na tomada de decisão. Esta não é, contudo, uma novidade para as ciências sociais. Já desde 1970 que diversos estudos abordam a relação do maquiavelismo com a decisão não ética. O trabalho embrionário de Christie & Geis (1970) foi de extrema importância para comprovar esta relação, não só por introduzir uma proposta de escala (Mach IV), mas por elencar uma série de trabalhos empíricos que ligam o maquiavelismo à tomada de decisão. Ao longo dos tempos, diversos trabalhos confirmaram, novamente, esta relação entre comportamentos não-éticos e traços maquiavelistas (Flynn, Reichard, & Slane, 1987; Hegarty & Sims, 1978, 1979; G. E. Jones & Kavanagh, 1996).

Os traços maquiavelistas são mais relevantes na tomada de decisão para evitar sanções do que para obter recompensas (Flynn et al., 1987). Considerando que, no âmbito da RSE, os gestores serão maioritariamente confrontados com decisões relacionadas com os impactos negativos da atividade empresarial, esta evidência é particularmente alarmante. Um gestor com este perfil terá mais probabilidade de incorrer em práticas de pose, dissimulação e desinformação como no caso do *greenwashing* (Laufer, 2003). Acresce a esta ameaça de uma decisão amoral sobre questões ligadas à Sustentabilidade, o facto de, muitas vezes, a divulgação do desempenho social das empresas ficar a cargo das direções e departamentos de comunicação, que possuem também gestores. Um trabalho sobre profissionais de *marketing* mostrou que os indivíduos mais maquiavelistas encaram as questões éticas com menor gravidade (Singhapakdi & Vitell, 1990). Shafer (2008) confirma esta tendência noutra área funcional da empresa, ao verificar que um fiscalista mais maquiavelista tem uma maior tendência para descrever a responsabilidade empresarial do ponto de vista do acionista e menos do ponto de vista do *stakeholder*.

d) Os mecanismos de descomprometimento moral

Os índices de descomprometimento moral aferidos nos estudantes finalistas de gestão são baixos, em termos absolutos. No entanto, é importante notar que a escala de descomprometimento moral foi, inicialmente, criada para prever e aferir comportamentos agressivos e transgressivos (Bandura et al., 1996). Neste trabalho não se tentou aferir a propensão de alguns indivíduos para justificar atos de guerra ou de tortura (Aquino,

Reed, Thau, & Freeman, 2007), mas antes para serem agentes morais partes de decisões organizacionais, que poderão, eventualmente, ser imorais e/ou ter consequências negativas. Mesmo valores baixos de concordância dos estudantes com os itens da escala tornam-se, por isto, relevantes para este trabalho. Dois dos mecanismos de reconstrução cognitiva do comportamento apresentam valores mais elevados que os restantes, tornando-se relevantes: a justificação moral e a difusão da responsabilidade. Este resultado é ligeiramente diferente daquele obtido por Detert, Treviño e Sweitzer (Detert et al., 2008) que encontraram níveis mínimos de descomprometimento moral entre estudantes que frequentavam, igualmente, licenciaturas em Gestão. Na ausência de outros trabalhos que tenham estudado e discutido a saliência de cada um dos mecanismos em estudantes de gestão, procede-se à discussão destes resultados do ponto de vista teórico à luz do contexto que foi já aqui apresentado.

Como foi referido, a justificação moral consiste em tornar uma conduta repreensível em algo socialmente aceitável, através do enquadramento da mesma num código de reconhecidos valores morais ou sociais. Este processo pode ser facilitado pela exclusão moral dos destinatários, ou seja, percecionando-os como estando fora dos limites de aplicação de valores, regras e considerações de justiça (Raney, 2002; Opatow, 1990). Mas, perversamente, pode também ser facilitado pela maior capacidade de racionalizar argumentos em prol de uma intuição inicial do indivíduo (Pizarro, Uhlmann, & Bloom, 2003) para a qual o ensino da Ética contribui, especialmente em indivíduos com elevados níveis de relativismo ético ou de maquiavelismo, como é o caso de muitos dos estudantes aqui analisados. Estas justificações, que invocam alegações morais, enquadradas num código de valores comuns da sociedade, são altamente eficazes na formação da opinião pública, mas difíceis de verificar quanto à sua veracidade (McGraw, 1998). Por isto, o mecanismo de justificação moral é especialmente relevante em organizações que vejam a RSE como uma ferramenta de gestão capaz de aumentar o seu prestígio e poder social no espaço empresarial, como parece ser o caso de muitas empresas em Portugal (L. Fonseca, 2012). Será fundamental para a persecução dessa estratégia empresarial que essas empresas tenham nos seus quadros gestores disponíveis para criar um discurso laudatório, relativamente difuso que seja de difícil confirmação, enquadrado naqueles que se entendam ser os valores morais comuns da comunidade.

O conceito de justificação moral não é, no entanto, absolutamente linear e pode ser confundido com conceitos de auto-defesa, proteção de um bem maior ou agir no interesse de um bem comum. Por exemplo, a justificação moral pode manifestar-se quando alguém desrespeita os direitos humanos e tenta justificar fracas condições de trabalho, como aquelas que são “possíveis oferecer num difícil contexto de desemprego elevado” (Eriksson & Svensson, 2014). A própria noção de justiça incorpora conceitos de justificação de uma ação perniciosa, como atenuantes das sanções que a devem compensar. Julga-se, por isso, necessário clarificar que, mais do que ajudar os estudantes a racionalizarem as suas justificações morais (que podem inclusive ser legítimas), importa ajudá-los a compreender quando estamos na presença de uma infundada e maquiavélica *desculpa* moral, por muito complexa que seja a distinção entre justificação moral e desculpa (Berman, 2003; Greenawalt, 1984; Hurd, 1998).

O mecanismo de difusão da responsabilidade está amplamente estudado no campo da psicologia humana e económica (Barron & Yechiam, 2002; Conrads, Irlenbusch, Rilke, & Walkowitz, 2013; Darley & Latane, 1968; Golden & Zajac, 2001; G. C. Gray, 2006; Wallach et al., 1964; Whyte, 1991) pela sua relação com a tomada de decisão em grupo. Os estudantes que demonstram uma maior suscetibilidade a este mecanismo podem, eventualmente, vir a assumir riscos maiores nas suas decisões e sentir menos responsabilidade sobre as mesmas, em função do número de pessoas envolvidas. O perigo que este resultado apresenta para a função de gestão é justificado por diversos trabalhos no âmbito dos fatores que potenciam a difusão da responsabilidade. As conclusões de Wallach, Kogan e Bem (1964) indicam que a responsabilidade é mais eficazmente difundida através de grupos homogéneos onde existam debate e convivência. Como notou recentemente Conrads (2013), a prática de mentir é mais prevalente, por via da difusão de responsabilidade, entre grupos homogéneos de funcionários. É o caso dos jovens gestores quando encontram a sua primeira oportunidade de emprego em grandes empresas, como estagiários, em departamentos populosos onde existem *muitos como eles*. O recrutamento daqueles que permanecerão nas empresas faz-se exigindo a aceitação de um código de valores e uma conduta específicos, tornando-os propensos a comportamentos de turba como os descritos por Kowert (2012). Segundo J.M. Darley & Latane (1968) a difusão da responsabilidade ocorre mais frequentemente nestes grupos

porque o indivíduo compara o seu comportamento com o dos seus pares, ignorando um eventual desprezo pelos prejudicados. O que se torna também relevante, se levarmos em consideração que os estudantes não demonstraram uma ausência de sensibilidade para com os diferentes *stakeholders*, antes pelo contrário. Os futuros gestores podem, assim, tomar uma decisão apesar de compreenderem o seu impacto negativo, sobrepondo à relevância desse impacto o seu sentimento de pertença ao grupo e/ou possibilidade de progressão na carreira. Isto não representa uma crítica ao treino da decisão em grupo mas antes à necessidade de trabalhar em sala de aula a inibição deste mecanismo de difusão da responsabilidade. Como notou Whyte (1991), as decisões tomadas em grupo, apesar de permitirem uma difusão da responsabilidade em indivíduos suscetíveis a este mecanismo de descomprometimento moral, são demonstradamente mais imunes à escalada de futuras decisões idênticas através da justificação moral das anteriores.

A literatura oferece, ainda, outros exemplos sobre a perigosidade da difusão da responsabilidade na vida organizacional. O mecanismo tem o potencial para ser um organismo parasítico em contextos especialmente burocratizados e complexos administrativamente, como o português (ver Figura do Anexo G.3). Barron & Yechiam (2002) demonstraram que a comunicação organizacional, especificamente através da troca de correio eletrónico, é tanto mais eficaz e rica quanto menor o número de envolvidos na referida comunicação. No mesmo sentido, Golden & Zajac (2001) reforçaram a ideia de que a difusão da responsabilidade acontece, também, à medida que aumenta o número de membros dos Conselhos de Administração das empresas. A suscetibilidade de um futuro gestor a este processo, exemplificado nesta tese através do paradigma da *apatia do observador* (página 30), é particularmente relevante para a tomada de decisão perante dilemas éticos. Segundo Wallach (1964), a difusão da responsabilidade opera em dois momentos distintos da resolução de um problema: em primeiro lugar, empurrando o decisor para a decisão com maiores riscos e, posteriormente, diminuindo a responsabilidade sentida pelos elementos do grupo.

Foi também possível demonstrar nesta tese que o descomprometimento moral está positivamente relacionado com a falta de ética na tomada de decisão. Esta é uma relação já anteriormente comprovada por Detert, Treviño e Sweitzer (2008) e que tinha já

sido proposta por Moore (2008). Sugeriu a investigadora que o descomprometimento moral possa estar relacionado com os processos de facilitação e perpetuação da corrupção organizacional, por influenciar negativamente a carga ética da tomada de decisão. Mais recentemente, alguns destes investigadores (C. Moore et al., 2012) comprovaram a influência que o descomprometimento moral tem sobre a falta de ética em ambiente profissional. Verificou-se que a propensão para o descomprometimento moral permite antever comportamentos não-éticos, decisões conscientes para cometer fraudes e para benefício próprio em ambiente de trabalho. Embora nesta tese se tenham investigado estudantes e não profissionais, foi possível confirmar exatamente esta ligação já nesta fase embrionária das suas carreiras. Egels-Zandén sugeriu até que os impactos negativos do descomprometimento moral em gestores podem ser extensíveis a toda a cadeia de valor de uma organização, incluindo aos seus fornecedores, por via da auditoria seletiva destes em sistemas de garantia de qualidade (Egels-Zandén, 2015).

e) Influências sobre a carga ética da decisão

Por último, a validação empírica das ligações entre sensibilidade à RSE, atitude filosófica dos estudantes perante a Ética Empresarial, descomprometimento moral e carga ética na decisão. À partida, foi possível demonstrar que as escalas utilizadas nos questionários mediam, de fato, os mesmos fatores que diziam medir. Depois, foi possível obter, a partir de alguns testes estatísticos, as primeiras evidências empíricas, em Portugal, de resultados demonstrados noutras culturas, que se passam a apresentar.

Todas as dimensões da sensibilidade à RSE têm uma correlação negativa com o descomprometimento moral e positiva com a carga ética que o aluno coloca na sua decisão perante dilemas éticos. Significa isto que os estudantes, com maior sensibilidade a estes agentes e assuntos, tomam decisões mais éticas e são menos suscetíveis ao descomprometimento com os mecanismos cognitivos de auto-censura. Em sentido inverso, todos os traços filosóficos estudados (maquiavelismo, darwinismo, relativismo e objetivismo), com a exceção do legalismo, têm uma correlação positiva com o descomprometimento moral e com a carga ética negativa colocada na decisão. Entre as motivações pessoais que contribuem para uma decisão mais ética estão, comprovadamente, o ativismo, o instinto de sobrevivência e o desejo de cumprimento legal. Compreensivelmente, o ins-

tinto de competitividade económica, por ser amoral, não tem um efeito comprovado, positivo ou negativo, sobre a carga ética da decisão. Destes moderadores, o descomprometimento moral tem um efeito mediador sobre a relação entre traços maquiavélicos, darwinistas e relativistas, e a decisão não ética. Esta última relação de mediação tinha já sido verificada por Barsky (2011), utilizando uma amostra composta por estudantes de gestão e gestores. Ficou assim demonstrado que existe um fio condutor entre egoísmo e instrumentalização da RSE, a desativação de mecanismos de auto-censura e a tomada de decisões não éticas.

À luz deste modelo, o resultado mais *significativo* da recolha empírica é que parece não existir qualquer efeito do ensino/frequência de UC's de EE/RSE sobre nenhum dos moderadores ou mediador da tomada de decisão, nem sobre a carga ética colocada nesta. As sucessivas investigações neste campo têm demonstrado resultados contraditórios acerca do impacto do ensino da Ética Empresarial (Lau, 2010). Autores como Webber (1990), Lau (2010) e Awasthi (2008) verificaram a existência de um impacto do ensino de EE sobre a capacidade de decisão ética, ainda que com algumas limitações. Wynd e Mager (1989), bem como Martin (1982), não encontraram qualquer impacto. Outros autores encontraram um impacto positivo deste tipo de formação não só na capacidade de tomar decisões éticas mas, também, na importância dada à ética em ambiente laboral (May, Luth, & Schwoerer, 2014), mas apenas em alunos de gestão (May & Luth, 2013). Ritter (2006), que também encontrou diferenças entre géneros na sensibilidade a dilemas éticos, comprovou que esse efeito interagiu com o facto de as mulheres frequentarem ou não uma UC de Ética Empresarial. Enquanto Wang e Calvano (2015) detetaram, exatamente, a tendência contrária. Essa interação entre género e carga ética na decisão, em função da frequência de UC's de EE/RSE, também não foi aqui detetada, não existindo qualquer impacto significativo da frequência destas UC's exclusivas na carga ética da decisão, independentemente do género do estudante.

Foram apresentados diversos argumentos para o fomento de uma educação em Gestão, responsável e sustentável. Como defende Lowry (2003), as escolas de Gestão têm um papel fundamental na erradicação das incongruências entre fazer o que está certo e o que tem de ser feito para as organizações prosperarem, porque é a complacência

com esse desalinhamento que gera normas socialmente irresponsáveis sobre como ter sucesso (R. H. Schwartz, Kassem, & Ludwig, 1991). São, por isso, responsáveis pelo estabelecimento de noções de responsabilidade social. O facto de muitas decisões não serem perfeitamente *calculadas* ficando, antes, a dever-se a um *impulso ético*, aumenta a dificuldade em conseguir este objetivo (Kish-Gephart et al., 2010). O fato de as UC's de Ética e RSE terem um impacto nulo na sensibilidade à RSE, na filosofia empresarial do estudante e na carga ética que é colocada na tomada de decisão, demonstra que o ensino superior português não está a contribuir para o seu cumprimento.

Os estudantes caracterizados nesta tese estão distantes do perfil de psicopata corporativo já abordado no subcapítulo 3.2.4.3, dedicado aos traços de personalidade (página 148), que constitui uma barreira à RSE (Boddy, Ladyshevsky, & Galvin, 2010). A tendência filosófica mais saliente, o objetivismo moral, oferece a segurança do cumprimento com um código de valores, que será sempre responsabilizável se for declarado, mesmo que não seja o seu. Existem, no entanto, alguns vestígios de traços maquiavelistas e de relativismo ético² que, caso venham a ser estimulados, poderão tornar alguns destes estudantes em profissionais insensíveis e calculistas. Aumentam esse perigo a deficitária sensibilidade ética dos estudantes e o facto de a carga ética colocada na decisão ser afetada por condicionantes individuais, entre as quais alguns mecanismos de descomprometimento moral. Apesar de praticamente toda a amostra de estudantes estar muito longe de um perfil psicopata corporativo, este conjunto de evidências deverá constituir um sério aviso acerca da necessidade de um ensino mais efetivo, coerente e contextualizado da EE e da RSE. A urgência de novo paradigma de desenvolvimento, numa sociedade global e economicamente orientada, em que os seus agentes tão facilmente mascaram e distorcem as suas intenções, ações e impactos, exige a ascensão de uma nova ordem de gestores para a Sustentabilidade capazes de resistir à tentação desse abismo. Embora a esperança na sua formação continue a residir no Ensino Superior, não ficou demonstrado que as licenciaturas em Gestão, estejam capacitadas, neste momento, para responder a esse desafio e cumprir com os inúmeros compromissos assumidos pelas IES, nessa direção.

²Outro traço característico nos psicopatas corporativos (Babiak & Hare, 2006, p. 165).

Capítulo 8

Conclusão

Apresentam-se, agora, os principais resultados obtidos, em cumprimento com os objetivos de investigação. O capítulo termina com algumas propostas de aplicação para o conhecimento aqui obtido e com a apresentação de algumas das linhas de investigação futuras que daqui derivam.

Esta tese respondeu a questões relacionadas com o ensino e aprendizagem da Ética Empresarial e Responsabilidade Social nas licenciaturas em Gestão em Portugal. No binómio ensino/aprendizagem, o estudo de cada uma das dimensões ofereceu os seus próprios desafios. Estudar o ensino implicava, à partida, decidir uma distância focal exequível. Descrever o ensino de uma determinada matéria em todo o sistema é um conceito abstrato infinitamente divisível, mesmo tratando-se de um estudo transversal. O que poderia ser considerado um átomo nesta análise? A experiência de um estudante, numa sala de aula num determinado dia? A complexidade que resultaria do somatório de todas esses pequenos átomos/experiências seria na prática impossível de descrever. Decidiu-se por isso analisar a mais estruturada das fontes disponíveis, que fosse exequível recolher. Neste caso, essa fonte foi o discurso das próprias IES nos guiões de auto-avaliação que suportam a acreditação/avaliação dos seus ciclos de estudos no sistema de ensino superior português e nas páginas web dedicadas aos CE's em Gestão. Considerou-se a informação que consta destes documentos como a visão da própria instituição sobre a sua função pedagógica no ensino das diferentes ciências, e neste caso particular, da Gestão.

Já no campo da aprendizagem, nunca foi o propósito desta tese avaliar os conhecimentos dos estudantes acerca destas matérias. Ao invés, pretendeu-se reconhecer idiosincrasias dos estudantes no seu processo cognitivo de tomada de decisão e a forma como o ensino pode estar, eventualmente, a potenciar ou a condicioná-lo. Para isso, procuraram-se os mecanismos geradores desse e outros processos, como o descomprometimento moral e tentou-se encontrar umnexo de causalidade entre eles. Objetivo esse que se considera ter sido atingido. Os resultados são, assim, várias partes do mesmo enigma, que carecem de um enquadramento e metodologia próprios para a sua identificação e estudo, mas convergentes nas repostas que fornecem. Passa-se a apresentar, por pontos para uma mais fácil associação entre questões e resultados, as

conclusões do trabalho.

8.1 As matérias de EE e RSE nos CEG

A Responsabilidade Social Empresarial e a Ética Empresarial são dois complexos teóricos que carecem de uma contextualização para poderem ser definidos e, conseqüentemente, ensinados. Porém, as suas definições não são estáticas. Em diferentes culturas têm emergido, ao longo dos tempos, critérios diversos para o que é considerado ético, responsável, certo e desejável, e até quem pode ser responsabilizável como agente moral. Os conceitos de certo e errado podem diferir no tempo e entre sociedades, culturas e gerações e dentro destas, entre indivíduos e suas tribos, exceto no que à sobrevivência humana diz respeito. A prosperidade, mas acima de tudo a existência, da espécie humana são premissas da mais básica e consensual definição de Bem Comum, especialmente num momento em que são ameaçadas pela degradação dos sistemas globais do nosso planeta.

A investigação científica, pivot do desenvolvimento humano, tem demonstrado de forma consistente, nas últimas décadas, que o fomento desta prosperidade implica o usufruto responsável dos ecossistemas e sistemas globais do planeta. Implica, também, a convivência saudável com as outras espécies animais e a proteção da biodiversidade. Assenta, ainda, no princípio ético de que é responsabilidade da espécie humana garantir que as suas futuras gerações possam usufruir dos recursos deste planeta da mesma forma que as atuais gerações o fazem. Este paradigma - o Desenvolvimento Sustentável - tem, conseqüentemente, de ser o imperativo ético sob o qual assentam os conceitos de EE e RSE.

O progresso económico foi, até hoje, largamente conseguido à custa da utilização de recursos naturais, alguns dos quais não renováveis que se estão a degradar ou deixarão mesmo de existir, comprometendo a sustentabilidade dos ecossistemas, com um transtorno irreversível da biodiversidade e da vida das outras espécies. Paradoxalmente, apesar dos seus impactos negativos, o crescimento económico foi sempre tido,

em quadrantes dominantes da sociedade, como sinónimo de desenvolvimento humano e moralmente certo. Num cenário catastrófico de completa degradação da vida humana, a falência do tecido económico, onde as empresas são as principais células, não carece de ser explicada.

Por razões óbvias e excluindo soluções ficcionais, não existe outra forma de fomentar a verdadeira prosperidade económica sustentável para as gerações vindouras, que não seja o abandono da produção de bens e fornecimento de serviços, não sustentáveis. Por isso, grande parte do enquadramento teórico foi dedicado à demonstração do papel central que as empresas têm nesta rota, particularmente os seus gestores, por serem os procuradores da agência moral das organizações e por lhes caber a eles a decisão e a ação sobre as responsabilidades empresariais que são reconhecidas pelo conjunto dos *stakeholders*.

Numa economia de mercado liberalizada, como aquela em que vive a maior parte do mundo ocidental (e mantendo o paradigma monetário), a inevitabilidade de parar a produção de bens e serviços, social, ambiental e economicamente insustentáveis apenas seria percecionada se as empresas reconhecessem todos os impactos da sua operação na sua cadeia de valor, por muito utópica que a ideia seja. Uma gestão transparente em verdadeiro compromisso com a Sustentabilidade, tornaria, assim, inviável a produção de muitos dos artefactos da vida dita moderna, cuja produção, ciclo de vida e obsolescência não são sustentáveis. Uma perspetiva ecocêntrica da economia, como a que acabou de ser descrita, implicaria que um gestor tivesse como primeira função a identificação na cadeia de valor dos produtos e serviços da sua empresa, de matérias-primas, fatores ou métodos de produção que não fossem sustentáveis para que os pudesse substituir por outros que o fossem. Idealmente, nesta utopia, cada consumidor estaria interessado em conhecer todos os impactos dos produtos e serviços que adquirisse.

A adoção generalizada deste novo paradigma numa sociedade moderna resultaria em grandes constrangimentos no modelo de consumo, acumulação e crescimento económico, de que depende grande parte da vida em sociedade dos auto-proclamados países desenvolvidos. No ensino, o currículo das ciências económicas teria de abandonar pressupostos nunca antes colocados em causa, como: a possibilidade de exploração abusiva

das outras espécies animais; a aferição da escassez dos recursos apenas com o propósito da sua valorização; e a irrelevância do equilíbrio dos ecossistemas e da qualidade de vida das comunidades locais, na vida económica dos indivíduos e das empresas, até aos limites de hipotéticas catástrofes ambientais e/ou humanitárias com potencial para serem disruptivas do *business as usual*. A mudança seria imperativa para que se pudessem considerar as licenciaturas em Gestão como adequadas a um modelo económico verdadeiramente sustentável.

Em certa medida, é compreensível, portanto, que a complexidade, radicalismo e interdisciplinaridade inerentes a esta mudança de paradigma dificultem a formação de gestores capazes de enfrentar os desafios do DS, em Instituições de Ensino Superior que sempre estiveram orientadas para formar profissionais capazes de manter a máquina do consumo em movimento¹, até pelos cenários catastróficos que podem ser imaginados (e utilizados para doutrinar) acerca de uma hipotética falência da atual sociedade de consumo. Tudo isto é até passível de ser justificável numa realidade social complexa, tornando-se aceitável defender que a revolução do paradigma de desenvolvimento humano se deva estender no tempo, por forma a não se tornar catastrófica.

Mas depois de décadas de investigação que foram gradualmente comprovando teorias sobre a necessidade de um novo paradigma com evidências científicas, encurtando sucessivamente o prazo para o *ponto de não retorno* - tempos em que foi necessário lidar com as consequências do *laissez-faire* - estes parecem não ser, ainda, os princípios orientadores nos currículos das ciências económicas e empresariais. Isto, num contexto, em que as próprias IES assumiram, ou estão incluídas em, programas e compromissos internacionais de reconversão do paradigma de base no ensino da Gestão, capaz de coadjuvar a mudança de mentalidades, educando gestores para serem futuros geradores de valor sustentável, para as empresas e para a sociedade, e para contribuírem para uma economia sustentável global.

Torna-se, assim, relevante compreender até que ponto a atual forma de inclusão dos temas de Ética Empresarial, Responsabilidade Social Empresarial e Desenvolvimento

¹Não esquecendo que o Ensino Superior deve manter-se relevante para a realidade existente, sob a égide da alavancagem da empregabilidade que deriva do compromisso com a qualificação técnica dos seus *estudantes/clientes* para que integrem o mercado de trabalho que *realmente* existe.

Sustentável nas licenciaturas em Gestão portuguesas, está a contribuir para esta transformação. Daqui nasce a pergunta central desta tese: que impacto tem o atual formato do ensino da EE, da RSE e do DS, nos ciclos de estudos em Gestão, sobre a consciência ética dos estudantes das licenciaturas em Gestão? Os resultados apresentados evidenciam a necessidade de discutir este papel do Ensino Superior, assumido com a subscrição por parte das suas instituições, de diversas iniciativas no âmbito do DS.

A primeira questão de investigação formulada perguntava: *como são integradas e lecionadas as matérias de RSE, EE e DS, nas licenciaturas em Gestão?* O primeiro objetivo de investigação (obj. 1.1) propunha que se identificassem conceitos de RSE, EE e DS nos objetivos de ensino, estrutura curricular, bibliografias usadas e plano de estudos, das licenciaturas em gestão. Da análise de conteúdo efetuada aos guiões de auto-avaliação foi possível concluir que as poucas IES que abordam os temas da EE e RSE nos objetivos dos ciclos de estudos, fazem-no de forma instrumental, com um discurso antropocêntrico, que se assemelha ao das empresas. Em geral, evidenciam um alinhamento por uma perspetiva de sustentabilidade fraca, estabelecendo alguns objetivos genéricos como formar gestores capazes de entender a complexidade do mundo empresarial e serem agentes de mudança. Estes objetivos do ciclo de estudos não derivam depois em objetivos de aprendizagem concretos, relacionados com estas matérias.

Na análise dos currículos verificou-se que as licenciaturas em gestão apresentam a Ética Empresarial e a Responsabilidade Social Empresarial como conceitos independentes do paradigma do Desenvolvimento Sustentável, arrumados em unidades curriculares específicas onde os conteúdos programáticos descritos abordam apenas os seus conceitos e principais teorias. Raramente são descritos métodos de ensino experienciais ou interativos onde o estudante possa ser ajudado a compreender e praticar a sua agência moral sobre dilemas éticos, bem como resolver problemas simulados na área da RSE. A metodologia de ensino descrita privilegia, na maior parte das vezes, o método expositivo recorrendo, normalmente, a dispositivos como a apresentação e análise de casos de estudo/práticos e códigos deontológicos em sala de aula, que depois são objeto de trabalhos individuais ou de grupo. Em termos de avaliação, nas UC's exclusivas, a componente prática é subvalorizada quando comparada com a componente teórica.

Foi também notado um desacoplamento das matérias de EE e RSE, do conceito de DS, tendo as instituições de ensino, um discurso antropocêntrico acerca do DS. Esta característica, em conjunto com o tratamento preferencialmente expositivo das matérias e com a menor relevância que estas unidades curriculares têm no conjunto do currículo, quer pelo peso em ECTS, quer por serem, em cerca de um terço dos casos, de frequência opcional, parece sugerir que a maioria das IES pretende oferecer nas suas licenciaturas em gestão o melhor de dois mundos, do ponto de vista das empresas: por um lado, cumprir o *check* na oferta de matérias que são hoje vocábulos sonantes e mediáticos no mundo da gestão; por outro, evitando que estes temas sejam debatidos e trabalhados em amplitude e profundidade, de forma a garantir que todo o currículo do ciclo de estudos se possa basear nos mesmos pressupostos e esteja orientado para a formação de gestores economicistas em benefício da eficiência financeira e não de ativistas, pela elevada procura que os primeiros têm no mercado de trabalho (em referência à nota da página 388).

O segundo objetivo de investigação (obj. 1.2) implicava que se identificassem padrões entre os objetivos, ferramentas e abordagens na forma como a RSE, a EE e o DS são lecionados ao longo dos ciclos de estudos. Para o seu cumprimento foram analisadas, em maior detalhe, as UC's exclusivas e os seus docentes. É frequente encontrar nos currículos a existência de objetivos, conteúdos, bibliografias e outros elementos relacionados com a Ética Empresarial e a Responsabilidade Social Empresarial, mas as referências ao Desenvolvimento Sustentável são quase inexistentes. Em particular, a EE é muitas vezes associada a um cumprimento escrupuloso da Lei e profundamente ligada aos valores morais individuais, enquanto a RSE é introduzida numa perspetiva integradora, no subsistema politécnico e numa abordagem ética, no subsistema universitário. Não foram encontradas muitas declarações acerca da intenção de fornecer ferramentas aos estudantes, para que lidem eficazmente com dilemas morais. Existem referências à necessidade de compreender os conceitos, mas raramente acerca da sua utilização.

Nos vários subsistemas de ensino superior estas tendências são concretizadas em cursos diferentes e consentâneos com a sua natureza. O ensino superior politécnico,

nascido da necessidade de formar técnicos qualificados, inclui breves referências a estes temas como itens de um manual de boas práticas que deve ser seguido. A ética como sinónimo de deontologia e a divulgação da RSE como uma forma de a empresa garantir legitimidade para continuar na sua atividade normal, ensinando até, por vezes, a forma *correta* de se proceder a essa divulgação.

O ensino superior universitário oferece uma maior contextualização filosófica dos assuntos éticos, ainda assim maioritariamente assente na exposição de teorias. Sem surpresa e em linha com este resultado, a maior parte dos docentes universitários que lecionam UC's exclusivas são formados em filosofia. No ensino politécnico é mais frequente o docente ser proveniente das ciências económicas e empresariais, como a Gestão, a Economia e a Contabilidade.

A RSE é debatida em maior detalhe nas universidades e é, muitas vezes, referida a sua importância estratégica, talvez porque este subsistema de ensino está mais vocacionado para a formação de executivos do que técnicos. Mas estas diferenças entre subsistemas nem sempre são estanques ou absolutas. Apesar da sua origem e por força do *academic drift* dos Instituto Politécnicos nas últimas décadas, algumas das escolas do ensino superior politécnico são hoje semelhantes, em muitos aspetos, (formação dos seus docentes, alguma orientação para a investigação e publicação científicas, ciclos de estudos mais prolongados) a muitas faculdades do ensino superior universitário.

A abordagem pontual a estes temas noutras UC's, que não as exclusivas, evidenciada pelo discurso presente no resto dos currículo, ajuda a confirmar a ideia de que os ciclos de estudo em Gestão talvez estejam aptos a criar profissionais capazes de identificar problemas relacionados com o paradigma da Sustentabilidade, mas dificilmente os estarão a capacitar com ferramentas para gerir e decidir sobre dilemas éticos, reconhecendo as responsabilidades da organização que gerem. Ainda que os ciclos de estudos em análise lhes forneçam competências para lidar com algumas das adversidades, o seu paradigma de base não é declaradamente influenciado pelos programas de Educação para a Sustentabilidade, como os Princípios para uma Educação em Gestão Responsável. Um hipotético ciclo de estudos em Gestão que, na prática, se limitasse ao cumprimento dos padrões aqui identificados, estaria pouco vocacionado para formar gestores capazes de

liderar processos de mudança na direção do Desenvolvimento Sustentável.

Kuhn (1996, p. 84) refere que uma crise pode resultar em um de três acontecimentos: pode vir a ser resolvida por intermédio de avanços científicos; os cientistas podem considerar o problema irresolúvel no momento atual e concluir que dependem de tecnologia futura para a sua resolução; ou pode derivar no surgimento de um novo paradigma e de uma batalha pela sua aceitação até que possa ser considerado o *standard* na ciência tradicional. Aquilo que se conclui a partir das análises ao discurso das IES, é que nas licenciaturas em Gestão predomina a convicção de que a atual crise ambiental global terminará da primeira forma, tendo os gestores apenas um papel de investidores interessados nesse processo, orientados para evitar os perigos na turbulência da crise ambiental, ética e social que o atual modelo de consumo e acumulação atravessa, sem o contestarem.

8.2 A consciência ética dos estudantes

Para responder à segunda e terceira questão de investigação, analisaram-se os estudantes na sua sensibilidade a estes temas, no seus mecanismos de descomprometimento moral e no seu processo de tomada de decisão com carga ética. Como foi explicado, a utilização deste nexos teórico, já comprovado e documentado quando aplicado a gestores, permitiu ultrapassar a impossibilidade prática de estudar o impacto do ensino e de outros moderadores na tomada de decisão perante dilemas éticos, de gestores antes destes o serem. Tratou-se de uma experiência fundada em teoria, cujos resultados agora se apresentam. Em particular, a segunda questão de investigação perguntava: *Como pode ser caracterizada a consciência ética dos estudantes, no âmbito da RSE, e que fatores a influenciam?* A resposta implicou a caracterização da filosofia empresarial dos estudantes, assim como a sua sensibilidade à RSE. São essas conclusões que se apresentam no ponto seguinte.

8.2.1 A filosofia empresarial dos estudantes

O terceiro objetivo de investigação (obj. 2.3) consistia em procurar tendências na filosofia empresarial racionalizada pelos estudantes. Entre as respostas aos questionários, reconhecem-se nos estudantes, maioritariamente, traços de objetivismo moral, relativismo ético e legalismo, com interesse por um código de valores pré-estabelecido bem definido que os ajude à distinção entre o que está certo e errado. Este perfil parece estar relacionado com um conservadorismo, identificado como variável latente, em relação às normas que devem reger o panorama empresarial e a profissão de um gestor, não deixando de ser influenciado por um relativismo ético, onde essa noção de bem é mutável em função de fatores culturais e temporais. Estas tendências não são, no entanto, estanques e nenhum dos perfis estudados se destaca de forma exacerbada. As diferenças encontradas, entre o grupo dos estudantes que frequentaram uma UC de Ética e de Responsabilidade Social e aqueles que não a frequentaram, não são estatisticamente significativas. Pelo que se pode afirmar que a aprendizagem destas matérias, no contexto estudado, não parece ter influência sobre a filosofia empresarial do estudante.

A significativa correlação entre os diferentes perfis filosóficos e sua *quasi*-normal distribuição, deixam transparecer uma natureza complexa do indivíduo que não é exclusiva dos estudantes de Gestão. Uma natureza nem sempre coerente, de um ser humano que vive num mundo turbulento e em constante mudança. Os estudantes, como seres racionais que tantas vezes se contradizem, à semelhança de Whitman, parecem conter multidões. O relativo equilíbrio entre os diferentes traços filosóficos, quando aplicado à ideia de empresa, sugere que os estudantes identificam, como um espaço empresarial ético, aquele onde operam tradicionalmente as mesmas organizações, em sectores de atividade regulados e onde a noção de certo e errado, ainda que mutável, é igual para todos. Este tipo de espaço empresarial não é muito distante daquele que os estudantes portugueses vivenciam diariamente, como espetadores e consumidores, com sectores estratégicos dominados por grandes grupos económicos, todos eles com os seus códigos deontológicos e de negócio. Normativos esses que muitos estudantes parecem estar aptos a reconhecer como seus. A rejeição de uma ética maquiavelista ou darwinista

parece ser um traço cultural de uma geração, cuja socialização pré-adulta se fez num clima de paz, com a sua subsistência à partida garantida, no conforto de uma sociedade em vias de desenvolvimento onde alguns valores pós-materialistas têm condição para emergir.

8.2.2 A sensibilidade dos estudantes à RSE

Para cumprir o quarto objetivo de investigação (obj. 2.4) era necessário categorizar as perceções dos indivíduos questionados acerca das diferentes responsabilidades de uma empresa e a sua sensibilidade aos vários stakeholders. Resulta da análise dos dados que os estudantes são bastante sensíveis às matérias de RSE, nomeadamente aos diferentes níveis de responsabilidade e tipos de *stakeholders*. A gradação com que reconhecem as responsabilidades sociais da empresa é coerente com as propostas teóricas de hierarquização dos diferentes níveis da RSE. A identificação dos fatores individuais, que influenciam a sensibilidade às diferentes dimensões do conceito, permite corroborar o nexó teórico entre as suas diferentes perspetivas. Os estudantes são mais sensíveis à conformidade com a legalidade, do que para com as responsabilidades éticas, mas são ainda ligeiramente menos sensíveis à filantropia. Foi, também, possível verificar que as suas motivações são, por ordem de prioridade: a sobrevivência, a legalidade, a competitividade e o ativismo. O facto de as diferenças entre dimensões serem pouco relevantes, e estas se situarem em patamares bastante elevados de importância para os estudantes, indicia a existência de uma compreensão adequada do conceito de RSE. Em termos da sua proximidade com a organização, os estudantes valorizam mais, sem surpresa, os stakeholders primários quando comparados com os secundários, mas exibem uma maior preocupação com stakeholders não sociais do que sociais. Como foi adiantado nos resultados, esta diferença explica-se por um melhor resultado dos itens relacionados com as condições de vida das gerações futuras, permanecendo por esclarecer se a diferença se deve a uma maior mediatização das questões ambientais, ou a um genuíno interesse pelo Desenvolvimento Sustentável.

O terceiro objetivo de investigação relacionado com a segunda questão (obj. 2.5)

consistia em procurar relações entre os moderadores individuais, atitudes perante a EE e sensibilidade para assuntos de RSE. Neste sentido, foi concluído que o género é um moderador individual na tomada de decisão devido ao seu impacto nos fatores que nela interagem, apesar da sua baixa influência na sensibilidade dos estudantes à RSE e na sua filosofia empresarial. As mulheres apresentam uma maior sensibilidade a stakeholders secundários, que está diretamente ligada a um sentido de responsabilidade com a comunidade e estruturas sociais. É sabido que as mulheres portuguesas têm uma propensão maior que os homens para o voluntariado e a diferença encontrada pode ser a expressão dessa ética de cuidado que, como apresentam Gilligan (1977, 1982) e Noddings (2013), está fundada nas emoções e na preocupação com os outros, da mesma forma que uma mãe cuida do seu filho. Nos antípodas desta perspetiva filosófica, estão os traços de personalidade maquiavelistas, que se verificaram ser mais prevalentes nos homens. Embora não tenha sido estudado nesta tese, é do conhecimento geral que em Portugal os homens ocupam cargos de gestão com maior frequência que as mulheres², podendo a razão para essa preferência estar relacionada com esta diferença entre os seus perfis morais.

A idade do estudante não tem um efeito significativo sobre nenhuma das dimensões ou fatores que condicionam a sua sensibilidade à RSE ou filosofia empresarial. Esta conclusão deve ser aceite com reservas, uma vez que este não é um estudo longitudinal, mas antes transversal. Em todo o caso, é possível afirmar que, nestes dois fatores, não existem diferenças entre os estudantes dos diferentes escalões etários. Com a devida precaução, isto pode indiciar que a sensibilidade à RSE e a filosofia empresarial do estudante, *ceteris paribus*, são fatores relativamente resistentes à passagem do tempo.

O tipo de instituição de ensino superior frequentada pelo estudante tem também um impacto praticamente nulo na sua sensibilidade à RSE e filosofia empresarial, com a exceção de uma maior prevalência do maquiavelismo nos estudantes do ensino universitário. Como aqui foi apresentado, os indivíduos do subsistema politécnico frequentam um ensino mais técnico e preparado para funções de execução, enquanto os estudantes do ensino universitário têm em teoria, uma abordagem mais estratégica à vida das

²Num recente artigo de imprensa foi divulgado que 24 dos 25 gestores de topo portugueses são homens. Fonte: <http://expresso.sapo.pt/economia/quem-sao-os-25-gestores-de-topo-de-portugal=f862737>

empresas. Neste pressuposto, a evidência de que os estudantes do ensino universitário possam fazer julgamentos mais maquiavélicos pode mesmo ser um efeito perverso, mas desejável, na sua formação.

8.2.3 A carga ética na tomada de decisão

Depois da caracterização dos estudantes, a terceira questão de investigação implicava o estudo da influência dos seus moderadores individuais e do ensino da EE/RSE sobre a capacidade de tomada de decisões com carga ética: *como interagem os diferentes moderadores na resolução de dilemas morais, por parte destes estudantes?* O cumprimento desta última questão, implicava atingir dois objetivos, o primeiro dos quais (obj. 3.6) consistia em avaliar a influência do ensino destas matérias e de outros moderadores na capacidade do estudante tomar uma decisão perante um dilema ético. Os resultados demonstraram uma intenção moderada em decidir de forma não ética perante dilemas diretamente aplicáveis à sua vida. Foi possível comprovar a influência moderadora do género, da idade, das motivações individuais e da filosofia empresarial, na carga ética destas decisões. Os traços maquiavelistas, darwinistas e relativistas revelaram ter um efeito moderador negativo na intenção de agir de forma ética. Nas diferenças entre géneros, foi comprovada a maior propensão do género feminino para repudiar comportamentos pouco éticos. A idade também é um moderador deste processo, já que quanto mais elevado o escalão etário a que o estudante pertence, menor é a carga não-ética da sua decisão. Esta última evidência, embora amplamente demonstrada na literatura, é particularmente importante, porque sugere que os estudantes mais velhos e que, provavelmente, já têm carreiras profissionais estabelecidas, mas que só agora concluem as suas licenciaturas, são mais éticos. Isto demonstra, provavelmente, a influência de alguns moderadores ambientais, organizacionais ou culturais, não estudados neste trabalho, mas que serão hipoteticamente relevantes no processo de tomada de decisão. Ficou também demonstrada a inexistência de uma interação entre o efeito do género e da idade na carga ética da decisão, pelo que as diferenças entre géneros aqui identificadas são estáveis, com as devidas reservas, ao longo do tempo.

Não foi encontrada uma influência do subsistema de ensino (politécnico/universitário) na carga ética da decisão, tendo em conta a diferença encontrada no perfil maquiavelista entre estudantes dos dois subsistemas. Apesar desta evidência, foi possível identificar uma diferença entre os estudantes do ensino superior público e privado, com vantagem para os últimos na carga ética utilizada perante os dilemas que lhes foram apresentados. As decisões dos estudantes apresentam-se, assim, como estando sujeitas à influência de alguns moderadores individuais e ambientais, confirmando-se a adequação dos modelos de tomada de decisão aplicados à Gestão, apresentados nesta tese. O facto de as motivações identificadas nos estudantes, à exceção da competitividade, influenciarem positivamente a carga ética da decisão abre uma discussão sobre metodologias, métodos e conteúdos a utilizar em sala de aula. Se os estudantes se tornam mais éticos à medida que esta sensibilidade aumenta, então resta encontrar formas de a estimular.

A frequência de UC's exclusivas de EE/RSE demonstrou ter um papel diminuto e não estatisticamente significativo, como moderador do processo de decisão. Mantendo o rigor da análise estatística, conclui-se que a frequência e/ou a existência de uma UC exclusiva destas matérias não influencia a sensibilidade do estudante, nem nenhum dos fatores que sobre ela operam; não influencia o processo de descomprometimento moral do estudante, nem nenhum dos seus mecanismos; e também não influencia a carga ética que o estudante coloca na sua decisão. Ainda assim, assumindo uma postura crítica em torno dos impactos estatisticamente não significativos, é possível observar oscilações na sensibilidade à RSE, já que uma parte dos estudantes que frequentaram estas unidades curriculares têm resultados mais satisfatórios na sua sensibilidade às diferentes dimensões da RSE e tipos de stakeholders. Da mesma forma, parece existir um pequeno efeito negativo deste ensino sobre traços maquiavelistas no perfil do estudante e um ligeiro aumento no relativismo ético. Também existem pequenas oscilações negativas em alguns mecanismos de descomprometimento moral que, não sendo generalizáveis, podem, ainda assim, ser apresentadas, com as devidas precauções. Também o reconhecimento da intensidade moral do dilema parece mais claro no processo de tomada de decisão dos estudantes que frequentaram estas unidades curriculares, bem como uma carga ética negativa mais elevada entre aqueles que não frequentaram unidades curriculares sobre esta temática. Todas as pequenas oscilações encontradas apontam no

sentido de um ténue efeito positivo deste ensino sobre a capacidade de decisão ética dos estudantes, mas especialmente sobre a identificação de assuntos morais. Estas *nuances*, embora criticáveis do ponto de vista da inferência estatística, não devem ser ignoradas. Ainda que as evidências não sejam generalizáveis, julga-se ser válido propor que, em alguns casos, seja exatamente esse o impacto deste ensino, pelo que fará sentido discutir formas de alavancar este efeito sobre a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, o último objetivo de investigação (obj. 3.7) consistia em identificar características e interações dos diferentes mecanismos de descomprometimento moral nos estudantes. Os resultados demonstram que o descomprometimento moral medeia a influência que alguns traços de personalidade dos estudantes exercem sobre a carga ética das suas intenções, perante dilemas éticos. Note-se que os indivíduos inquiridos utilizam, maioritariamente, os mecanismos de justificação moral e de deslocamento e difusão da responsabilidade para tomarem uma decisão não ética. Estes três mecanismos atuam sobre a reconstrução cognitiva da própria decisão prejudicial, ajudando o estudante a convencer-se de que não poderia ter decidido de outra forma, que não lhe cabe a ele a maior responsabilidade pelos efeitos perniciosos das consequências e/ou que até existe mérito na sua decisão, apesar do que possa parecer. O que significa que os indivíduos reconhecem a injustiça e a dimensão do impacto negativo da ação sobre aqueles que por ela são prejudicados. O descomprometimento moral tem um papel mediador na influência negativa que os traços maquiavelistas, darwinistas e relativistas têm sobre a carga ética da decisão. Através do estudo das três características foi encontrada uma elevada correlação entre elas e alguns traços de personalidade latentes no questionário: uma motivação egoísta para a decisão, a conceção amorala da vida empresarial e uma orientação para os fins em detrimento dos meios. Já a frequência de UC's exclusivas de EE/RSE, o género, a idade e o tipo de IES que o estudante frequenta, parecem ter um impacto mínimo ou até nulo sobre este reflexo intruso do processo de decisão. Os processos cognitivos que fomentam o descomprometimento moral são demonstradamente imunes a estes moderadores individuais, pelo que caberá aos docentes e instituições encontrarem metodologias de ensino capazes de estimular a sua auto-repressão. Sob pena de estes alunos integrarem, eventualmente, mercados de trabalho, onde a ativação destes mecanismos, não só não seja reprimida, como possa

ainda ser recompensada.

8.3 Argumentações finais

O nexu aqui criado entre os complexos processos de ensino e aprendizagem permite lançar um olhar crítico e esperançoso, sobre o ensino da Ética e da Responsabilidade Social Empresariais nos ciclos de estudos em Gestão portugueses. Analisados os estudantes, conclui-se que o impacto do modelo atual, ainda que as IES não sigam um formato único, é praticamente nulo sobre a sua capacidade de decisão quando estes se encontram perante dilemas éticos. Por outro lado, os estudantes exibem alguns traços no seu código de valores morais e nos seus mecanismos de descomprometimento moral (cuja origem não foi estudada e que por isso não pode ser excluída a hipótese de residir na própria estrutura do ciclo de estudos) que são potenciadores de decisões menos éticas e demonstram alguma incapacidade para reconhecer a carga ética nos assuntos. Torna-se evidente que é necessário um maior esforço em ajudar os estudantes a dissecarem o seu processo de decisão. Nomeadamente, treiná-los no reconhecimento de assuntos, conflitos e responsabilidades morais, bem como no *desmontar* de processos cognitivos intrusos e conceções filosóficas estritamente egoístas e relativistas do que está certo e errado. Isto, ao mesmo tempo em que precisam, também, de passar a enquadrar os seus conhecimentos técnicos, numa nova teoria da empresa: interdependente, complexa e responsabilizável.

Será ingénuo esperar que estes indivíduos olhem desta forma para as suas organizações no futuro, se eles próprios não se considerarem como uma parte relevante e responsável de um ordenamento superior, complexo e responsabilizável que implica, acima de tudo, a defesa dos sistemas globais do nosso planeta. É precisamente nestas dificuldades que o ensino superior pode ser decisivo, com maior eficácia que qualquer outra estrutura social, pelo seu rigor factual, pelo seu carácter científico-laboratorial e pela influência que as comunidades formadas em sala de aula têm sobre o indivíduo numa fase da vida em que se estruturam os traços de carácter mais definitivos: o período transitório da Pré-Idade Adulta para a Idade Adulta Jovem. É nestes termos, então, que se critica

o *status-quo* do ensino da Ética e RSE em Portugal. Não porque as instituições não tenham cedido espaço nas suas estruturas curriculares para o acomodar. Não porque as instituições não tenham ao seu serviço, pessoal docente qualificado para o fazer. Nem porque não existam bons exemplos de um currículo rico nestas matérias. Mas antes pela ausência de sinais claros, nos guiões de auto-avaliação dos ciclos de estudos em Gestão, da acomodação de objetivos, princípios e iniciativas no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como os Princípios para uma Educação em Gestão Responsável das Nações Unidas. Como, também, pela demonstrada ausência de impacto, na capacidade de decisão ética dos estudantes, da frequência das atuais unidades curriculares exclusivas destas matérias, que aqui se estudaram.

Esta tese pode ser útil à área de investigação em que se enquadra, em primeiro lugar, por ser pioneira no mapeamento, ainda que com limitações, do ensino da Ética Empresarial, da Responsabilidade Social Empresarial e do Desenvolvimento Sustentável, nas licenciaturas em Gestão portuguesas. A descrição do ensino, ainda que apenas esteja baseada nos guiões de auto-avaliação, terá certamente um valor prospetivo para futuros trabalhos que pretendam abordar o assunto com outras metodologias de investigação.

Depois, permite caracterizar os estudantes de Gestão portugueses, em referenciais já utilizados anteriormente noutros países, tornando-os comparáveis com os demais em termos da sua sensibilidade à RSE, filosofia empresarial, descomprometimento moral e carga ética na decisão. O trabalho será também útil por fornecer umnexo teórico acerca da influência de moderadores, sobre a carga ética dos futuros gestores, por mediação dos mecanismos de descomprometimento moral. Em conjunto, as conclusões desta tese, podem contribuir futuramente para aferir o efeito de eventuais alterações introduzidas no ensino da Gestão, relacionadas com os temas em debate, sobre as condicionantes e características do processo de tomada de decisão ética, filosofia empresarial e sensibilidade à RSE, dos estudantes.

8.4 Limitações da investigação

Algumas das limitações deste trabalho são:

- ◇ A análise de conteúdo aos guiões de auto-avaliação preenchidos pelas IES não substitui o conhecimento empírico da verdadeira experiência de ensino, obtido a partir de uma observação direta das aulas, se a mesma fosse exequível de forma não-condicionadora das atitudes e comportamentos do pessoal docente e estudantes. Como refere Mercer (2010) «*as abordagens que dependem apenas de encontros breves com a realidade em sala de aula, ou da codificação atemporal de tipos de enunciados e referências de conteúdo, nunca podem fazer justiça ao que os docentes e alunos alcançam, ou falham em atingir, no dia-a-dia.*»
- ◇ Tratando-se de um estudo transversal e não longitudinal, é impossível atestar a existência de alterações nos mesmos estudantes em função dos moderadores estudados à sua sensibilidade, filosofia e tomada de decisão.
- ◇ Não foi possível apurar um número rigoroso de estudantes finalistas em Gestão, a quem potencialmente poderiam ter sido distribuídos os questionários, o que torna menos fiável o cálculo da significância estatística da amostra. Foram estimados valores mínimos e máximos para a população, mas mesmo considerando os níveis inferiores do intervalo a margem de erro da amostra é de 6,87%, o que pode ser considerado insatisfatório para se proceder a uma generalização estatisticamente sustentada das conclusões. No entanto, mesmo admitindo uma margem de erro, as conclusões aqui apresentadas confirmam, na sua esmagadora maioria, resultados já obtidos noutras experiências fora de Portugal. Não sendo possível a generalização para todos os estudantes de gestão do sistema de ensino superior, é, certamente, aceitável que se apresentem tendências do grupo estudado.
- ◇ Os níveis de confiabilidade α , das variáveis calculadas a partir do questionário sobre atitudes em relação à Ética Empresarial (QAREE)³ estão longe do desejável.

³A sigla QAREE deriva da tradução direta do nome original do questionário ATBEQ de Neumann & Reichel (1987) que será apresentado em maior detalhe no capítulo 5.

Embora o QAREE e mesmo o conjunto dos questionários, quando analisados globalmente, tenham níveis de confiabilidade muito próximos do excelente, as conclusões obtidas a partir das sub-variáveis do QAREE (filosofias e motivações) devem ser consideradas com precaução.

8.5 Linhas Futuras de Investigação

Durante a fase de conclusão desta tese foram publicados, por outros autores, diversos trabalhos científicos que demonstram a riqueza, atualidade e diversidade desta área de investigação. Alguns trabalhos são complementares das conclusões aqui apresentadas, por estudarem áreas limítrofes das questões de investigação, outros confirmam algumas das ideias aqui discutidas. Muitos deles ajudam a clarificar as futuras linhas de investigação que se consideram seguir, após a conclusão deste trabalho. Citando apenas alguns exemplos: Dzurandin, Shortridge e Smith (2013) descrevem um modelo (BELIEF) para desenvolver e aferir o nível de consciência ética e melhorar a capacidade de decisão dos estudantes perante dilemas éticos. Warren, Gaspar e Laufer (2014) estudaram funcionários de bancos na expectativa de perceber se a formação profissional em Ética produzia efeitos duradouros na sua atitude. Os autores verificaram que os efeitos destes programas eram pouco mais do que cosméticos e efêmeros. Bobek, Hageman e Radtke (2015) investigaram hipotéticos moderadores do processo de tomada de decisão ética de contabilistas, inovando pela inclusão de pelo menos um moderador situacional no estudo. Jonson, McGuire e O'Neill (2015) compararam as respostas a diferentes cenários, por parte de dois grupos distintos de estudantes: um grupo proveniente de ciclos de estudos onde é obrigatória a frequência de uma unidade curricular exclusiva em EE e RSE e outro, de ciclos de estudos sem essa obrigatoriedade. Os autores não encontraram diferenças significativas entre os dois grupos.

Refira-se ainda que, só em 2016, vários autores publicaram artigos com propostas de modelos pedagógicos para o ensino da EE (de los Reyes, Kim, & Weaver, 2016; Fryer, 2016; Grant, Arjoon, & McGhee, 2016; Ohreen, Sundararajan, Trifts, Comber, & Bouldland, 2016) e da sustentabilidade (Allen, Cunliffe, & Easterby-Smith, 2017; Boron,

Murray, & Thomson, 2017; Grogan & Morris, 2016; Setó-Pamies & Papaoikonomou, 2016) em ciclos de estudos ligados à Gestão. Jagger, Siala e Sloan (2016) criaram uma ferramenta interativa para o ensino da EE, sob a forma de um jogo imersivo em 3D, tendo os estudantes reconhecido o seu valor no desenvolvimento de competências aplicáveis na vida real. Também durante o ano de 2016 foi editado por Turker⁴, Vural e Idowu (2016) o abrangente livro «Social Responsibility Education Across Europe: A Comparative Approach» que inclui um artigo sobre o caso português. Nele os autores confirmam a ideia de que, apesar de existir uma educação moderna da RSE, os estudantes consideram-na escassa em quantidade e qualidade, para além de não serem encontradas relações entre o seu ensino e a sensibilidade dos estudantes às várias dimensões da RSE (Branco & Delgado, 2016). Também em 2016, Nicholls e Hair (2016, p. 245) publicaram um pequeno relatório sobre o ensino da EE, RSE e DS nas escolas acreditadas pela AACSB que confirma a importância, mas também a baixa inclusão, do ensino da Sustentabilidade. Em geral, os responsáveis das IES e dos departamentos consideraram que o ensino nas três áreas não gera uma vantagem competitiva relevante para os estudantes. Os autores verificaram, ainda, que a partilha e colaboração em casos de estudo, entre os docentes, era bastante baixa.

Perante estes desenvolvimentos e levando em conta o que já foi discutido e concluído nesta tese, são propostas algumas linhas de investigação cujo desenvolvimento futuro se julga pertinente.

Estudo de moderadores situacionais - Como foi apresentado, o processo de tomada de decisão acontece num determinado contexto social, não sendo imune a este. Estas condicionantes afetam a relação entre a perceção e a decisão do indivíduo. Uma das linhas de investigação que se pretende seguir é o estudo dos moderadores situacionais a que o processo de decisão destes estudantes está sujeito. Alguns dos moderadores relevantes a estudar, são: o contexto económico-social em que vivem, enquadramento familiar, participação em atividades desportivas, comunitárias ou religiosas e a exposição ao *groupthink*. Esta investigação pode assumir a forma de um estudo transversal, onde o controlo de cada variável é garantido por um critério na amostragem: p.ex.

⁴Autor do questionário sobre a sensibilidade à RSE, utilizado nesta tese (Turker, 2009).

analisando turmas completas de Gestão, de várias IES mas, também, de outras áreas científicas.

Estudo longitudinal sobre descomprometimento moral - Tendo este mecanismo demonstrado ser um fator-chave na relação entre moderadores e carga ética, seria relevante estudar a forma como surge e evolui, no julgamento ético do indivíduo, ao longo da sua vida. Idealmente, esta investigação teria a forma de um ambicioso estudo longitudinal, que analisaria os mesmos indivíduos desde a infância até à sua maturação no mercado de trabalho. A metodologia pode ser baseada por várias teorias de desenvolvimento moral e cognitivo, mas seguiria o formato, com as devidas adaptações, do Harvard Study of Adult Development que decorre desde 1940.

Ferramenta interativa sobre EE e RSE - Desenvolvimento e utilização de uma ferramenta de recolha de dados, interativa, que possa vir a ser utilizada em sala de aula, na contextualização do ensino da Ética Empresarial e/ou da Responsabilidade Social Empresarial, num paradigma de Desenvolvimento Sustentável. A ferramenta interativa pode assumir a forma de um jogo onde grupos de estudantes competem como empresas. A simulação pretende criar dilemas morais aos estudantes, nas áreas críticas da gestão: finanças, marketing, vendas e gestão de recursos humanos. Colocando-os perante situações quasi-reais que envolvam gestão de *stakeholders*, reconhecimento de diferentes níveis de responsabilidade, prioridades das suas obrigações e contemplação do seu código de valores pessoal. Pretende-se que a ferramenta ajude os estudantes a experimentar e desenvolver uma abordagem crítica à Gestão. O objetivo do jogo seria colocar o estudante perante decisões que implicariam no tempo de vida esperado para a empresa. A simulação utilizaria dados sobre constrangimentos reais (sociais, ambientais e económicos) associados à atividade da empresa escolhida pelos estudantes.

Jogo sobre Desenvolvimento Sustentável - A médio prazo, pretende-se também o desenvolvimento, aplicação e estudo dos resultados, de um jogo interativo onde o jogador toma decisões ligadas à Sustentabilidade do planeta. Inspirado no jogo de tabuleiro Pandemic⁵, mas com um foco na resolução de problemas ambientais, demo-

⁵Jogo de tabuleiro cooperativo onde vários jogadores, cada um com um papel técnico (médico, despachante, investigador e cientista) tentam conter quatro pandemias globais, durante um período

gráficos, sociais e económicos, interdependentes. O jogo termina com a falência de uma das três dimensões ou, no caso de sucesso, com um índice de sustentabilidade. A decisão em ambiente lúdico elimina a eventual necessidade de aprovação e perfeccionismo do jogador, potenciando respostas mais honestas. A recolha eletrónica de todos os movimentos, ao longo de várias interações, permitirá analisar os comportamentos, de uma amostra bastante diversificada de indivíduos, à luz da teoria dos jogos.

Aprofundamento do estudo da Filosofia Empresarial - Através do desenvolvimento teórico e teste empírico, dos fatores identificados na Análise Fatorial Exploratória: motivação coletivista/egoísta, conceção moral/amoral da vida empresarial, orientação para os meios/fins, imperativo ético do dever/virtude e visão liberal/conservadora. A confirmação e/ou melhor definição destes traços pode ajudar a uma melhor personalização do ensino destas matérias nos ciclos de estudos em Gestão portugueses.

Método empírico para avaliação dos resultados de aprendizagem - Foi apresentado, no estado da arte, um conjunto de objetivos, compatível com os Descritores de Dublin e com o Quadro Nacional de Qualificações, para uma aprendizagem efetiva da EE e RSE. Propõe-se, também, o desenvolvimento de uma ferramenta de recolha de dados, fundada nestes objetivos, que permita fazer a ponte entre estes e resultados de aprendizagem reais. O desenvolvimento deste dispositivo poderia facilitar discussões futuras sobre a orientação pedagógica das unidades curriculares de EE e RSE, no âmbito do Ensino para a Sustentabilidade.

de um ano. Jogado ao longo de 12 sessões (uma para cada mês do ano) o jogo evolui de acordo com as decisões de cada jogador. Terminando com a contenção das pandemias ou com o fim da vida no planeta. Disponível em: <http://www.zmangames.com/pandemic-universe.html>.

Bibliografia

- AACSB. (2013). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. Obtido de: <http://goo.gl/rUQ7DQ>
- AASHE. (2010). *Sustainability curriculum in higher education: a call to action*. Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education, Denver, Colorado.
- Adams, C., & Zutshi, A. (2004). Corporate social responsibility: why business should act responsibly and be accountable. *Australian Accounting Review*, 14(34), 31–39.
- Adams, J., Harris, C., & Carley, S. (1998). Challenges in Teaching Business Ethics: Using Role Set Analysis of Early Career Dilemmas. *Journal of Business Ethics*, 17, 1325–1335.
- Adler, P. S., Forbes, L. C., & Willmott, H. (2007). 3 Critical Management Studies. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 119–179.
- Adlong, W. (2013). Rethinking the Talloires Declaration. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(1), 56–70.
- Adom̄sent, M., Fischer, D., Godemann, J., Herzig, C., Otte, I., Rieckmann, M., & Timm, J. (2014). Emerging areas in research on higher education for sustainable development—management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. *Journal of Cleaner Production*, 62, 1–7.
- Aidt, T. S. (2009). Corruption, institutions, and economic development. *Oxford Review of Economic Policy*, 25(2), 271–291.
- Alam, K. F. (1998). Ethics and accounting education. *Teaching Business Ethics*, 2(3), 261–272.

- Albinger, H. S., & Freeman, S. J. (2000). Corporate social performance and attractiveness as an employer to different job seeking populations. *Journal of Business Ethics, 28*(3), 243–253.
- Allen, S., Cunliffe, A., & Easterby-Smith, M. (2017, January 13). Understanding Sustainability Through the Lens of Ecocentric Radical-Reflexivity: Implications for Management Education. *Journal of Business Ethics, 1*–15.
- Allmon, D. E., Chen, H. C., Pritchett, T. K., & Forrest, P. (1997). A multicultural examination of business ethics perceptions. *Journal of Business Ethics, 16*(2), 183–188.
- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2009). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence, 9*(1), 23–36.
- Almeida, F. (2010). *Ética, Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas*. Principia.
- Alvesson, M., Bridgman, T., & Willmott, H. (2009). *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*. Oxford University Press on Demand.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (2012). *Making Sense of Management: A Critical Introduction*. Sage.
- Amaral, A. (2014). Where Are Quality Frontiers Moving to? In M. J. Rosa & A. Amaral (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education - Contemporary Debates* (pp. 13–31). Palgrave Macmillan.
- Ameen, E. C., Guffey, D. M., & McMillan, J. J. (1996). Gender differences in determining the ethical sensitivity of future accounting professionals. *Journal of Business Ethics, 15*(5), 591–597.
- American College & University. (2000, November). *Presidents' Climate Commitment*. Boston.
- Amorim, V. L. d. C. (2010). *Estudo da divulgação de informação acerca da responsabilidade social empresarial* (Unpublished master's thesis). Universidade do Minho.
- Anand, V., Ashforth, B. E., & Joshi, M. (2004). Business as usual: The acceptance and perpetuation of corruption in organizations. *The Academy of Management Executive, 18*(2), 39–53.

- Andrews, K. R. (1971). The Concept of Corporate Strategy. In N. Foss (Ed.), *Resources, Firms, and Strategies: A Reader in the Resource-based Perspective* (pp. 52–59). Oxford Management Readers.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Lim, V. K., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: the interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(1), 123.
- Aquino, K., Reed, A., Thau, S., & Freeman, D. (2007). A grotesque and dark beauty: How moral identity and mechanisms of moral disengagement influence cognitive and emotional reactions to war. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*(3), 385–392.
- Aragon-Correa, J. A., & Sharma, S. (2003). A contingent resource-based view of proactive corporate environmental strategy. *Academy of Management Review*, *28*(1), 71–88.
- Archer, M. (2013a). General Introduction. In M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson, & A. Norrie (Eds.), *Critical Realism: Essential Readings* (pp. i–xxiv). Routledge.
- Archer, M. (2013b). Realism and morphogenesis. In M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson, & A. Norrie (Eds.), *Critical realism: Essential readings* (pp. 356–381). Routledge.
- Archer, M. (2013c). Realism in the social sciences. In M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson, & A. Norrie (Eds.), *Critical realism: Essential readings* (pp. 189–205). Routledge.
- Arendt, H. (1976). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. Penguin London.
- Argandoña, A., & Hoivik, H. v. W. (2009). Corporate Social Responsibility: One Size Does Not Fit All. Collecting Evidence from Europe. *Journal of Business Ethics*, *89*, 221–234.
- Argyris, C. (2007). Double-Loop Learning in a Classroom Setting. In R. Vince & M. Reynolds (Eds.), *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford University Press.

- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Quetzal Editores. (Publicado originalmente em 1894)
- Arlow, P. (1991). Personal Characteristics in College Students' Evaluations of Business Ethics and Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics*, 10, 63–69.
- Arlow, P., & Ulrich, T. A. (1985). Business Ethics and Business School Graduates - A Longitudinal Study. *Akron Business and Economic Review*, 16(1), 13–17.
- Armstrong, R. L. (1987). The Midpoint on a Five-Point Likert-Type Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 64(2), 359–362.
- Arnold, D. G. (2006). Corporate moral agency. *Midwest Studies in Philosophy*, 30(1), 279–291.
- Arslan, M. (2001). The work ethic values of protestant British, Catholic Irish and Muslim Turkish managers. *Journal of Business Ethics*, 31(4), 321–339.
- Assembleia-Geral das Nações Unidas. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. *New York: United Nations*.
- Association of Commonwealth Universities. (1993). *The Swansea Declaration - Fifteenth Quinquennial Conference*. Swansea.
- Athavale, M., Davis, R., & Myring, M. (2008). The Integrated Business Curriculum: An Examination of Perceptions and Practices. *Journal of Education for Business*, 83(5), 295–301.
- Austin, M. W. (2014). *Divine Command Theory*. Internet Encyclopedia of Philosophy.
- Awasthi, V. N. (2008). Managerial decision-making on moral issues and the effects of teaching ethics. *Journal of Business Ethics*, 78(1-2), 207–223.
- Babiak, P., & Hare, R. D. (2006). *Snakes in suits: When psychopaths go to work*. Regan Books New York.
- Bacon, C. M., Mulvaney, D., Ball, T. B., Melanie DuPuis, E., Gliessman, S. R., Lipschutz, R. D., & Shakouri, A. (2011). The creation of an integrated sustainability curriculum and student praxis projects. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(2), 193–208.
- Badaracco Jr, J. L., & Webb, A. P. (1995). A view from the trenches. *California Management Review*, 37(2), 8–28.

- Baetz, M. C., & Sharp, D. J. (2004). Integrating Ethics Content into the Core Business Curriculum: Do Core Teaching Materials Do the Job? *Journal of Business Ethics*, 51(1), 53–62.
- Bageac, D., Furrer, O., & Reynaud, E. (2011). Management Students' Attitudes Toward Business Ethics: A Comparison Between France and Romania. *Journal of Business Ethics*, 98(3), 391–406.
- Baier, A. (1986). Trust and Antitrust. *Ethics*, 96(2), 231–260.
- Bakan, J. (2005). *The Corporation: The Pathological Pursuit of Profit and Power*. Simon and Schuster.
- Baker, T. L., & Hunt, T. G. (2003). An exploratory investigation into the effects of team composition on moral orientation. *Journal of Managerial Issues*, 106–119.
- Balonas, S. (2007). *A publicidade a favor de causas sociais: evolução, caracterização e variantes do fenómeno em Portugal* (Unpublished master's thesis). Universidade do Minho.
- Bampton, R., & Maclagan, P. (2005). Why teach ethics to accounting students? A response to the sceptics. *Management Accounting*, 11, 290–300.
- Banco BIG. (2014). *Vamos Proteger Quem Nos Protege*. Obtido de: <http://www.coragem.pt>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364.
- Bandura, A., Caprara, G. V., & Zsolnai, L. (2000). Corporate transgressions through moral disengagement. *Journal of Human Values*, 6(1), 57–64.
- Banerjee, S. (2001). Corporate citizenship and indigenous stakeholders. *Journal of Corporate Citizenship*, 2001(1), 39–55.
- Banerjee, S. (2006). Corporate Citizenship, Social Responsibility and Sustainability: Corporate Colonialism for the New Millennium? In *The Challenge of Organizing and Implementing Corporate Social Responsibility* (pp. 31–50). Springer.

- Banerjee, S. (2008). Corporate Social Responsibility: The Good, the Bad and the Ugly. *Critical Sociology*, 34(1), 51–79.
- Banerjee, S. (2011). Embedding Sustainability Across the Organization: A Critical Perspective. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 719–731.
- Banerjee, S., & Prasad, A. (2008). Introduction to the special issue on “Critical reflections on management and organizations: a postcolonial perspective”. *Critical Perspectives on International Business*, 4(2/3), 90–98.
- Barber, N., Wilson, F., Venkatachalam, V., Cleaves, S., & Garnham, J. (2014). Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 473–493.
- Barbey, A. K., & Grafman, J. (2011). An integrative cognitive neuroscience theory of social reasoning and moral judgment. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(1), 55–67.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Barnett, J., & Karson, M. J. (1989). Managers, values, and executive decisions: An exploration of the role of gender, career stage, organizational level, function, and the importance of ethics, relationships and results in managerial decision-making. *Journal of Business Ethics*, 8(10), 747–771.
- Barnett, M., & Salomon, R. (2012). Does it pay to be really good? addressing the shape of the relationship between social and financial performance. *Strategic Management Journal*, 33(11), 1304–1320. doi: 10.1002/smj.1980
- Barnett, T. (2001). Dimensions of Moral Intensity and Ethical Decision Making: An Empirical Study. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 1038–1057.
- Barnett, T., Bass, K., & Brown, G. (1996). Religiosity, Ethical Ideology, and Intentions to Report a Peer’s Wrongdoing. *Journal of Business Ethics*, 15, 1161–1174.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of management*, 17(1), 99–120.
- Barney, J., Ketchen, D., & Wright, M. (2011). The Future of Resource-Based Theory: Revitalization or Decline? *Journal of Management*, 37(5). doi: 10.1177/0149206310391805

- Baron, D. P. (2001). Private Politics, Corporate Social Responsibility, and Integrated Strategy. *Journal of Economics & Management Strategy*, 10(1), 7–45. doi: 10.1111/j.1430-9134.2001.00007.x
- Barron, G., & Yechiam, E. (2002). Private e-mail requests and the diffusion of responsibility. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 507–520.
- Barsky, A. (2011). Investigating the effects of moral disengagement and participation on unethical work behavior. *Journal of Business Ethics*, 104(1), 59–75.
- Barth, M. (2013). Many roads lead to sustainability: a process-oriented analysis of change in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(2), 160–175.
- Barth, R., & Wolff, F. (2009). *Corporate Social Responsibility in Europe, Rhetoric and Realities*. Edward Elgar Publishing.
- Bartoli, H., & Godinho, J. L. (2002). *Repensar o desenvolvimento: acabar com a pobreza*. Instituto Piaget.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217.
- Bates, B., Kundzewicz, Z., Wu, S., & Palutikof, J. (2008). Climate Change and Water. In *Technical paper of the intergovernmental panel on climate change*. IPCC Secretariat.
- Bazerman, M., & Gino, F. (2012). Behavioral Ethics: Toward a Deeper Understanding of Moral Judgment and Dishonesty. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 85–104.
- Becker, C. (2012). Limits and Potential of Traditional Moral Philosophy and Current Ethics - Some Arguments for the Need for a New Type of Sustainability Ethics. In *Sustainability ethics and sustainability research* (pp. 21–31). Springer Science+Business Media.
- Becker, G. (2016). Educational Landscapes for Sustainable Development in Cities. Actors, Structures and Processes in Osnabrück. In W. Leal Filho & L. Brandli (Eds.), *Engaging stakeholders in education for sustainable development at university level* (pp. 123–143). Springer.
- Beebe, J. R., & Sackris, D. (2016). Moral objectivism across the lifespan. *Philosophical*

- Psychology*, 1–18.
- Beekun, R. I., Stedham, Y., Westerman, J. W., & Yamamura, J. H. (2010). Effects of justice and utilitarianism on ethical decision making: a cross-cultural examination of gender similarities and differences. *Business Ethics: A European Review*, 19(4), 309–325.
- Beltramini, R., Peterson, R., & Kozmetsky, G. (1984). Concerns of College Students Regarding Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 3, 195–200.
- Bénabou, R. (2013). Groupthink: Collective delusions in organizations and markets. *The Review of Economic Studies*, 429–462.
- Benn, S., & Martin, A. (2010). Learning and change for sustainability reconsidered: A role for boundary objects. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 397–412.
- Bennis, W. (1965). Beyond bureaucracy. *Society*, 2(5), 31–35.
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. Basic Books.
- Berenbeim, R. (1999). Global corporate ethics practices: a developing consensus. In *The conference board*. New York.
- Berg, B. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (Vol. 5). Pearson Boston, MA.
- Beringer, A., Wright, T., & Malone, L. (2008). Sustainability in higher education in Atlantic Canada. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 48–67.
- Berkowitz, M., Gibbs, J., & Broughton, J. (1980). The relation of moral judgment stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 341–357.
- Berman, M. (2003). Justification and excuse, law and morality. *Duke Law Journal*, 1–77.
- Bernstein, A. (2008). *Objectivism in One Lesson: An Introduction to the Philosophy of Ayn Rand*. University Press of America.
- Bernstein, R. (2011). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Bertilsson, T. (2004). The elementary forms of pragmatism on different types of

- abduction. *European Journal of Social Theory*, 7(3), 371–389.
- Besser, T. (2012). The consequences of social responsibility for small business owners in small towns. *Business Ethics: A European Review*, 21(2), 129–139.
- Bevan, D. (2008). Continental Philosophy: A Grounded Theory Approach and the Emergence of Convenient and Inconvenient Ethics. In M. Painter-Morland & P. Werhane (Eds.), *Cutting-edge issues in business ethics* (pp. 131–152). Springer.
- Bhaskar, R. (2008a). *Dialectic: The Pulse of Freedom*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2008b). *A Realist Theory of Science*. New York: Routledge.
- Bhaskar, R. (2009a). *Plato Etc: Problems of Philosophy and Their Resolution*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2009b). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2010). *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. Taylor & Francis.
- Bhaskar, R. (2013). Prolegomenon The consequences of the revindication. In M. Archer & A. Maccarini (Eds.), *Engaging with the World: Agency, Institutions, Historical Formations* (pp. 11–21). Routledge.
- Bhaskar, R. (2014a, May 22). *Introduction to Critical Realism Part Two: Critical Naturalism and Applied Critical Realism [webinar video]*. Obtido de: <http://international-criticalrealism.com/>
- Bhaskar, R. (2014b). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Routledge.
- Bhaskar, R., & Norrie, A. (2013). Introduction: Dialectic and dialectical critical realism. In M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson, & A. Norrie (Eds.), *Critical Realism: Essential Readings* (pp. 561–574). Routledge.
- Biedenweg, K., Monroe, M., & Oxarart, A. (2013). The importance of teaching ethics of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(1), 6–14.
- Birkett, N. (1986). Selecting the number of response categories for a Likert-type scale. In *Proceedings of the american statistical association* (pp. 488–492).
- Bistaffa, B. (2010). *Incorporação de indicadores categóricos ordinais em modelos de*

- equações estruturais* (Unpublished doctoral dissertation). Universidade de São Paulo.
- Blanthorne, C., Kovar, S., & Fisher, D. (2007). Accounting Educators' Opinions about Ethics in the Curriculum: An Extensive View. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 355–390.
- Blowfield, M. (2004). CSR and development: is business appropriating global justice? *Development*, 47(3), 61–68.
- Blowfield, M., & Murray, A. (2014). *Corporate Responsibility*. Oxford University Press.
- Boardley, I., & Kavussanu, M. (2007). Development and validation of the moral disengagement in sport scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(5), 608–628.
- Bobek, D., Hageman, A., & Radtke, R. (2015). The effects of professional role, decision context, and gender on the ethical decision making of public accounting professionals. *Behavioral Research in Accounting*, 27(1), 55–78.
- Boddy, C. (2011). Corporate psychopaths, bullying and unfair supervision in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 100(3), 367–379.
- Boddy, C., Ladyshevsky, R., & Galvin, P. (2010). The influence of corporate psychopaths on corporate social responsibility and organizational commitment to employees. *Journal of Business Ethics*, 97(1), 1–19.
- Bonafous-Boucher, M., & Pesqueux, Y. (2005). *Stakeholder theory - A European Perspective*. Palgrave Macmillan.
- Borchert, D. (2006). *Encyclopedia of Philosophy* (Vol. 1-10). Macmillan Reference USA.
- Borkowski, S., & Ugras, Y. (1998). Business Students and Ethics: A Meta-Analysis. *Journal of Business Ethics*, 17(11), 1117–1127. doi: 10.1023/a:1005748725174
- Boron, S., Murray, K. R., & Thomson, G. B. (2017). Sustainability Education: Towards Total Sustainability Management Teaching. In *Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education* (pp. 37–51). Springer.
- Boshoff, E., Kotze, M., & Nel, P. (2014). The development and initial validation of the work convictions questionnaire (WCQ) to measure approaches to ethical

- decision making in the workplace: Part 2. *African Journal of Business Ethics*, 8(2), 15–30.
- Bottomley, S. (2007). *The Constitutional Corporation: Rethinking Corporate Governance*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Bouranta, N., Chitiris, L., & Paravantis, J. (2009). The relationship between internal and external service quality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21(3), 275–293.
- Bowden, P., & Smythe, V. (2008). Theories on teaching & training in ethics. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 13(2).
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. University of Iowa Press.
- Bowers, W. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. ERIC.
- Bowie, N. (1999). *Business ethics: A Kantian perspective*. Wiley-Blackwell.
- Bowie, N. (2013a). Crucial decisions for the teaching of business ethics. In *Business ethics in the 21st century* (pp. 209–223). Springer.
- Bowie, N. (2013b). Varieties of Corporate Social Responsibility. In *Business ethics in the 21st century* (pp. 91–112). Springer.
- Brady, F., & Wheeler, G. (1996). An empirical study of ethical predispositions. *Journal of Business Ethics*, 15(9), 927–940.
- Brammer, S., & Pavelin, S. (2006). Voluntary environmental disclosures by large UK companies. *Journal of Business Finance & Accounting*, 33(7-8), 1168–1188.
- Branco, M. (2011). Informação sobre combate à corrupção nos relatórios de sustentabilidade das empresas portuguesas. *Estudos do ISCA*(2).
- Branco, M., & Delgado, C. (2016). Corporate Social Responsibility Education and Research in Portuguese Business Schools. In *Social responsibility education across europe* (pp. 207–227). Springer.
- Branco, M., & Rodrigues, L. L. (2008). Factors influencing social responsibility disclosure by Portuguese companies. *Journal of Business Ethics*, 83(4), 685–701.
- Bridges, C., & Wilhelm, W. (2008). Going beyond green: The “why and how” of integrating sustainability into the marketing curriculum. *Journal of Marketing Education*, 30(1), 33–46.
- Brinkmann, J. (2011). Business ethics across the curriculum? *Journal of Business*

- Ethics Education*, 8(1), 83–104.
- Brinkmann, J., & Sims, R. (2001). Stakeholder-sensitive business ethics teaching. *Teaching Business Ethics*, 5(2), 171–193.
- Brooks, B. (2012, June). *Rio+20, the unhappy environmental summit*. Obtido de: <http://www.guardian.co.uk/world/feedarticle/10303144>
- Brown, B., Hanson, M., Liverman, D., & Merideth, R. (1987). Global Sustainability: Toward Definition. *Environmental Management*, 11(6), 713–719.
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Cambridge Univ Press.
- Brown, T., Sautter, J., Littvay, L., Sautter, A., & Bearnes, B. (2010). Ethics and Personality: Empathy and Narcissism as Moderators of Ethical Decision Making in Business Students. *Journal of Education for Business*, 85(4), 203–208.
- Brumagim, A., & Cann, C. (2012). A Framework for Teaching Social and Environmental Sustainability to Undergraduate Business Majors. *Journal of Education for Business*, 87(5), 303–308.
- Brunton, M., & Eweje, G. (2010). The influence of culture on ethical perception held by business students in a New Zealand university. *Business Ethics: A European Review*, 19(4), 349–362.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.
- Buldyrev, S., Parshani, R., Paul, G., Stanley, H., & Havlin, S. (2010). Catastrophic cascade of failures in interdependent networks. *Nature*, 464(7291), 1025–1028.
- Burke, J., Polimeni, R., & Slavin, N. (2007). Academic Dishonesty: A Crisis on Campus. *The CPA Journal*, 77(5), 58.
- Burns, T., & Stalker, G. (1961). The management of innovation. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*.
- Burton, B., & Hegarty, W. H. (1999). Some determinants of student corporate social responsibility orientation. *Business & Society*, 38(2), 188–205.
- Bygate, M., Swain, M., & Skehan, P. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Routledge.
- Cadsby, C., & Maynes, E. (1998). Choosing between a socially efficient and free-

- riding equilibrium: Nurses versus economics and business students. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 37, 183–192.
- Cagle, J., & Baucus, M. (2006). Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students. *Journal of Business Ethics*, 64, 213–229.
- Calder, W., & Clugston, R. (2003). International efforts to promote higher education for sustainable development. *Planning for Higher Education*, 31(3), 30–44.
- Caldwell, C. (2010). A ten-step model for academic integrity: A positive approach for business schools. *Journal of Business Ethics*, 92(1), 1–13.
- Callicott, J., & Frodeman, R. (2009). *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Macmillan Reference USA.
- Caracol, J. (2011). *Corporate Social Responsibility and it's importante in company strategy* (Master's thesis, ISCTE). Obtido de: <http://goo.gl/ag1kqa>
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150–1152.
- Carr, A. (1968). Is business bluffing ethical? *Harvard Business Review*, 143, 155.
- Carroll, A. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *The Academy of Management Review*, 4(4), 497–505.
- Carroll, A. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, 39–48.
- Carroll, A. (1999). Corporate social responsibility evolution of a definitional construct. *Business & Society*, 38(3), 268–295.
- Carroll, A. (2008). The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility. In (pp. 19–46). Oxford Handbooks.
- Carroll, A., & Buchholtz, A. (2008). *Business and Society: Ethics, Sustainability and Stakeholder Management*. Cengage Learning.
- Carroll, A., & Shabana, K. (2010). The business case for corporate social responsibility: a review of concepts, research and practice. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 85–105.
- Carter, J., & Irons, M. (1991). Are Economists Different, and If So, Why? *The Journal of Economic Perspectives*, 5(2), 171–177.
- Cartland, A. (2010). Who works in CSR? Staffing and recruitment in CSR. In M. Pohl

- & N. Tolhurst (Eds.), *Responsible Business: How to Manage a CSR Strategy Successfully* (pp. 43–62). John Wiley & Sons.
- Catita, S. (2009). *Give to Receive: Private Funding of Science and Corporate Social Responsibility* (Master's thesis, ISCTE). Obtido de: <http://goo.gl/az1hRc>
- Cetindamar, D. (2007). Corporate social responsibility practices and environmentally responsible behavior: The case of the United Nations Global Compact. *Journal of Business Ethics*, 76(2), 163–176.
- Ceulemans, K., & De Prins, M. (2010). Teacher's manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 645–651.
- Ceulemans, K., De Prins, M., Cappuyns, V., & De Coninck, W. (2011). Integration of sustainable development in higher education's curricula of applied economics: Large-scale assessments, integration strategies and barriers. *Journal of Management and Organization*, 17(5), 621.
- Chan, L., Jamilah, O., & Rusinah, J. (2012). Gender differences of human resources practitioners in their ethical decision making. *International Journal of Academic Research*, 4(4).
- Charles Louis de Secondat, B. d. M. (1748). *The Spirit of Laws* (Vol. 2). The Online Library of Liberty.
- Chiong, W., Wilson, S., D'Esposito, M., Kayser, A., Grossman, S., Poorzand, P., ... Rankin, K. (2013). The salience network causally influences default mode network activity during moral reasoning. *Brain*, 136, 1929–1941.
- Chowdhury, R., & Fernando, M. (2014). The relationships of empathy, moral identity and cynicism with consumers' ethical beliefs: The mediating role of moral disengagement. *Journal of Business Ethics*, 124(4), 677–694.
- Christensen, L., Peirce, E., Hartman, L., Hoffman, W. M., & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73, 347–368.
- Christian, J., & Ellis, A. (2014). The crucial role of turnover intentions in transforming moral disengagement into deviant behavior at work. *Journal of Business Ethics*, 119(2), 193–208.

- Christie, P. M. J., Kwon, I.-W. G., Stoeberl, P. A., & Baumhart, R. (2003). A cross-cultural comparison of ethical attitudes of business managers: India Korea and the United States. *Journal of Business Ethics*, *46*(3), 263–287.
- Christie, R. (1970). Why Machiavelly? In R. Christie & F. Geis (Eds.), *Studies in machiavellianism* (pp. 1–9). Academic Press.
- Christie, R., & Geis, F. (1970). *Studies in machiavellianism*. Academic Press.
- Chung, J., & Trivedi, V. U. (2003). The effect of friendly persuasion and gender on tax compliance behavior. *Journal of Business Ethics*, *47*(2), 133–145.
- Clark, J., & Dawson, L. (1996). Personal Religiousness and Ethical Judgements"An Empirical Analysis. *Journal of Business Ethics*, *15*, 359–372.
- Clarkson, M. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, *20*(1), 92–117.
- Clason, D. L., & Dormody, T. J. (1994). Analyzing data measured by individual Likert-type items. *Journal of Agricultural Education*, *35*, 4.
- Classen, D., & Fifka, M. (2013). Corporate Governance. In S. O. Idowu, N. Capaldi, L. Zu, & A. D. Gupta (Eds.), *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility* (pp. 495–503). Springer Berlin.
- Clegg, S., Kornberger, M., & Rhodes, C. (2007). Business ethics as practice. *British Journal of Management*, *18*(2), 107–122.
- Cohen, J. R., Pant, L. W., & Sharp, D. J. (2001). An Examination of Differences in Ethical Decision-Making Between Canadian Business Students and Accounting Professionals. *Journal of Business Ethics*, *30*(4), 319–336.
- Cole, B., & Smith, D. (1996). Perceptions of business ethics: Students vs. business people. *Journal of Business Ethics*, *15*(8), 889–896.
- Colley, J., Stettinius, W., Doyle, J., & Logan, G. (2005). *What is Corporate Governance?* McGraw-Hill.
- Comissão Europeia. (2001). *Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility: Green Paper*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Conferência de Ministros. (2003, Setembro). Realising the European Higher Education Area. In *Comunicado da conferência de ministros responsáveis pelo ensino*

superior.

- Conrads, J., Irlenbusch, B., Rilke, R. M., & Walkowitz, G. (2013). Lying and team incentives. *Journal of Economic Psychology*, *34*, 1–7.
- Conroy, S. J., & Emerson, T. L. (2004). Business ethics and religion: Religiosity as a predictor of ethical awareness among students. *Journal of Business Ethics*, *50*(4), 383–396.
- Conti, R. (2013). The Oxford Handbook of Management Theorists. In M. Witzel & M. Warner (Eds.), (pp. 11–31). Oxford University Press.
- Contu, A. (2009). Critical Management Education. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (pp. 536–550). Oxford Handbooks.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- COPERNICUS. (1993, May). *The University Charter for Sustainable Development*. Genève.
- Cornelius, N., Wallace, J., & Tassabehji, R. (2007). An Analysis of Corporate Social Responsibility, Corporate Identity and Ethics Teaching in Business Schools. *Journal of Business Ethics*, *76*, 117–135.
- Coronado, G. (2015). Teaching management critically. In A. Prasad, P. Prasad, A. J. Mills, & J. H. Mills (Eds.), *The routledge companion to critical management studies* (pp. 263–277). Routledge.
- Corrêa, M. J. F. M. M. (2013). *Práticas de responsabilidade social: estudo da relação com o empenhamento organizacional e do papel mediador da imagem organizacional* (Unpublished master's thesis). Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia.
- Costa, R., & Menichini, T. (2013). A multidimensional approach for CSR assessment: the importance of the stakeholder perception. *Expert Systems with Applications*, *40*(1), 150–161.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, *10*(7).
- Cowton, C. J., & Cummins, J. (2003). Teaching business ethics in UK higher education:

- Progress and prospects. *Teaching Business Ethics*, 7(1), 37–54.
- Crane, A., & Matten, D. (2010). *Business Ethics*. New York: Oxford.
- Crane, A., Matten, D., & Spence, L. J. (2008). *Corporate social responsibility: Readings and cases in a global context*. Routledge LondonNew York.
- Crane, A., McWilliams, A., Matten, D., Moon, J., & Siegel, D. (2008). *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford University Press.
- Crane, A., & Ruebottom, T. (2011). Stakeholder Theory and Social Identity: Rethinking Stakeholder Identification. *Journal of Business Ethics*, 102, 77–87. doi: 10.1007/s10551-011-1191-4
- Crane, F. (2004). The Teaching of Business Ethics: An Imperative at Business Schools. *Journal of Education for Business*, 79(3), 149–151.
- Crossan, M., Mazutis, D., & Seijts, G. (2013). In search of virtue: The role of virtues, values and character strengths in ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 113(4), 567–581.
- Cruz, C. A., Shafer, W. E., & Strawser, J. R. (2000). A multidimensional analysis of tax practitioners' ethical judgments. *Journal of Business Ethics*, 24(3), 223–244.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. Penguin.
- Cunliffe, A. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407–426.
- Curtis, M. B., Conover, T. L., & Chui, L. C. (2012). A cross-cultural study of the influence of country of origin, justice, power distance, and gender on ethical decision making. *Journal of International Accounting Research*, 11(1), 5–34.
- Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1.
- Daly, H. (1994). *For the common good: redirecting the economy toward community, the environment, and a sustainable future* (No. 73). Beacon Press.
- Darley, J. M. (1996). How Organizations Socialize Individuals into Evildoing. In D. M. Messick & A. E. Tenbrunsel (Eds.), *Codes of conduct: Behavioral research into business ethics*. Russell Sage Foundation.

- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4p1), 377.
- Davenport, K. (2000). Corporate Citizenship: A Stakeholder Approach for Defining Corporate Social Performance and Identifying Measures for Assessing It. *Business & Society*, 39(2), 210.
- Davis, K. (1960). Can business afford to ignore social responsibilities? *California Management Review*, 2(3).
- Davis, K. (1967). Understanding the social responsibility puzzle. *Business Horizons*, 10(4), 45–50. doi: 10.1016/0007-6813(67)90007-9
- Decety, J., Michalska, K. J., & Kinzler, K. D. (2011). The developmental neuroscience of moral sensitivity. *Emotion Review*, 3(3), 305–307.
- DeConinck, J., & Lewis, W. F. (1997). The influence of deontological and teleological considerations and ethical climate on sales managers' intentions to reward or punish sales force behavior. *Journal of Business Ethics*, 16(5), 497–506.
- DeConinck, J., & Steiner, T. (1999). Developing an integrated finance and marketing MBA core course. *Journal of Marketing Education*, 21(1), 44–50.
- Deegan, C. (2002). Introduction: the legitimising effect of social and environmental disclosures—a theoretical foundation. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 15(3), 282–311.
- de la Harpe, B., & Thomas, I. (2009). Curriculum change in universities conditions that facilitate education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 75–85.
- de los Reyes, G., Kim, T. W., & Weaver, G. (2016). Teaching Ethics in Business Schools: A Conversation on Disciplinary Differences, Academic Provincialism, and the Case for Integrated Pedagogy. *Academy of Management Learning & Education*, 314–336.
- Deshpande, S. P., Joseph, J., & Maximov, V. V. (2000). Perceptions of proper ethical conduct of male and female Russian managers. *Journal of Business Ethics*, 24(2), 179–183.
- Detert, J., Treviño, L., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psy-*

- chology*, 93(2), 374.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch and Company.
- DGES. (2014). *Descritores de Dublin - Sintonizando as estruturas educativas da Europa* (Tech. Rep.). Direcção-Geral do Ensino Superior. Obtido de: <http://goo.gl/gUSCEh> (Consultado em 10 de Novembro de 2014)
- Dias, A. C. G. (2009). *O relato da sustentabilidade empresarial: práticas em Portugal* (Master's thesis, Universidade Aberta). Obtido de: <http://goo.gl/V8I22h>
- Dillard, J. F., & Yuthas, K. (2002). Ethical audit decisions: A structuration perspective. *Journal of Business Ethics*, 36(1-2), 49–64.
- Dion, M. (2010). Corruption and ethical relativism: what is at stake? *Journal of Financial Crime*, 17(2), 240–250. doi: 10.1108/13590791011033926
- Ditlev-Simonsen, C. D., & Midttun, A. (2011). What motivates managers to pursue corporate responsibility? A survey among key stakeholders. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 18(1), 25–38.
- Dobson, P. J. (2001). The philosophy of critical realism—an opportunity for information systems research. *Information Systems Frontiers*, 3(2), 199–210.
- Doh, J. P., & Guay, T. R. (2006). Corporate social responsibility, public policy, and NGO activism in Europe and the united states: An Institutional-Stakeholder perspective. *Journal of Management Studies*, 43(1), 47–73.
- Donaldson, L. (1999). The normal science of structural contingency theory. In S. Clegg & C. Hardy (Eds.), *Studying organization - theory & method* (pp. 51–70). SAGE Publications.
- Donaldson, T., & Dunfee, T. (1994). Toward a Unified Conception of Business Ethics: Integrative Social Contracts Theory. *The Academy of Management Review*, 19(2), 252–284.
- Donaldson, T., & Preston, L. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence and Implications. *The Academy of Management Review*, 20(1), 65–91.
- Donenberg, G. R., & Hoffman, L. W. (1988). Gender differences in moral development. *Sex Roles*, 18(11-12), 701–717.
- Donnelly, J. (2013). *Universal human rights in theory and practice*. Cornell University

- Press.
- Down, L. (2006). Addressing the challenges of mainstreaming education for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(4), 390–399.
- Downward, P., & Mearman, A. (2007). Retroduction as mixed-methods triangulation in economic research: reorienting economics into social science. *Cambridge Journal of Economics*, 31(1), 77–99.
- Drake, S. M., & Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Driscoll, C., & Starik, M. (2005). The Primordial Stakeholder: Advancing the Conceptual Consideration of Stakeholder Status for the Natural Environment. *Journal of Business Ethics*, 49, 55–73.
- Drisko, J., & Maschi, T. (2015). *Content analysis*. Oxford University Press.
- Drucker, P. F. (1984). The New Meaning of Corporate Social-Responsibility. *California Management Review*, 26(2), 53–63.
- Drucker, P. F. (1993). *Concept of the Corporation*. Transaction Publishers.
- Dubbink, W., & Van Liedekerke, L. (2011). *European Business Ethics Cases in Context*. Springer.
- Dunfee, T. (1991). Business Ethics and Extant Social Contracts. *Business Ethics Quarterly*, 1(1), 23–51.
- Dzurainin, A. C., Shortridge, R. T., & Smith, P. A. (2013). Building ethical leaders: A way to integrate and assess ethics education. *Journal of Business Ethics*, 115(1), 101–114.
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, 39(1), 118–128.
- Egels-Zandén, N. (2015). Responsibility Boundaries in Global Value Chains: Supplier Audit Prioritizations and Moral Disengagement Among Swedish Firms. *Journal of Business Ethics*, 1–14.
- Enderle, G. (1996). FOCUS: A comparison of business ethics in North America and Continental Europe. *Business Ethics: A European Review*, 5(1), 33–46.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching,

- and preferences for contrasting academic environments. *Higher education*, 19(2), 169–194.
- Epstein, E. M. (1987). The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Social Responsibility, and Corporate Social Responsiveness. *California Management Review*, 29(3), 99–114.
- Eriksson, D., & Svensson, G. (2014). The process of responsibility, decoupling point, and disengagement of moral and social responsibility in supply chains: Empirical findings and prescriptive thoughts. *Journal of Business Ethics*, 1–18.
- Etzioni, A. (1991). Reflections on teaching of business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 355–365.
- European Qualifications Framework. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Evans, J. M., Treviño, L., & Weaver, G. (2006). Who's in the ethics driver's seat? Factors influencing ethics in the MBA curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 278–293.
- Eynon, G., Hills, N. T., & Stevens, K. T. (1997). Factors that influence the moral reasoning abilities of accountants: Implications for universities and the profession. *Journal of Business Ethics*, 16(12-13), 1297–1309.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272.
- Faria, F. (2012). *Um índice de responsabilidade social empresarial para a realidade portuguesa* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Leiria). Obtido de: <http://goo.gl/aHPRpk>
- Felton, E. L., & Sims, R. (2005). Teaching Business Ethics: Targeted Outputs. *Journal of Business Ethics*, 60(4), 377–391.
- Ferkiss, V. (1974). The Future of technological civilization. *Popline*.
- Ferreira, M. J. (2009). *Kierkegaard*. John Wiley & Sons.
- Ferrell, O. C., Fraedrich, J., & Ferrell, L. (2011). *Business Ethics: Ethical Decision Making & Cases (8th ed.)*. Cengage Learning.
- Ferrer-Balas, D., Adachi, J., Banas, S., Davidson, C., Hoshikoshi, A., Mishra, A., ...

- Ostwald, M. (2008). An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 295–316.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fien, J. (2006). Teaching and Learning for a Sustainable Future: UNESCO's new multimedia teacher education programme. In L. Wong (Ed.), *Education for sustainable development (esd) and the role of unesco* (pp. 122–125). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Fisher, D., Swanson, D., & Schmidt, J. (2007). Accounting education lags CPE ethics requirements: Implications for the profession and a call to action. *Accounting Education: an international Journal*, 16(4), 345–363.
- Fisher, J., & Bonn, I. (2011). Business sustainability and undergraduate management education: An Australian study. *Higher Education*, 62(5), 563–571.
- Flammer, C. (2015). Does corporate social responsibility lead to superior financial performance? A regression discontinuity approach. *Management Science*, 61(11), 2549–2568.
- Fleischman, G., & Valentine, S. (2003). Professionals' tax liability assessments and ethical evaluations in an equitable relief innocent spouse case. *Journal of Business Ethics*, 42(1), 27–44.
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466.
- Floyd, L. A., Xu, F., Atkins, R., & Caldwell, C. (2013). Ethical outcomes and business ethics: Toward improving business ethics education. *Journal of Business Ethics*, 117(4), 753–776.
- Flynn, S., Reichard, M., & Slane, S. (1987). Cheating as a function of task outcome and Machiavellianism. *The Journal of Psychology*, 121(5), 423–427.
- FMAM. (2014). *A Fundação Manuel António da Mota*. Obtido de: <http://goo.gl/JEoxIG>
- Fonseca, L. (2012). Mapeamento da Responsabilidade Social em Portugal. In 2º congresso ibero-americano responsabilidade social. Lisboa: SOCIUS. ISEG.

- Fonseca, M. (2014). Learning Outcomes no Ensino Superior em Portugal: Geografia. *Submetido para publicação*.
- Ford, R., & Richardson, W. D. (2013). Ethical Decision Making: A Review of the Empirical Literature. In *Citation classics from the journal of business ethics* (pp. 19–44). Springer.
- Foster, J. B. (2012). The planetary rift and the new human exemptionalism: A political-economic critique of ecological modernization theory. *Organization & Environment*, 25(3), 211–237.
- Frank, B., & Schulze, G. (2000). Does economics make citizens corrupt? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 43, 101–113.
- Frederick, W. (1960). The Growing Concern Over Business Responsibility. *California Management Review*, 54–61.
- Frederick, W. (1998). One voice? Or many? A response to Ellen Klein. *Business Ethics Quarterly*, 575–579.
- Frederiksen, C. S. (2010). The relation between policies concerning corporate social responsibility (CSR) and philosophical moral theories—an empirical investigation. *Journal of Business Ethics*, 93(3), 357–371.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management - A Stakeholder Approach*. Massachusetts: Pitman Books Limited.
- Freeman, R. E. (2009). *Teaching Business Ethics*. Obtido de: <http://youtu.be/ghokREsbaoI>
- Freeman, R. E., Harrison, J. S., & Wicks, A. (2007). *Managing for stakeholders: Survival, reputation, and success*. Yale University Press.
- Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A., Parmar, B., & De Colle, S. (2010). *Stakeholder Theory: The state of the art*. Cambridge University Press.
- Freeman, R. E., & Parmar, B. (2011). *Turning Gears - Online Simulation*. Darden Business Publishing.
- French, P. A. (1979). The corporation as a moral person. *American Philosophical Quarterly*, 207–215.
- Friedman, A., & Miles, S. (2002). Developing Stakeholder Theory. *Journal of Management Studies*, 39(1), 1–21. doi: 10.1111/1467-6486.00280

- Friedman, A., & Miles, S. (2006). *Stakeholders: Theory and Practice*. Oxford University Press.
- Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *The New York Times Magazine*.
- Fritzsche, D., & Becker, H. (1984). Linking Management Behavior to Ethical Philosophy - An Empirical Investigation. *The Academy of Management Journal*, 27(1), 166–175.
- Frooman, J. (1999). Stakeholder influence strategies. *Academy of Management Review*, 24(2), 191–205.
- Frumhoff, P., & Oreskes, N. (2015, March 25). Fossil fuel firms are still bankrolling climate denial lobby groups. *The Guardian*. Obtido de: <https://goo.gl/8psmQr>
- Fryer, M. (2016). A Role for Ethics Theory in Speculative Business Ethics Teaching. *Journal of Business Ethics*, 138(1), 79–90.
- Fryxell, G. E., & Lo, C. W. (2003). The Influence of Environmental Knowledge and Values on Managerial Behaviours on Behalf of the Environment: An Empirical Examination of Managers in China. *Journal of Business Ethics*, 46(1), 45–69.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2014). *Porta Estreita (Documentário)*. Exibido em 26-09-2014. SIC Notícias. Obtido de: <http://goo.gl/9vC0pz>
- Furman, F. (1990). Teaching business ethics: Questioning the assumptions, seeking new directions. *Journal of Business Ethics*, 9, 31–38.
- Gabor, A., & Mahoney, J. (2013). The Oxford Handbook of Management Theorists. In M. Witzel & M. Warner (Eds.), (pp. 134–154). Oxford University Press.
- Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1–13.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath a “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10.
- Gago, C., Cardoso, E., Campos, J., Vicente, L., & Santos, M. (2005). *Responsabilidade social das empresas portuguesas*. Lisboa: Companhia das cores.
- Gamerschlag, R., & Moller, K. (2011). Determinants of voluntary CSR disclosure: empirical evidence from Germany. *Rev Manag Sci*, 5, 233–262.

- Gandz, J., & Hayes, N. (1988). Teaching Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 7, 657–669.
- Garay, L., & Font, X. (2012). Doing good to do well? Corporate social responsibility reasons, practices and impacts in small and medium accommodation enterprises. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 329–337.
- Garcia, S. M., Weaver, K., Darley, J. M., & Spence, B. T. (2009). Dual effects of implicit bystanders: Inhibiting vs. facilitating helping behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 19(2), 215–224.
- Garcia, S. M., Weaver, K., Moskowitz, G. B., & Darley, J. M. (2002). Crowded minds: the implicit bystander effect. *Journal of personality and social psychology*, 83(4), 843.
- Gardberg, N. A., & Fombrun, C. J. (2006). Corporate Citizenship: Creating Intangible Assets Across Institutional Environments. *Academy of Management Review*, 31(2), 329–346.
- Garland, R. (1991). The MidPoint on a Rating Scale: Is it Desirable? *Marketing Bulletin*, 2(1), 66–70.
- Garriga, E., & Melé, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics*, 53(1-2), 51–71.
- Gellert, F. J., & Graaf, F. J. (2012). Corporate social responsibility and aging workforces: an explorative study of corporate social responsibility implementation in small-and medium-sized enterprises. *Business Ethics: A European Review*, 21(4), 353–363.
- Gentile, M. (1993). Engaging the Power and Competence of the Faculty. In T. R. Piper, M. C. Gentile, & S. D. Parks (Eds.), *Can ethics be taught?: Perspectives, challenges, and approaches at Harvard Business School* (pp. 73–117). Harvard Business Press.
- Gert, B. (2015). The Definition of Morality. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2015 ed.). The Metaphysics Research Lab - Stanford University. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/morality-definition/>.

- Geva, A. (2000). The Internet and the Book: Media and Messages in Teaching Business Ethics. *Teaching Business Ethics*, 4(1), 85–106.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75–91.
- Giacalone, R., & Jurkieewicz, C. (2003). Right from Wrong: The Influence of Spirituality on Perceptions of Unethical Business Activities. *Journal of Business Ethics*, 46, 85–97.
- Giacalone, R., & Thompson, K. R. (2006). Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 266–277.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann Portsmouth, NH.
- Gibbs, J. (2013). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford University Press.
- Gibbs, J., Widaman, K., & Colby, A. (1982). Construction and Validation of a Simplified, Group-Administerable Equivalent to the Moral Judgment Interview. *Child Development*, 53(4), 895–910.
- Giddens, A. (1991). Structuration theory. Past, Present and Future. In C. Bryant & D. Jary (Eds.), *Giddens' theory of structuration. a critical appreciation* (pp. 210–221). London: Routledge.
- Gilbert, J. T. (1992). Teaching Business Ethics: What, Why, Who, Where, and When. *Journal of Education for Business*, 68(1), 5–9.
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47(4).
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 191–203.
- Gioia, D. A. (2002). Business education's role in the crisis of corporate confidence. *The Academy of Management Executive*, 16(3), 142–144.
- Gladwin, T., Kennelly, J., & Krause, T. (1995). Shifting Paradigms for Sustainable

- Development: Implications for Management Theory and Research. *Academy of Management Review*, 20(4), 874–907.
- Gläscher, J., Adolphs, R., Damasio, H., Bechara, A., Rudrauf, D., Calamia, M., ... Tranel, D. (2012). Lesion mapping of cognitive control and value-based decision making in the prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(36), 14681–14686.
- Glover, S., Bumpus, M., Logan, J., & Ciesla, J. (1997). Re-examining the Influence of Individual Values on Ethical Decision Making. *Journal of Business Ethics*, 12(16), 1319–1329.
- Goksoy, A., & Alayoglu, N. (2013). The Impact of Perception of Performance Appraisal and Distributive Justice Fairness on Employees' Ethical Decision Making in Paternalist Organizational Culture. *Performance Improvement Quarterly*, 26(1), 57–79.
- Gold, J., Holt, R., & Thorpe, R. (2007). Activity Theory and MBA Education. In R. Vince & M. Reynolds (Eds.), *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford University Press.
- Golden, B. R., & Zajac, E. J. (2001). When will boards influence strategy? Inclination \times power = strategic change. *Strategic Management Journal*, 22(12), 1087–1111.
- Golicic, S. L., & Smith, C. D. (2013). A meta-analysis of environmentally sustainable supply chain management practices and firm performance. *Journal of Supply Chain Management*, 49(2), 78–95.
- Goodman, N. (1983). *Fact, Fiction, and Forecast (4th ed.)*. Harvard University Press.
- Goodpaster, K. E. (1991). Business Ethics and Stakeholder Analysis. *Business Ethics Quarterly*, 53–72.
- Goodwin, G. P., & Darley, J. M. (2012). Why are some moral beliefs perceived to be more objective than others? *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 250–256.
- Goudie, A. S. (2013). *The human impact on the natural environment: past, present, and future*. John Wiley & Sons.
- Graeff, P., & Mehlkop, G. (2003). The impact of economic freedom on corruption: different patterns for rich and poor countries. *European Journal of Political*

- Economy*, 19(3), 605–620.
- Grant, P., Arjoon, S., & McGhee, P. (2016). Reconciling Ethical Theory and Practice: Toward Developing a Business Ethics Pedagogical Model. *Business and Professional Ethics Journal*, 36(1), 41–65.
- Gray, G. C. (2006). The Regulation of Corporate Violations Punishment, Compliance, and the Blurring of Responsibility. *British Journal of Criminology*, 46(5), 875–892.
- Gray, R., Kouhy, R., & Lavers, S. (1995). Corporate social and environmental reporting - A review of the literature and a longitudinal study of UK disclosure. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 8(2), 47–77.
- Green, S., & Weber, J. (1997). Influencing ethical development: exposing students to the AICPA code of conduct. *Journal of Business Ethics*, 16(8), 777–790.
- Greenawalt, K. (1984). The perplexing borders of justification and excuse. *Columbia Law Review*, 1897–1927.
- Greenpeace International. (2012). *Greenpeace Press Statement: Rio+20 Earth Summit - a failure of epic proportions*. Obtido de: <http://goo.gl/I1i1ju>
- Grey, C., & Willmott, H. (2005). *Critical management studies: A reader*. Oxford University Press.
- Grimes, P. W. (2004). Dishonesty in academics and business: A cross-cultural evaluation of student attitudes. *Journal of Business Ethics*, 49(3), 273–290.
- Grogan, E., & Morris, S. (2016). Increasing Sustainability Engagement Using Experiential Pedagogies in Socially Responsible Supply Chain Management Education. *International Journal of Environmental, Cultural, Economic & Social Sustainability: Annual Review*, 12, 17–30.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Vol. 2). SAGE Publications.
- Guillén, M., Melé, D., & Murphy, P. (2002). European vs. American approaches to institutionalisation of business ethics: the Spanish case. *Business Ethics: A European Review*, 11(2), 167–178.
- Gupta, A. D. (2013). Base of the Pyramid. In S. O. Idowu, N. Capaldi, L. Zu, &

- A. D. Gupta (Eds.), *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility* (pp. 148–154). Springer Berlin.
- Guthrie, J., & Parker, L. (1989). Corporate Social Reporting: A Rebuttal of Legitimacy Theory. *Accounting and Business Research*, 19(76), 343–352.
- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into ‘approaches to learning’ research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29(1), 89–104.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral judgment. *Psychology Review*, 108(4), 814–834.
- Han, A., Saptawijaya, A., & Pereira, L. M. (2012). Moral reasoning under uncertainty. In *Logic for programming, artificial intelligence, and reasoning* (pp. 212–227).
- Hanlon, G., & Fleming, P. P. (2009). Updating the critical perspective on corporate social responsibility. *Sociology Compass*, 3(6), 937–948.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2005). Identity as a Source of Moral Motivation. *Human Development*, 38(4), 232–256.
- Harris, J. R. (1990). Ethical values of individuals at different levels in the organizational hierarchy of a single firm. *Journal of Business Ethics*, 9(9), 741–750.
- Hart, S. L., & Christensen, C. M. (2002). The great leap. *Sloan Management Review*, 44(1), 51–56.
- Hartman, L., & Werhane, P. H. (2009). A modular approach to business ethics integration: At the intersection of the stand-alone and the integrated approaches. *Journal of Business Ethics*, 90(3), 295–300.
- Harwood, J. (2010). Understanding academic drift: On the institutional dynamics of higher technical and professional education. *Minerva*, 48(4), 413–427.
- Hasle, P., & Møller, N. (2007). From Conflict to Shared Development: Social Capital in a Tayloristic Environment. *Economic and Industrial Democracy*, 28(3), 401–429.
- Hatchuel, A. (2001). Towards design theory and expandable rationality: the unfinished program of Herbert Simon. *Journal of Management and Governance*, 5(3), 260–273.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Press.
- Hegarty, W. H., & Sims, H. P. (1978). Some determinants of unethical decision behavior: An experiment. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 451.
- Hegarty, W. H., & Sims, H. P. (1979). Organizational philosophy, policies, and objectives related to unethical decision behavior: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 64(3), 331.
- Hemingway, C. A., & MacLagan, P. (2004). Managers' personal values as drivers of corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 50(1), 33–44.
- Hempel, C. G., & Oppenheim, P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 135–175.
- Henderson, D. (2001). *Misguided Virtue: False Notions of Corporate Social Responsibility*. New Zealand Business Roundtable.
- Hendry, J. (2001). Missing the target: Normative stakeholder theory and the corporate governance debate. *Business Ethics Quarterly*, 159–176.
- Heritage Foundation. (2017). *2017 Index of Economic Freedom*. Obtido de: <http://www.heritage.org/index/financial-freedom>
- Hesselbarth, C., & Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability—learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24–36.
- Hoaglin, D. C., Iglewicz, B., & Tukey, J. W. (1986). Performance of some resistant rules for outlier labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 81(396), 991–999.
- Hobbes, T. (1999). *Leviathan*. Green Dragon in St. Pauls Church-yard. (Publicado originalmente em 1651)
- Hodgson, G. M., & Knudsen, T. (2010). *Darwin's conjecture: The search for general principles of social and economic evolution*. University of Chicago Press.
- Hofer, C., & Schendel, D. (1978). *Strategy Formulation: Analytical Concepts*. West Publishing Company.

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations—software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill New York, NY.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, *44*(1), 153–166.
- Holland, G. S. (2000). *Divine irony*. Susquehanna University Press.
- Honeycutt Jr, E. D., Glassman, M., Zugelder, M. T., & Karande, K. (2001). Determinants of ethical behavior: a study of autosalespeople. *Journal of Business Ethics*, *32*(1), 69–79.
- Hopkinson, P., & James, P. (2010). Practical pedagogy for embedding ESD in science, technology, engineering and mathematics curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *11*(4), 365–379.
- Hopwood, B. (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development*, *13*, 38–52.
- Hornyak, M., Green, S., & Heppard, K. (2007). Implementing Experiential Learning - It's not Rocket Science. In R. Vince & M. Reynolds (Eds.), *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford University Press.
- Hosmer, L. (1995). Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *The Academy of Management Review*, *20*(2), 379–403.
- Howard, T., Cornuel, E., & Teece, D. J. (2011). Achieving integration of the business school curriculum using the dynamic capabilities framework. *Journal of Management Development*, *30*(5), 499–518.
- Huber, J. (2000). Towards industrial ecology: sustainable development as a concept of ecological modernization. *Journal of Environmental Policy and Planning*, *2*(4), 269–285.
- Huckle, J. (2004). Critical realism: A philosophical framework for higher education for sustainability. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 33–47). Springer.
- Hudon, M., & Sandberg, J. (2013). The ethical crisis in microfinance: Issues, findings, and implications. *Business Ethics Quarterly*, *23*(04), 561–589.

- Hughes, B. (2011). *The hemlock cup: Socrates, Athens and the search for the good life*. Random House.
- Hume, M., Johnston, P., Argar, M., & Hume, C. (2013). Creating the global greenscape: developing a global market-entry framework for the green and renewable technologies. *International Business, Sustainability and Corporate Social Responsibility*, 11, 151.
- Hunt, T. G., & Jennings, D. F. (1997). Ethics and performance: A simulation analysis of team decision making. *Journal of Business Ethics*, 16(2), 195–203.
- Hurd, H. M. (1998). Justification and excuse, wrongdoing and culpability. *Notre Dame Law Review*, 74, 1551.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8(3), 279–303.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 1–11.
- Ibrahim, N., & Angelidis, J. (1991). Effects of board members' gender on level of involvement in strategic management and corporate social responsiveness orientation. *Proceedings of the Northeast Decision Sciences Institute*, 208, 210.
- Icheku, V. (2011). *Understanding Ethics and Ethical Decision-Making*. Xlibris Corporation.
- Innes, J., & Norris, G. (2005). *Corporate Social Responsibility: a case study guide for Management Accountants*. Elsevier Science. Obtido de: <http://books.google.pt/books?id=bMdEuD-6AF0C>
- International Association of Universities. (1993, November). *The Kyoto Declaration*. Kyoto.
- Islam, Z. M., Ahmed, S. U., & Hasan, I. (2012). Corporate social responsibility and financial performance linkage: Evidence from the banking sector of Bangladesh. *Journal of Organizational Management*, 1(1), 14–21.
- Iyer, R., & Eastman, J. K. (2006). Academic Dishonesty: Are Business Students Different From Other College Students? *Journal of Education for Business*, 82(2), 101–110.

- Jackall, R. (2010). *Moral Mazes, The World of Corporate Managers* (Twentieth Anniversary Edition ed.). Oxford University Press.
- Jagger, S., Siala, H., & Sloan, D. (2016). It's All in the Game: A 3D Learning Model for Business Ethics. *Journal of Business Ethics, 137*(2), 383–403.
- Jamali, D. (2008). A Stakeholder Approach to Corporate Social Responsibility: A Fresh Perspective into Theory and Practice. *Journal of Business Ethics, 82*, 213–231.
- Jänicke, M. (2008). Ecological modernisation: new perspectives. *Journal of Cleaner Production, 16*(5), 557–565.
- Jauch, L. R., Osborn, R. N., & Glueck, W. F. (1980). Short term financial success in large business organizations: The environment-strategy connection. *Strategic Management Journal, 1*(1), 49–63.
- Jefferson, M. (2013). 'CLIMATE ECONOMICS': the literature and its utility. In *International seminar on nuclear war and planetary emergencies - 45th session: The role of science in the third millennium* (pp. 141–159).
- Jenkins, H. (2006). Small business champions for corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics, 67*(3), 241–256.
- Jenks-Jay, N. (2004). Integrating education for the environment and sustainability into higher education at Middlebury College. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 263–276). Springer.
- Jennings, M. (2014). *Business Ethics: Case Studies and Selected Readings*. Cengage Learning.
- Jensen, M. (2001). Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function. *European Financial Management, 7*(3), 297–317.
- Johnson, D. M., Leonard, J. C., & Steerey, L. (2007). Teaching Ethics. *Learning in Higher Education, 31*.
- Johnson, H. (1971). *Business in Contemporary Society: Framework and Issues*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co., Inc.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed

- methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Joint Quality Initiative. (2004). Shared ‘Dublin’ descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards. In *Draft 1, Working Document on JQI Meeting in Dublin*.
- Jones, D., Willness, C., & Madey, S. (2010). Why are job seekers attracted to socially responsible companies? Testing underlying mechanisms. In *Academy of management proceedings* (Vol. 2010, pp. 1–6).
- Jones, G., Cardinal, D., & Hayward, J. (2006). *Moral Philosophy: A Guide to Ethical Theory*. Hodder Education.
- Jones, G. E., & Kavanagh, M. J. (1996). An experimental examination of the effects of individual and situational factors on unethical behavioral intentions in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 15(5), 511–523.
- Jones, T. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 22(2), 59–67.
- Jones, T. (1991). Ethical Decision Making by Individuals in Organizations: An Issue-Contingent Model. *The Academy of Management Review*, 16(2), 366–395.
- Jones, T., Felps, W., & Bigley, G. (2007). Ethical Theory and Stakeholder-Related Decisions: The Role of Stakeholder Culture. *Academy of Management Review*, 32(1), 137–155.
- Jonson, E. P., McGuire, L. M., & O’Neill, D. (2015). Teaching ethics to undergraduate business students in Australia: comparison of integrated and stand-alone approaches. *Journal of Business Ethics*, 132(2), 477–491.
- Joyner, B. E., & Payne, D. (2002). Evolution and implementation: a study of values, business ethics and corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 297–311.
- Kagan, R. A., & Kagan, R. A. (2009). *Adversarial Legalism: The American Way of Law*. Harvard University Press.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*.
- Karcher, J. N. (1996). Auditors’ ability to discern the presence of ethical problems. *Journal of Business Ethics*, 15(10), 1033–1050. doi: 10.1007/bf00412045

- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Wiley New York.
- Kayes, D. C. (2002). Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 137–149.
- Keefer, M. (2003). Moral reasoning and case-based approaches to ethical instruction in science. In *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 241–259). Springer.
- Kelley, S. W., Ferrell, O. C., & Skinner, S. J. (1990). Ethical behavior among marketing researchers: An assessment of selected demographic characteristics. *Journal of Business Ethics*, 9(8), 681–688.
- Keyton, J., & Rhodes, S. C. (1997). Sexual Harassment: A Matter of Individual Ethics, Legal Definitions, or Organizational Policy? *Journal of Business Ethics*, 16(2), 129–146.
- Kim, S. Y., & Chun, S. Y. (2003). A study of marketing ethics in Korea: What do Koreans care about? *International Journal of Management*, 20(3), 377.
- Kim, Y. (2003). Ethical Standards and Ideology Among Korean Public Relations Practitioners. *Journal of Business Ethics*, 42(3), 209–223.
- King, C. G., Guyette Jr, R. W., & Piotrowski, C. (2009). Online Exams and Cheating: An Empirical Analysis of Business Students' Views. *Journal of Educators Online*, 6(1), 1–11.
- King, P., & Mayhew, M. (2010). Moral Judgement Development in Higher Education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 3(3), 247–270. doi: 10.1080/0305724022000008106
- Kinion, E. S., Jonke, N. L., & Paradise, N. (1995). Descriptive ethics and neuroleptic dose reduction. *Perspectives in Psychiatric Care*, 31(2), 11–14.
- Kinley, D., & Tadaki, J. (2004). From Talk to Walk: The Emergence of Human Rights Responsibilities for Corporations at International Law. *Virginia Journal of International Law*, 44(4), 931–1023.
- Kish-Gephart, J., Harrison, D. A., & Treviño, L. (2010). Bad apples, bad cases, and bad barrels: meta-analytic evidence about sources of unethical decisions at work.

- Journal of Applied Psychology*, 95(1), 1.
- Klein, E. (1998). The One Necessary Condition for a Successful Business Ethics Course: The Teacher Must be a Philosopher. *Business Ethics Quarterly*, 8(3), 561–574.
- Klein, H., Levenburg, N. M., McKendall, M., & Mothersell, W. (2007). Cheating During the College Years: How do Business School Students Compare? *Journal of Business Ethics*, 72(2), 197–206.
- Kleinrichert, D., Tosti-Kharas, J., Albert, M., & Eng, J. P. (2013). The Effect of a Business and Society Course on Business Student Attitudes Toward Corporate Social Responsibility. *Journal of Education for Business*, 88(4), 230–237.
- Kline, J. (2010). *Ethics for International Business: Decision-making in a Global Political Economy*. Routledge.
- Knights, D. (2009). Power at Work in Organizations. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (pp. 144–165). Oxford Handbooks.
- Knoll, M., Lord, R. G., Petersen, L.-E., & Weigelt, O. (2016). Examining the moral grey zone: The role of moral disengagement, authenticity, and situational strength in predicting unethical managerial behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(1), 65–78.
- Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F., Hauser, M., & Damasio, A. (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgements. *Nature*, 446(7138), 908–911.
- Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F., Hauser, M., & Damasio, A. (2008). Koenigs et al. reply. *Nature*, 452(7185), E5–E6.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16* (Unpublished doctoral dissertation). Chicago, IL: University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of Moral Development. *Journal of Moral Education*, 1(51), 23–92.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and*

- Development* (Vol. 1). Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Kolk, A. (2010). Trajectories of sustainability reporting by MNCs. *Journal of World Business*, 45(4), 367–374. doi: 10.1016/j.jwb.2009.08.001
- Kolk, A., & Van Tulder, R. (2010). International business, corporate social responsibility and sustainable development. *International Business Review*, 19(2), 119–125.
- Kolodinsky, R. W., Madden, T. M., Zisk, D. S., & Henkel, E. T. (2010). Attitudes About Corporate Social Responsibility: Business Student Predictors. *Journal of Business Ethics*, 91(2), 167–181.
- Kotler, P. (2011). Reinventing marketing to manage the environmental imperative. *Journal of Marketing*, 75(4), 132–135.
- Kouchaki, M., & Smith, I. H. (2013). The morning morality effect: the influence of time of day on unethical behavior. *Psychological Science*, 0956797613498099.
- Kowert, P. A. (2012). *Groupthink or deadlock: when do leaders learn from their advisors?* SUNY Press.
- Kracher, B., Chatterjee, A., & Lundquist, A. R. (2002). Factors Related to the Cognitive Moral Development of Business Students and Business Professionals in India and the United States: Nationality, Education, Sex and Gender. *Journal of Business Ethics*, 35(4), 255–268.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Krizek, K. J., Newport, D., White, J., & Townsend, A. R. (2012). Higher education's sustainability imperative: how to practically respond? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(1), 19–33.
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions (3rd ed.)*. University of Chicago Press.
- Kujala, J. (2001). A Multidimensional Approach to Finnish Managers' Moral Decision-Making. *Journal of Business Ethics*, 34(3-4), 231–254.
- Kurant, M., & Thiran, P. (2006). Layered complex networks. *Physical Review Letters*, 96(13), 138701.
- Laan Smith, J. v. d., Adhikari, A., & Tondkar, R. (2005). Exploring differences in social disclosures internationally: A stakeholder perspective. *Journal of Accounting and*

- Public Policy*, 24, 123–151.
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65–73.
- Lamoreaux, M. G., & Bonner, P. (2009). Preparing for the Next Opportunity: New AICPA Chairman Says the CPA Profession Should Seize Opportunities Created by Emerging Trends. *Journal of Accountancy*, 208(5), 28.
- Lans, T., Blok, V., & Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 37–47.
- Larkin, J. M. (2000). The Ability of Internal Auditors to Identify Ethical Dilemmas. *Journal of Business Ethics*, 23(4), 401–409. doi: 10.1023/a:1006150718834
- Latif, D. A. (2000). Ethical cognition and selection-socialization in retail pharmacy. *Journal of Business Ethics*, 25(4), 343–357.
- Lau, C. L. (2010). A step forward: Ethics education matters! *Journal of Business Ethics*, 92(4), 565–584.
- Laudon, K. C. (1995). Ethical concepts and information technology. *Communications of the ACM*, 38(12), 33–39.
- Laufer, W. S. (2003). Social accountability and corporate greenwashing. *Journal of Business Ethics*, 43(3), 253–261.
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). Organization and environment: Managing differentiation and integration. *Harvard Business School Press*.
- Lawson, T. (1997). *Economics and Reality*. Routledge.
- Leal Filho, W. (2000). Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(1), 9–19.
- LeClair, D. T., Ferrell, L., Montuori, L., & Willems, C. (1999). The use of a behavioral simulation to teach business ethics. *Teaching Business Ethics*, 3(3), 283–296.
- Lee, M.-D. P. (2008). A review of the theories of corporate social responsibility: Its evolutionary path and the road ahead. *International Journal of Management Reviews*, 10(1), 53–73.

- Lee, M.-D. P. (2011). Configuration of External Influences: The Combined Effects of Institutions and Stakeholders on Corporate Social Responsibility Strategies. *Journal of Business Ethics*, 102(2), 281–298.
- Lee, S., Singal, M., & Kang, K. H. (2013). The corporate social responsibility–financial performance link in the US restaurant industry: Do economic conditions matter? *International Journal of Hospitality Management*, 32, 2–10.
- Lee, Y. I. S. (2011). Effects of different dimensions of corporate social responsibility on corporate financial performance in tourism-related industries. *Tourism Management*, 32(4), 790–804. doi: 10.1016/j.tourman.2010.06.019
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *BMJ*, 329(7469), 770–773.
- Lester Pearson Institute for International Development. (1991, December). *Creating a Common Future: An Action Plan for Universities*. Halifax.
- Levy, D. L., & Kolk, A. (2002). Strategic responses to global climate change: Conflicting pressures on multinationals in the oil industry. *Business and Politics*, 4(3), 275–300.
- Lewis, P. V. (1985). Defining 'Business Ethics': Like Nailing Jello to a Wall. *Journal of Business Ethics*, 4(5), 377–383.
- Liedtka, J. (1992). Wounded but wiser: Reflections on teaching ethics to MBA students. *Journal of Management Education*, 16(4), 405–416.
- Lightbown, P. M., Spada, N., Ranta, L., & Rand, J. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press Oxford.
- Litz, R. A. (2003). Red light, green light and other ideas for class participation-intensive courses: Method and implications for business ethics education. *Teaching Business Ethics*, 7(4), 365–378.
- Locke, J. (1999). *An Essay Concerning Human Understanding*. The Pennsylvania State University. (Publicado originalmente em 1690)
- Locke, J. (2003). *Two Treatises of Government: And a Letter Concerning Toleration* (I. Shapiro, Ed.). Yale University Press. (Publicado originalmente em 1689)
- Loe, T., Ferrell, L., & Mansfield, P. (2000). A Review of Empirical Studies Assessing

- Ethical Decision Making in Business. *Journal of Business Ethics*, 25, 185–204.
- Loeb, S. (1991). The Evaluation of "Outcomes" of Accounting Ethics Education. *Journal of Business Ethics*, 10, 77–84.
- Longo, M., Mura, M., & Bonoli, A. (2005). Corporate social responsibility and corporate performance: the case of Italian SMEs. *Corporate Governance*, 5(4), 28–42.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2014). POLYMAT-C: a comprehensive SPSS program for computing the polychoric correlation matrix. *Behavior Research Methods*, 1–6.
- Louçã, F., Lopes, J. T., & Costa, J. (2014). *Os Burgueses - quem são, como vivem, como mandam*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Lovell, A., & Fisher, C. (2005). *Business Ethics and Values (2nd ed.)*. Pearson Education UK.
- 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(1), 7–19.
- Lozano, R. (2010). Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example from Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 637–644.
- Lozano, R., Lozano, F. J., Mulder, K., Huisingh, D., & Waas, T. (2013). Advancing higher education for sustainable development: international insights and critical reflections. *Journal of Cleaner Production*, 48, 3–9.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10–19.
- Lu, W., Chau, K., Wang, H., & Pan, W. (2014). A decade's debate on the nexus between corporate social and corporate financial performance: a critical review of empirical studies 2002–2011. *Journal of Cleaner Production*, 79, 195–206.
- Lund, D. (2000). An empirical examination of marketing professionals' ethical behavior in differing situations. *Journal of Business Ethics*, 24(4), 331–342.

- Luthar, H. K., & Karri, R. (2005). Exposure to ethics education and the perception of linkage between organizational ethical behavior and business outcomes. *Journal of Business Ethics*, 61(4), 353–368.
- Lyons, D. (2012). Ethical Relativism and the Problem of Incoherence. *Ethics*.
- Macalister, T. (2015, May 17). The real story behind Shell's climate change rhetoric. *The Guardian*. Obtido de: <https://goo.gl/XFRe1M>
- Machiavelli, N. (2005). *The Prince* (P. Bondanella, Ed.). Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (2002). *Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the 20th Century*. Routledge Classics.
- Macklin, R. (1980). Problems in the teaching of ethics: Pluralism and indoctrination. In *Ethics teaching in higher education* (pp. 81–101). Springer.
- Maclagan, P. (2012). Conflicting obligations, moral dilemmas and the development of judgement through business ethics education. *Business Ethics: A European Review*, 21(2), 183–197.
- Madsen, P. M., & Rodgers, Z. J. (2015). Looking good by doing good: The antecedents and consequences of stakeholder attention to corporate disaster relief. *Strategic Management Journal*, 36(5), 776–794.
- Magee, J., & Nayak, R. (1994). Leaders' Perspectives on Business Ethics. *Prism*, 1st Trim., 65–77.
- Mahoney, J. (1990). *Teaching Business Ethics in the Uk, Europe and the USA: A Comparative Study*. Athlone Press. Obtido de: <http://books.google.pt/books?id=DLFIAAAAYAAJ>
- Maignan, I., & Ferrell, O. C. (2004). Corporate Social Responsibility and Marketing: An Integrative Framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(1), 3–19.
- Maignan, I., Ferrell, O. C., & Hult, G. T. M. (1999). Corporate citizenship: cultural antecedents and business benefits. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(4), 455–469.
- Malinowski, C., & Berger, K. A. (1996). Undergraduate student attitudes about hypothetical marketing dilemmas. *Journal of Business Ethics*, 15(5), 525–535.
- Mallin, C. (2009). *Corporate Social Responsibility: A case study approach*. Edward

Elgar Publishing.

- Maon, F., Lindgreen, A., & Swaen, V. (2008). Thinking of the organization as a system: The role of managerial perceptions in developing a corporate social responsibility strategic agenda. *Systems Research and Behavioral Science*, 25(3), 413–426.
- Marcoux, A. (2008). Business Ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2008 ed.). The Metaphysics Research Lab - Stanford University. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/ethics-business/>.
- Marens, R. (2015). Let Them Eat Ethics. In A. Prasad, P. Prasad, A. J. Mills, & J. H. Mills (Eds.), *The Routledge Companion to Critical Management Studies* (pp. 299–315). Routledge.
- Margolis, J. D., Elfenbein, H. A., & Walsh, J. P. (2007). Does it pay to be good? A meta-analysis and redirection of research on the relationship between corporate social and financial performance. *Ann Arbor*, 1001, 48109–1234.
- Markulis, P. M., Howe, H., & Strang, D. R. (2005). Integrating the business curriculum with a comprehensive case study: A prototype. *Simulation & Gaming*, 36(2), 250–258.
- Marshall, R. S., & Harry, S. P. (2005). Introducing a new business course: “Global business and sustainability”. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(2), 179–196.
- Martin, T. (1982). Do courses in ethics improve the ethical judgment of students? *Business & Society*, 21(1), 17–26.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mason, E. S., & Mudrack, P. E. (1996). Gender and ethical orientation: A test of gender and occupational socialization theories. *Journal of Business Ethics*, 15(6), 599–604.
- Matias, J. (2014). *Responsabilidade Social nas PMEs - Potencial estratégico da Responsabilidade Social nas PMEs Portuguesas* (Master’s thesis, Universidade de Coimbra). Obtido de: <http://goo.gl/2Ee0zU>

- Matsuura, K. (2006a). Education for Sustainable Development (ESD) and the Role of UNESCO. In L. Wong (Ed.), *International conference - globalization and education for sustainable development: sustaining the future* (pp. 16–19). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Matsuura, K. (2006b). Foreword. In L. Wong (Ed.), *International conference - globalization and education for sustainable development: sustaining the future* (pp. 12–13). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Matten, D., & Crane, A. (2005). Corporate citizenship: Toward an extended theoretical conceptualization. *Academy of Management Review*, *30*(1), 166–179.
- Matten, D., & Moon, J. (2004). Corporate Social Responsibility Education in Europe. *Journal of Business Ethics*, *54*, 323–337.
- Matten, D., & Moon, J. (2008). “Implicit” and “explicit” CSR: A conceptual framework for understanding CSR in Europe. *Academy of Management Review*, *33*(2), 404–424.
- May, D., & Luth, M. (2013). The effectiveness of ethics education: A quasi-experimental field study. *Science and Engineering Ethics*, *19*(2), 545–568.
- May, D., Luth, M., & Schwoerer, C. (2014). The Influence of Business Ethics Education on Moral Efficacy, Moral Meaningfulness, and Moral Courage: A Quasi-experimental Study. *Journal of Business Ethics*, *124*(1), 67–80.
- May, D., & Pauli, K. (2002). The Role of Moral Intensity in Ethical Decision Making. *Business & Society*, *41*(1), 84–117.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge university press.
- McAlister, A. L. (2001). Moral disengagement: Measurement and modification. *Journal of Peace Research*, *38*(1), 87–99.
- McCabe, A., Ingram, R., & Dato-on, M. C. (2006). The business of ethics and gender. *Journal of Business Ethics*, *64*(2), 101–116.
- McCabe, D., Butterfield, K., & Treviño, L. (2006). Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*, *5*(3), 294–305.
- McCabe, D., Treviño, L., & Butterfield, K. (2002). Honor Codes and Other Context-

- tual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings. *Research in Higher Education*, 43(3), 357–378.
- McCuddy, M. K., & Peery, B. L. (1996). Selected individual differences and collegians' ethical beliefs. *Journal of Business Ethics*, 15(3), 261–272.
- McDonald, G., & Donleavy, G. (1995). Objections to the Teaching of Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 14, 839–853.
- McGraw, K. M. (1998). Manipulating public opinion with moral justification. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 129–142.
- McGregor, D. (1957, November). The human side of enterprise. *Management Review*, 41–49.
- McMillin, J., & Dyball, R. (2009). Developing a whole-of-university approach to educating for sustainability: linking curriculum, research and sustainable campus operations. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 55–64.
- McWilliams, A., & Siegel, D. (2011). Creating and Capturing Value: Strategic Corporate Social Responsibility, Resource-Based Theory, and Sustainable Competitive Advantage. *Journal of Management*, 37(5), 1480–1495. doi: 10.1177/0149206310385696
- Melé, D. (2009). Integrating Personalism into Virtue-Based Business Ethics: The Personalist and the Common Good Principles. *Journal of Business Ethics*, 88(1), 227–244. doi: 10.1007/s10551-009-0108-y
- Melis, A., Carta, S., & Del Rio, S. (2009). Corporate Social Responsibility: A Case Study Approach. In C. Mallin (Ed.), (pp. 9–39). Edward Elgar Publishing.
- Menzel, C. (2015). Actualism. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2015 Edition)*. The Metaphysics Research Lab - Stanford University. Obtido de: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/actualism/>
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jos-sey-Bass.
- Merritt, J. (2003, January 26). Commentary: Why Ethics Is Also B-School Business.

- Bloomberg Business Week Magazine*. Obtido de: <http://goo.gl/mZ2Kxh>
- Miesing, P., & Preble, J. F. (1985). A comparison of five business philosophies. *Journal of Business Ethics*, 4(6), 465–476.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72.
- Miles, S. (2012, July). Stakeholder: Essentially Contested or Just Confused? *Journal of Business Ethics*, 108(3), 285–298. doi: 10.1007/s10551-011-1090-8
- Miller, D., & Friesen, P. H. (1983). Strategy-making and environment: the third link. *Strategic Management Journal*, 4(3), 221–235.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational Behavior I: Essential theories of motivation and leadership* (Vol. 1). Routledge.
- Ministros da Educação Europeus. (1999). The European Higher Education Area (EHEA). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus*, 19.
- Minkov, M. (2009). Predictors of differences in subjective well-being across 97 nations. *Cross-Cultural Research*, 43(2), 152–179.
- Miranda, V. (2011). Cooking, caring and volunteering: Unpaid work around the world. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*(116).
- Mirshekary, S., Yaftian, A. M., & Mir, M. Z. (2010). Students' perceptions of academic and business dishonesty: Australian evidence. *Journal of Academic Ethics*, 8(1), 67–84.
- Mirvis, P. (2011). Unilever's drive for sustainability and CSR—Changing the game. *Organizing for Sustainability*, 1, 41–72.
- Mitchell, R., Agle, B., & Wood, D. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886.
- Mitroff, I. (2004). An open letter to the deans and the faculties of American business schools. *Journal of Business Ethics*, 54(2), 185–189.
- Modell, S. (2009). In defence of triangulation: a critical realist approach to mixed methods research in management accounting. *Management Accounting Research*, 20(3), 208–221.

- Mol, A. (1995). *The refinement of production. Ecological modernization theory and the chemical industry* (Unpublished doctoral dissertation). University of Amsterdam.
- Mol, A., Spaargaren, G., & Sonnenfeld, D. (2014). Ecological modernization theory. Taking stock, moving forward. In *Routledge international handbook of social and environmental change* (pp. 15–30). Routledge.
- Mommers, J. (2017). *Shell made a film about climate change in 1991 then neglected to heed its own warning*. Obtido de: <https://goo.gl/vbVPNM>
- Moon, J., & Orlitzky, M. (2011). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-Atlantic comparison. *Journal of Management & Organization*, 17(05), 583–603.
- Mooradian, T. A., & Swan, K. S. (2006). Personality-and-culture: The case of national extraversion and word-of-mouth. *Journal of Business Research*, 59(6), 778–785.
- Moore, C. (2008). Moral disengagement in processes of organizational corruption. *Journal of Business Ethics*, 80(1), 129–139.
- Moore, C., Detert, J., Treviño, L., Baker, V., & Mayer, D. (2012). Why employees do bad things: Moral disengagement and unethical organizational behavior. *Personnel Psychology*, 65(1), 1–48.
- Moore, G. (2009). Virtue ethics and business organizations. In J. Smith & N. Bowie (Eds.), *Normative Theory and Business Ethics* (pp. 35–59). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Moore, R. S., & Radloff, S. E. (1996). Attitudes towards Business Ethics Held by South African Students. *Journal of Business Ethics*, 15(8), 863–869.
- Moratis, L., Hoff, J., & Reul, B. (2006). A dual challenge facing management education: Simulation-based learning and learning about CSR. *Journal of Management Development*, 25(3), 213–231.
- Moreiras, N. D. G. (2010). *Corporate social responsibility: An empirical analysis of Portuguese SMEs* (Master's thesis, Instituto Superior de Economia e Gestão). Obtido de: <http://goo.gl/CHSBYt>
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. Sage Publications, Inc.
- Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future*. Unesco.

- Morris, R. I., & Biederman, D. A. (1985). How to give away money intelligently. *Harvard Business Review*, 63(6), 151–159.
- Naeem, M., & Neal, M. (2012). Sustainability in business education in the Asia Pacific region: a snapshot of the situation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(1), 60–71.
- Navarro, M., & Ansón, S. (2009). Corporate Social Responsibility: A Case Study Approach. In C. Mallin (Ed.), (pp. 40–58). Edward Elgar Publishing.
- Nações Unidas. (1948, December). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- Nações Unidas. (2000). *Pacto Global das Nações Unidas*. Obtido de: <https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc/mission/principles>
- Nações Unidas. (2007). The principles for responsible management education. *New York*.
- Nações Unidas. (2008). *The Millennium Development Goals Report 2008*. United Nations Publications.
- Nações Unidas. (2015). *The Millennium Development Goals Report*. Nações Unidas.
- Neave, G. (1994). The politics of quality: Developments in higher education in western Europe 1992-1994. *European Journal of Education*, 115–134.
- Nejati, M., Amran, A., & Shahbudin, A. (2011). Attitudes towards business ethics: a cross-cultural comparison of students in Iran and Malaysia. *International Journal of Business Governance and Ethics*, 6(1), 68–82.
- Neumann, Y., & Reichel, A. (1987). The development of Attitudes Toward Business Ethics Questionnaire (ATBEQ): Concepts, dimensions, and relations to work values. *Working P. Dep. of Ind. Eng. Manage. Ben Gurion University of Negev, Israel*.
- Neves, J., & Bento, L. (2005). Traditional Values and the Pressures of Transformation. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner, & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate social responsibility across europe* (pp. 303–314). Springer.
- Newton, T. (2009). Organizations and the Natural Environment. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (pp. 125–143). Oxford Handbooks.
- Nicholls, J., & Hair, J. F. (2016). An Exploratory Study of Ethics, CSR and Sustain-

- nability Education in Graduate/Undergraduate Business Schools: Specifically in the Marketing Curriculum. In *Thriving in a new world economy* (pp. 243–246). Springer.
- Nicholls, J., Hair, J. F., Ragland, C. B., & Schimmel, K. E. (2013). Ethics, Corporate Social Responsibility, and Sustainability Education in AACSB Undergraduate and Graduate Marketing Curricula: A Benchmark Study. *Journal of Marketing Education*, 0273475313489557.
- Nicholson, C., & DeMoss, M. (2009). Teaching Ethics and Social Responsibility: An Evaluation of Undergraduate Business Education at the Discipline Level. *Journal of Education for Business*, *Março/Abril*, 213–218.
- Nkundabanyanga, S., Omagor, C., & Nalukenge, I. (2014). Correlates of academic misconduct and CSR proclivity of students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *6*(1), 128–148.
- Noddings, N. (2013). An Ethic of Caring. In R. Shafer-Landau (Ed.), *Ethical theory: An anthology* (pp. 699–712). John Wiley & Sons.
- Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). Personal value profiles and ethical business decisions. *Journal of Education for Business*, *76*(5), 251–256.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, *15*(5), 625–632.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers’ beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, *50*(4), 537–571.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. ERIC.
- Oddo, A. (1997). A Framework for Teaching Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, *16*, 293–297.
- OECD. (2013). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) Feasibility Study Report: volume 2 - Data Analysis and National Experiences*. Author.
- OECD. (2015). *G20/OECD Principles of Corporate Governance*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264236882-en>
- O’Fallon, M., & Butterfield, K. (2005). A Review of The Empirical Ethical Decision-Making Literature: 1996-2003. *Journal of Business Ethics*, *59*, 375–413.

- O'Fallon, M., & Butterfield, K. (2012). The Influence of Unethical Peer Behavior on Observers' Unethical Behavior: A Social Cognitive Perspective. *Journal of Business Ethics*, 109(2), 117–131.
- Ohreen, D., Sundararajan, B., Trifts, V., Comber, S., & Boutland, D. (2016). A Social Constructivist Approach to Teaching Business Ethics. In *Academy of management proceedings* (Vol. 2016, p. 14971).
- Okleshen, M., & Hoyt, R. (1996). A cross cultural comparison of ethical perspectives and decision approaches of business students: United States of America versus New Zealand. *Journal of Business Ethics*, 15(5), 537–549.
- Opotow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46(1), 1–20.
- Orlitzky, M., Schmidt, F. L., & Rynes, S. L. (2003). Corporate Social and Financial Performance: A Meta-Analysis. *Organization Studies*, 24(3), 403–441.
- Owen, G. (2001). Foreword. In D. Henderson (Ed.), *Misguided virtue: False notions of corporate social responsibility*. New Zealand Business Roundtable.
- Oxford, R. L. (2013). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. Routledge.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288–1309.
- Painter-Morland, M. (2008a). Agency in Corporations. In M. Painter-Morland & P. Werhane (Eds.), *Cutting-edge issues in Business Ethics* (pp. 15–36). Springer.
- Painter-Morland, M. (2008b). Redefining accountability as relational responsiveness. In M. Painter-Morland & P. Werhane (Eds.), *Cutting-edge issues in business ethics* (pp. 33–45). Springer.
- Painter-Morland, M., & Ten Bos, R. (2011). *Business ethics and continental philosophy*. Cambridge University Press.
- Pamental, G. L. (1988). A different look at texts. *Journal of Business Ethics*, 7(7), 531–536.
- Panwar, R., Hansen, E., & Anderson, R. (2010). Students' perceptions regarding CSR success of the US forest products industry. *Social Responsibility Journal*, 6(1),

18–32.

- Paxton, J. M., Ungar, L., & Greene, J. (2012). Reflection and reasoning in moral judgment. *Cognitive Science*, *36*(1), 163–177.
- Payne, A. (2006). Corporate social responsibility and sustainable development. *Journal of Public Affairs*, *6*(3-4), 286–297.
- Payne, A., Ballantyne, D., & Christopher, M. (2005). A stakeholder approach to relationship marketing strategy: The development and use of the "six markets" model. *European Journal of Marketing*, *39*(7), 855–871. doi: 10.1108/03090560510601806
- Peirce, C. S., Hartshorne, C., & Weiss, P. (1935). *Collected papers of charles sanders peirce* (Vol. 5). Harvard University Press.
- Pelton, J., Gound, M., Forehand, R., & Brody, G. (2004). The moral disengagement scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(1), 31–39.
- Pennino, C. M. (2004). Book Review - Business Ethics, A Kantian Perspective by Norman E. Bowie. *Journal of Business Ethics*, *50*(4), 415–415.
- Perera, C. R., & Hewege, C. R. (2016). Integrating sustainability education into international marketing curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *17*(1), 123–148.
- Persons, O. (2012). Incorporating corporate social responsibility and sustainability into a business course: a shared experience. *Journal of Education for Business*, *87*(2), 63–72.
- Pesonen, H.-L. (2003). Challenges of integrating environmental sustainability issues into business school curriculum: A case study from the University of Jyväskylä, Finland. *Journal of Management Education*, *27*(2), 158–171.
- Peterson, D., Rhoads, A., & Vaught, B. C. (2001). Ethical Beliefs of Business Professionals: A Study of Gender, Age and External Factors. *Journal of Business Ethics*, *31*(3), 225–232.
- Peterson, R., Albaum, G., Merunka, D., Munuera, J. L., & Smith, S. M. (2010). Effects of nationality, gender, and religiosity on business-related ethicality. *Journal of Business Ethics*, *96*(4), 573–587.

- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78–95.
- Pfeifer, G., & Rosbach, D. (2016). The Great Problems Seminars: Connecting Students with External Stakeholders in Project-Based Approaches to Sustainable Development Education in the First Year. In W. Leal Filho & L. Brandli (Eds.), *Engaging stakeholders in education for sustainable development at university level* (pp. 233–241). Springer.
- Phau, I., & Kea, G. (2007). Attitudes of university students toward business ethics: a cross-national investigation of Australia, Singapore and Hong Kong. *Journal of Business Ethics*, 72(1), 61–75.
- Phillips, R. (1997). Stakeholder Theory and A Principle of Fairness. *Business Ethics Quarterly*, 7(1), 51–66.
- Phillips, R., & Clawson, J. (1998). Current events periodicals and business ethics. *Teaching Business Ethics*, 2(2), 165–174.
- Phillips, R., Freeman, R. E., & Wicks, A. (2003). What Stakeholder Theory is Not. *Business Ethics Quarterly*, 13(4), 479–502.
- Piff, P. K., Stancato, D. M., Côté, S., Mendoza-Denton, R., & Keltner, D. (2012). Higher social class predicts increased unethical behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(11), 4086–4091.
- Pinto, M. d. R., & Maranhão, C. M. (2012). Responsabilidade social empresarial: reflexões à luz dos estudos críticos em administração. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*.
- Pizarro, D. A., Uhlmann, E., & Bloom, P. (2003). Causal deviance and the attribution of moral responsibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(6), 653–660.
- Póinhos, R., Correia, F., Faneca, M., Ferreira, J., Gonçalves, C., Pinhão, S., & Medina, J. L. (2008). Desejabilidade Social e Barreiras ao cumprimento da terapêutica dietética em mulheres com excesso de peso. *Acta Médica Portuguesa*, 21, 221–228.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling*

- Psychology*, 52(2), 126.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2002). The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, 80(12), 56–68.
- Posner, E. A. (2009). *The perils of global legalism*. University of Chicago Press.
- Prahalad, C., & Hammond, A. (2002). Serving the World's Poor, Profitably. *Harvard Business Review*, 80(9), 48–58.
- Preacher, K. J., & Leonardelli, G. J. (2001). Calculation for the Sobel test. *Naver's Blog*. Obtido de: <http://www.psych.ku/preacher/sobel>
- Preble, J. F., & Reichel, A. (1988). Attitudes towards business ethics of future managers in the US and Israel. *Journal of Business Ethics*, 941–949.
- Premeaux, S. (2005). Undergraduate Student Perceptions Regarding Cheating: Tier 1 Versus Tier 2 AACSB Accredited Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 62, 407–418.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1–15.
- Preston, L., & Post, J. (1975). *Private management and public policy: The principle of public responsibility*. Prentice-Hall.
- Preston, L., & Post, J. (1981). Private Management and Public Policy. *California Management Review*, 23(3), 56–63.
- Preuss, L. (2013). Corporate Social Responsibility. In S. O. Idowu, N. Capaldi, L. Zu, & A. D. Gupta (Eds.), *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility*. Springer Berlin.
- Pulver, S. (2007). Making sense of corporate environmentalism an environmental contestation approach to analyzing the causes and consequences of the climate change policy split in the oil industry. *Organization & Environment*, 20(1), 44–83.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1994). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton university press.
- Ramburuth, P., & Daniel, S. (2011). Integrating experiential learning and cases in international business. *Journal of Teaching in International Business*, 22(1),

38–50.

- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education (2nd ed.)*. Routledge.
- Rand, A. (1964). Collectivized Ethics. In *The Virtue of Selfishness*. Penguin.
- Raney, A. A. (2002). Moral judgment as a predictor of enjoyment of crime drama. *Media Psychology*, 4(4), 305–322.
- Rangan, V. K., Chu, M., & Petkoski, D. (2011). Segmenting the base of the pyramid. *Harvard Business Review*, 89(6), 113–117.
- Räsänen, K., & Korpiaho, K. (2007). Experiential Learning Without Work Experience - Reflecting on Studying as 'Practical Activity'. In R. Vince & M. Reynolds (Eds.), *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford University Press.
- Rasmussen, D. B. (2008). The importance of metaphysical realism for ethical knowledge. *Social Philosophy and Policy*, 25(01), 56–99.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice - Revised Edition*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. Columbia University Press.
- Ray, W. J. (2012). *Evolutionary psychology: neuroscience perspectives concerning human behavior and experience*. SAGE Publications.
- Rayburn, J. M., & Rayburn, L. G. (1996). Relationship between Machiavellianism and type A personality and ethical-orientation. *Journal of Business Ethics*, 15(11), 1209–1219.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Razzaque, M. A., & Hwee, T. P. (2002). Ethics and purchasing dilemma: A Singaporean view. *Journal of Business Ethics*, 35(4), 307–326.
- Reason, P. (2007). Wilderness Experience in Education for Ecology. In R. Vince & M. Reynolds (Eds.), *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford University Press.
- Reed, M. I. (2009). Critical realism in critical management studies. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The oxford handbook of critical management*

- studies* (pp. 53–75). Oxford Handbooks.
- Reeves, M. F. (1990). An application of Bloom's taxonomy to the teaching of business ethics. *Journal of Business Ethics*, *9*(7), 609–616.
- Rego, A. (2006). *Gestão ética e socialmente responsável*. Lisboa: RH.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Reynolds, M. (1999). Grasping the nettle: Possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy. *British Journal of Management*, *10*(2), 171–184.
- Reynolds, M., & Vince, R. (2007). *Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford University Press.
- Reynolds, S. (2006). A neurocognitive model of the ethical decision-making process: implications for study and practice. *Journal of Applied Psychology*, *91*(4), 737.
- Rinaldi, S. M., Peerenboom, J. P., & Kelly, T. K. (2001). Identifying, understanding, and analyzing critical infrastructure interdependencies. *Control Systems, IEEE*, *21*(6), 11–25.
- 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.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. ERIC.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2013). *Essentials of organizational behavior (5th ed.)*. Pearson Education Limited.
- Roberts, J. (2003). The manufacture of corporate social responsibility: Constructing corporate sensibility. *Organization*, *10*(2), 249–265.
- Robertson, C., & Fadil, P. A. (1999). Ethical decision making in multinational organizations: A culture-based model. *Journal of Business Ethics*, *19*(4), 385–392.
- Robertson, D. C. (1993). Empiricism in business ethics: Suggested research directions. *Journal of Business Ethics*, *12*(8), 585–599.
- Robin, D. P., Reidenbach, R. E., & Forrest, P. (1996). The perceived importance of an ethical issue as an influence on the ethical decision-making of ad managers. *Journal of Business Research*, *35*(1), 17–28.
- Roca, E. (2008). Introducing practical wisdom in business schools. *Journal of Business*

- Ethics*, 82(3), 607–620.
- Rocha, A. (2010). *Ética, Deontologia e Responsabilidade Social*. Vida Económica.
- Rodgers, W., Choy, H. L., & Guiral, A. (2013). Do investors value a firm's commitment to social activities? *Journal of Business Ethics*, 114(4), 607–623.
- Roozen, I., De Pelsmacker, P., & Bostyn, F. (2001). The ethical dimensions of decision processes of employees. *Journal of Business Ethics*, 33(2), 87–99.
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2014). Introduction. In M. J. Rosa & A. Amaral (Eds.), *Quality assurance in higher education - contemporary debates*. Palgrave Macmillan.
- Rosen, F. (2005). *Classical utilitarianism from Hume to Mill*. Routledge.
- Ross, W. D. (1930). *The Right and the Good*. Oxford University Press.
- Ross Jr., W., & Robertson, D. C. (2003). A Typology of Situational Factors: Impact on Salesperson Decision-Making about Ethical Issues. *Journal of Business Ethics*, 46(3), 213–234.
- Rossouw, G. (2002). Three approaches to teaching business ethics. *Teaching Business Ethics*, 6(4), 411–433.
- Ruegger, D., & King, E. W. (1992). A study of the effect of age and gender upon student business ethics. *Journal of Business Ethics*, 11(3), 179–186.
- Rupp, D. E., Ganapathi, J., Aguilera, R. V., & Williams, C. (2006). Employee reactions to corporate social responsibility: An organizational justice framework. *Journal of Organizational Behavior*, 27(4), 537–543.
- Rusinko, C. A. (2010). Integrating Sustainability in Management and Business Education: A Matrix Approach. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 507–519.
- Rutherford, M., Parks, L., Cavazos, D., & White, C. (2012). Business Ethics as a Required Course: Investigating the Factors Impacting the Decision to Require Ethics in the Undergraduate Business Core Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 174–186. doi: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2011.0039>
- Ryan, J. J. (2001). Moral Reasoning as a Determinant of Organizational Citizenship Behaviors: A Study in the Public Accounting Profession. *Journal of Business Ethics*, 33(3), 233–244.

- Sacconi, L. (2006). A social contract account for CSR as an extended model of corporate governance (I): Rational bargaining and justification. *Journal of Business Ethics*, 68(3), 259–281.
- Sankaran, S., & Bui, T. (2003). Ethical attitudes among accounting majors: An empirical study. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 3(1/2), 71–77.
- Sarkissian, H., Park, J., Tien, D., Wright, J. C., & Knobe, J. (2011). Folk moral relativism. *Mind & Language*, 26(4), 482–505.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Savageau, A. (2013). Let's Get personal: making sustainability tangible to students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15–24.
- Savater, F. (2005). *Ética para um Jovem*. Editorial Presença.
- Sayer, R. A. (1992). *Method in Social Science: A Realist Approach*. Psychology Press.
- Scherer, A. G. (2009a). Critical Realism in Critical Management Studies. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (pp. 52–75). Oxford Handbooks.
- Scherer, A. G. (2009b). Critical theory and its contribution to critical management studies. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (pp. 29–51). Oxford Handbooks.
- Schlierer, H.-J., Werner, A., Signori, S., Garriga, E., von Weltzien Hoivik, H., Van Rossem, A., & Fassin, Y. (2012). How Do European SME Owner–Managers Make Sense of ‘Stakeholder Management’?: Insights from a Cross-National Study. *Journal of Business Ethics*, 109(1), 39–51.
- Schminke, M. (1997). Gender differences in ethical frameworks and evaluation of others' choices in ethical dilemmas. *Journal of Business Ethics*, 16(1), 55–65.
- Schminke, M., & Ambrose, M. L. (1997). Asymmetric perceptions of ethical frameworks of men and women in business and nonbusiness settings. *Journal of Business Ethics*, 16(7), 719–729.
- Schoenfeldt, L., McDonald, D., & Youngblood, S. (1991). The Teaching of Business Ethics: A Survey of AACSB Member Schools. *Journal of Business Ethics*, 10(3),

- 237–241.
- Schwartz, M., & Carroll, A. (2003). Corporate Social Responsibility: A Three-Domain Approach. *Business Ethics Quarterly*, 13(4), 503–530.
- Schwartz, R. H., Kassem, S., & Ludwig, D. (1991). The role of business schools in managing the incongruence between doing what is right and doing what it takes to get ahead. *Journal of Business Ethics*, 10(6), 465–469.
- Scott, R. (2002). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems (5th ed.)*. Prentice Hall.
- Scott, W., & Gough, S. (2004). Education and Sustainable Development in United Kingdom Universities: A Critical Exploration. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 235–247). Springer.
- Scruton, R. (2001). *Kant: A Very Short Introduction* (Revised ed.). Oxford University Press, USA.
- Seed, J., Macy, J., Fleimg, P., & Pugh, D. (1988). *Thinking Like a Mountain: Towards a Council of All Beings*. New Society Publishers Philadelphia.
- Sen, A., & Foster, J. E. (1997). *On Economic Inequality*. Oxford University Press, USA.
- Serwinek, P. J. (1992). Demographic & related differences in ethical views among small businesses. *Journal of Business Ethics*, 11(7), 555–566.
- Sethi, S. P. (1979). A Conceptual Framework for Environmental Analysis of Social Issues and Evaluation of Business Response Patterns. *The Academy of Management Review*, 4(1), 63–74. doi: 10.2307/257404
- Setó-Pamies, D., & Papaoikonomou, E. (2016). A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. *Journal of Business Ethics*, 136(3), 523–538.
- Shaeffer, S. (2006). Stakeholders in the Decade of Education for Sustainable Development. In L. Wong (Ed.), *International Conference - Globalization and Education for Sustainable Development: Sustaining the Future* (pp. 34–37). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Shafer, W. E., Morris, R. E., & Ketchand, A. A. (2001). Effects of personal values on auditors' ethical decisions. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*,

- 14(3), 254–277.
- Shafer, W. E., & Simmons, R. S. (2008). Social responsibility, Machiavellianism and tax avoidance: A study of Hong Kong tax professionals. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 21(5), 695–720.
- Shafer-Landau, R. (2013). *Ethical Theory: An Anthology*. John Wiley & Sons.
- Shapeero, M., Koh, H., & Killough, L. (2003). Underreporting and premature sign-off in public accounting. *Managerial Auditing Journal*, 18(6/7), 478–489.
- Shaw, W. H. (2010). *Cengage Advantage Books: Business Ethics: A Textbook with Cases (7th ed.)*. Wadsworth Publishing.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87–98.
- Shields, R., Comegys, C., Lupton, R., & Takei, H. (2013). Undergraduate Attitudes Toward Business Ethics: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 72–80.
- Shklar, J. N. (1964). *Legalism: (An Essay on Law, Morals, and Politics)*. Harvard University Press.
- Shu, L. L., Gino, F., & Bazerman, M. (2011). Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 330–349.
- Simmons, R. S., Shafer, W. E., & Snell, R. S. (2013). Effects of a business ethics elective on Hong Kong undergraduates' attitudes toward corporate ethics and social responsibility. *Business & Society*, 52(4), 558–591.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative Behavior (4th ed.)*. Cambridge Univ Press. (Publicado originalmente em 1945)
- Sims, R. (2002a). Business ethics teaching for effective learning. *Teaching Business Ethics*, 6(4), 393–410.
- Sims, R. (2002b). *Teaching business ethics for effective learning*. Greenwood Publishing Group.
- Sims, R., & Brinkmann, J. (2003). Business Ethics Curriculum Design: Suggestions and Illustrations. *Teaching Business Ethics*, 7(1), 69–86.

- Sims, R., & Felton, E. L. (2006). Designing and delivering business ethics teaching and learning. *Journal of Business Ethics, 63*(3), 297–312.
- Sims, R., & Sims, S. (1991). Increasing Applied Business Ethics Courses in Business School Curricula. *Journal of Business Ethics, 10*, 211–219.
- Sims, R. L. (2000). Teaching Business Ethics: A Case Study Of An Ethics Across The Curriculum Policy. *Teaching Business Ethics, 4*(4), 437–443.
- Sims, R. L., & Gegez, A. E. (2004). Attitudes towards Business Ethics: A Five Nation Comparative Study. *Journal of Business Ethics, 50*(3), 253–265.
- Singer, A. (2013). Teaching ethics cases: A pragmatic approach. *Business Ethics: A European Review, 22*(1), 16–31.
- Singhapakdi, A. (1999). Perceived importance of ethics and ethical decisions in marketing. *Journal of Business Research, 45*(1), 89–99.
- Singhapakdi, A., Karande, K., Rao, C., & Vitell, S. (2001). How important are ethics and social responsibility?-A multinational study of marketing professionals. *European Journal of Marketing, 35*(1/2), 133–153.
- Singhapakdi, A., Marta, J. K., Rallapalli, K. C., & Rao, C. (2000). Toward an Understanding of Religiousness and Marketing Ethics: An Empirical Study. *Journal of Business Ethics, 27*(4), 305–319.
- Singhapakdi, A., Marta, J. K., Rao, C., & Cicic, M. (2001). Is cross-cultural similarity an indicator of similar marketing ethics? *Journal of Business Ethics, 32*(1), 55–68.
- Singhapakdi, A., Rao, C., & Vitell, S. (1996). Ethical decision making: An investigation of services marketing professionals. *Journal of Business Ethics, 15*(6), 635–644.
- Singhapakdi, A., Salyachivin, S., Virakul, B., & Veerayangkur, V. (2000). Some important factors underlying ethical decision making of managers in Thailand. *Journal of Business Ethics, 27*(3), 271–284.
- Singhapakdi, A., & Vitell, S. (1990). Marketing ethics: Factors influencing perceptions of ethical problems and alternatives. *Journal of Macromarketing, 10*(1), 4–18.
- Singhapakdi, A., & Vitell, S. (1993). Personal and professional values underlying the ethical judgments of marketers. *Journal of Business Ethics, 12*(7), 525–533.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability

- learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86.
- Sirgy, M. J. (2002). Measuring corporate performance by building on the stakeholders model of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 35(3), 143–162.
- Sison, A. J. G. (2009). From CSR to corporate citizenship: Anglo-American and continental European perspectives. *Journal of Business Ethics*, 89(3), 235–246.
- Sivadas, E., Bardi Kleiser, S., Kellaris, J., & Dahlstrom, R. (2003). Moral philosophy, ethical evaluations, and sales manager hiring intentions. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 23(1), 7–21.
- Smith, A. (1904). *Adam Smith, An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (E. Cannad, Ed.). Harriman House Ltd. (Publicado originalmente em 1776)
- Smith, M. L. (2006). Overcoming theory-practice inconsistencies: Critical realism and information systems research. *Information and Organization*, 16(3), 191–211.
- Smyth, M. L., & Davis, J. (2004). Perceptions of dishonesty among two-year college students: Academic versus business situations. *Journal of Business Ethics*, 51(1), 63–73.
- Sobczak, A., Debucquet, G., & Havard, C. (2006). The impact of higher education on students' and young managers' perception of companies and CSR: an exploratory analysis. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 6(4), 463–474.
- Sobhani, F. A., Amran, A., & Zainuddin, Y. (2009). Revisiting the Practices of Corporate Social and Environmental Disclosure in Bangladesh. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 16, 167–183.
- Sobhani, F. A., Amran, A., & Zainuddin, Y. (2012). Sustainability disclosure in annual reports and websites: a study of the banking industry in Bangladesh. *Journal of Cleaner Production*, 23, 75–85.
- Solberg, J., Strong, K. C., & McGuire, C. (1995). Living (not learning) ethics. *Journal of Business Ethics*, 14(1), 71–81.
- Sonnenfeld, J. (1985). Shedding light on the Hawthorne studies. *Journal of Organizational Behavior*, 6(2), 111–130.

- Spaargaren, G., & Mol, A. (1992). Sociology, environment, and modernity: Ecological modernization as a theory of social change. *Society & Natural Resources*, 5(4), 323–344.
- Sparks, J. R., & Hunt, S. (1998). Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *The Journal of Marketing*, 92–109.
- Srivastava, P., Kulshreshtha, K., Mohanty, C., Pushpangadan, P., & Singh, A. (2005). Stakeholder-based SWOT analysis for successful municipal solid waste management in Lucknow, India. *Waste Management*, 25(5), 531–537. doi: 10.1016/j.wasman.2004.08.010
- Stead, W. E., Worrell, D. L., & Stead, J. G. (1990). An integrative model for understanding and managing ethical behavior in business organizations. *Journal of Business Ethics*, 9(3), 233–242.
- Sternberg, E. (1999). The stakeholder concept: a mistaken doctrine. *Foundation for Business Responsibilities, Issue Paper*(4).
- Stevens, G. W., Deuling, J. K., & Armenakis, A. A. (2012). Successful psychopaths: Are they unethical decision-makers and why? *Journal of Business Ethics*, 105(2), 139–149.
- Stevens, R. E., Harris, O. J., & Williamson, S. (1993). A comparison of ethical evaluations of business school faculty and students: A pilot study. *Journal of Business Ethics*, 12(8), 611–619.
- Story, J. (1833). *Commentaries on the Constitution of the United States: With a Preliminary Review of the Constitutional History of the Colonies and States, Before the Adoption of the Constitution* (No. vol. 1). Hilliard, Gray. Obtido de: <http://books.google.pt/books?id=qA03x-GN2rsC>
- Stout, J. (2009). *Democracy and tradition*. Princeton University Press.
- Stroup, M. A., Neubert, R. L., & Anderson Jr, J. W. (1987). Doing good, doing better: two views of social responsibility. *Business Horizons*, 30(2), 22–25.
- Stubbs, W., & Cocklin, C. (2008). Teaching sustainability to business students: shifting mindsets. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 206–221.

- Stubbs, W., & Schapper, J. (2011). Two approaches to curriculum development for educating for sustainability and CSR. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(3), 259–268.
- Suar, D., & Khuntia, R. (2010). Influence of Personal Values and Value Congruence on Unethical Practices and Work Behavior. *Journal of Business Ethics*, 97(3), 443–460. doi: 10.1007/s10551-010-0517-y
- Sullivan, E. A. (2011). *Can Ethics Be Taught? A Quasi-Experimental Study of the Impact of Class Size on the Cognitive Moral Reasoning of Freshmen Business Students* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Lynch School of Education.
- Sullivan, L. (1999). *The Global Sullivan Principles*. Cape Town, South Africa: Sullivan Foundation.
- Sun, W. (2013). Embedded CSR. In S. O. Idowu, N. Capaldi, L. Zu, & A. D. Gupta (Eds.), *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility* (pp. 926–931). Springer Berlin.
- Swaidan, Z., Rawwas, M. Y., & Vitell, S. (2008). Culture and moral ideologies of African Americans. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 16(2), 127–137.
- Swanson, D. L., & Fisher, D. (2011). Assessing business ethics education. In D. L. Swanson & D. Fisher (Eds.), *Toward assessing business ethics education* (pp. 1–12). IAP.
- Sweeney, L., & Coughlan, J. (2008). Do different industries report Corporate Social Responsibility differently? An investigation through the lens of stakeholder theory. *Journal of Marketing Communications*, 14(2), 113–124.
- Taleb, N. N. (2010). *The Black Swan: The impact of the highly improbable fragility* (2nd ed.). Random House.
- Tang, T. L.-P., & Chiu, R. K. (2003). Income, Money Ethic, Pay Satisfaction, Commitment, and Unethical Behavior: Is the Love of Money the Root of Evil for Hong Kong Employees? *Journal of Business Ethics*, 46(1), 13–30.
- Tang, Z., Hull, C. E., & Rothenberg, S. (2012). How corporate social responsibility engagement strategy moderates the CSR–financial performance relationship. *Journal of Management Studies*, 49(7), 1274–1303.

- The Editors of Encyclopædia Britannica. (1998). Comparative Ethics. In *Encyclopædia Britannica*. Encyclopædia Britannica, inc. Obtido de: <https://www.britannica.com/topic/comparative-ethics>
- Thomas, J., & Benn, S. (2009). *Education about and for sustainability in Australian Business Schools Stage 3* (Vol. 15; Tech. Rep.). Sydney, Australia: Australian Research Institute in Education for Sustainability for the Australian Government Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Tilbury, D. (2004). Environmental Education for Sustainability: A Force for Change in Higher Education. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 97–112). Springer.
- Tolstoy, L. (1900). Some Social Remedies. In F. A. Press (Ed.), *Pamphlets. Translated from the Russian* (pp. 28–29). Domínio Público.
- Treviño, L. (1986). Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *The Academy of Management Review*, 11(3), 601–617.
- Treviño, L. (1992). Moral Reasoning and Business Ethics: Implications for Research, Education and Management. *Journal of Business Ethics*, 11, 445–459.
- Treviño, L., den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. (2014). (Un)Ethical Behavior in Organizations. *Annual Review of Psychology*, 65, 635–660.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture*. McGraw-Hill New York.
- Tsakarestou, B. (2005). The Experiment of Market Extension. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner, & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate social responsibility across europe* (pp. 261–274). Springer.
- Tucker, L. R., & MacCallum, R. C. (1997). Exploratory factor analysis. *Unpublished manuscript, Ohio State University, Columbus*.
- Turker, D. (2009). Measuring Corporate Social Responsibility: A Scale Development Study. *Journal of Business Ethics*, 85(4), 411–427.
- Turker, D. (2013). Business Strategy. In S. O. Idowu, N. Capaldi, L. Zu, & A. D. Gupta (Eds.), *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility* (pp. 280–289). Springer

Berlin.

- Turker, D., Vural, C. A., & Idowu, S. O. (2016). *Social Responsibility Education Across Europe: A Comparative Approach*. Springer.
- Turner, N., Barling, J., Epitropaki, O., Butcher, V., & Milner, C. (2002). Transformational leadership and moral reasoning. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 304.
- Twiss, S. B. (2005). Comparative ethics, a common morality, and human rights. *Journal of Religious Ethics, 33*(4), 649–657.
- ULSF. (1990). *Talloires Declaration*.
- UN Global Compact. (2014). *Guide to Corporate Sustainability*. Obtido de: <https://goo.gl/NgxuPb>
- Unerman, J., & Bennett, M. (2004). Increased stakeholder dialogue and the internet: towards greater corporate accountability or reinforcing capitalist hegemony? *Accounting, Organizations and Society*(29), 685–707.
- UNESCO. (2009). *Policy Dialogue 1 - Education and the Search for a Sustainable Future*.
- UNSCD. (2012). *The Future We Want*. United Nations. Obtido de: <http://goo.gl/Ys7pL>
- Vaara, E., & Faÿ, E. (2011). How can a Bourdieusian perspective aid analysis of MBA education? *Academy of Management Learning & Education, 10*(1), 27–39.
- Valentine, S., & Fleischman, G. (2003). Ethical reasoning in an equitable relief innocent spouse context. *Journal of Business Ethics, 45*(4), 325–339.
- Van Ginkel, H. (2006). Mobilizing for Sustainable Development. In L. Wong (Ed.), *International conference - globalization and education for sustainable development: sustaining the future* (pp. 20–27). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Van Marrewijk, M. (2003). Concepts and Definitions of CSR and Corporate Sustainability: Between Agency and Communion. *Journal of Business Ethics, 44*(2-3), 95–105.
- Van Tulder, R., & Van der Zwart, A. (2005). *International Business-Society Management: Linking Corporate Responsibility and Globalization*. Routledge.

- Varadarajan, P. R., & Menon, A. (1988). Cause-Related Marketing: A Coalignment of Marketing Strategy and Corporate Philanthropy. *The Journal of Marketing*, 58–74.
- Veleva, V. R. (2010). Managing corporate citizenship: A new tool for companies. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 17(1), 40–51.
- Vilar, V. (2012). *Divulgação de responsabilidade social na internet: estudo descritivo das páginas de Internet dos maiores bancos mundiais* (Unpublished master's thesis). Universidade Aberta.
- Vince, R., & Reynolds, M. (2007). Experiential Learning and Management Education: Key Themes and Future Directions. In R. Vince & M. Reynolds (Eds.), *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford University Press. (Introduction)
- Vitell, S., Nwachukwu, S., & Barnes, J. (1993). The Effects of Culture on Ethical Decision-Making: An Application of Hofstede's Typology. *Journal of Business Ethics*, 12, 753–760.
- Vogel, D. (1986). The Study of Social Issues in Management: A Critical Appraisal. *California Management Review*, 28(2).
- Voisey, H., & O'Riordan, T. (1998). *The Transition to Sustainability: The Politics of Agenda 21 in Europe*. Earthscan.
- Wagner, S., & Sanders, G. (2001). Considerations in Ethical Decision-Making and Software Piracy. *Journal of Business Studies*, 29, 161–167.
- Wallach, M. A., Kogan, N., & Bem, D. J. (1964). Diffusion of responsibility and level of risk taking in groups. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(3), 263.
- Walsh, B. (2012, June). *What the Failure of Rio+20 Means for the Climate*. Obtido de: <http://www.time.com/time/health/article/0,8599,2118058,00.html>
- Wang, L. C., & Calvano, L. (2015). Is Business Ethics Education Effective? An Analysis of Gender, Personal Ethical Perspectives, and Moral Judgment. *Journal of Business Ethics*, 126(4), 591–602.
- Wang, Q., Dou, J., & Jia, S. (2015). A Meta-Analytic Review of Corporate Social Responsibility and Corporate Financial Performance The Moderating Effect of

- Contextual Factors. *Business & Society*, 0007650315584317.
- Waples, E. P., Antes, A. L., Murphy, S. T., Connelly, S., & Mumford, M. D. (2009). A meta-analytic investigation of business ethics instruction. *Journal of Business Ethics*, 87(1), 133–151.
- Warburton, N. (2012). *Uma pequena história da filosofia*. Edições 70.
- Warren, D. E., Gaspar, J. P., & Laufer, W. S. (2014). Is formal ethics training merely cosmetic? A study of ethics training and ethical organizational culture. *Business Ethics Quarterly*, 24(01), 85–117.
- Wartick, S. (1994). The Toronto Conference: Reflections on Stakeholder Theory. *Business & Society*, 33(1), 82–131.
- Wartick, S., & Cochran, P. L. (1985). The evolution of the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 10(4), 758–769.
- Wartick, S., & Rude, R. E. (1986). Issues Management: Corporate Fad or Corporate Function? *California Management Review*, 29(1), 124–140.
- WCED. (1987). *Our Common Future* (Tech. Rep.). Oslo: United Nations.
- Weber, J. (1990). Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: A Review, Assessment, and Recommendations. *Journal of Business Ethics*, 9, 183–190.
- Weber, J., & Green, S. (1991). Principled moral reasoning: Is it a viable approach to promote ethical integrity? *Journal of Business Ethics*, 10(5), 325–333.
- Weber, J., & Wasieleski, D. (2001). Investigating Influences on Managers' Moral Reasoning The Impact of Context and Personal and Organizational Factors. *Business & Society*, 40(1), 79–110.
- Weber, M. (2005). *The Protestant Ethics and the Spirit of Capitalism*. Routledge. (Publicado originalmente em 1930)
- Weiss, J. (2008). *Business ethics: A stakeholder and issues management approach*. Cengage Learning.
- Welsh, M. A., & Dehler, G. E. (2007). Whither the MBA? Or the withering of MBAs? *Management Learning*, 38(4), 405–423.
- Wempe, B. (2009). Extant Social Contracts and the Question of Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 88(4), 741–750. doi: 10.1007/s10551-009-0326-3

- Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Aust Council for Ed Research.
- Wheeler, D., & Sillanpää, M. (1998). Including the stakeholders: the business case. *Long Range Planning*, *31*(2), 201–210.
- Whyte, G. (1991). Diffusion of responsibility: Effects on the escalation tendency. *Journal of Applied Psychology*, *76*(3), 408.
- Williams, B. (2011). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Taylor & Francis.
- Williams, K., Nathanson, C., & Paulhus, D. L. (2010). Identifying and profiling scholastic cheaters: their personality, cognitive ability, and motivation. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *16*(3), 293.
- Williams, S. D., & Dewett, T. (2005). Yes, You Can Teach Business Ethics: A Review and Research Agenda. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *12*(2), 109–120.
- Wilson, M., & McCarthy, K. (2011). Greed is good? Student disciplinary choice and self-reported psychopathy. *Personality and Individual Differences*, *51*(7), 873–876.
- Wimalasiri, J., Pavri, F., & Jalil, A. (1996). An Empirical Study of Moral Reasoning Among Managers in Singapore. *Journal of Business Ethics*, *15*, 1331–1341.
- Wittgenstein, L. (2010). *Philosophical investigations*. John Wiley & Sons.
- Wong, A., Long, F., & Elankumaran, S. (2010). Business students' perception of corporate social responsibility: the United States, China, and India. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *17*(5), 299–310.
- Wood, B. E., Cornforth, S., Beals, F., Taylor, M., Tallon, R., Leal Filho, W., & Sima, M. (2016). Sustainability champions? Academic identities and sustainability curricula in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *17*(3).
- Wood, D. J. (2010). Measuring Corporate Social Performance: A Review. *International Journal of Management Reviews*, *12*(1), 50–84. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00274.x
- Wright, T. (2004). The evolution of sustainability declarations in higher education. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 7–19). Springer.

- Wright, T. (2007). Developing research priorities with a cohort of higher education for sustainability experts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(1), 34–43.
- Wright, T. (2010). University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 61–73.
- Wu, Y.-C. J., Huang, S., Kuo, L., & Wu, W.-H. (2010). Management Education for Sustainability: A Web-Based Content Analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 520–531.
- Wynd, W. R., & Mager, J. (1989). The business and society course: Does it change student attitudes? *Journal of Business Ethics*, 8(6), 487–491.
- Yetmar, S., & Eastman, K. (2000). Tax Practitioner's Ethical Sensitivity: A Model and Empirical Examination. *Journal of Business Ethics*, 26, 271–288.
- Yudof, M. G. (1983). Library Book Selection and the Public Schools: The Quest for the Archimedean Point. *Indiana Law Journal*, 59, 527.
- Yuthas, K., & Dillard, J. F. (1999). Teaching ethical decision making: Adding a structuration dimension. *Teaching Business Ethics*, 3(4), 337–359.
- Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing, LLC.
- Zyglidopoulos, S. C., Fleming, P. J., & Rothenberg, S. (2009). Rationalization, over-compensation and the escalation of corruption in organizations. *Journal of Business Ethics*, 84(1), 65–73.

ANEXOS

Anexo A

Os Guiões de Auto-Avaliação

Tabela A.1: Lista de Ciclos de Estudos em Gestão analisados, por IES

Instituição de Ensino Superior	Unidade Orgânica	Ciclo de Estudos	Propriedade	Ensino
Universidade Do Minho	Escola De Economia E Gestão	Gestão	Público	Universitário
Universidade Da Beira Interior	Faculdade de Ciências Sociais E Humanas	Gestão	Público	Universitário
Universidade Dos Açores	Departamento de Economia e Gestão	Gestão	Público	Universitário
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Departamento de Ciências Económicas e Empresariais	Gestão	Privado	Universitário
Universidade De Trás-Os-Montes E Alto Douro	Escola De Ciências Humanas E Sociais	Gestão	Público	Universitário
Universidade De Évora	Escola De Ciências Sociais	Gestão	Público	Universitário
Universidade De Aveiro	Universidade De Aveiro	Gestão	Público	Universitário
Cofac - Coop. Formação E Animação Cultural	Universidade Lusófona De Humanidades E Tecnologia	Gestão de Empresas	Privado	Universitário
Universidade Aberta	Departamento De Ciências Sociais E De Gestão	Gestão	Público	Universitário
Instituto Politécnico De Leiria	Escola Superior De Tecnologia E Gestão De Leiria	Gestão	Público	Politécnico
Fundação Minerva - Cultura - Ensino E Investigação	Universidade Lusíada (Porto)	Gestão de Empresas	Privado	Universitário
Ensinus-Estudos Superiores S. A.	Instituto Superior De Gestão	Gestão	Privado	Universitário
E.I.A. - Ensino, Investigação E Administração, S.A.	Universidade Atlântica	Gestão	Privado	Universitário
Instituto De Estudos Superiores De Fafe, Lda	Escola Superior De Tecnologias De Fafe	Gestão	Privado	Politécnico
Fundação Minerva - Cultura - Ensino E Investigação	Universidade Lusíada	Gestão de Empresa	Privado	Universitário
Instituto Politécnico De Viana Do Castelo	Escola Superior De Tecnologia E Gestão De V.Castelo	Gestão	Público	Politécnico
Instituto Politécnico De Viana Do Castelo	Escola Superior De Tecnologia E Gestão De V.Castelo	Gestão (Nocturno)	Público	Politécnico
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Gestão	Público	Universitário
Universidade Do Porto	Faculdade De Economia (UP)	Gestão	Público	Universitário
Instituto Politécnico Da Guarda	Escola Superior De Tecnologia E Gestão Da Guarda	Gestão	Público	Politécnico
Instituto Politécnico De Lisboa	Inst. Sup. De Contabilidade E Administração De Lisboa	Gestão	Público	Politécnico
Cooperativa De Ensino Universitário (CeU)	Universidade Autónoma De Lisboa Luís De Camões	Gestão	Privado	Universitário
Universidade De Coimbra	Faculdade De Economia (UC)	Gestão	Público	Universitário
Instituto Politécnico De Coimbra	Inst. Sup. De Contabilidade E Administração Coimbra	Gestão de Empresas	Público	Politécnico
Universidade Católica Portuguesa	Faculdade De Ciências Económicas E Empresariais	Admin.Gestão Empresas	Privado	Universitário
Instituto Superior Miguel Torga	Instituto Superior Miguel Torga	Gestão	Privado	Universitário
Instituto Politécnico De Bragança	Escola Sup. Tecnologia E Gestão De Bragança	Gestão	Público	Politécnico
Cep - Cooperativa De Ensino Politécnico, Crl	Escola Superior De Ciência E Tecnologia (Ispgaya)	Gestão	Privado	Politécnico
Universidade Católica Portuguesa	Faculdade De Economia E Gestão	Gestão	Privado	Universitário
Universidade Do Algarve	Escola Sup. Gestão, Hotelaria e Turismo (Portimão)	Gestão	Público	Politécnico
Universidade Do Algarve	Escola Sup. Gestão, Hotelaria e Turismo (Portimão)	Gestão (Nocturno)	Público	Politécnico
Universidade Do Algarve	Escola Sup. Gestão, Hotelaria e Turismo (Faro)	Gestão	Público	Politécnico
Universidade Do Algarve	Escola Sup. Gestão, Hotelaria e Turismo (Faro)	Gestão (Nocturno)	Público	Politécnico
Maiêutica – Cooperativa De Ensino Superior, C.R.L.	Instituto Superior Da Maia	Gestão de Empresas	Privado	Universitário
Universidade Técnica De Lisboa	Instituto Superior De Economia E Gestão	Gestão	Público	Universitário
Instituto Politécnico De Santarém	Escola Superior De Gestão E Tecnologia De Santarém	Gestão de Empresas	Público	Politécnico
Fundação Terras De Santa Maria Da Feira	Instituto Superior De Entre Douro E Vouga	Gestão de Empresas	Privado	Politécnico
Universidade Da Madeira	Centro de Ciências Sociais (UMad)	Gestão	Público	Universitário

Tabela A.1: Lista de Ciclos de Estudos em Gestão analisados, por IES (continuação)

Instituição de Ensino Superior	Unidade Orgânica	Ciclo de Estudos	Propriedade	Ensino
Instituto Politécnico De Viseu	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	Gestão de Empresas	Público	Politécnico
Instituto Politécnico De Tomar	Escola Superior De Gestão De Tomar	Gestão de Empresas	Público	Politécnico
Universidade Nova De Lisboa	Faculdade De Economia (UNL)	Gestão	Público	Universitário
Ensilis - Educação E Formação Sa	Instituto Superior De Línguas e Administração De Lisboa	Gestão de Empresas	Privado	Universitário
Universidade Do Algarve	Faculdade de Economia (UAlg)	Gestão de Empresas	Público	Universitário
Ceupa - Cooperativa De Desenvolvimento	Instituto Superior D. Afonso III	Gestão	Privado	Universitário
Ensigaia - Educação E Formação	Inst. Sup. Línguas e Administração De V.N. Gaia	Gestão de Empresas	Privado	Politécnico
Isla - Instituto Superior De Leiria	Instituto Superior De Línguas e Administração De Leiria	Gestão de Empresas	Privado	Universitário
Universidade Católica Portuguesa	Centro Regional Da Beiras	Gestão	Privado	Universitário
Cofac - Coop. Formação E Animação Cultural	Universidade Lusófona Do Porto	Gestão	Privado	Universitário
Cofac - Coop. Formação E Animação Cultural	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	Gestão de Empresas	Privado	Universitário
Instituto Piaget - Cooperativa Para O Desenvolvimento	Inst. Sup. Estudos Interculturais E Transdisciplinares	Gestão	Privado	Universitário
Cenil - Centro De Línguas, Lda.	Instituto Superior De Administração E Línguas	Gestão de Empresas	Privado	Politécnico
Ese—Ensino Superior Empresarial, Lda	Instituto Superior De Administração E Gestão	Gestão de Empresas	Privado	Politécnico
Instituto Politécnico De Portalegre	Escola Superior De Tecnologia E Gestão De Portalegre	Gestão	Público	Politécnico
Fundação Minerva - Ensino E Investigação Científica	Universidade Lusíada De Vila Nova De Famalicão	Gestão	Privado	Universitário
Associação Universitária de Espinho	Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais	Gestão	Privado	Universitário

Tabela A.2: Exemplo de Guião de Auto-Avaliação

Tabela A.2: Exemplo de Guião de Autoavaliação

Guião para a autoavaliação

Ciclo de estudos em funcionamento

(Ensino Universitário e Politécnico)

Guião ACEF 2014/2015 PT

(Revisão aprovada em 26.03.2014)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

Caracterização do pedido

- A1. Instituição de ensino superior / Entidade instituidora
(Preenchimento automático)
- A1.a. Outras instituições de ensino superior / Entidades instituidoras
(Preenchimento automático)
- A2. Unidade(s) orgânica(s) (faculdade, escola, instituto, etc.)
(Preenchimento automático)
- A3. Ciclo de estudos
(100 caracteres)
- A4. Grau
(100 caracteres)
- A5. Publicação do plano de estudos em Diário da República (nº e data)
(100 caracteres)
- A6. Área científica predominante do ciclo de estudos
(100 caracteres)
- A7.1. Classificação da área principal do ciclo de estudos (3 dígitos) de acordo com a Portaria nº 256/2005, de 16 de março (CNAEF)
(3 caracteres)
- A7.2. Classificação da área secundária, do ciclo de estudos (3 dígitos) de acordo com a Portaria nº 256/2005, de 16 de março (CNAEF), se aplicável
(3 caracteres)
- A7.3. Classificação de outra área secundária do ciclo de estudos (3 dígitos) de acordo com a Portaria nº 256/2005, de 16 de março (CNAEF), se aplicável
(3 caracteres)
- A8. Número de créditos ECTS necessário à obtenção do grau
(número até 360)
- A9. Duração do ciclo de estudos (art.º 3 DL-74/2006, de 26 de março)
(100 caracteres)
- A10. Número de vagas aprovado no último ano letivo
(100 caracteres)
- A11. Condições específicas de ingresso
(1000 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

A12. Percursos alternativos como ramos, opções, perfis, maior/menor, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o ciclo de estudos se estrutura (se aplicável)

- Sim (por favor preencha a tabela A 12.1. Ramos, opções, perfis, maior/menor, ou outras)
- Não

A12.1. Ramos, variantes, áreas de especialização do mestrado ou especialidades de doutoramento (se aplicável)

Opções/ Ramos/... (se aplicável)

A13. Estrutura curricular

Mapa I - Estrutura curricular

A13.1. Ciclo de estudos

(Preenchimento automático)

A13.2. Grau

(Preenchimento automático)

A13.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade de doutoramento (se aplicável) (100 caracteres)

A13.4. Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau

Área Científica	Sigla	ECTS Obrigatórios	ECTS Optativos*

* Indicar o número de créditos em unidades curriculares optativas da área científica, necessário para a obtenção do grau.

NOTA: este quadro é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos alternativos (ramos, variantes, etc.), caso existam, colocando em A13.3 a denominação do percurso alternativo.

A14. Plano de estudos

Mapa II – Plano de estudos

A14.1. Ciclo de estudos

(Preenchimento automático)

A14.2. Grau

(Preenchimento automático)

A14.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade de doutoramento (se aplicável) (100 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

A14.4. Ano/semestre/trimestre curricular

(100 caracteres)

A14.5. Plano de estudos:

Unidades Curriculares	Área Científica (1)	Duração (2)	Horas Trabalho (3)	Horas Contacto (4)	ECTS	Observações (5)

(1) Indicando a sigla constante da Tabela apresentada no Anexo I.

(2) Anual, semestral, trimestral, etc. (3)

(3) Número total de horas de trabalho

(4) Indicar para cada tipo de metodologia adotada o número de horas totais. Ex. T – 15; PL – 30. (T-Ensino teórico, TP-Ensino teórico-prático, PL-Ensino prático e laboratorial, TC-Trabalho de campo, S-Seminário, E-Estágio, OT-Orientação tutorial, O-Outra)

(5) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.

NOTA: Este mapa é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos/períodos do ciclo de estudos.

A15. Regime de funcionamento

- Diurno
- Pós Laboral
- Outros

A15.1. Se outro, especifique

(300 caracteres)

A16. Docente(s) responsável(eis) pela coordenação do ciclo de estudos (a(s) respetiva(s) Ficha(s) Curricular(es) deve(m) ser apresentada(s) no Mapa VIII)

(1000 caracteres)

A17. Estágios e Períodos de Formação em Serviço

A17.1. Indicação dos locais de estágio e/ou formação em serviço

Protocolos específicos com as entidades onde os estudantes completam a sua formação. Nos ciclos de estudos que conferem habilitação profissional para a docência, os protocolos devem conter prova do cumprimento dos requisitos previstos nos artigos 18º e 19º do DL 43/2007 de 22 de Fevereiro (1 PDF do protocolo por entidade).

Mapa III - Protocolos de Cooperação

A17.1.1. Entidade onde os estudantes completam a sua formação:

(100 caracteres)

A17.1.2. Protocolo (PDF, máx. 100kB)

Anexar ficheiro PDF

A17.2. Plano de distribuição dos estudantes pelos locais de estágio.(PDF, máx. 100kB)

Documento com o planeamento da distribuição dos estudantes pelos locais de formação em serviço demonstrando a adequação dos recursos disponíveis

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

Mapa IV - Mapas de distribuição de estudantes

Anexar ficheiro PDF

A17.3. Indicação dos recursos próprios da instituição para o acompanhamento efetivo dos seus estudantes nos estágios e períodos de formação em serviço.

Anexar ficheiro PDF

A17.4. Orientadores cooperantes

A17.4.1. Normas para a avaliação e seleção dos elementos das instituições de estágio responsáveis por acompanhar os estudantes (PDF, máx. 100kB)

Documento com os mecanismos de avaliação e seleção dos monitores de estágio e formação em serviço, negociados entre a instituição de ensino e as instituições de formação em serviço.

Anexar ficheiro PDF

17.4.2. Orientadores cooperantes de estágio e/ou formação em serviço (para ciclo de estudos de formação de professores).

Mapa V - Orientadores cooperantes de estágio e/ou formação em serviço

Nome	Instituição ou estabelecimento a que pertence	Categoria Profissional	Habilitação Profissional	Nº de anos de serviço

A18. Local onde o ciclo de estudos será ministrado
(1000 caracteres)

A19. Regulamento de creditação de formação e experiência profissional (PDF, máx. 500kB)

Anexar ficheiro PDF

A20. Observações

(3000 caracteres)

Autoavaliação do Ciclo de Estudos

1. Objetivos gerais do ciclo de estudos

1.1. Objetivos gerais definidos para o ciclo de estudos
(1000 caracteres)

1.2. Inserção do ciclo de estudos na estratégia institucional de oferta formativa [face à missão da instituição](#).
(3000 caracteres)

1.3. Meios de divulgação dos objetivos aos docentes e aos estudantes envolvidos no ciclo de estudos
(1000 caracteres)

2. Organização Interna e Mecanismos de Garantia da Qualidade

2.1. Organização Interna

2.1.1. Descrição da estrutura organizacional responsável pelo ciclo de estudo, incluindo a sua aprovação, a revisão e atualização dos conteúdos programáticos e a distribuição do serviço docente.
(1000 caracteres)

2.1.2. Forma de assegurar a participação ativa de docentes e estudantes nos processos de tomada de decisão que afetam o processo de ensino/aprendizagem e a sua qualidade.
(1000 caracteres)

2.2. Garantia da Qualidade

2.2.1. Estruturas e mecanismos de garantia da qualidade para o ciclo de estudos.
(1000 caracteres)

2.2.2. Indicação do responsável pela implementação dos mecanismos de garantia da qualidade e sua função na instituição.
(1000 caracteres)

2.2.3. Procedimentos para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação periódica do ciclo de estudos.
(1000 caracteres)

2.2.4. [Link facultativo para o Manual da Qualidade](#)

2.2.5. Discussão e utilização dos resultados das avaliações do ciclo de estudos na definição de ações de melhoria.
(1000 caracteres)

2.2.6. Outras vias de avaliação/acreditação nos últimos 5 anos.
(1000 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

3. Recursos Materiais e Parcerias

3.1 Recursos materiais

3.1.1 Instalações físicas afetas e/ou utilizadas pelo ciclo de estudos (espaços letivos, bibliotecas, laboratórios, salas de computadores, etc.).

Mapa VI – Instalações físicas

Tipo de espaço	Área (m2)

3.1.2 Principais equipamentos e materiais afetos e/ou utilizados pelo ciclo de estudos (equipamentos didáticos e científicos, materiais e TICs).

Mapa VII – Equipamentos e materiais

Equipamentos e materiais	Número / Number

3.2 Parcerias

3.2.1 Parcerias internacionais estabelecidas no âmbito do ciclo de estudos. (1000 caracteres)

3.2.2 Parcerias nacionais com vista a promover a cooperação interinstitucional no ciclo de estudos, bem como práticas de relacionamento do ciclo de estudos com o tecido empresarial e o sector público.

(1000 caracteres)

3.2.3 Colaborações intrainstitucionais com outros ciclos de estudos.

(1000 caracteres)

4. Pessoal Docente e Não Docente

4.1. Pessoal Docente

4.1.1. Fichas curriculares

Mapa VIII – Ficha curricular

4.1.1.1. Nome do docente (preencher o nome completo)

(100 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

4.1.1.2. Instituição de ensino superior (preencher apenas quando diferente da instituição proponente mencionada em A1)

(100 caracteres)

4.1.1.3. Unidade Orgânica (preencher apenas quando diferente da unidade orgânica mencionada em A2)

(100 caracteres)

4.1.1.4. Categoria

4.1.1.5. Regime de tempo na instituição que submete a proposta (%)

4.1.1.6. Ficha curricular de docente

Ligação para preenchimento da Ficha Curricular

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

Ficha Curricular do Docente

Dados Pessoais

Nome	
Instituição de ensino superior	
Unidade Orgânica	
Filiação em Centro de Investigação (se aplicável)	
Categoria	
Grau	
Área científica deste grau académico	
Ano em que foi obtido este grau académico	
Instituição que conferiu este grau académico	
Regime de tempo na instituição que submete a proposta (%)	

Outros graus académicos ou títulos

Ano	Grau ou título	Área	Instituição	Classif.

Atividades científicas – referenciar até 5 artigos em revistas internacionais com revisão por pares, livros ou capítulos de livros, relevantes para o ciclo de estudos [em formato APA Style (American Psychological Association) – <http://www.apastyle.org>].

Atividades de desenvolvimento de natureza profissional de alto nível (atividades de desenvolvimento tecnológico, prestação de serviços ou formação avançada) relevantes para o ciclo de estudos – até 5 referências.

Para estudos artísticos, referenciar até 5 atividades relevantes para o ciclo de estudos.

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

Outras publicações relevantes, designadamente de natureza pedagógica (até 5 referências)

Experiência Profissional Relevante (até 5 referências)

Distribuição do serviço docente

Unidade Curricular	Ciclo de estudos	Tipo (1)	Nº Total de horas de contacto

(1) Tipo de metodologia: T - Ensino teórico, TP - Ensino teórico-prático, PL - Ensino prático e laboratorial, TC - Trabalho de campo, S - Seminário, E - Estágio, OT - Orientação tutorial, O - Outra.

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

4.1.2. Equipa docente do ciclo de estudos (preenchimento automático após submissão do guião)

Mapa IX – Equipa docente

Nome	Grau	Área científica	Regime de tempo	Informação
				Ligação para a Ficha Curricular do docente
Total do regime de tempo			Total ETIs (Preench. Autom.)	

4.1.3. Dados da equipa docente do ciclo de estudos (todas as percentagens são sobre o nº total de docentes ETI)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

4.1.3.1. Corpo docente próprio do ciclo de estudos:

Corpo docente próprio	N.º	Porcentagem*
Número de docentes do ciclo de estudos em tempo integral na instituição		Pr. Automático

* - Campo de preenchimento automático, calculado após a submissão do formulário. As porcentagens são calculadas sobre o número total de docentes ETI.

4.1.3.2. Corpo docente do ciclo de estudos academicamente qualificado:

Corpo docente academicamente qualificado	N.º	Porcentagem*
Docentes do ciclo de estudos com o grau de doutor (ETI)		Pr. Automático

* - Campo de preenchimento automático, calculado após a submissão do formulário. As porcentagens são calculadas sobre o número total de docentes ETI.

4.1.3.3. Corpo docente do ciclo de estudos especializado:

Corpo docente especializado	N.º	Porcentagem*
Docentes do ciclo de estudos com o grau de doutor especializados nas áreas fundamentais do ciclo de estudos (ETI)		Pr. Automático
Especialistas, não doutorados, de reconhecida experiência e competência profissional nas áreas fundamentais do ciclo de estudos (ETI)		Pr. Automático

* - Campo de preenchimento automático, calculado após a submissão do formulário. As porcentagens são calculadas sobre o número total de docentes ETI.

4.1.3.4. Estabilidade do corpo docente e dinâmica de formação:

Estabilidade e dinâmica de formação	N.º	Porcentagem*
Docentes do ciclo de estudos em tempo integral com uma ligação à instituição por um período superior a três anos		Pr. Automático
Docentes do ciclo de estudos inscritos em programas de doutoramento há mais de um ano (ETI).		Pr. Automático

* - Campo de preenchimento automático, calculado após a submissão do formulário. As porcentagens são calculadas sobre o número total de docentes ETI.

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

4.1.4. Procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente e medidas para a sua permanente atualização

(3000 caracteres)

4.1.5. Ligação facultativa para o Regulamento de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente

[Link para o Regulamento de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente](#)

4.2. Pessoal Não Docente

4.2.1. Número e regime de dedicação do pessoal não docente afeto à lecionação do ciclo de estudos.

(1000 caracteres)

4.2.2. Qualificação do pessoal não docente de apoio à lecionação do ciclo de estudos.

(1000 caracteres)

4.2.3. Procedimentos de avaliação do desempenho do pessoal não docente.

(1000 caracteres)

4.2.4. Cursos de formação avançada ou contínua para melhorar as qualificações do pessoal não docente.

(1000 caracteres)

5. Estudantes e Ambientes de Ensino/Aprendizagem

5.1. Caracterização dos estudantes

5.1.1. Caracterização dos estudantes inscritos no ciclo de estudos, incluindo o seu género e idade.

5.1.1.1. Por Género

Género	%
Feminino	
Masculino	

5.1.1.2. Por Idade

Idade	%
Até 20 anos	
20-23	
24-27 anos	
28 e mais anos	

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

5.1.2. Número de estudantes por ano curricular (ano letivo em curso)

Ano curricular	Número
1º ano	
2º ano	
...	

5.1.3. Procura do ciclo de estudos por parte dos potenciais estudantes nos últimos 3 anos

Procura do ciclo de estudos	2012/13	2013/14	2014/15
N.º de vagas			
N.º candidatos 1.ª opção			
N.º colocados			
N.º colocados 1.ª opção			
Nota mínima de entrada			
Nota média de entrada			

5.1.4. Eventual informação adicional sobre a caracterização dos estudantes (designadamente para discriminação de informação por ramos)

(3000 caracteres)

5.2. Ambientes de Ensino/Aprendizagem

5.2.1. Estruturas e medidas de apoio pedagógico e de aconselhamento sobre o percurso académico dos estudantes

(1000 caracteres)

5.2.2. Medidas para promover a integração dos estudantes na comunidade académica

(1000 caracteres)

5.2.3. Estruturas e medidas de aconselhamento sobre as possibilidades de financiamento e emprego

(1000 caracteres)

5.2.4. Utilização dos resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes na melhoria do processo ensino/aprendizagem

(1000 caracteres)

5.2.5. Estruturas e medidas para promover a mobilidade, incluindo o reconhecimento mútuo de créditos

(1000 caracteres)

6. Processos

GUIÃO PARA A AUTOAVALIAÇÃO DE CICLO DE ESTUDOS EM FUNCIONAMENTO (ENSINO UNIVERSITÁRIO E POLITÉCNICO) (ACEF)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

6.1. Objetivos de ensino, estrutura curricular e plano de estudos

6.1.1. Objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes, operacionalização dos objetivos e medição do seu grau de cumprimento

(1000 caracteres)

6.1.2. Periodicidade da revisão curricular e forma de assegurar a atualização científica e de métodos de trabalho.

(1000 caracteres)

6.2. Organização das Unidades Curriculares

6.2.1. Fichas das unidades curriculares

Mapa X – Ficha de unidade curricular

6.2.1.1. Unidade curricular

(100 caracteres)

6.2.1.2. Docente responsável e respetiva carga letiva na unidade curricular (preencher o nome completo)

(1000 caracteres)

6.2.1.3. Outros docentes e respetivas cargas letivas na unidade curricular

(1000 caracteres)

6.2.1.4. Objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes)

(1000 caracteres)

6.2.1.5. Conteúdos programáticos

(1000 caracteres)

6.2.1.6. Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular

(1000 caracteres)

6.2.1.7. Metodologias de ensino (avaliação incluída)

(1000 caracteres)

6.2.1.8. Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular

(3000 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

6.2.1.9. Bibliografia de consulta/existência obrigatória

(1000 caracteres)

NOTA: este mapa é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever as diferentes unidades curriculares.

6.3. Metodologias de Ensino/Aprendizagem

6.3.1. Adequação das metodologias de ensino e das didáticas aos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares

(1000 caracteres)

6.3.2. Formas de verificação de que a carga média de trabalho necessária aos estudantes corresponde ao estimado em ECTS

(1000 caracteres)

6.3.3. Formas de garantir que a avaliação da aprendizagem dos estudantes é feita em função dos objetivos de aprendizagem da unidade curricular

(1000 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

6.3.4. Metodologias de ensino que facilitam a participação dos estudantes em atividades científicas

(1000 caracteres)

7. Resultados

7.1. Resultados Académicos

7.1.1. Eficiência formativa

Eficiência formativa	2011/12	2012/13	2013/14
N.º diplomados			
N.º diplomados em N anos*			
N.º diplomados em N+1 anos			
N.º diplomados em N+2 anos			
N.º diplomados em mais de N+2 anos			

* Número de diplomados que concluíram nos N anos do ciclo de estudos

7.1.2. Comparação do sucesso escolar nas diferentes áreas científicas do ciclo de estudos e respetivas unidades curriculares

(1000 caracteres)

7.1.3. Forma como os resultados da monitorização do sucesso escolar são utilizados para a definição de ações de melhoria do mesmo

(1000 caracteres)

7.1.4. Empregabilidade

Empregabilidade	%
Percentagem de diplomados que obtiveram emprego em sectores de atividade relacionados com a área do ciclo de estudos	
Percentagem de diplomados que obtiveram emprego em outros sectores de atividade	
Percentagem de diplomados que obtiveram emprego até um ano depois de concluído o ciclo de estudos	

7.2. Resultados das atividades científicas, tecnológicas e artísticas

7.2.1. Indicação do(s) Centro(s) de Investigação devidamente reconhecido(s), na área científica predominante do ciclo de estudos e respetiva classificação (quando aplicável)

(1000 caracteres)

7.2.2. Mapa-resumo de publicações do corpo docente do ciclo de estudos em revistas internacionais com revisão por pares, nos últimos 5 anos e com relevância para a área do ciclo de estudos (referenciação em formato APA).

(preenchimento automático a partir das fichas curriculares dos docentes)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

7.2.3. Mapa-resumo de outras publicações relevantes, designadamente de natureza pedagógica

(preenchimento automático a partir das fichas curriculares dos docentes)

7.2.4. Impacto real das atividades científicas, tecnológicas e artísticas na valorização e no desenvolvimento económico

(1000 caracteres)

7.2.5. Integração das atividades científicas, tecnológicas e artísticas em projetos e/ou parcerias nacionais e internacionais

(1000 caracteres)

7.2.6. Utilização da monitorização das atividades científicas, tecnológicas e artísticas para a sua melhoria.

(1000 caracteres)

7.3. Outros Resultados

7.3.1. Atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico, prestação de serviços à comunidade e formação avançada na(s) área(s) científica(s) fundamental(ais) do ciclo de estudos.

(1000 caracteres)

7.3.2. Contributo real dessas atividades para o desenvolvimento nacional, regional e local, a cultura científica, e a ação cultural, desportiva e artística

(1000 caracteres)

7.3.3. Adequação do conteúdo das informações divulgadas ao exterior sobre a instituição, o ciclo de estudos e o ensino ministrado

(1000 caracteres)

7.3.4. Nível de internacionalização

Nível de internacionalização	%
Percentagem de alunos estrangeiros matriculados na instituição	
Percentagem de alunos em programas internacionais de mobilidade (in)	
Percentagem de alunos em programas internacionais de mobilidade (out)	
Percentagem de docentes estrangeiros, incluindo docentes em mobilidade (in)	
Mobilidade de docentes na área científica do ciclo de estudos (out)	

8. Análise SWOT do ciclo de estudos

8.1. Análise SWOT global do ciclo de estudos

8.1.1. Pontos fortes

(3000 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

8.1.2. Pontos fracos

(3000 caracteres)

8.1.3. Oportunidades

(3000 caracteres)

8.1.4. Constrangimentos

(3000 caracteres)

9. Proposta de ações de melhoria

9.1. Ações de melhoria do ciclo de estudos

A instituição deverá apresentar propostas de ações de melhoria em relação a cada um dos pontos fracos identificados na análise SWOT, preenchendo os pontos seguintes tantas vezes quantos os pontos fracos indicados.

9.1.1. Ação de melhoria

(3000 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

9.1.2. Prioridade (alta, média, baixa) e tempo de implementação da medida

(1000 caracteres)

9.1.3. Indicador(es) de implementação

(1000 caracteres)

10. Proposta de reestruturação curricular (facultativo)

Nota: Caso a instituição, no âmbito da análise SWOT e dos planos de melhoria apresentados nas secções precedentes, tenha concluído ser conveniente introduzir alguns ajustes à estrutura curricular do ciclo de estudos, poderá fazê-lo na presente secção, desde que não haja lugar a alteração da designação, duração e objetivos do ciclo de estudos.

Para o efeito, deverá explicitar de seguida as alterações pretendidas à estrutura curricular e o correspondente plano de estudos, acrescentando as fichas de unidade curricular e fichas curriculares de docente que não constem já das secções 4 e 6 do presente relatório de autoavaliação. No caso de existirem percursos curriculares distintos (ramos, variantes, áreas de especialização ou especialidades) apenas será necessário preencher aqueles em que são propostas alterações, devendo ser explicitamente indicado no campo 10.1.1 os percursos que se mantêm sem alteração.

10.1. Alterações à estrutura curricular

10.1.1. Síntese das alterações pretendidas

(1000 caracteres)

10.1.2. Nova estrutura curricular pretendida (apenas os percursos em que são propostas alterações)

Mapa XI – Nova estrutura curricular

10.1.2.1. Ciclo de estudos

(Preenchimento automático)

10.1.2.2. Grau

(Preenchimento automático)

10.1.2.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade de doutoramento (se aplicável)

(100 caracteres)

10.1.2.4. Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau

Área Científica	Sigla	ECTS Obrigatórios	ECTS Optativos*

* Indicar o número de créditos em unidades curriculares optativas da área científica, necessário para a obtenção do grau.

GUIÃO PARA A AUTOAVALIAÇÃO DE CICLO DE ESTUDOS EM FUNCIONAMENTO (ENSINO UNIVERSITÁRIO E POLITÉCNICO) (ACEF)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

NOTA: este quadro é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos alternativos (ramos, variantes, etc.), caso existam, colocando em A13.3 a denominação do percurso alternativo.

10.2. Novo plano de estudos

Mapa XII – Novo plano de estudos

10.2.1. Ciclo de estudos

(Preenchimento automático)

10.2.2. Grau

(Preenchimento automático)

10.2.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade de doutoramento (se aplicável)
(100 caracteres)

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

10.2.4. Ano/semestre/trimestre curricular

(100 caracteres)

10.2.5. Plano de estudos:

Unidades Curriculares	Área Científica (1)	Duração (2)	Horas Trabalho (3)	Horas Contacto (4)	ECTS	Observações (5)

(1) Indicando a sigla constante da Tabela apresentada no Anexo I.

(2) Anual, semestral, trimestral, etc.

(3) Número total de horas de trabalho

(4) Indicar para cada tipo de metodologia adotada o número de horas totais. Ex. T – 15; PL – 30. (T-Ensino teórico, TP-Ensino teórico-prático, PL-Ensino prático e laboratorial, TC-Trabalho de campo, S-Seminário, E-Estágio, OT-Orientação tutorial, O-Outra)

(5) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.

NOTA: Este mapa é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos/períodos do ciclo de estudos.

10.3. Fichas curriculares dos docentes

(Introdução de fichas apenas para docentes não incluídos na secção 4)

Mapa XIII – Ficha curricular de docente

10.3.1. Nome do docente (preencher o nome completo)

(100 caracteres)

10.3.2. Instituição de ensino superior (preencher apenas quando diferente da instituição proponente mencionada em A1)

(100 caracteres)

10.3.3. Unidade Orgânica (preencher apenas quando diferente da unidade orgânica mencionada em A2.)

(100 caracteres)

10.3.4. Categoria

10.3.5. Regime de tempo na instituição que submete a proposta (%)

10.3.6. Ficha curricular de docente

Ligação para preenchimento da Ficha Curricular

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

Ficha Curricular do Docente

Dados Pessoais

Nome	
Instituição de ensino superior	
Unidade Orgânica	
Filiação em Centro de Investigação (se aplicável)	
Categoria	
Grau	
Área científica deste grau académico	
Ano em que foi obtido este grau académico	
Instituição que conferiu este grau académico	
Regime de tempo na instituição que submete a proposta (%)	

Outros graus académicos ou títulos

Ano	Grau ou título	Área	Instituição	Classif.

Atividades científicas – referenciar até 5 artigos em revistas internacionais com revisão por pares, livros ou capítulos de livros, relevantes para o ciclo de estudos (em formato APA (American Psychological Association) Style – <http://www.apastyle.org>).

Atividades de desenvolvimento de natureza profissional de alto nível (atividades de desenvolvimento tecnológico, prestação de serviços ou formação avançada) relevantes para o ciclo de estudos – até 5 referências.

Para estudos artísticos, referenciar até 5 atividades relevantes para o ciclo de estudos.

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

Outras publicações relevantes, designadamente de natureza pedagógica (até 5 referências)

Experiência Profissional Relevante (até 5 referências)

Distribuição do serviço docente

Unidade Curricular	Ciclo de estudos	Tipo (1)	Nº Total de horas de contacto

(1) Tipo de metodologia: T - Ensino teórico, TP - Ensino teórico-prático, PL - Ensino prático e laboratorial, TC - Trabalho de campo, S - Seminário, E - Estágio, OT - Orientação tutorial, O - Outra.

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

10.4. Organização das Unidades Curriculares (apenas para as unidades curriculares novas)

10.4.1. Fichas das unidades curriculares

Mapa XIV – Ficha de unidade curricular

10.4.1.1. Unidade curricular

(100 caracteres)

10.4.1.2. Docente responsável e respetiva carga letiva na unidade curricular (preencher o nome completo)

(1000 caracteres)

10.4.1.3. Outros docentes e respetivas cargas letivas na unidade curricular

(1000 caracteres)

10.4.1.4. Objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes)

(1000 caracteres)

10.4.1.5. Conteúdos programáticos

(1000 caracteres)

10.4.1.6. Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular

(1000 caracteres)

10.4.1.7. Metodologias de ensino (avaliação incluída)

(1000 caracteres)

10.4.1.8. Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular

(3000 caracteres)

10.4.1.9. Bibliografia de consulta/existência obrigatória

(1000 caracteres)

NOTA: este mapa é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever as diferentes unidades curriculares novas.

Tabela A.3: Grelha de codificação dos guiões para a análise de conteúdo

Código	Subcódigo	Descrição	Exemplo de Segmento
Métodos / Metodologias de Ensino utilizados nas UC's exclusivas	método expositivo	Segmentos que aludam a métodos expositivos de lecionar	«A metodologia de ensino baseia-se num método expositivo aberto. É feita a exposição dos conceitos teóricos e suscitada a intervenção dos estudantes; analisados estudos de caso relativos a códigos de ética, deontológicos e dilemas éticos, relativos à natureza, processos e práticas de gestão intra e inter-organizacionais e sociais.»
	método não expositivo	Segmentos que aludam a outros métodos de ensino que não o expositivo	«As metodologias preconizadas assentam numa pedagogia não-directiva, i.e., promovendo a autoaprendizagem e a auto-formação, e socioconstrutivista privilegiando momentos de trabalho de grupo e interacção online para construção crítica e reflexiva do conhecimento, fundamentais para o desenvolvimento das competências reflexivas requeridas.»
	Exercícios / Casos práticos	Segmentos que façam referência ou evidenciem a utilização de exercícios, como dilemas, casos práticos em sala de aula	«As aulas contemplam tanto o enquadramento teórico dos temas como a vertente de aplicação prática, através de uma pedagogia participativa, que implica um envolvimento activo dos alunos na análise de casos práticos e na realização de exercícios de promoção do auto-conhecimento.»
	Trabalhos individuais ou de grupo	Segmentos que referiam a utilização de trabalhos individuais ou de grupo como método de ensino	«As metodologias preconizadas assentam numa pedagogia não-directiva, i.e., promovendo a autoaprendizagem e a auto-formação, e socioconstrutivista privilegiando momentos de trabalho de grupo e interacção online para construção crítica e reflexiva do conhecimento, fundamentais para o desenvolvimento das competências reflexivas requeridas.»
	Debate	Segmentos que evidenciem a existência de debates em sala de aula.	«Recorrer-se-á com frequência a explorações de PowerPoint, acompanhadas de debate.»
	Códigos Deontológicos	Segmentos que façam referência ou evidenciem a utilização de códigos deontológicos	«Dominar os conceitos no que concerne à ética empresarial e deontologia profissional dos Técnico Oficial de Contas e de Revisor Oficial de Contas»
	Outros métodos de ensino	Segmentos que façam referência a métodos de ensino não tipificados nas outras categorias, expositivos ou não	«Exposição participada, através da prática de uma pedagogia activa dialógica, envolvendo a apresentação de resultados de leituras, de reflexões e de trabalhos de investigação, elaborados pelos alunos sob a orientação do Professor.»
	Valorização componente prática	Segmentos que declarem ou deixem entender a valorização atribuída na avaliação à componente prática	«A avaliação contínua é composta por 3 momentos de avaliação individual: 1) Exposição e resolução de casos em aula: cada módulo terá casos práticos para resolução, que implicam a resolução de um problema ético, a apresentação oral da solução encontrada pelo grupo e a sua discussão em sala de aula (25%), 2) execução de um trabalho complementar do estudante, implicando o acompanhamento e exploração bibliográfica referente à matéria dada (25%), 3) Frequência (50%).»

Tabela A.3: Grelha de codificação dos guiões para a análise de conteúdo (continuação pt.2)

Código	Subcódigo	Descrição	Exemplo de Segmento
Temas	RSE	Segmentos que referem a RSE, podendo estar localizados em qualquer zona do guião	«Reconhecer as diferentes abordagens à responsabilidade social, interpretar as motivações, e avaliar as implicações dos instrumentos e práticas de gestão que incorporam princípios de responsabilidade social.»
	Ética Aplicada	Segmentos que denotem uma abordagem à Ética baseada na sua aplicação. Podendo ser bibliografia, conteúdos, objetivos, etc.	«A cadeira aborda os dilemas e os desafios éticos criados pelas responsabilidades económicas, empresariais, sociais e legais que as pessoas nas organizações, em especial os gestores, enfrentam no seu dia-a-dia e discute como podem ser criados sistemas de gestão para promover...»
	Filosofia Ética	Segmentos que denotem uma abordagem à Ética baseada nos seus fundamentos teóricos. Podendo ser bibliografia, conteúdos, objetivos, etc.	«Considera fundamental estudar a ética do capitalismo, seguindo as virtudes inerentes à cultura económica, nomeadamente no seio das religiões judaica, católica, protestante, islâmica, hindu e budista, sem esquecer os princípios de sabedoria confucionista e taoísta, assim como comparar os capitalisms anglo-saxónico, renano e nipónico nos desafios e nas respostas à globalização»
	Sustentabilidade	Segmentos que referem o Desenvolvimento Sustentável, podendo estar localizados em qualquer zona do guião	«Capítulo 5. A sustentabilidade e a responsabilidade social; 1.Responsabilidade social; 2 Relatório de sustentabilidade; 3. NCRF 26 – Matérias Ambientais»
	Desenvolvimento Moral	Segmentos que referem o Desenvolvimento Moral, podendo estar localizados em qualquer zona do guião	«O processo de decisão ética nas organizações. Factores individuais. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Factores organizacionais. O modelo de desenvolvimento moral das organizações, de Reichenbach e Robin. Cultura ética e clima ético de uma organização.»
Outras UC's	N/A	Segmentos de UC's não exclusivas que abordem as matérias aqui estudadas	«Objectivos Gerais: 1) Rever o conceito de desenvolvimento local englobando as iniciativas: económica; cultural; ambiental; e social; 2) Desenvolver um conhecimento geral sobre a natureza, propósito e objectivos de desenvolvimento local (processo de acção social); 3) Determinar os papéis e responsabilidades dos agentes em desenvolvimento local; 4) Explorar as oportunidades e benefícios disponíveis em programas de desenvolvimento local; 5) Elaborar pistas sobre o processo de participação para comunidades em desenvolvimento local.»
Objetivos de Aprendizagem do CE	N/A	Segmentos onde constam conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes, ao longo do CE	«O plano de estudos tem os seguintes objetivos centrais: 1) Dotar os futuros licenciados em Gestão de Empresas com conhecimentos e competências técnicas, analíticas, reflexivas e sociais que lhes permitam identificar princípios e modalidades de atuação adequados ao desempenho de funções de organização/gestão de processos primários e/ou secundários, em posições de nível intermédio e superior, e em diferentes estruturas organizacionais;...»

Tabela A.3: Grelha de codificação dos guiões para a análise de conteúdo (continuação pt.3)

Código	Subcódigo	Descrição	Exemplo de Segmento
Objetivos do CE	N/A	Segmentos onde sejam descritos os objetivos gerais do CE	« <i>Alavancar nos estudantes capacidades de trabalho em grupo, espírito crítico, criatividade, liderança e interesse por áreas diferenciadas da gestão das organizações. Por conseguinte, os objectivos gerais do curso podem ser resumidos a: - Promoção de conhecimentos e competências aos níveis teórico-conceptual nos diferentes domínios das...</i> »
UC's Exclusivas (excepto Métodos de Ensino)	Bibliografia EE/RSE/DS	Segmentos onde seja mencionada bibliografia relevante para qualquer um dos temas em estudo	« <i>Bibliografia principal: ALMEIDA, Filipe, Ética-Valores Humanos e responsabilidade Social das Empresas, Cascais, Principia Ed., 2010. BLANCHARD, Kenneth, PEALE, N. V., O Poder da Gestão Ética, Lisboa, Difusão Cultural, 1993. CUNHA, M. Pina e, REGO, Arménio e outros, Manual de Comportamento Organizacional e Gestão, Lisboa, Editora RH, 2005. GOLEMAN, Daniel et. al, Os Novos Líderes – a Inteligência Emocional nas Organizações, Lisboa, Gradiva, 2002.</i> »
	Objetivos de aprendizagem da UC	Segmentos onde sejam mencionados conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes da UC, relacionados com os temas em estudo	« <i>- Avaliar a importância das responsabilidades éticas e profissionais nas organizações. Analisar os principais problemas éticos e deontológicos. Desenvolver a capacidade para aplicar os conceitos éticos e princípios deontológicos na sua atividade.</i> »
	Conteúdos Programáticos	Segmentos onde constem conteúdos programáticos relacionados com as matérias em estudo	« <i>Conteúdos programáticos: 1. Introdução; 1.1. Noções e conceitos de Ética Empresarial; 1.2. Empresas e códigos de ética; 1.3. Ética, consumo e sustentabilidade; 2. Teorias éticas; 2.1. Ética teleológica; 2.2. Ética deontológica; 2.3. Ética das virtudes</i> »
	CV do Docente	Segmentos que digam respeito à formação académica do docente da UC exclusiva	« <i>Research fellow, Institute of Internat. Comparative Economic Studies Hosei Univ., Tokyo 1998/99; Reseach fellow in the Department of East Asian Studies, The University of Sheffield, 1996; Research associate, Faculty of Law, Okayama University of Science, Okayama Abril-Dez1995</i> »
	Publicações do Docente	Segmentos onde constem publicações do docente da UC exclusiva	« <i>The Importance of Phronesis as Communal Business Ethics Reasoning Principle, Philosophy of Management, vol. 11(2), 2012, pp. 49-61.; Global justice, State, and Sovereignty, in Diogo Pires Aurélio, Gabriele de Angelis e Regina; Queiroz (eds), Sovereign Justice. Global Justice in a World of Nations. Berlin, New York: de Gruyter, 2011.</i> »

Anexo B

Questionário aos estudantes

Tabela B.1: O questionário sobre a Sensibilidade à RSE

Q	Afirmação	Dimensão
31	Implementa programas especiais para minimizar o seu impacto negativo no ambiente	Ética
36	Investe na expectativa de uma vida melhor para as gerações futuras	Ética
32	Participa em atividades que têm o objetivo de proteger e melhorar a qualidade do ambiente	Filantrópica
35	Tem uma estratégia de crescimento sustentável que leva em conta as gerações futuras	Filantrópica
7	Implementa políticas que permitem um balanço entre vida privada e profissional aos empregados	Ética
9	Toma decisões de gestão relacionadas com os empregados, que são normalmente justas	Ética
15	Respeita os direitos dos consumidores para além de qualquer requisito legal	Ética
16	É aquela que consegue manter os seus clientes satisfeitos	Ética
19	Enfatiza a importância das suas responsabilidades para com a sociedade	Ética
6	Encoraja os seus empregados a desenvolverem as suas competências e carreiras	Ética
8	Está principalmente preocupada com as necessidades e desejos dos seus empregados	Filantrópica
21	Contribui para campanhas e projetos que promovem o bem-estar na sociedade	Filantrópica
40	Encoraja os seus empregados a participarem em atividades de voluntariado	Filantrópica
4	Apoia empregados que queiram adquirir educação adicional	Legal
14	Fornecer aos seus clientes, informação total e rigorosa acerca dos seus produtos	Legal
41a	Apoia ONG's que trabalham em problemáticas da área ambiental	Filantrópica
41b	Apoia ONG's que trabalham em problemáticas da área social	Filantrópica
23	Paga sempre os seus impostos de forma regular e contínua	Legal
24	Respeita de forma completa todas as legislações a que esteja sujeita	Legal

Tradução livre do autor a partir de Turker (2009)

Tabela B.2: O Questionário sobre Atitudes em Relação à Ética Empresarial

Item	Afirmação	Filosofia
1	A única moral de um negócio é fazer dinheiro	Maquiavelismo
2	Um negócio que está a correr bem, não tem problemas morais	Maquiavelismo
3	Qualquer gestor decide com princípios morais, conscientemente ou não	Objetivismo Moral
4	Se atuares de acordo com a lei, moralmente nunca podes estar errado	Legalismo
5	É simplesmente um ajuste entre expectativas e comportamentos	Relativismo Ético
6	As decisões nos negócios são atitudes económicas realistas e não uma filosofia moral	Maquiavelismo
7	Os valores morais são irrelevantes para o mundo dos negócios	Maquiavelismo
8	A falta de confiança geral na ética dos empresários, não se justifica	Relativismo Ético
9	A EE é apenas um conceito de relações públicas e marketing	Maquiavelismo
10	O mundo dos negócios de hoje não é diferente do que existia no passado	Relativismo Ético
11	Competitividade e rentabilidade são valores independentes	Darwinismo Social
12	Uma economia livre servirá sempre melhor as necessidades da sociedade	Darwinismo Social
13	Como segurado, tento receber o maior valor possível, independentemente dos danos	Darwinismo Social
14	Não tem mal trocar as etiquetas dos preços enquanto faço compras no supermercado	Darwinismo Social
15	Não estou a prejudicar ninguém se levar material de escritório para casa	Darwinismo Social
16	Vejo a baixa médica como mais uma forma de gozar férias, porque mereço	Darwinismo Social
17	Os salários deviam variar com a oferta e a procura de profissionais	Darwinismo Social
18	O principal objetivo dos acionistas é o máximo retorno do investimento	Darwinismo Social
19	Uma pessoa que se esforça, apesar de nunca ser promovida, só pode ser ingénua	Maquiavelismo
20	O que não é rentável, é inútil e uma perda de tempo	Maquiavelismo
21	Aumentar preços colocando uma etiqueta "Promoção" é uma técnica de vendas legítima	Maquiavelismo
22	Um gestor não se pode dar ao luxo de ficar preso a ideais	Maquiavelismo
23	Os meios justificam os fins	Maquiavelismo
24	O mundo dos negócios tem suas próprias regras	Maquiavelismo
25	Um bom gestor, é um gestor com bons resultados	Maquiavelismo
26	Eu prefiro ter a "verdade" e "responsabilidade" do que ter "amor" e "sentimento de pertença"	Objetivismo Moral
27	A verdadeira moral está fundada à partida, no interesse próprio	Objetivismo Moral
28	O auto-sacrifício é imoral	Objetivismo Moral
29	Consegues avaliar o carácter, observando o trabalho e dedicação de uma pessoa	Objetivismo Moral
30	Não deves consumir mais do que aquilo que produzes	Objetivismo Moral

Tradução livre do autor a partir de Neumann & Reichel (1987)

Tabela B.3: O Questionário sobre Descomprometimento Moral

Item	Afirmação	Mecanismo
1	Está certo lutar, se for para defender um amigo	JM
2	Está certo roubar, se for para suprir as necessidades da nossa família	JM
3	Está certo atacar alguém que ameaça a honra da nossa família	JM
5	Partilhar as respostas de um teste é apenas uma forma de ajudar os amigos	RE
6	Falar acerca das pessoas nas suas costas, é aceitável e banal	RE
7	Copiar o trabalho de um colega sem autorização, é só "pedir emprestado"	RE
9	Danificar um bem de outra pessoa não tem grande importância quando comparado com violência física	CV
10	Roubar algum dinheiro não é muito grave, quando comparado com o roubo de somas muito maiores	CV
12	Roubar alguns objetos de uma loja, não é grave quando comparado com outras ilegalidades	CV
13	Não se pode condenar alguém que vive em más condições, por se comportar de forma agressiva	DISR
15	Se uma pessoa for pressionada a fazer alguma coisa, não pode ser responsabilizada por isso	DISR
16	Não se pode ser culpado por um mau comportamento, se tivermos sido pressionados por amigos para o fazer	DISR
17	Um membro de uma equipa, não pode ser culpado por algo cuja responsabilidade pertence à equipa	DIFR
19	Se uma equipa faz algo errado, é errado culpar qualquer um dos seus membros, seja ele qual for	DIFR
20	Não se pode culpar alguém que teve uma participação mínima, em algo de errado que a sua equipa fez	DIFR
22	As pessoas não se importam que gozem com elas, porque isso no fundo demonstra interesse na sua pessoa	DC
23	Gozar com uma pessoa não a pode magoar	DC
24	Os insultos não magoam ninguém	DC
26	Se alguém perde um objeto, então a culpa de ele ser roubado é sua	AC
27	As pessoas que são maltratadas, normalmente fizeram alguma coisa para que isso lhes acontecesse	AC
28	As pessoas não têm culpa do seu mau comportamento no trabalho, se forem maltratadas pelos seus chefes	AC
29	Algumas pessoas merecem ser tratadas como animais	DEH
30	Está certo maltratar alguém que se comportou como um verme	DEH
31	Alguém que é desagradável não merece ser tratado como um ser humano	DEH

JM - Justificação Moral; RE - Rotulagem Eufemística; CV - Comparação Vantajosa; DESR - Deslocamento de Responsabilidade; DIFR - Difusão da Responsabilidade; DC - Distorção das Consequências; AC - Atribuição de Culpa; DEH - Desumanização

Tabela B.4: A Escala de Tomada de Decisão Não-Ética

Item	Dilema Ético	Tipo de Item
1	Trabalhas num restaurante de fast-food no centro da cidade onde não é permitido aos empregados comerem comida sem pagar. Mas acabaste de sair das aulas, não tiveste oportunidade de comer e tens fome. O teu supervisor não está por perto, então tu cozinhas qualquer coisa para ti e comes, sem pagar.	Avaliação
2	Trabalhas como assistente administrativo de um departamento numa universidade. Foste tirar fotocópias e não está mais ninguém junto à máquina, quando te lembras que já não tens papel A4 em casa. Retiras uma resma da pilha de papel disponível e colocas dentro da tua mochila.	Avaliação
3	Estás a estudar para um exame final, onde o professor usa o mesmo exame para todas as turmas. Alguns dos teus amigos, conseguiram um enunciado de uma das outras turmas e estão a tentar memorizar as respostas corretas. Tu preferes não ver o exame e perguntas apenas acerca das matérias que saem para que as possas estudar.	Avaliação
4	Estiveste à espera dez minutos para comprar um café e um bolo num café. Quando já estás a alguns quarteirões do café, percebes que o empregado te deu troco de 20 euros em vez dos 10 euros que lhe tinhas dado. Saboreias o teu café, o bolo e os 10 euros que acabaste de ganhar.	Avaliação
5	Recebeste o teu exame corrigido pelo professor, mas reparas que ele marcou três respostas erradas, como estando corretas. Chamá-lo à atenção acerca do erro, custar-te-ia cerca de 4 valores então escolhes não dizer nada.	Avaliação
6	Precisas comprar, para o teu curso de gestão, um software que custa 50 euros. O teu colega de turma, como já adquiriu uma licença, empresta-te os cd's de instalação. Tu aceitas e instalas também no teu computador.	Avaliação
7	Durante um emprego de verão, o teu patrão pede-te que vás obter informação confidencial acerca de um produto concorrente. Tu fazes-te passar por um estudante que está a fazer investigação científica acerca do produto e pedes que te deem a tal informação.	Avaliação
8	Tens um trabalho de grupo para fazer, mas o vosso grupo espera quase até ao final do prazo para começarem a trabalhar. Alguns membros da equipa sugerem que usem um trabalho que havia sido feito noutra escola por outros estudantes e cujo plágio será impossível de detetar. Decides alinhar neste plano.	Avaliação
9	Tu e os teus colegas usam o jogo dos pauzinhos para escolherem os quartos na casa que vão alugar. Tu tiras o pauzinho mais comprido e a primeira escolha é tua. Por isso, escolhes o maior dos quartos.	Controlo
10	Tens um trabalho para entregar, numa disciplina cujas aulas decorrem num grande auditório. O trabalho tem de ser entregue em papel, no final da próxima aula. Mas no dia da entrega, percebes que te esqueceste de trazer o trabalho. Então decides faltar à aula, ir a correr a casa imprimir o trabalho e tentar regressar antes que a aula acabe.	Controlo
11	Precisas de mais três créditos para concluíres o teu curso e por isso tens de te inscrever em mais uma disciplina opcional. Depois de escolheres os temas que te interessam, a escolha reduz-se a uma de duas disciplinas. A disciplina A é muito interessante, mas também muito difícil. A disciplina B é menos interessante mas extremamente fácil e garante-te uma excelente nota. Por isso, escolhes a disciplina B.	Controlo
12	O teu professor pede-te que preenchas voluntariamente um inquérito online, mas tu não o fazes porque estás extremamente ocupado.	Controlo
13	Começas as aulas em Setembro e recebeste uma bolsa que te exige como contrapartida 40 horas de serviço comunitário nos próximos 12 meses. Como já te tinhas comprometido com um programa de voluntariado para o próximo verão, recusas outras ofertas de instituições onde poderias fazer voluntariado, porque as horas que vais dedicar a esse projecto no Verão já são suficientes para a bolsa.	Controlo

Tradução livre do autor a partir de Detert et al. (2008)

Anexo C

Computação de Variáveis

Tabela C.1: Tipificação das variáveis recolhidas

Variável	Descrição	Tipo de Variável
ID	Nº de Ordem da Resposta	Intervalo (1...195)
Link	Endereço utilizado pelo estudante para responder	Nominal
Idade	Idade do Aluno	Intervalo
Género	Género do Aluno	Nominal
Ano	Ano que o estudante frequenta	Ordinal (1,2 ou 3)
Freq_etica	O estudante frequenta uma disciplina de ética (s/n)	Dicotómica discreta
sens_01...19	Questionário sobre sensibilidade à RSE (Tabela B.1)	Ordinal / Likert
filos_01...30	Questionário sobre Filosofia Empresarial (Tabela B.2)	Ordinal / Likert
desli_01...24	Questionário sobre Descomprometimento Moral (Tabela B.3)	Ordinal / Likert
decis_01...13	Questionário sobre Descomprometimento Moral (Tabela B.4)	Ordinal / Likert
Process	Guião de acreditação/avaliação do curso a que pertence o estudante	Nominal
Propriedade	Tipo de propriedade da IES (Privado / Público)	Dicotómica discreta
Subsistema	Subsistema da IES (Universitário / Politécnico)	Dicotómica discreta
CADEX	Existência de uma disciplina exclusiva de Ética e/ou RSE no ciclo de estudos (0/1)	Dicotómica Contínua
CADNEX	Nº de disciplinas não exclusivas que abordam assuntos de EE e/ou RSE	Intervalo
ECTS	Nº de ECTS's dedicados da disciplina exclusiva	Intervalo
decis	Índice de decisão não ética (soma de algumas variáveis decis_)	Ordinal
dec_ctrl	Somatório das variáveis de controlo de decis_01...13	Ordinal
deslig	Índice de descomprometimento moral (soma de todas as variáveis desli_01...24)	Ordinal
maquiav	Índice de Maquiavelismo do estudante (soma de algumas variáveis filos_01...30)	Ordinal
darwin	Índice de Darwinismo Social do estudante (soma de algumas variáveis filos_01...30)	Ordinal
legal	Índice de Legalismo do estudante (soma de algumas variáveis filos_01...30)	Ordinal
objetiv	Índice de Objetivismo Moral do estudante (soma de algumas variáveis filos_01...30)	Ordinal
relativ	Índice de Relativismo Ético do estudante (soma de algumas variáveis filos_01...30)	Ordinal
out_sens	Índice para deteção de outliers a partir de sens_01...19	Ordinal
out_fil	Índice para deteção de outliers a partir de filos_01...30	Ordinal
out_desl	Índice para deteção de outliers a partir de desli_01...24	Ordinal
out_dec	Índice para deteção de outliers a partir de decis_01...13	Ordinal
s_compet	Índice de sensibilidade do estudante à Competitividade Económica	Ordinal
s_ativ	Índice de sensibilidade do estudante ao Ativismo Filantrópico	Ordinal
s_sobrev	Índice de sensibilidade do estudante ao Instinto de Sobrevivência	Ordinal
s_lega	Índice de sensibilidade do estudante ao Cumprimento Legal	Ordinal

Anexo D

Testes estatísticos aos dados dos Questionários

Tabela D.1: Análise Fatorial Exploratória - Sensibilidade a RSE e Stakeholders

variável	Tema abordado na questão	Fator 1 competitividade	Fator 2 ativismo	Fator 3 sobrevivência	Fator 4 legalidade
sens01	Minimizar o impacto negativo no ambiente			0,7381	
sens02	Prospeto de uma vida melhor para as gerações futuras			0,7309	
sens03	Participação em atividades de proteção ambiental			0,7062	
sens04	Crescimento sustentável que considera as gerações futuras	0,4356		0,6204	
sens05	Fomentar balanço entre vida privada e profissional dos empregados	0,6460			
sens06	As decisões de gestão relacionadas com empregados sejam justas	0,6791			
sens07	Respeitar direitos dos consumidores para além de requisitos legais	0,5184			
sens08	A importância atribuída à satisfação dos clientes				0,4408
sens09	Importância das responsabilidades para com a sociedade		0,4578		
sens10	Encorajar os empregados a desenvolverem competências e carreiras	0,8393			
sens11	Preocupação com as necessidades e desejos dos empregados	0,8528			
sens12	Contribuir para projectos que promovem o bem-estar na sociedade		0,6650		
sens13	Incentivar os seus empregados a fazerem voluntariado		0,5511		
sens14	Apoiar empregados que queiram adquirir educação adicional	0,5718			
sens15	Fornecer informação total e rigorosa acerca dos seus produtos	0,4491			
sens16	Apoio a ONG's que trabalham na área ambiental		0,9000		
sens17	Apoio a ONG's que trabalham na área social		0,9601		
sens18	Pagamento dos impostos de forma regular e contínua				0,7997
sens19	Respeito por toda a legislação a que a organização esteja sujeita				0,7843

Método de Extração dos Factores: Fatoração do Eixo Principal. Rotação: PROMAX (normalização Kaiser)

Tabela D.2: Análise Fatorial Exploratória - Filosofia Empresarial

Questão e filosofia correspondente	Fator 1 coletivismo- egoísmo	Fator 2 moral- amoral	Fator 3 meios- fins	Fator 4 dever- virtude	Fator 5 liberal- conservador
Questão 16 - Darwinismo Social	0,8436				
Questão 15 - Darwinismo Social	0,8278				
Questão 14 - Darwinismo Social	0,8061				
Questão 19 - Maquiavelismo		0,5330			
Questão 18 - Darwinismo Social		0,5320			
Questão 07 - Maquiavelismo		0,4674	0,4704		
Questão 28 - Objetivismo Moral		0,4180			
Questão 08 - Relativismo Ético		0,3992			
Questão 20 - Maquiavelismo		0,3285			
Questão 17 - Darwinismo Social		0,3230		-0,3201	
Questão 23 - Maquiavelismo			0,5712		
Questão 13 - Darwinismo Social			0,5027		
Questão 24 - Maquiavelismo			0,4970		
Questão 06 - Maquiavelismo			0,4850	0,3040	
Questão 27 - Objetivismo Moral			0,4807		
Questão 25 - Maquiavelismo			0,3066		
Questão 01 - Maquiavelismo				0,6502	
Questão 11 - Darwinismo Social				-0,5601	
Questão 02 - Maquiavelismo				0,4776	0,4474
Questão 03 - Objetivismo Moral				0,4705	
Questão 29 - Objetivismo Moral				0,4354	
Questão 09 - Maquiavelismo				0,3076	
Questão 04 - Legalismo					0,6836
Questão 10 - Relativismo Ético					0,4545
Questão 05 - Relativismo Ético					0,4029

Análise Fatorial - Factores Principais com rotação PROMAX (normalização Kaiser)

Tabela D.3: Análise Fatorial Exploratória - Descomprometimento Moral

Questão	Mecan.	Fatores						
		1	2	3	4	5	6	7
Q01 - Está certo lutar, se for para defender um amigo	JMOR						0,5309	
Q02 - Está certo roubar, se for para suprir as necessidades da nossa família	JMOR						0,6507	
Q03 - Está certo atacar alguém que ameaça a honra da nossa família	JMOR						0,7816	
Q05 - Falar acerca das pessoas nas suas costas, é aceitável e banal	REUF				0,6028			
Q06 - Copiar o trabalho de um colega sem autorização, é só "pedir emprestado"	REUF				0,5448			
Q07 - Danificar um bem de outra pessoa não tem importância quando comparado com violência física	CVAN		0,4984					
Q08 - Roubar algum dinheiro não é muito grave, quando comparado com o roubo de somas maiores	CVAN		0,8609					
Q09 - Roubar objetos de uma loja, não é grave como outras ilegalidades que são cometidas	CVAN		0,7852					
Q11 - Se uma pessoa for pressionada a fazer alguma coisa, não pode ser responsabilizada por isso	DSLRL					0,8522		
Q12 - Não se pode ser culpado por um mau comportamento, se se foi pressionado por amigos	DSLRL					0,7629		
Q13 - Um membro, não pode ser culpado por algo cuja responsabilidade pertence à equipa	DIFR							0,6695
Q14 - Se uma equipa faz algo errado, é errado culpar qualquer um dos seus membros, seja ele qual for	DIFR							0,7461
Q15 - Não se culpa alguém que teve uma participação mínima em algo de errado que a sua equipa fez	DIFR							0,7118
Q16 - As pessoas não se importam que gozem com elas, porque isso demonstra interesse na sua pessoa	DSTC	0,6815						
Q17 - Gozar com uma pessoa não a pode magoar	DSTC	0,9038						
Q18 - Os insultos não magoam ninguém	DSTC	0,8150						
Q19 - Se alguém perde um objeto, então a culpa de ele ser roubado é sua	ATBC	0,4635						
Q20 - As pessoas que são maltratadas, normalmente fizeram alguma coisa para que isso lhes acontecesse	ATBC	0,6297						
Q21 - As pessoas não têm culpa do seu mau comportamento, se forem maltratadas pelos seus chefes	ATBC	0,4827						
Q22 - Algumas pessoas merecem ser tratadas como animais	DSMN			0,8523				
Q23 - Está certo maltratar alguém que se comportou como um verme	DSMN			0,9139				
Q24 - Alguém que é desagradável não merece ser tratado como um ser humano.	DSMN			0,7661				

Método de Extração dos Factores: Factoração do Eixo Principal. Rotação: PROMAX (normalização Kaiser)

Tabela D.4: N^o de Fatores relevantes na AFE da Filosofia Empresarial

fator	autovalor real	$\sum var$	autovalor aleatório
Fator 1	5,21085	0,3790	1,8262
Fator 2	1,79209	0,5093	1,7011
Fator 3	1,28953	0,6031	1,6135
Fator 4	1,23258	0,6927	1,5394
Fator 5	1,05116	0,7692	1,4730
Fator 6	0,82882	0,8295	1,4002

Análise Fatorial - $n = 191$

Figura D.1: Scree plot: Autovalor por fator extraído da AFE à Filosofia Empresarial

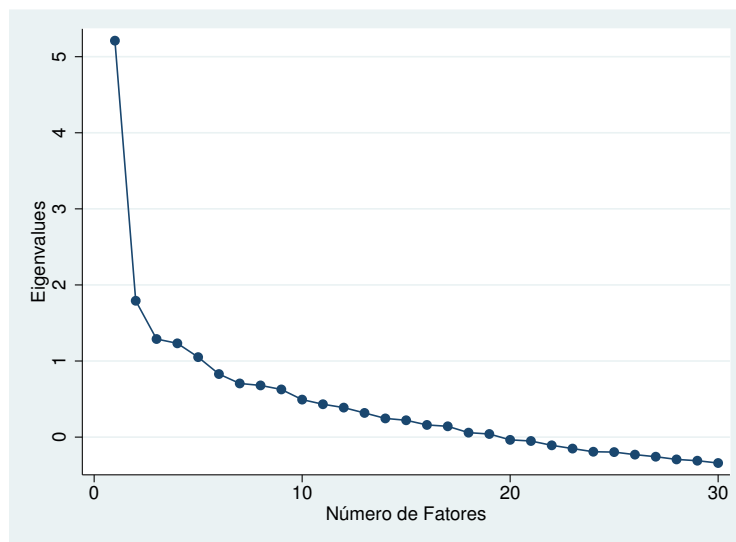


Tabela D.5: Teste de confiabilidade às escalas calculadas (α de Cronbach)

Variável/Fator	cov média entre itens	itens (n)	α cronbach	nível de α
<u>Sensibilidade à RSE (variáveis)</u>				
stakeholders primários (<i>stk_prim</i>)	0,187	15	0,875	bom
stakeholders secundários (<i>stk_sec</i>)	0,216	4	0,748	aceitável
stakeholders não sociais (<i>stk_nsoc</i>)	0,203	5	0,788	aceitável
stakeholders sociais (<i>stk_soc</i>)	0,188	14	0,864	bom
responsabilidade ética (<i>resp_etica</i>)	0,191	8	0,784	aceitável
responsabilidade legal (<i>resp_legal</i>)	0,171	4	0,676	questionável
responsab. filantrópica (<i>resp_filant</i>)	0,222	7	0,821	bom
<u>Sensibilidade à RSE (fatores)</u>				
competitividade (<i>competitiv.</i>)	0,235	8	0,841	bom
ímpeto ativista (<i>ativismo</i>)	0,315	5	0,833	bom
sobrevivência da espécie (<i>sobreviv</i>)	0,215	4	0,786	aceitável
imperativo da legalidade (<i>legalidade</i>)	0,244	3	0,729	aceitável
<u>Filosofia Empresarial (variáveis)</u>				
maquiavelismo (<i>maquiav</i>)	0,184	10	0,719	aceitável
darwinismo social (<i>darwin</i>)	0,066	7	0,398	inaceitável
objetivismo moral (<i>objetiv</i>)	0,052	4	0,195	inaceitável
relativismo ético (<i>relativ</i>)	0,226	2	0,382	inaceitável
<u>Filosofia Empresarial (fatores)</u>				
eixo coletivismo-egoísmo (<i>filfat1</i>)	0,188	3	0,761	aceitável
eixo moral-amoral (<i>filfat2</i>)	0,157	7	0,531	mediocre
eixo meios-fins (<i>filfat3</i>)	0,250	7	0,708	aceitável
eixo dever-virtude (<i>filfat4</i>)	0,086	8	0,444	inaceitável
eixo liberal-conservador (<i>filfat5</i>)	0,201	4	0,549	mediocre
<u>Descomprometimento Moral (fatores)</u>				
justificação moral (<i>just_moral</i>)	0,420	3	0,662	questionável
rotulagem eufemística (<i>rotul_euf</i>)	0,124	2	0,439	inaceitável
comparação vantajosa (<i>compar_vtj</i>)	0,372	3	0,793	aceitável
deslocação da responsab. (<i>desl_resp</i>)	0,415	2	0,752	aceitável
difusão da responsab. (<i>dif_resp</i>)	0,617	3	0,703	aceitável
distorção das conseq. (<i>dist_conseq</i>)	0,222	3	0,706	aceitável
atribuição de culpa (<i>atrib_clp</i>)	0,260	3	0,580	mediocre
desumanização (<i>desuman</i>)	0,590	3	0,844	bom
<u>Escalas totais na tomada de decisão</u>				
decisão não ética (<i>decnetica</i>)	0,257	8	0,715	aceitável
decisão sem carga ética (<i>decctrl</i>)	0,304	5	0,614	questionável

Tabela D.6: Teste Multivariado nas decisões com e sem carga ética^a

Efeito		Valor	F	Sig.	η^2 parcial	Par. n/central.	Poder observ. ^c
factor1	Pillai's Trace	0,419**	137,067 ^b	0,000	0,419	137,067	1,000
	Wilks' Lambda	0,581**	137,067 ^b	0,000	0,419	137,067	1,000
	Hotelling's Trace	0,721**	137,067 ^b	0,000	0,419	137,067	1,000
	Roy's Largest Root	0,721**	137,067 ^b	0,000	0,419	137,067	1,000

** $p < 0,01$ a. fator1=(*decnetica,decctrl*)

b. Valor Exato

c. Computado com $\alpha = .05$

Tabela D.7: Comparações entre pares ordenados

(I) fator1	(J) fator1	Dif. média	σ	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
					limite inferior	limite superior
<i>decnetica</i>	<i>decctrl</i>	-0,579**	0,049	0,000	-0,677	-0,481
<i>decctrl</i>	<i>decnetica</i>	0,579**	0,049	0,000	0,481	0,677

** $p < 0,01$

Tabela D.8: Correlações policóricas(*cpc*) e de Spearman(ρ) entre fatores e principais outputs

Variável/Fator	Descomp.Moral ^a		Decisão (não ética)		Decisão (controle)	
	<i>cpc</i>	(ρ)	<i>cpc</i>	(ρ)	<i>cpc</i>	(ρ)
<u>Sensibilidade à RSE (variáveis)</u>						
stakeholders primários (<i>stk_prim</i>)	-0,30	-0,32 **	-0,19	-0,18 *	-0,13	-0,12
stakeholders secundários (<i>stk_sec</i>)	-0,29	-0,32 **	-0,24	-0,23 **	-0,22	-0,19 *
stakeholders não sociais (<i>stk_nsoc</i>)	-0,25	-0,28 **	-0,23	-0,24 **	-0,20	-0,20 **
stakeholders sociais (<i>stk_soc</i>)	-0,31	-0,34 **	-0,19	-0,18 *	-0,14	-0,11
responsabilidade ética (<i>resp_etic</i>)	-0,29	-0,32 **	-0,18	-0,17 *	-0,12	-0,10
responsabilidade legal (<i>resp_legal</i>)	-0,28	-0,31 **	-0,17	-0,17 *	-0,11	-0,11
resp. filantrópica (<i>resp_filant</i>)	-0,27	-0,30 **	-0,21	-0,21 **	-0,19	-0,17 *
<u>Sensibilidade à RSE (fatores)</u>						
competitividade (<i>competitiv.</i>)	-0,30	-0,34 **	-0,13	-0,13	-0,11	-0,09
ímpeto ativista (<i>ativismo</i>)	-0,20	-0,25 **	-0,20	-0,20 **	-0,14	-0,13
sobreviv. da espécie (<i>sobreviv</i>)	-0,24	-0,26 **	-0,21	-0,20 **	-0,17	-0,18 *
imperativo legal (<i>legalidade</i>)	-0,25	-0,28 **	-0,18	-0,16 *	-0,15	-0,11
<u>Filosofia Empresarial (variáveis)</u>						
maquiavelismo (<i>maquiav</i>)	0,38	0,35**	0,31	0,27**	0,25	0,20**
darwinismo social (<i>darwin</i>)	0,39	0,37**	0,35	0,32**	0,23	0,25**
objetivismo moral (<i>objetiv</i>)	0,17	0,14*	0,18	0,18*	0,14	0,12
relativismo ético (<i>relativ</i>)	0,30	0,32**	0,22	0,23**	0,05	0,06
legalismo (<i>legalis</i>)	0,03	0,01	-0,14	-0,10	-0,27	-0,24 **
<u>Filosofia Empresarial (fatores)</u>						
eixo coletivismo-egoísmo (<i>filfat1</i>)	0,58	0,52**	0,40	0,34**	0,29	0,23**
eixo moral-amoral (<i>filfat2</i>)	0,33	0,29**	0,21	0,23**	0,24	0,23**
eixo meios-fins (<i>filfat3</i>)	0,37	0,35**	0,33	0,31**	0,22	0,18*
eixo dever-virtude (<i>filfat4</i>)	0,08	0,11	0,17	0,12	0,13	0,09
eixo liberal-conservador (<i>filfat5</i>)	0,18	0,20**	0,07	0,05	-0,11	-0,08
<u>Descomp. Moral (fatores)</u>						
justificação moral (<i>just_moral</i>)	0,59	0,57**	0,32	0,31**	0,23	0,24**
rotulagem eufemística (<i>rotul_euf</i>)	0,60	0,58**	0,38	0,32**	0,24	0,19**
compar. vantajosa (<i>compar_vtj</i>)	0,66	0,68**	0,34	0,35**	0,19	0,19**
desloc. da responsab. (<i>desl_resp</i>)	0,60	0,55**	0,21	0,19**	0,23	0,21**
difusão da responsab. (<i>dif_resp</i>)	0,44	0,40**	0,13	0,11	0,16	0,11
distorção das conseq. (<i>dist_conseq</i>)	0,68	0,62**	0,14	0,12	0,08	0,09
atribuição de culpa (<i>atrib_clp</i>)	0,70	0,67**	0,26	0,24**	0,11	0,09
desumanização (<i>desuman</i>)	0,67	0,72**	0,27	0,26**	0,21	0,19**
<u>Escalas totais por questionário</u>						
descomp. moral (<i>descompr</i>)	1,00	1,00**	0,42	0,40	0,29	0,28**
decisão não ética (<i>decnetica</i>)	0,42	0,40**	1,00	1,00	0,59	0,56**
decisão sem carga ética (<i>decctrl</i>)	0,29	0,28**	0,59	0,56	1,00	1,00**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

a. A variável diz respeito à soma de todos os itens do questionário sobre descomprometimento moral

Tabela D.9: ANOVA - Efeito da dimensão de RSE sobre a decisão não ética

Fonte	$\sum x^2$	df	\bar{x}^2	F	Sig.
Modelo Corrigido	2232,21 ^a	105	21,259	0,84	0,801
stakeholder primário	601,357	29	20,736	0,82	0,721
stakeholder secundário	358,542	9	39,838	1,58	0,135
stakeholder não social	264,060	11	24,005	0,95	0,498
stakeholder social	353,483	22	16,067	0,64	0,886
responsabilidade ética	382,175	14	27,298	1,08	0,387
responsabilidade legal	186,317	7	26,617	1,05	0,401
responsabilidade filantrópica	322,288	13	24,791	0,98	0,477
residuais	2147,630	85	25,266		
Total	4379,843	190	23,052		

a. $R^2 = 0,5097$, $R^2_{ajustado} = -0,0961$

Tabela D.10: ANOVA - Efeito da motivação individual sobre a decisão não ética

Fonte	$\sum x^2$	df	\bar{x}^2	F	Sig.
Modelo Corrigido	1785,397 ^a	49	36,437	1,98	0,001
competitividade	459,996	18	25,556	1,39	0,146
ativismo	66,519**	13	51,271	2,79	0,002
sobrevivência	466,796**	10	46,680	2,54	0,008
legalidade	339,596*	8	42,450	2,31	0,024
residuais	2594,446	141	18,400		
Total	4379,843	190	23,052		

*p<0,05; **p<0,01

a. $R^2 = 0,4076$, $R^2_{ajustado} = 0,2018$

Tabela D.11: Efeito mediador do descomprometimento moral, para cada uma das diferentes filosofias empresariais

filosofia	efeito	sobre	coeficiente	σ	t	p	efeito mín.	efeito máx.
maquiavelismo	direto	descompr.	0,769**	0,137	5,614	0,000	0,499	1,039
maquiavelismo	direto	decisão	0,163*	0,067	2,436	0,016	0,031	0,294
maquiavelismo	indireto ¹	decisão	0,127	0,036			0,067	0,208
darwinismo	direto	descompr.	1,371**	0,236	5,813	0,000	0,906	1,837
darwinismo	direto	decisão	0,355**	0,115	3,082	0,002	0,128	0,582
darwinismo	indireto ¹	decisão	0,149	0,041			0,079	0,242
objetivismo	direto	descompr.	0,855*	0,358	2,389	0,018	0,149	1,561
objetivismo	direto	decisão	0,261	0,155	1,681	0,094	-0,045	0,567
objetivismo	indireto ¹	decisão	0,160	0,084			0,013	0,346
relativismo	direto	descompr.	1,597**	0,363	4,401	0,000	0,881	2,313
relativismo	direto	decisão	0,249	0,169	1,475	0,142	-0,084	0,582
relativismo	indireto ¹	decisão	0,290	0,091			0,130	0,486
legalismo	direto	descompr.	0,386	0,793	0,486	0,627	-1,179	1,950
legalismo	direto	decisão	-0,702*	0,333	-2,108	0,036	-1,359	-0,045
legalismo	indireto ¹	decisão	0,076	0,182			-0,263	0,467

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

¹Efeito indireto, com mediação do descomprometimento moral

Tabela D.12: Efeito mediador do descomprometimento moral, na relação entre motivações filosóficas e carga ética na tomada de decisão

eixo de valores	efeito	sobre	coeficiente	σ	t	p	efeito mín.	efeito máx.
coletivismo-egoísmo (<i>filfat1</i>)	direto	descompr.	3,630**	0,427	8,504	0,000	2,788	4,472
coletivismo-egoísmo (<i>filfat1</i>)	direto	decisão	0,526*	0,248	2,126	0,035	0,038	1,014
coletivismo-egoísmo (<i>filfat1</i>)	indireto ¹	decisão	0,565	0,176			0,284	0,974
meios-fins (<i>filfat3</i>)	direto	descompr.	0,926**	0,167	5,549	0,000	0,597	1,255
meios-fins (<i>filfat3</i>)	direto	decisão	0,231**	0,081	2,872	0,005	0,073	0,390
meios-fins (<i>filfat3</i>)	indireto ¹	decisão	0,149	0,041			0,079	0,242
dever-virtude (<i>filfat4</i>)	direto	descompr.	0,247	0,212	1,168	0,244	-0,170	0,665
dever-virtude (<i>filfat4</i>)	direto	decisão	0,178*	0,090	1,984	0,049	0,001	0,354
dever-virtude (<i>filfat4</i>)	indireto ¹	decisão	0,047	0,040			-0,033	0,125

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ ¹Efeito indireto, com mediação do descomprometimento moral

Tabela D.13: Teste de Mann-Whitney-Wilcoxon no fatores ligados à tomada de decisão

	<i>existe uma disciplina exclusiva</i>				<i>frequentou uma disciplina exclusiva</i>			
	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
<u>Sensibilidade à RSE (variáveis)</u>								
stakeholders primários	3524,5	5120,5	-0,736	0,463	4262,0	7832,0	-0,613	0,541
stakeholders secundários	3468,5	12648,5	-0,912	0,363	4004,0	7574,0	-1,315	0,189
stakeholders não sociais	3647,5	5243,5	-0,385	0,702	3957,5	7527,5	-1,428	0,154
stakeholders sociais	3666,0	5262,0	-0,328	0,744	4223,5	7793,5	-0,715	0,476
responsabilidade ética	3512,0	5108,0	-0,774	0,441	4266,5	7836,5	-0,603	0,548
responsabilidade legal	3642,5	5238,5	-0,402	0,689	4455,5	10233,5	-0,103	0,919
responsab. filantrópica	3734,0	5330,0	-0,133	0,895	3852,5	7422,5	-1,700	0,089
<u>Sensibilidade à RSE (fatores)</u>								
competitividade	3524,0	5120,0	-0,739	0,461	4492,5	8062,5	-0,004	0,997
ímpeto ativista	3747,0	12927,0	-0,096	0,925	3794,0	7364,5	-1,859	0,063
sobrevivência da espécie	3478,5	5074,5	-0,888	0,376	4084,0	7654,0	-1,108	0,269
imperativo da legalidade	3689,5	12869,5	-0,265	0,792	4368,0	10146,0	-0,339	0,736
<u>Filosofia Empresarial (variáveis)</u>								
maquiavelismo	3689,5	5285,5	-0,261	0,795	4089,0	9867,0	-1,070	0,286
darwinismo social	3657,0	5253,0	-0,356	0,723	4208,0	7778,0	-0,759	0,449
objetivismo moral	3115,0	12295,0	-1,932	0,053	4477,0	10255,0	-0,045	0,964
relativismo ético	3493,0	12673,0	-0,835	0,405	4413,5	7983,5	-0,215	0,831
legalismo	3292,5	12472,5	-1,479	0,140	3893,5	9671,5	-1,671	0,095
<u>Filosofia Empresarial (fatores)</u>								
coletivismo/egoísmo	3559,5	12739,5	-0,679	0,499	4129,0	9907,0	-1,030	0,304
moralidade/amoralidade	3390,0	4986,0	-1,126	0,261	4284,5	7854,5	-0,555	0,580
meios/fins	3582,0	12762,0	-0,571	0,570	4467,0	10245,0	-0,071	0,944
dever/virtude	3430,0	12610,0	-1,011	0,313	3943,5	9721,5	-1,458	0,145
liberal/conservador	3487,0	12667,0	-0,849	0,397	4087,0	9865,0	-1,082	0,280
<u>Descomprometimento Moral (fatores)</u>								
justificação moral	3692,5	5288,5	-0,254	0,801	3914,5	9692,5	-1,540	0,124
rotulagem eufemística	3430,5	12610,5	-1,062	0,289	4114,5	9892,5	-1,058	0,291
comparação vantajosa	3418,0	12598,0	-1,083	0,280	4269,0	10047,0	-0,617	0,538
deslocamento da respons.	3534,5	12714,5	-0,725	0,470	4165,0	9943,0	-0,892	0,374
difusão da responsabilidade	3710,5	5306,5	-0,201	0,842	4476,0	8046,0	-0,048	0,962
distribuição das conseq.	3708,0	12888,0	-0,212	0,833	4474,0	8044,0	-0,054	0,957
atribuição de culpa	3484,5	12664,5	-0,862	0,390	3897,0	9675,0	-1,597	0,111
desumanização	3736,0	5332,0	-0,129	0,898	3994,0	9772,0	-1,348	0,178
<u>Escalas totais por questionário</u>								
Sensibilidade global à RSE	3675,0	5271,0	-0,302	0,764	4140,0	7710,0	-0,934	0,351
descomprometimento moral	3536,0	12716,0	-0,702	0,484	4069,0	9847,0	-1,121	0,263
tomada de decisão não ética	3755,0	12935,0	-0,072	0,943	4380,5	10158,5	-0,300	0,765
decisão sem carga ética	3331,5	4927,5	-1,295	0,196	3939,0	7509,0	-1,469	0,142

Tabela D.14: Tomada de decisão com carga ética, em função da frequência de uma disciplina exclusiva

Frequência	observações	$\sum rank$ observado	$\sum rank$ esperado	$rank \bar{x}$
Não	84	8177,50	8.064	97,35
Sim	107	10.158,50	10.272	94,94
Combinado	191	18.336	18.336	

U de Mann-Whitney: 4.380,50; W de Wilcoxon: 10.158,50 ; $p = 0,765$

Tabela D.15: Tomada de decisão sem carga ética, em função da frequência de uma disciplina exclusiva

Frequência	observações	$\sum rank$ observado	$\sum rank$ esperado	$rank \bar{x}$
Não	84	7.509,00	8.064	89,39
Sim	107	10.827,00	10.272	101,19
Combinado	191	18.336	18.336	

U de Mann-Whitney: 3.939,00 ; W de Wilcoxon: 7.509,00 ; $p = 0,142$

Tabela D.16: Tendências na sensibilidade do estudante à RSE, em função do seu gênero

	Fatores da Sensibilidade				Stakeholders			Responsabilidade			
	CPT	ATV	SBV	LGL	PRM	SEC	NSC	SOC	ETC	LEG	FIL
H ($rank \bar{x}$)	95,63	89,16	92,61	89,29	93,81	82,04	87,54	93,78	96,07	89,49	87,78
M ($rank \bar{x}$)	96,21	99,95	97,96	99,88	97,27	104,07	100,89	97,29	95,96	99,77	100,76
Mann W.U	4209,0	3756,5	3997,5	3765,0	4081,5	3258,0	3643,0	4079,5	4230,0	3779,0	3659,5
Wilc.W	6694	6242	6483	6250	6567	5743	6128	6565	11611	6264	6145
Z	-0,071	-1,310	-0,661	-1,303	-0,418	-2,701	-1,623	-0,423	-0,014	-1,258	-1,571
p	0,944	0,191	0,510	0,194	0,677	0,007	0,105	0,673	0,990	0,209	0,117

CPT-Competitividade, ATV-Ativismo, SBV-Sobrevivência, LGL-Cumprimento legal, PRM-Primário, SEC-Secundário, NSC-Não Social, SOC-Social, ETC-Ética, LEG-Legal, FIL-Filantropia

Tabela D.17: Tendências na sensibilidade do estudante à RSE, em função do seu escalão etário

	Fatores da Sensibilidade					Stakeholders			Responsabilidade		
	CPT	ATV	SBV	LGL	PRM	SEC	NSC	SOC	ETC	LEG	FIL
<25 anos (<i>rank</i> \bar{x})	90,52	94,83	92,97	92,61	90,07	94,93	93,90	89,90	89,99	91,54	93,18
25-35 anos (<i>rank</i> \bar{x})	107,72	97,00	96,88	96,62	103,85	97,65	97,67	105,77	103,63	102,41	101,04
>35 anos (<i>rank</i> \bar{x})	99,07	97,99	102,66	103,78	103,60	97,16	99,68	102,31	103,99	101,27	98,47
χ^2	2,974	0,120	1,022	1,337	2,869	0,098	0,394	3,115	2,963	1,680	0,700
<i>p</i>	0,226	0,942	0,600	0,513	0,238	0,952	0,821	0,211	0,227	0,432	0,705

CPT-Competitividade, ATV-Ativismo, SBV-Sobrevivência, LGL-Cumprimento legal, PRM-Primário, SEC-Secundário, NSC-Não Social, SOC-Social, ETC-Ética, LEG-Legal, FIL-Filantrópica

Tabela D.18: Tendências na filosofia empresarial do estudante, em função do gênero

	maquiavelismo	darwinismo	objetivismo	relativismo	legalismo	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Homens (<i>rank</i> \bar{x})	112,46	104,13	104,44	99,96	92,94	100,88	112,06	111,51	102,32	96,29
Mulheres (<i>rank</i> \bar{x})	86,48	91,30	91,12	93,71	97,77	93,18	86,71	87,03	92,34	95,83
Mann-Whitney U	3082,5	3666,0	3644,0	3957,5	4020,5	3893,5	3110,5	3149,5	3792,5	4214,5
Wilcoxon W	10463,5	11047,0	11025,0	11338,5	6505,5	11274,5	10491,5	10530,5	11173,5	11595,5
Z	-3,137	-1,555	-1,622	-0,763	-0,615	-0,993	-3,068	-2,958	-1,207	-0,056
Significância	0,002	0,120	0,105	0,447	0,542	0,322	0,002	0,003	0,228	0,956

Resultados obtidos a partir do teste U de Mann-Whitney (variável de agrupamento=*genero*)

Fator 1: eixo coletivismo-egoísmo; Fator 2: eixo moral-amoral; Fator 3: eixo meios-fins; Fator 4: eixo dever-virtude; Fator 5: eixo liberal-conservador.

Tabela D.19: Tendências na filosofia empresarial do estudante, em função do seu escalão etário

	maquiavelismo	darwinismo	objetivismo	relativismo	legalismo	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
<25 anos (<i>rank</i> \bar{x})	92,18	101,68	99,94	98,49	92,39	99,31	93,56	97,46	90,40	94,01
25-35 anos (<i>rank</i> \bar{x})	100,12	90,41	90,67	97,60	93,28	89,12	99,99	91,77	104,79	97,72
>35 anos (<i>rank</i> \bar{x})	101,74	87,02	91,05	88,48	107,27	93,98	98,47	96,16	101,95	99,35
χ^2	1,212	2,732	1,292	1,092	2,655	1,204	0,506	0,306	2,630	0,344
<i>p</i>	0,545	0,255	0,524	0,579	0,265	0,548	0,776	0,858	0,268	0,842

Resultados obtidos a partir do teste de Kruskal-Wallis (variável de agrupamento=*esc_etario*)

Fator 1: eixo coletivismo-egoísmo; Fator 2: eixo moral-amoral; Fator 3: eixo meios-fins; Fator 4: eixo dever-virtude; Fator 5: eixo liberal-conservador.

Tabela D.20: Tendências nos mecanismos de descomprometimento moral, em função do gênero

	JMOR	REUF	CMPV	DESR	DIFR	DISC	ATRC	DESM
Homens (<i>rank</i> \bar{x})	114,9	98,79	103,49	93,9	90,67	99,85	104,08	101,71
Mulheres (<i>rank</i> \bar{x})	85,07	94,38	91,67	97,21	99,08	93,77	91,33	92,7
Mann-Whitney U	2912,0	4039,5	3710,5	4088,0	3862,0	3965,5	3669,5	3835,5
Wilcoxon W	10293,0	11420,5	11091,5	6573,0	6347,0	11346,5	11050,5	11216,5
Z	-3,622	-0,561	-1,483	-0,410	-1,021	-0,751	-1,558	-1,109
Significância	0,000	0,575	0,139	0,683	0,309	0,454	0,119	0,268

JMOR - Justificação Moral, REUF - Rotulagem Eufemística, CMPV - Comparação Vantajosa
 DESR - Deslocação da Responsabilidade, DIFR - Difusão da Responsabilidade
 DISC - Distorção das Consequências, ATRC - Atribuição de Culpa, DESM - Desumanização

Tabela D.21: Tendências nos mecanismos de descomprometimento moral, em função do escalão etário

	JMOR	REUF	CMPV	DESR	DIFR	DISC	ATRC	DESM
<25 anos (<i>rank</i> \bar{x})	99,2	96,16	100,43	99,84	102,22	93,73	102,42	96,23
25-35 anos (<i>rank</i> \bar{x})	91,67	92,76	90,56	92,56	85,03	97,36	83,45	98,88
>35 anos (<i>rank</i> \bar{x})	91,98	98,48	89,95	89,63	90,45	100,36	91,36	92,88
χ^2	0,848	0,250	1,728	1,327	3,396	0,505	3,887	0,260
<i>p</i>	0,654	0,883	0,421	0,515	0,183	0,777	0,143	0,878

JMOR - Justificação Moral, REUF - Rotulagem Eufemística, CMPV - Comparação Vantajosa
 DESR - Deslocação da Responsabilidade, DIFR - Difusão da Responsabilidade
 DISC - Distorção das Consequências, ATRC - Atribuição de Culpa, DESM - Desumanização

Tabela D.22: Descrição estatística da variável decnetica em função dos diferentes escalões etários e gênero

gênero	escalão	Média	Desvio Pad.	N
Masculino	Idade < 25 anos	21,76	5,238	33
	25 < Idade < 35	21,06	5,396	18
	Idade > 35	18,74	5,714	19
	Total	20,76	5,481	70
Feminino	Idade < 25 anos	19,85	4,046	75
	25 < Idade < 35	18,86	4,531	21
	Idade > 35	17,20	4,252	25
	Total	19,13	4,272	121
Total	Idade < 25 anos	20,44	4,506	108
	25 < Idade < 35	19,87	5,006	39
	Idade > 35	17,86	4,935	44

Tabela D.23: Teste U de Mann-Whitney na variável decnetica em função do gênero do aluno

gênero	obs.	\bar{x} ranks	soma dos ranks	esperado
masculino	70	106,61	7463	6720
feminino	121	89,86	10873	11616
combinado	191		18336	18336

$z = 2,022, U = 3492,00, Prob > |z| = 0,0431$

Variância não ajustada	135520,00
Ajuste das correspondências	-533,08
Variância ajustada	134986,92

Tabela D.24: ANOVA - Efeito do Gênero e Escalão Etário sobre a decisão não ética

Fonte	$\sum x^2$	df	\bar{x}^2	F	Sig.	η^2 parcial
Modelo Corrigido	363,196 ^a	5	72,639	3,346	0,006	0,083
Interceção	27 713,558	1	27 713,558	1276,440	0,000	0,873
Gênero [1]	132,825*	1	132,825	6,118	0,014	0,032
Esc. Etário [2]	236,369**	2	118,184	5,443	0,005	0,056
[1] * [2]	2,267	2	1,134	0,052	0,949	0,001
Erro	4016,647	185	21,712			
Total	40 374,000	191				
Total corrigido	4379,843	190				

*p<0,05; **p<0,01

a. $R^2 = 0,083, R^2_{ajustado} = 0,058$

Tabela D.25: Médias marginais estimadas a partir da ANOVA da Tabela D.24

Grupo	Média	σ	Intervalo de confiança de 95%	
			limite inferior	limite superior
gênero masculino	20,517	0,578	19,376	21,657
gênero feminino	18,637	0,493	17,663	19,610
idade <25 anos	20,805	0,487	19,845	21,766
idade 25-35 anos	19,956	0,748	18,480	21,433
idade >35 anos	17,968	0,709	16,569	19,367

Tabela D.26: ANOVA - Efeito do tipo de IES sobre a decisão não ética

Fonte	$\sum x^2$	df	\bar{x}^2	F	Sig.	η^2 parcial
Modelo Corrigido	151,295 ^a	3	50,432	2,230	0,086	0,035
Interceção	22 790,203	1	22 790,203	1007,856	0,000	0,843
Propriedade [1]	134,891*	1	134,891	5,965	0,016	0,031
Subsistema [2]	57,663	1	57,663	2,550	0,112	0,013
[1] * [2]	4,424	1	4,424	0,196	0,659	0,001
Erro	4228,548	187	22,613			
Total	40 374,000	191				
Total corrigido	4379,843	190				

*p<0,05

a. $R^2 = 0,035$, $R^2_{ajustado} = 0,19$

Tabela D.27: Médias marginais estimadas a partir da ANOVA da Tabela D.26

Grupo	Média	σ	Intervalo de confiança de 95%	
			limite inferior	limite superior
ensino superior privado	18,437	0,685	17,085	19,789
ensino superior público	20,510	0,501	19,522	21,498
ensino superior politécnico	18,796	0,719	17,377	20,214
ensino superior universitário	20,151	0,451	19,261	21,041

Tabela D.28: MANOVA em função da existência de uma disciplina exclusiva no ciclo de estudos (fator = CADEX)

Fonte	Variável Dep.	$\sum x^2$	df	\bar{x}^2	F	Sig.	$\eta^2_{parcial}$
Modelo Corrigido	descomprometimento	9,765	1	9,765	0,092	0,762	0,000
	decisão	,014	1	0,014	0,001	0,980	0,000
	sensibilidade	0,332	1	0,332	0,005	0,945	0,000
Interseção	descomprometimento	393297,199	1	393297,199	3693,914	0,000	0,951
	decisão	29819,323	1	29819,323	1286,775	0,000	0,872
	sensibilidade	1016248,457	1	1016248,457	14367,826	0,000	0,987
Existência de uma disciplina exclusiva	descomprometimento	9,765	1	9,765	0,092	0,762	0,000
	decisão	0,014	1	0,014	0,001	0,980	0,000
	sensibilidade	0,332	1	0,332	0,005	0,945	0,000
Erro	descomprometimento	20123,146	189	106,472			
	decisão	4379,829	189	23,174			
	sensibilidade	13368,129	189	70,731			
Total	descomprometimento	492646,000	191				
	decisão	40374,000	191				
	sensibilidade	1239932,000	191				
Total Corrigido	descomprometimento	20132,911	190				
	decisão	4379,843	190				
	sensibilidade	13368,461	190				

Teste de Levene de igualdade nas variâncias: *descomprometimento* = 0,178, *decnetica* = 0,822, *sensi* = 0,765
Pillai'sTrace = 0,001, *F* = 0,04, *p* = 0,989

Tabela D.29: MANOVA em função da frequência de uma disciplina exclusiva no ciclo de estudos (fator = Freq_etica)

Fonte	Variável Dep.	$\sum x^2$	df	\bar{x}^2	F	Sig.	$\eta^2_{parcial}$
Modelo Corrigido	descomprometimento	104,097a	1	104,097	0,982	0,323	0,005
	decisão	1,672b	1	1,672	0,072	0,789	0,000
	sensibilidade	75,067c	1	75,067	1,067	0,303	0,006
Interseção	descomprometimento	467339,615	1	467339,615	4410,006	0,000	0,959
	decisão	35530,886	1	35530,886	1533,822	0,000	0,890
	sensibilidade	1206484,449	1	1206484,449	17153,299	0,000	0,989
Frequência de uma disciplina exclusiva	descomprometimento	104,097	1	104,097	0,982	,323	0,005
	decisão	1,672	1	1,672	0,072	0,789	0,000
	sensibilidade	75,067	1	75,067	1,067	0,303	0,006
Erro	descomprometimento	20028,814	189	105,973			
	decisão	4378,171	189	23,165			
	sensibilidade	13293,394	189	70,335			
Total	descomprometimento	492646,000	191				
	decisão	40374,000	191				
	sensibilidade	1239932,000	191				
Total Corrigido	descomprometimento	20132,911	190				
	decisão	4379,843	190				
	sensibilidade	13368,461	190				

Teste de Levene de igualdade nas variâncias: *Descomprometimento* = 0,295, *decnetica* = 0,773, *sensi* = 0,873
Pillai'sTrace = 0,008, *F* = 0,532, *p* = 0,661

Anexo E

Interpretação das Análises Fatoriais Exploratórias

E.1 Sensibilidade aos assuntos

Através da AFE foi possível identificar quatro fatores que explicam as respostas dos estudantes às dezanove perguntas acerca da sensibilidade aos diferentes *stakeholders* e às diferentes dimensões da RSE (ver Tabela D.1 nos Anexos). Uma vez que foram eliminados desta análise todos os carregamentos inferiores a 0,3, sobram apenas covariâncias relevantes entre as perguntas e os fatores que emergiram da análise. Os quatro fatores identificados parecem assemelhar-se aos diferentes níveis de responsabilidade da pirâmide de Carroll (1991) já apresentada na Figura 3.3 (na página 101), mas encarados na perspectiva do sentido de responsabilidade do indivíduo para com os diferentes níveis da pirâmide. Escolhem-se, a partir desta analogia, rótulos para cada um dos fatores que representem estas dimensões, mas do ponto de vista do indivíduo/gestor ao invés do ponto de vista da organização: Fator 1 - Competitividade; Fator 2 - Ativismo Filantrópico; Fator 3 - Sobrevivência da espécie; Fator 4 - Cumprimento Legal. Apenas uma das perguntas (acerca da sensibilidade à afirmação “a nossa empresa tem uma estratégia de crescimento sustentável que leva em conta as gerações futuras”) apresentou carregamentos significativos em mais do que um fator (1 e 3). Dada a formulação da questão, este carregamento foi considerado normal, já que existe referência ao crescimento da empresa (aqui o termo sustentável poderá ter sido entendido de forma dúbia por alguns estudantes) mas, também, às gerações futuras. Os quatro fatores apresentados explicam 94,96% da variância total, com uma proporção de variância comum dos dados muito elevada (Teste de Kaiser-Meyer-Olkin=0,86), rejeitando-se a hipótese nula do Teste de Esfericidade de Bartlett ($p < 0.01$).

A partir desta análise foram calculadas, através da soma de subconjuntos de variáveis dos questionários, novas variáveis que passaram a integrar o conjunto dos dados: *competitividade* (soma das variáveis que integram o Fator 1), *ativismo* (soma das variáveis que integram o Fator 2), *sobrevivencia* (soma das variáveis que integram o Fator 3) e *legalidade* (soma das variáveis que integram o Fator 4).

As variáveis que compõem o fator *competitividade* estão relacionadas com um interesse estratégico na produtividade e longevidade de um projeto empresarial. Algumas das

afirmações denotam preocupações com a imagem perante os clientes e a satisfação e qualificação dos empregados. O fator *ativismo* é composto por afirmações que apresentam o aluno como um indivíduo consciente e motivado a agir perante preocupações ecológicas e responsabilidades sociais. A sensibilidade à colaboração com ONG's na área ambiental e social integra também este fator. O fator *sobrevivencia* denota preocupações com a viabilidade da espécie humana no planeta. Compõe este fator, as afirmações que demonstram sensibilidade para com as gerações futuras e a criação de condições para a manutenção da vida humana no planeta. O fator *legalidade* prende-se com as preocupações pelo respeito da lei, incluindo também a questão da satisfação dos clientes que, com algumas limitações, também pode ser classificada como uma condicionante legal à atividade empresarial.

Tal como já havia sido feito por anteriores autores que criaram e utilizaram este questionário foram, também, calculadas variáveis utilizando o mesmo método para cada um dos subgrupos de stakeholders: primário (*stk_prim*), secundário (*stk_sec*), social (*stk_soc* e não-social (*stk_nsoc*); e tipos de responsabilidade: ética (*resp_eti*), filantrópica (*resp_filant* e legal (*resp_legal*). Este procedimento, de somar itens de Likert, segue a lógica original da escala da Likert, que não considerava interpretações ao nível de cada resposta/item, mas antes da agregação (em soma) das várias respostas (Clason & Dormody, 1994). A escolha metodológica, nesta tese, foi agregar (somando) as variáveis dos diferentes fatores e obter com isto escalas de Likert que, apesar de não serem comparáveis na sua grandeza por não ser constante o número de itens que dá origem a cada uma delas, podem ser descritas e testadas quanto à sua distribuição, correlação com outros fatores e eventual influência moderadora no processo de descomprometimento moral e/ou tomada de decisão dos estudantes.

A comparação entre fatores foi, posteriormente, possibilitada pelo cálculo do valor médio de cada uma das questões que nele estavam agregadas. Assim, através da divisão destas escalas recém-obtidas pelo número de itens de Likert que lhes deu origem, obtiveram-se onze novas variáveis: *compet_avg*, *ativismo_avg*, *sobreviv_avg*, *legalidade_avg*, *stk_prim_avg*, *stk_sec_avg*, *stk_soc_avg*, *stk_nso_avg*, *resp_eti_avg*, *resp_fil_avg* e *resp_leg_avg*. O estudo de comparabilidade entre estas novas variáveis

veis é apresentado no ponto 6.2.2 da página 335.

E.2 Filosofia Empresarial do Aluno

À semelhança do que já tinha sido feito por outros autores (Bageac et al., 2011; Boshoff, Kotze, & Nel, 2014) foi também efetuada uma Análise Fatorial Exploratória aos dados do questionário QAREE (ver Tabela D.2), sendo aquela que à partida requer a maior contextualização dos resultados obtidos. Enquanto a sensibilidade e o descomprometimento moral são construtos influenciados por fatores relativamente estanques, a filosofia empresarial de cada pessoa é uma mistura particular e única, em diferentes proporções de “valores económicos, técnicos, psicológicos, sociológicos, políticos, estéticos e teológicos” (Miesing & Preble, 1985). Cada perfil identificado pelos autores (Neumann & Reichel, 1987) e sucessivos investigadores (Bageac et al., 2011; R. S. Moore & Radloff, 1996; Phau & Kea, 2007; Preble & Reichel, 1988; R. L. Sims & Gegez, 2004), que utilizaram ou aperfeiçoaram o QAREE, corresponde a uma mistura destes elementos, pelo que seria de esperar, na análise fatorial, uma tabela de correlações onde os fatores não correspondem aos perfis filosóficos, mas antes à multiplicidade de atributos internos que os compõem, em diferentes proporções. Mais uma vez, foi elaborada uma tabela de correlações policóricas com o conjunto de variáveis correspondentes às respostas do questionário sobre filosofia empresarial (*filos_01, filos_02...filos_30*). A análise fatorial exploratória dessa tabela de correlações serviu, assim, em primeiro lugar, para confirmar a integridade do questionário.

O número de fatores a extrair não foi completamente claro na primeira análise. A quantidade final de fatores a extrair foi então ponderado a partir de sucessivos testes com números de fatores diferentes e levando em conta os vários critérios geralmente utilizados na sua determinação (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999):

- ◇ A regra K1 (Kaiser, 1960) que recomenda a extração dos fatores com autovalor superior a 1. Neste caso, esse número seria de cinco fatores (Ver Tabela Anexa D.4).

- ◇ A observação do *scree plot* dos diferentes fatores (Figura Anexa D.1), na tentativa de identificar um último declive acentuado. Neste caso também, parecem ser cinco os fatores a reter.
- ◇ Avaliar o número de fatores extraídos, contra a variância explicada pelos mesmos, tentando obter pelo menos uma variância explicada superior a 50%. Neste caso, uma solução de cinco fatores continua a ser satisfatória.
- ◇ Pela comparação com os autovalores gerados por uma distribuição perfeitamente aleatória¹. Neste caso, o número de fatores cuja extração se recomendaria, seria de apenas dois, já que o terceiro fator apresenta já um autovalor inferior à amostra aleatória.

Resulta desta análise a evidência de que, à exceção de algumas questões², as restantes variáveis do questionário se relacionam entre eles através de um conjunto de fatores comuns. Os cinco fatores apresentados explicam 86,47% da variância total, com uma proporção de variância comum dos dados bastante elevada (Teste de Kaiser-Meyer-Olkin=0,716), rejeitando-se a hipótese nula do Teste de Esfericidade de Bartlett ($p < 0,01$).

Inspirado na análise de cada um dos fatores, das suas correlações com as diferentes variáveis e das questões que lhes dão origem, propõe-se um rótulo para cada fator. Tratando-se de posições filosóficas, opta-se por descrever os fatores usando eixos de conceitos ao longo dos quais os indivíduos se posicionam. Assim, o primeiro fator parece ser composto por itens cuja concordância implica um traço de personalidade focada no indivíduo, enquanto a sua discordância implicará uma característica mais coletivista. Sugere-se que o primeiro fator represente então o eixo Coletivismo → Egoísmo. O segundo fator parece implicar um caminho na direção da amoralidade. As questões são, essencialmente, acerca da ausência de moralidade no mercado e da sua irrelevância

¹Na geração dos valores aleatórios de autovalor da Tabela Anexa D.4 foi utilizada a calculadora "Monte Carlo PCA for Parallel Analysis" de Watkins, M. em <http://edpsychassociates.com/Watkins3.html> para 30 variáveis, com $n = 191$ em 100 replicações aleatórias

²Foram excluídas desta análise as variáveis: *filos_12*, *filos_21*, *filos_22*, *filos_26* e *filos_30* por apresentarem *loadings*, nos fatores, inferiores a 0,3.

para as empresas. À medida que os estudantes discordam dos itens que lhe dão origem, parece existir uma maior concordância com a existência de uma moralidade inerente ao mundo empresarial. É sugerido para este segundo fator que ele represente o eixo Moral → Amoral do contexto empresarial. O terceiro fator não está muito distante deste último conjunto de convicções. A diferença, ténue, parece ser apenas na validação de todos os meios para atingir os fins, como se os estudantes que concordam com estes itens entendessem o mercado como uma zona desregulada em concorrência total. Já a discordância das questões que compõem este fator parece recusar este *vale-tudo*, atribuindo maior importância aos meios utilizados. A diferença pode ser expressa identificando o fator como eixo Meios → Fins. O quarto fator inclui itens cuja concordância implica uma moralidade *a priori* inerente ao sujeito da ação. Discordar das afirmações significará que, para uma ação ser considerada certa, dependerá mais das suas consequências ou do imperativo ético que a sustenta. Este parece ser um fator que resume a preferência do indivíduo por uma ética consequencialista ou do dever, por contrapartida de uma ética da virtude. Por servir para distinguir os indivíduos quanto ao seu *locus moral*, é rotulado como o eixo Dever → Virtude. O quinto e último fator aborda questões que implicam uma opinião sobre a dinâmica das regras que gerem os mercados. Os concordantes com os itens que dão origem a este fator têm uma visão conservadora e objetiva sobre os mesmos, sugerindo-se que observam a vida empresarial como imutável e regulada pela Lei. Já os que discordam destas afirmações concebem um espaço empresarial em constante mudança, onde é necessária uma avaliação permanente do que está certo fazer. Cunha-se, assim, o quinto fator como o eixo Liberal → Conservador.

Com base no agrupamento original³ destas variáveis em fatores, foram calculadas cinco variáveis latentes correspondentes a cada uma das filosofias identificadas pelos autores do QAREE: *darwin*, *maquiav*, *objetiv*, *relativ* e *legalis*. Com o mesmo subconjunto de itens/questões foram, ainda, calculadas cinco novas variáveis, correspondentes a cada um dos fatores identificados na AFE, já apresentados.

A fim de tornar comparáveis, tanto as diferentes filosofias empresariais, como os fatores

³O agrupamento efetuado pelos autores que criaram e utilizaram o QAREE

identificados na AFE, por aluno, todas as variáveis foram, posteriormente, divididas pelo número de itens que lhes deram origem, encontrando assim uma média por aluno em cada filosofia. As novas variáveis receberam o sufixo *_avg* e o seu estudo é apresentado no capítulo 6.2.3 (na página 338).

E.3 Descomprometimento Moral

A AFE às variáveis que pretendem medir o descomprometimento moral do aluno, é apresentada no Anexo C, na tabela D.3. Neste caso, opta-se por apresentar o próprio mecanismo que está a ser medido (de acordo com os autores do questionário), em vez da descrição da questão, para que se possa confirmar o agrupamento entre as variáveis. Foram excluídos desta análise os carregamentos inferiores a 0,4⁴, pelo que são apresentadas apenas as relações mais significativas entre as variáveis. Resultam desta análise apenas duas anomalias: 1) os fatores Distorção das Consequências e Atribuição de Culpa parecem resultar do mesmo processo cognitivo e, por isso, apresentam carregamentos bastante relevantes no mesmo fator; 2) Foram excluídas da análise, por estarem a distorcer as restantes relações e não apresentarem carregamentos significativos, as questões número 4 (Rotulagem Eufemística) e 10 (Deslocamento de Responsabilidade).

Os sete fatores apresentados explicam 98,77% da variância total, com uma proporção de variância comum dos dados bastante elevada (Teste de Kaiser-Meyer-Olkin=0,815), rejeitando-se a hipótese nula do Teste de Esfericidade de Bartlett ($p < 0,01$). Fica, assim, demonstrada a coerência do questionário, com a exceção de apenas duas questões que eventualmente possam ter interpretações dúbias por parte dos estudantes. Seguindo o mesmo procedimento dos fatores identificados na sensibilidade à RSE, foram calculadas, a partir desta análise, oito novas variáveis (o primeiro fator foi decomposto nos dois mecanismos que lhe dão origem⁵, correspondentes a cada um dos mecanismos

⁴No caso do questionário sobre o descomprometimento moral, os resultados da AFE apresentavam vários carregamentos entre 0,3 e 0,4 em diferentes fatores. O aumento do limiar para 0,4 mantendo apenas os carregamentos altamente relevantes, permitiu tornar mais claro que variáveis dão um maior contributo para cada fator.

⁵Apesar da possibilidade de se analisarem em conjunto as seis variáveis nele contidas, optou-se por dividir este fator nos dois mecanismos que o integram. Esta exceção, no tratamento das variáveis

de descomprometimento moral). O procedimento seguido, após terem sido retiradas do conjunto as duas variáveis que apresentavam covariâncias inferiores a 0,4, consistiu em somar os itens, agrupando-os por mecanismo. Daqui resultaram oito variáveis, que são: *just_moral*, *rotul_euf*, *compar_vtj*, *desl_resp*, *dif_resp*, *dist_conseq*, *atrib_clp* e *desuman*. Por coincidirem, com a limitação já apresentada, os fatores identificados na AFE, com as variáveis latentes calculadas a partir do agrupamento de variáveis original deste questionário, tornar-se-ia redundante apresentar resultados para ambos os conjuntos de variáveis. Optando-se por referir, apenas, no que toca ao descomprometimento moral, apenas as variáveis latentes calculadas.

Posteriormente, cada uma destas variáveis foi dividida pelo número de variáveis originais que lhe deu origem, a fim de as normalizar, permitindo a sua comparação. Desta forma, foram calculadas oito novas variáveis: *justmoral_avg*, *rotuleuf_avg*, *comparvtj_avg*, *deslresp_avg*, *difresp_avg*, *distconseq_avg*, *atribclp_avg* e *desuman_avg* cujo estudo das suas tendências se apresenta no ponto 6.2.4 da página 342.

Foi criada a variável *descomprometimento* que resulta da soma de todas as 24 questões deste questionário, por forma a criar um índice de descomprometimento moral do aluno.

que compõem os fatores, foi considerada por estarem perfeitamente definidos os dois mecanismos que estavam a carregar no mesmo fator. Contribuiu também para esta decisão, o facto de este questionário ter já sido utilizado por outros autores, com esta mesma agregação entre variáveis.)

Anexo F

Normalidade das variáveis em análise

Antes de serem decididos concretamente os testes estatísticos, bem como o tipo de descrição estatística dos dados, necessários para responder às questões de investigação, era necessário perceber se as variáveis cumpriam as premissas dos testes paramétricos, nomeadamente aquelas resumidas por Field (2013, p. 132 - 136):

- ◇ A distribuição das frequências de cada variável assemelha-se a uma distribuição normal
- ◇ Homogeneidade aproximada da variância
- ◇ Dados pertencem a um intervalo
- ◇ Os dados resultam de observações independentes
- ◇ Os dados foram obtidos de forma aleatória de uma população normalmente distribuída

À partida, a premissa da distribuição normal dos dados pode ser rejeitada para todas as questões do questionário, uma vez que a escala de Likert, independentemente do número de pontos, não é contínua. Isto, por não ser possível medir a intensidade dos valores extremos (um 5 de um aluno, pode ser uma resposta mais extrema que outro 5 de outro aluno), nem ser possível garantir que a distância entre quaisquer dois pontos da escala, ao longo das respostas, é constante. É defendido, no entanto, em muitos trabalhos e por bastantes autores que podem ser utilizados testes paramétricos (devido à sua robustez generalizada) com dados em escalas de Likert (Norman, 2010). Uma das defesas mais sólidas neste sentido, é que, apesar desta limitação, a escala de Likert pode ser convertida num intervalo, quando as várias respostas são agrupadas (somando-as, por exemplo) em índices (Carifio & Perla, 2008), tal como foi feito nas variáveis que resultaram das Análises Fatoriais Exploratórias apresentadas nos pontos anteriores.

Para nos certificarmos dos testes que seria possível correr nestas variáveis e nas que lhes dão origem, optou-se, então, por efetuar dois testes de normalidade em cada variável ordinal: um teste Jarque-Bera ajustado¹, que leva em conta a assimetria e a curtose

¹O termo ajustado utiliza-se aqui, porque embora o teste Jarque-Bera esteja desenhado para amostras muito grandes, esta versão do teste é ajustada à dimensão da amostra

da distribuição da variável; e o teste Shapiro-Wilks, considerado o mais robusto dos testes de normalidade (Razali & Wah, 2011). Embora deva ser feita a ressalva de que, à partida e por simples observação dos dados recolhidos, fosse já possível suspeitar que, tratando-se de matérias de ética, as respostas tenderiam a assumir uma distribuição assimétrica negativa (mais valores na segunda metade da escala do que na primeira e onde a média é a menor das três medidas de tendência central) sempre que a carga ética positiva da resposta variasse no mesmo sentido da escala de Likert e de assimetria positiva nos casos opostos. A hipótese nula (H_0) em ambos os testes é: não existe diferença entre a distribuição observada e uma amostra normalmente distribuída. Sendo necessário, para que H_0 possa ser rejeitada, que a significância calculada (p) não ultrapasse o nível de risco que lhe está associado ($\alpha = 0.05$).

Tendo sido rejeitada a hipótese nula em praticamente todas² as variáveis diretamente resultantes das questões do questionário ($p < 0.01$ em ambos os testes) apresentam-se, apenas, os resultados dos testes para as restantes variáveis que resultam da soma e da média de subconjuntos destas variáveis originais (Tabela F.1).

Na maioria das variáveis computadas não é possível rejeitar a hipótese de que a distribuição das frequências se assemelha a uma distribuição normal, o que possibilita, em teoria, a não restrição em termos de testes estatísticos a utilizar. Para as restantes variáveis, incluindo as variáveis originais do questionário, a rejeição desta hipótese, em conjunto com o não cumprimento paramétrico já observado, justifica a opção por testes não-paramétricos, na maioria das análises que se seguem. Em todo o caso, nesta tese, os testes paramétricos são usados com precaução, optando-se sempre que existam dúvidas acerca da sua adequação, testes não-paramétricos. De seguida apresenta-se um resumo dos testes usados em cada tipo de análise, com uma breve descrição do mesmo.

²Dos oitenta e seis itens de Likert que constam no questionário aos estudantes, apenas em sete deles (sens16, filos03, filos08, filos12, filos27, filos28, decis11) não foi rejeitada a hipótese nula em ambos os testes efetuados: Shapiro-Wilks e Jarque-Bera ajustado.

Tabela F.1: Testes de normalidade às variáveis computadas

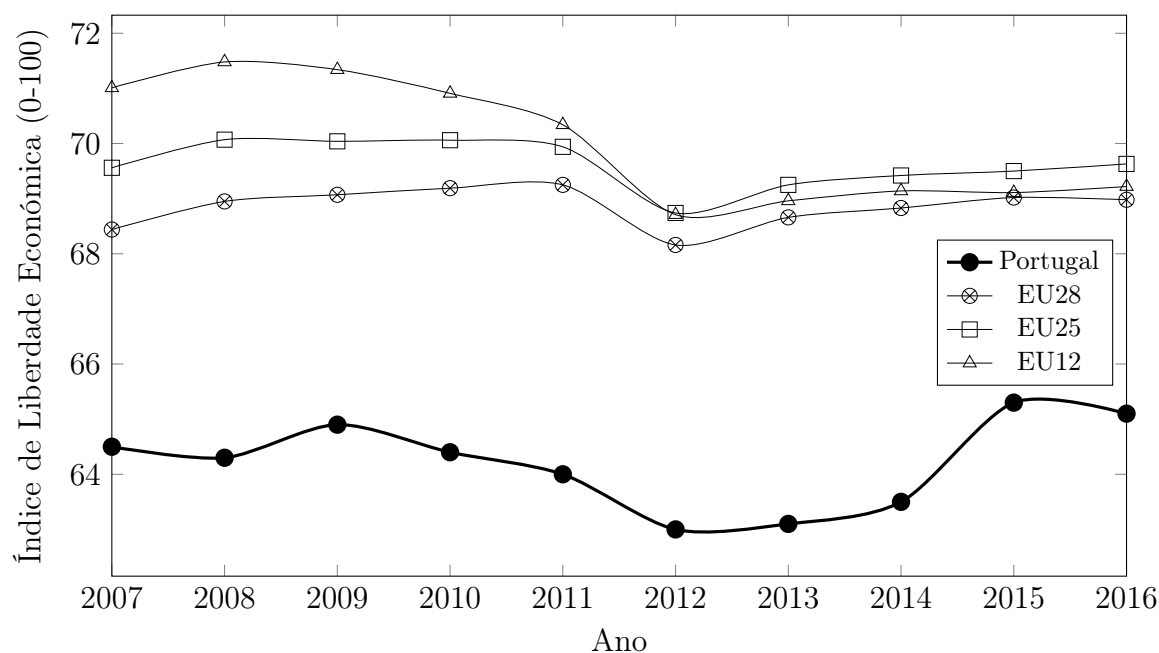
var	Jarque-Bera ajustado			Shapiro-Wilks			H_0
	$p(\text{curtose})$	$p(\text{assimetria})$	p	W	z	p	
<i>competitividade</i>	.0000	.0003	.0000	.92064	5.581	.00000	REJ
<i>ativismo</i>	.0356	.5616	.0903	.97793	2.644	.00410	NRE*
<i>sobrevivencia</i>	.0186	.9574	.0645	.95007	4.518	.00000	REJ*
<i>legalidade</i>	.0013	.9931	.0095	.96048	3.981	.00003	REJ
<i>maquiav</i>	.0606	.1877	.0725	.99195	.329	.37100	NRE
<i>darwin</i>	.0176	.1405	.0261	.98771	1.300	.09680	NRE
<i>objetiv</i>	.5809	.0990	.2164	.99457	-.575	.71743	NRE
<i>relativ</i>	.7882	.3211	.5862	.99591	-1.224	.88949	NRE
<i>legalis</i>	.0374	.7411	.1058	.98506	1.748	.04022	REJ*
<i>filfat1</i>	.0000	.0104	.0000	.92461	5.464	.00000	REJ
<i>filfat2</i>	.1310	.2659	.1686	.99199	.316	.37607	NRE
<i>filfat3</i>	.0789	.6042	.1830	.99241	.193	.42352	NRE
<i>filfat4</i>	.1320	.0293	.0357	.98905	1.035	.15040	NRE*
<i>filfat5</i>	.1588	.7330	.3454	.99436	-.488	.68724	NRE
<i>just_moral</i>	.7253	.1713	.3645	.99559	-1.051	.85346	NRE
<i>rotul_euf</i>	.0000	.2919	.0002	.95098	4.475	.00000	REJ
<i>compar_vtj</i>	.0000	.0002	.0000	.91465	5.748	.00000	REJ
<i>desl_resp</i>	.0668	.3545	.1185	.97112	3.261	.00056	NRE*
<i>dif_resp</i>	.3863	.9261	.6814	.99416	-.407	.65798	NRE
<i>dist_conseq</i>	.0000	.0288	.0000	.95442	4.308	.00001	REJ
<i>atrib_clp</i>	.0002	.0275	.0004	.96286	3.838	.00006	REJ
<i>desuman</i>	.0000	.5116	.0001	.93639	5.074	.00000	REJ
<i>Descomprometimentamento</i>	.2952	.1573	.2089	.98714	1.405	.08008	NRE
<i>decnetica</i>	.7620	.0413	.1161	.99321	-.063	.52522	NRE
<i>decctrl</i>	.5240	.6594	.7384	.99745	-2.307	.98948	NRE
<i>sensib</i>	.9544	.0442	.1287	.9915	.440	.32985	NRE
<i>stk_prim</i>	.3081	.5970	.5134	.98080	2.324	.01006	REJ*
<i>stk_sec</i>	.2793	.0463	.0760	.99439	-.5000	.69141	NRE
<i>stk_nsoc</i>	.0147	.4374	.0430	.95615	4.220	.00001	REJ
<i>stk_soc</i>	.4464	.4097	.5289	.98581	1.629	.05163	NRE
<i>resp_etic</i>	.0448	.8572	.1284	.97602	2.834	.00230	NRE*
<i>resp_legal</i>	.1061	.0775	.0598	.97285	3.119	.00091	REJ*
<i>resp_filant</i>	.1933	.8572	.4180	.98443	1.843	.03269	NRE*

REJ= H_0 rejeitada; NRE= H_0 não rejeitada; * Após observação do histograma (*hangroot* em STATA) e outras representações gráficas da distribuição (*qnorm* em STATA)

Anexo G

Outros elementos de suporte

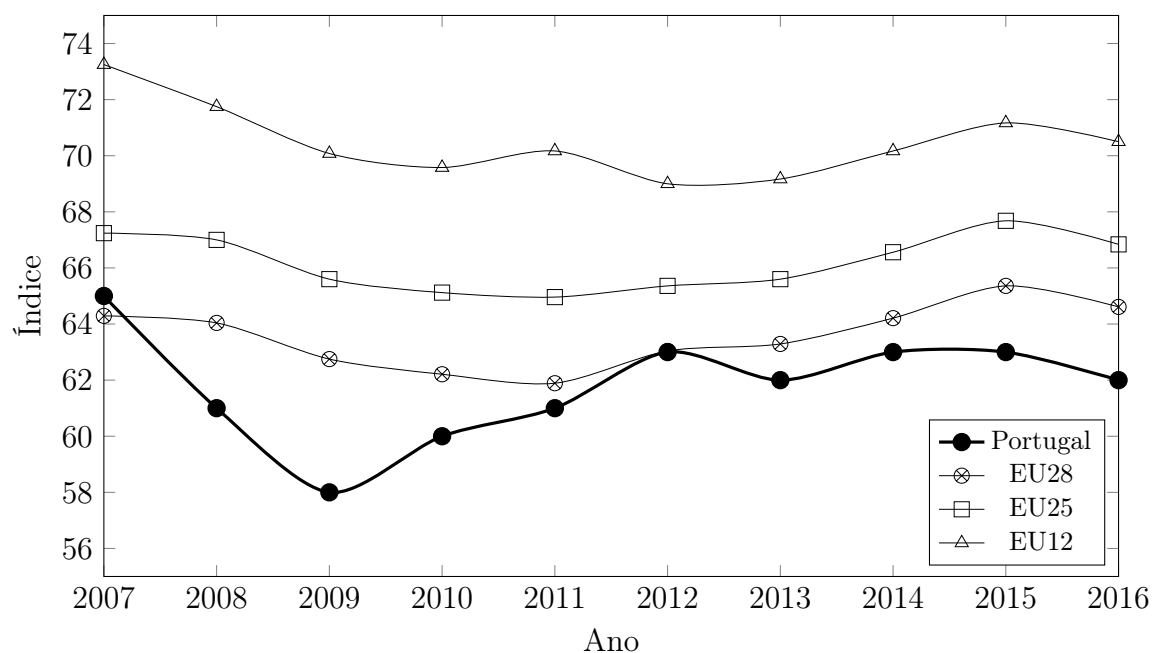
Figura G.1: Índice de Liberdade Económica em Portugal e restantes países europeus



EU12,EU25,EU28-média dos restantes países, nos sucessivos alargamentos da UE

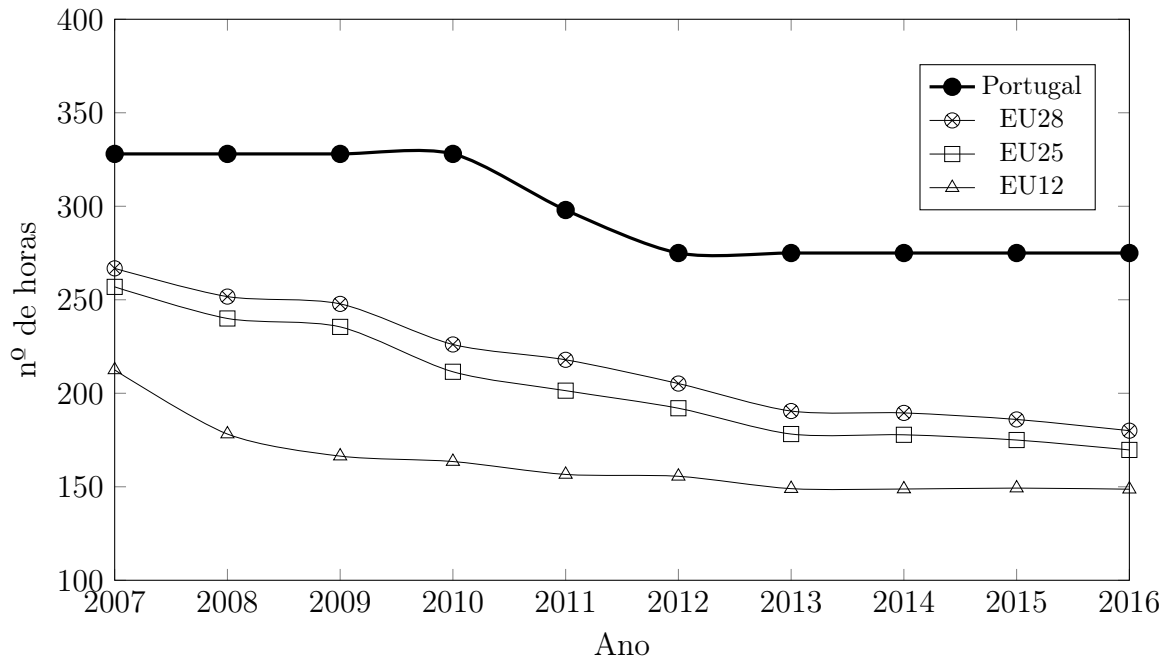
Nota: Apesar do índice variar entre 0 e 100, os valores abaixo de 50 são apenas atribuídos a países em regime de opressão. Dados obtidos de www.heritage.org

Figura G.2: Índice de Corrupção Percecionada em Portugal e UE



EU12,EU25,EU28-média dos restantes países, nos sucessivos alargamentos da UE

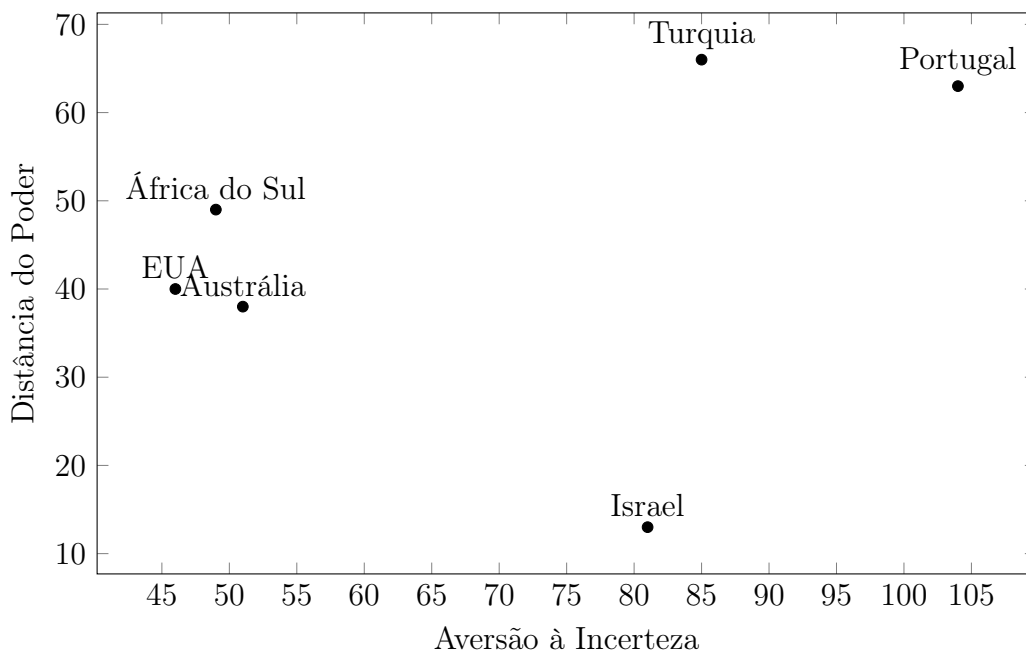
O Índice varia entre 0 (corrupção generalizada) a 100 (ausência de corrupção). Dados obtidos de www.transparency.org

Figura G.3: N^o de horas gastas anualmente com obrigações fiscais

EU12, EU25, EU28—média dos restantes países, nos sucessivos alargamentos da UE.

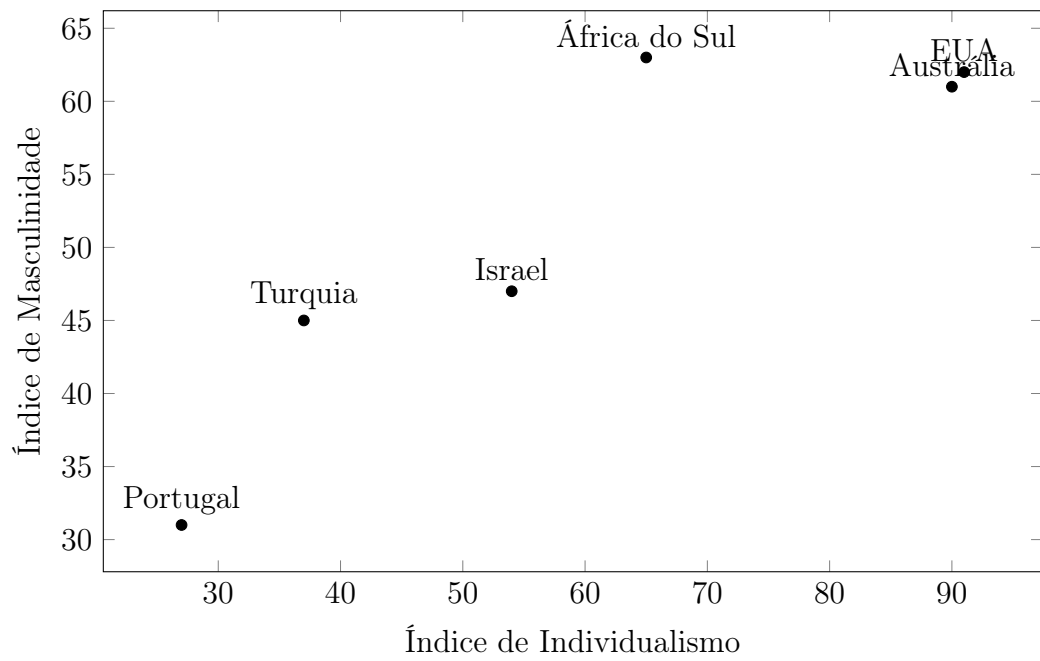
O valor resulta da soma dos dias gastos com impostos empresariais, laborais e de consumo. Dados obtidos a partir dos relatórios anuais *Paying Taxes* em www.pwc.com

Figura G.4: Aversão à incerteza vs distância do poder em países onde o QAREE foi aplicado



Retirado de Hoffstede *et al.* (2010)

Figura G.5: Individualismo vs masculinidade em países onde o QAREE foi aplicado



Retirado de Hofstede *et al.* (2010)