

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Percepções de Justiça, Cidadania e Competência Moral na Escola

Nelson Lopes Brites - Nº 11304

ORIENTADORA: Professora Doutora Ana Carita
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Professora Doutora Margarida Alves Martins
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2006



17238

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
 C. da Escola Politécnica, 649
 1649-016 Lisboa

Registo: 17238
 Data: 6/9/07

Tel: 21 001 17 50 - libspa@ispa.pt

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que tornaram este trabalho possível. Muitas foram as pessoas que, directa ou indirectamente, deram o seu contributo para a realização desta dissertação. Para todos eles o meu muito obrigado.

Gostaria de agradecer em especial à minha orientadora, Professora Doutora Ana Carita, pelo apoio, estímulo, disponibilidade e interesse demonstrados ao longo das várias fases deste trabalho. Uma especial gratidão para com a sua incomensurável paciência e pelo incentivo e compreensão.

À Professora Doutora Regina Bispo, pela disponibilidade constante com que sempre deu apoio na vertente estatística deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Gouveia Pereira, pela abertura, apoio e pelos úteis conselhos. À Carla Marçal pela constante disponibilidade para a partilha de experiências e conhecimentos e pelo incentivo.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, Coordenadora do Mestrado, pelas suas sugestões e críticas aquando da orientação do seminário de investigação.

Ao Professor Doutor Georg Lind, pela sua disponibilidade e apoio.

À Professora Doutora Isabel Menezes e à Doutora Maria Luísa Mota Ribeiro, pelas prontas sugestões e pela disponibilização do MJT.

Às escolas que acolheram este estudo, e em particular aos seus Conselhos Executivos: Escola Básica 2/3 Dr. Correia Mateus, Escola Básica 2/3 D. Dinis, Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, Escola Secundária Domingos Sequeira e

Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo. Aos alunos participantes, pelo entusiasmo com que colaboraram.

Ao Joaquim Baptista, pela compreensão, constante incentivo, infinita paciência e tolerância. Por ser um Director empenhado na valorização profissional e pessoal dos seus colaboradores. Pela amizade.

À Elisa, prima amiga e confidente, pela constante disponibilidade. Ao tio Adriano, pelo incitamento e pelos seus sempre sábios conselhos.

À Cátia, por ser uma irmã paciente e sempre disponível. Pelos exemplos de esforço, persistência e empenho. Pelo carinho.

Aos meus pais, pelo amor e carinho. Pelo apoio e exemplo. Pelo cuidado.

RESUMO

O presente estudo tem como pano de fundo a convicção de que um exercício maduro e consciente da cidadania na idade adulta poderá ser determinado pela qualidade das vivências experimentadas pelo sujeito em clima escolar. De facto, a educação para a cidadania tem sido, de há uns anos para cá, uma preocupação constante dos agentes educativos e da sociedade em geral, por ser basilar na aquisição de uma consciência democrática, apoiada em critérios de justiça.

Transversalmente subjacente a este estudo, está a crença de que o modelo da escola como **comunidade justa**, tal como proposto por Kohlberg, constituirá uma oportunidade fulcral para a vivência da democracia, da justiça e dos direitos e deveres cívicos, com incontornáveis ganhos para o desenvolvimento sócio-moral do indivíduo, com todas as consequências benéficas daí decorrentes para o próprio indivíduo, para os ambientes em que se insere e, inevitavelmente, para a sociedade em geral.

Assim, este trabalho assenta em pressupostos teóricos provenientes de dois grandes campos: do da **Psicologia Social**, nomeadamente da investigação na área das percepções de justiça e do da **Psicologia do Desenvolvimento**, em particular do modelo de escola como comunidade justa. Do primeiro subjaz a ideia de que o modo como os adolescentes avaliam a forma de tratamento dos seus professores poderá influenciar os seus comportamentos de cidadania, nomeadamente os de solidariedade e cooperação; do segundo, a ideia de que a vivência da comunidade justa poderá incrementar a qualidade das representações do sujeito sobre os direitos e deveres cívicos, favorecendo dimensões do comportamento sócio-moral que se prendem com o exercício maduro da **cidadania democrática**.

Este estudo teve as seguintes finalidades: a) aprofundar o conhecimento da experiência social da cidadania dos estudantes na escola, com base na análise da representação dos estudantes sobre a justiça dos professores e sobre a cidadania em contexto escolar; b) perceber a relação entre as percepções de justiça e as representações acerca da cidadania na escola aferindo, de igual modo, a moderação desta relação pelo índice de competência moral, o sexo, idade e ano de escolaridade; c) dar um contributo para o estudo da relação entre cognição e acção. Assim, a hipótese básica subjacente a este estudo é a de que a avaliação do carácter de justiça que os alunos fazem dos seus professores poderá influenciar as suas representações e comportamentos de cidadania, e de que essa relação poderá ser moderada pela competência moral, idade, ano de escolaridade e género dos sujeitos.

A amostra do estudo é constituída por 309 estudantes dos 8º e 11º anos de escolaridade, rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre 12 e os 21 anos de idade. Utilizaram-se três instrumentos: um questionário sobre as percepções de justiça do comportamento dos professores (Gouveia-Pereira, 2004), um questionário sobre o exercício da cidadania em contexto escolar (Carita; Gouveia-Pereira, Marçal & Brites, 2004) e o MJT- Moral Judgement Test, questionário de avaliação da competência moral de Georg Lind na versão portuguesa de Patrícia Bataglia, adaptada por Ribeiro & Menezes (2000).

Os resultados obtidos permitem-nos ter uma imagem mais consistente das representações dos participantes sobre a justiça dos professores e sobre os seus próprios comportamentos de cidadania em contexto escolar e da relação entre as percepções de justiça e o exercício da cidadania.

Em primeiro lugar, os resultados deste estudo permitem-nos concluir que de uma forma geral prevalecem as avaliações favoráveis quanto à justiça da actuação dos professores com base em critérios relacionais e distributivos, sendo mais crítica a avaliação que diz respeito à equidade de actuação perante todos os alunos.

Os resultados permitem-nos também perceber que, de uma forma geral, o ensino ainda se encontra muito centrado no professor, havendo poucas oportunidades para os estudantes intervirem em aspectos relacionados com as dimensões mais académicas do currículo. Aliás, os estudantes afirmam reconhecer e pôr em prática comportamentos de cooperação e solidariedade na escola, embora o seu alvo preferencial seja claramente os seus pares, existindo um certo distanciamento face ao professor.

De igual modo, podemos compreender que a forma como os alunos percebem a justiça da actuação dos seus professores poderá ser determinante para as suas representações e comportamentos de cidadania na escola e, por extensão, para a criação de condições conducentes a um desenvolvimento sócio-moral do sujeito de maior qualidade.

As variáveis índice de competência moral, ano de escolaridade, idade e sexo mostraram exercer efeitos de moderação em alguns aspectos da relação entre as percepções de justiça e as representações acerca da cidadania na escola.

PALAVRAS CHAVE: Justiça, Cidadania, Competência Moral, Comunidade Justa, Adolescência.

ÍNDICE

PARTE I - INTRODUÇÃO	5
ABERTURA.....	6
1 - O DESENVOLVIMENTO MORAL: A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	10
1.1 – Concepções Piagetianas sobre o desenvolvimento moral.....	11
1.2 – O Desenvolvimento moral segundo Kohlberg.....	15
1.3 – A promoção do desenvolvimento moral e cívico: a comunidade justa de Kohlberg	21
1.4 – Ética do cuidado e comunidade justa.....	23
1.5 – Juízos morais e acção moral	24
1.6 – Competência moral	26
2 - A JUSTIÇA COMO CAMPO DA MORALIDADE: O CONTRIBUTO DA PSICOLOGIA SOCIAL	29
2.1 - Dimensões de justiça	31
2.1.1 - A justiça retributiva	31
2.1.2 - A justiça comparativa e a teoria da privação relativa.....	32
2.1.3 - A justiça distributiva.....	33
2.1.3.1 - Regras distributivas	35
2.1.4 - A justiça procedimental	35
2.1.4.1 - Mecanismos subjacentes aos efeitos da justiça procedimental	39
2.1.4.2 - A relação entre as justiças distributiva e procedimental.....	42
2.1.5 - A justiça interaccional	43
2.2 - Percepção de justiça e legitimidade em contexto escolar.....	45
3 - A CIDADANIA NA ESCOLA	53
3.1 - Cidadania na escola	55
3.1.2 - Educação para a cidadania democrática	57
3.2 - Comportamentos de cidadania	60
3.2.1 - Comportamentos de cidadania e percepção de justiça	61
3.2.2 - Competência moral e comportamentos de cidadania	64
3.3 - A comunidade justa e a cidadania	65
4- PROBLEMÁTICA.....	70
PARTE II - INVESTIGAÇÃO	79
1. MÉTODO	80
1.1 Participantes.....	80
1.2 Instrumento	81
1.3 Procedimentos.....	86
2. RESULTADOS	87
2.1 As percepções de justiça.....	87

2.1.1 As diferentes dimensões das percepções de justiça	87
2.1.2 As percepções dos estudantes acerca da justiça dos seus professores	88
2.2 A cidadania na escola.....	90
2.2.1 As percepções sobre os direitos de opinião	90
2.2.2 As percepções sobre o efectivo exercício de opinião	92
2.2.3 As percepções sobre os deveres de cooperação e solidariedade.....	94
2.2.4 As percepções sobre o cumprimento de regras e o exercício dos deveres de cooperação e solidariedade	95
2.3 Relação entre percepção de justiça e cidadania na escola e o efeito moderador do ano de escolaridade, idade, género e índice de competência moral naquela relação	97
2.3.1 A relação das percepções de justiça com as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real	98
2.3.2 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.	100
2.3.3 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação da idade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.	103
2.3.4 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação do ano de escolaridade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.	105
2.3.5 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação do género dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.	107
2.3.6 A relação do índice de competência moral com as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real	109
3. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	111
3.1- A Experiência Social dos Estudantes nos Domínios da Justiça e da Cidadania	111
3.1.1 – As Percepções de Justiça	111
3.1.2- Cidadania na Escola: a Voz dos Estudantes	113
3.1.3- Cidadania na Escola: Os Deveres de Cooperação e Solidariedade	117
3.2- Contributos para o Aprofundamento da Discussão nos Domínios da Justiça e da Cidadania	119
3.2.1– O Universo das Avaliações de Justiça	119
3.2.2– Relação entre Percepções de Justiça e Comportamentos de Cidadania.....	122
3.3- Relação entre Competência Moral e Comportamentos de Cidadania	126
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS	139

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg.....	21
Quadro 2: Três dimensões de OCB: descrições e exemplos.....	60
Quadro 3: Distribuição da amostra	80
Quadro 4: Distribuição dos sujeitos do 11º ano por áreas de ensino	81
Quadro 5: Análise factorial dos itens relativos à percepção de justiça	88
Quadro 6: Distribuição percentual da percepção do comportamento dos professores segundo critérios de justiça.....	89
Quadro 7: A Cidadania na escola: distribuição percentual das percepções sobre os direitos de opinião.....	90
Quadro 8: A cidadania na escola: distribuição percentual das percepções sobre o exercício de opinião	92
Quadro 9: A cidadania na escola: distribuição percentual das percepções sobre deveres de cooperação e solidariedade	94
Quadro 10: A cidadania na escola: distribuição percentual do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade	95
Quadro 11: Relação das percepções de justiça com o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar.....	98
Quadro 12: Relação das percepções de justiça com o reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade	99
Quadro 13: Relação das percepções de justiça com o cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade	99
Quadro 14: Relação das percepções de justiça com a participação através do exercício de opinião	100
Quadro 15: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar	101
Quadro 16: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar	101
Quadro 17: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade	102
Quadro 18: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o exercício de opinião	102
Quadro 19: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar	103
Quadro 20: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar.....	103
Quadro 21: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade.....	104
Quadro 22: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião.....	104

Quadro 23: Efeito de moderação do ano de escolaridade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar	105
Quadro 24: Efeito de moderação do ano de escolaridade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar	105
Quadro 25: Efeito de moderação do ano de escolaridade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade.....	106
Quadro 26: Efeito de moderação do ano de escolaridade na relação entre as percepções de justiça e o exercício de opinião	106
Quadro 27: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião.....	107
Quadro 28: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar.....	107
Quadro 29: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade.....	108
Quadro 30: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião.....	108
Quadro 31: Relação do índice de competência moral com o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar	109
Quadro 32: Relação do índice de competência moral com o reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade	109
Quadro 33: Relação do índice de competência moral com o cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade	109
Quadro 34: Relação do índice de competência moral com a participação através do exercício de opinião	110
Figura 1: A distribuição das percepções de justiça	89
Figura 2: A cidadania na escola: percepções sobre os direitos de opinião	91
Figura 3: Exercício do direito de opinião: distribuição dos factores	93
Figura 4: Reconhecimento de deveres de cooperação e solidariedade: distribuição dos factores	94
Figura 5: Responsabilidade social nas regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade: distribuição dos factores	96

Parte I

INTRODUÇÃO

ABERTURA

Assumimos que para se implementar uma educação de qualidade é necessário promover o desenvolvimento do indivíduo no seu todo, dos pontos de vista físico, cognitivo, social e moral. A educação não se esgota na simples transmissão de conhecimentos, desempenhando um papel bem mais vasto pelas suas responsabilidades centrais na formação global de cidadãos, preparando-os não apenas para o desempenho de uma profissão no futuro, como também para o desempenho consciente e esclarecido do seu papel de cidadão inserido num meio social.

Como nos diz Perrenoud (1994, cit. por Estrela, 2002, p.49), *“a aprendizagem (...) prepara, também, para lá da escolarização, a viver e a funcionar noutras organizações, quer seja como trabalhador, como cliente, como doente, como réu, como utilizador, ou a viver noutros grupos restritos. É aprendendo o seu ofício de aluno que se aprende também o ofício de cidadão, de actor social ou trabalhador”*.

No caso do nosso país, na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) consta a cláusula de que o sistema educativo tem como missão formar cidadãos, que traduz o reconhecimento do papel determinante da escola neste âmbito. Talvez por esta razão, e pela identificação da necessidade de apostar na formação global dos indivíduos, se tenha criado, há já vários anos, uma nova área curricular, a chamada Formação Cívica (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro), e se

tenha expressamente sublinhado a educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo.

A necessidade de formar cidadãos conscientes e que possuam os seus critérios morais fundados em raciocínios válidos tem um carácter premente. De facto, a educação para a cidadania tem sido, de há uns anos para cá, uma preocupação constante dos agentes educativos e da sociedade em geral, pelo seu carácter basilar na aquisição de uma consciência democrática, apoiada em critérios de justiça.

A justiça, virtude cívica por excelência, tal como definida por Kohlberg, parece ser um dos eixos fundamentais da vivência democrática e da própria moralidade. De facto, o autor atribui à justiça deontica, dos direitos e deveres, um papel nuclear na moralidade e no seu desenvolvimento, a tal ponto que centra as suas intervenções no âmbito do desenvolvimento moral no fomento do sentido de justiça e da acção justa. De resto, o seu modelo de educação moral assenta na concepção da escola como comunidade justa (Kohlberg, Power & Higgins, 1997), uma comunidade potenciadora de oportunidades de descentração e de implicação nos processos de tomada de decisão.

A utilização do modelo de comunidade justa provou estar implicado no desenvolvimento moral dos sujeitos e das instituições em que estes se inserem. É, por isso, uma referência incontornável quando se pretende averiguar a qualidade moral e cívica do ambiente escolar e o desenvolvimento sócio-moral e cívico dos sujeitos.

Por ser nosso propósito averiguarmos alguns dos aspectos qualitativos das vivências experimentadas pelo sujeito em contexto escolar, consideramos pertinente aferir as representações dos estudantes acerca dos seus direitos e deveres cívicos, bem como a real assunção de comportamentos condizentes com essas noções.

Como veremos adiante, este nosso interesse assenta na convicção de que a vivência na escola constitui a primeira grande experiência de contacto com a autoridade formal que a criança experiencia (Emler, Ohana & Moscovici, 1987) assumindo, por isso, um carácter basilar na transmissão ao sujeito de informações preciosas acerca

da relação com a autoridade. Os dados destas vivências revelar-se-ão determinantes nas representações que estes vão construindo acerca da autoridade institucional.

A importância incontornável desta relação prende-se com o facto de uma vivência percebida como justa ter, como tem sido provado, implicações benéficas nas atitudes que o sujeito vai elaborando em relação às autoridades institucionais (e.g. Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari & Rubini, 2003; Tyler & Lind, 1992), mas também nos comportamentos cívicos do sujeito (e.g. Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005).

Para compreendermos mais adequadamente o fenómeno das avaliações de justiça baseamo-nos nos estudos acerca das percepções de justiça, que têm vindo a ser realizados no âmbito da Psicologia Social.

Neste âmbito, uma das dimensões de justiça a que inicialmente se deu mais importância foi a distributiva, na qual se estuda a importância das transacções, como são os casos das recompensas e castigos. Neste tipo de percepção de justiça o sujeito fundamenta as suas avaliações nos ganhos e perdas, ou seja, há um enfoque nos resultados obtidos. São exemplo disto as notas e avaliações.

Posteriormente foi identificada uma outra dimensão, atinente aos processos, aos procedimentos utilizados: a justiça procedimental. Desvia-se aqui o enfoque dos resultados para os meios de chegar a esses resultados relevando, nomeadamente, a possibilidade de o sujeito participar no processo de tomada de decisão. Decorrente dos estudos nesta área veio a surgir, mais tarde, uma proposta de nova dimensão: a da justiça interaccional. Umbilicalmente ligada à procedimental, a justiça interaccional destaca a importância da qualidade do tratamento utilizado no processo de tomada de decisão. Todavia, a autonomia formal desta dimensão não tem recebido confirmação em alguns estudos realizados, sendo mais aceite a ideia de que é uma das vertentes da justiça procedimental (e.g. Clayton & Opatow, 2003; Tyler & Bies 1990; Tyler & Blader, 2000).

É nossa intenção contribuir para o conhecimento mais aprofundado da ocorrência destes processos de avaliação de justiça na escola, da sua dinâmica e da possível

ligação com algumas manifestações da cidadania escolar. Assim, tentaremos aferir a questão da especificidade ou indiferenciação das dimensões de justiça referidas, avaliando a saliência relativa de cada uma delas. Procuraremos também compreender o carácter das avaliações de justiça, analisando o seu sentido favorável ou desfavorável. Como pano de fundo estará omnipresente a hipótese de que o modo como os adolescentes avaliam a forma como são tratados pelos seus professores poderá influenciar as suas percepções e comportamentos de cidadania.

Assim, na primeira parte do trabalho - a da revisão teórica - começaremos por fazer uma síntese de duas concepções que consideramos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da moralidade no âmbito da psicologia do desenvolvimento: a de Piaget e a de Kohlberg. Como já vimos, as concepções deste último servirão de pano de fundo para todo este trabalho, especialmente a sua concepção de comunidade justa. Falaremos também da competência moral, definindo-a e justificando a sua relevância no âmbito da problemática em estudo.

Seguidamente, encetaremos um périplo pelas considerações da psicologia social acerca das percepções de justiça, apresentando os tipos de justiça considerados no âmbito desta disciplina e os mecanismos que com elas estão relacionados. Apesar de, como veremos, grande parte da investigação nesta temática ter vindo a ser feita em contexto organizacional, apresentaremos os escassos dados obtidos em estudos em contexto escolar de que tivemos conhecimento.

Para encerrar a revisão teórica abordaremos alguns dos aspectos relacionados com a cidadania em contexto escolar, e a sua relação com outras variáveis.

Na segunda parte do trabalho, a da investigação empírica, começaremos por apresentar detalhadamente a amostra, o instrumento, e os procedimentos utilizados. Seguem-se a apresentação e discussão dos resultados e as conclusões.

Terminaremos tecendo algumas considerações finais, com base nas reflexões que pudemos estabelecer com base no nosso estudo, apresentando algumas propostas para futuros estudos.

1 - O DESENVOLVIMENTO MORAL: A PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

“Growth cannot take place on the rocky soil of indifference. The development of justice and the development of care are best nurtured on the rich soil of community in which attentive role-taking has become a norm.”

Power & Makogon, 1995.

No nosso entender existem, incontornavelmente, duas visões a reter para a compreensão da complexa área que é o desenvolvimento moral. Como veremos, na visão dos dois grandes teóricos Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, o desenvolvimento moral é indissociável de outras formas de desenvolvimento, das quais salientamos o desenvolvimento cognitivo e social.

1.1 – Concepções Piagetianas sobre o desenvolvimento moral

A concepção de Piaget sobre o desenvolvimento moral assenta no pressuposto de que existe um paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social. O autor apresentou a tese de que o julgamento e acção morais dependem do amadurecimento biológico de estruturas mentais e da qualidade da interacção do

indivíduo com o meio, isto é, que o julgamento e comportamento morais dependem da ocorrência de maturações aos níveis cognitivo e biopsicossocial.

Com base em diversos estudos apresentados no livro “O juízo moral na criança” (1932), o autor distinguiu uma moralidade prática ou efectiva (juízo com obrigação moral) de uma moralidade teórica ou verbal (juízo e raciocínio moral sem obrigação, dissociados da acção) (Matta, 2001). À medida que vai havendo um desenvolvimento cognitivo vão ocorrendo também evoluções na moralidade- podendo-se indexar este desenvolvimento ao desenvolvimento de estruturais cognitivas que permitam raciocínios mais complexos.

Piaget, pelo seu contributo no âmbito do desenvolvimento cognitivo, ao compreender como se evolui dos actos reflexos para o raciocínio hipotético-dedutivo, abriu caminho para o entendimento das bases do desenvolvimento moral.

A condição primária da vida moral é, para Piaget (1994/32), a necessidade de afecto recíproco. A moralidade é, assim, uma forma de regular as acções entre os indivíduos, e deve ser fundamentada em princípios de igualdade de direitos básicos e respeito pelo outro. Como ele nos diz, toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (Piaget, 1994/32).

Os seus estudos levaram-no a concluir que a criança evolui de uma moral heterónoma (até aos 8/9 anos) para uma moral autónoma (a partir dos 11 anos). Enquanto que a primeira se caracterizava por ser uma moral de constrangimento, obediência e respeito unilateral (baseava-se no respeito unívoco pelos adultos, no medo do castigo e no respeito à autoridade) a segunda caracteriza-se pela cooperação e respeito mútuo que lhe estão subjacentes, o que só é possível baseando-se na igualdade, na reciprocidade e no acordo (Piaget, 1994/32). De uma criança autónoma diz-se que já interiorizou as normas e as convenções sociais. Estas duas formas de moralidade não foram consideradas estádios morais por Piaget. O autor preferiu chamar-lhe fases morais.

Como referimos atrás, para Piaget a moral consiste num sistema de regras. Ora, a maioria dessas regras não são elaboradas unicamente pelas crianças, são transmitidas pelos adultos, fruto de uma elaboração feita por sucessivas gerações. O autor interessou-se pelo estudo das regras utilizadas no jogo das bolinhas, um jogo social simples realizado entre crianças.

Neste contexto o autor procurou estudar dois grupos de fenómenos: 1) a prática das regras- a forma pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efectivamente e, 2) a consciência da regra- a maneira pela qual se apresentam à criança os caracteres obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou autonomia inerente às regras do jogo (Piaget, 1994/32).

Os resultados obtidos por estes estudos permitiram-lhe concluir que, do ponto de vista da prática das regras, podemos distinguir quatro fases sucessivas:

- 1) fase motora e individual- a criança age em função dos seus próprios desejos e hábitos motores, ainda não interiorizou as regras colectivas- está presente até cerca dos dois anos;
- 2) fase egocêntrica- as crianças, ainda que em grupo e embora possam já conhecer e empregar as regras, agem cada uma para si, sem cuidar da codificação das regras;
- 3) fase da cooperação emergente- por volta dos sete/oito anos a criança começa a procurar vencer os seus companheiros por todos os meios possíveis, embora ainda sem controlo mútuo e uso de regras unificadas;
- 4) fase da codificação das regras- o código das regras a seguir é por todos conhecido e os regulamentos são feitos com minúcia (as crianças manifestam aqui sobretudo elementos de moralidade autónoma)- aparece por volta dos onze/doze anos.

Já no que respeita à consciência da regra, o autor identificou três fases. Na primeira - a da regra motora- a regra ainda não é coerciva, não é percebida como obrigatória, é puramente motora. Esta fase está presente no início da fase egocêntrica. A segunda fase da consciência da regra -a da regra coerciva- aparece no decurso da fase egocêntrica, mantendo-se até à primeira metade da fase da

cooperação e caracteriza-se por uma consciência de que a regra é sagrada e intangível, de origem adulta e de essência imutável, ou seja, uma concepção heterónoma. Desta forma, qualquer proposta de modificação é considerada como transgressão. Finalmente, a partir do final da fase da cooperação aparece a terceira fase da consciência da regra, em que esta é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, de respeito mútuo podendo, no entanto, ser alterada se esse for o consenso geral —é a fase da regra racional e passa a dominar uma moralidade de carácter autónomo.

Assim sendo, e como foi dito atrás, a criança vai construindo valores morais que se fundamentam no respeito mútuo e que a conduzem de uma heteronomia para uma autonomia moral, de um egocentrismo para um perspectivismo. Do realismo a criança evolui para o relativismo moral- capacidade para avaliar actos, situações, circunstâncias, intenções e motivos na formulação de juízos morais. É de salientar que só na adolescência se manifesta uma verdadeira autonomia moral, caracterizada pela reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.

Piaget propõe outra importante distinção entre crianças com moralidade heterónoma e autónoma: a que diz respeito ao sentido de justiça. Aqui convêm distinguir entre dois tipos de justiça: a justiça distributiva, que tem a ver com a administração de bens, honras e recompensas, e a justiça retributiva, relacionada com a administração de castigos, penas e sanções.

No que diz respeito à justiça distributiva, a criança heterónoma confunde justiça com autoridade dos mais velhos: até aos 7/8 anos está bem aquilo que o adulto fizer porque ele é mais velho e por isso ele é que sabe o que deve fazer, ainda que a criança possa, por vezes, considerar alguns tratamentos como injustos. Já no campo da justiça retributiva, esta criança considera que quem se comporta mal não pode ficar sem receber castigo, admitindo a sanção como perfeitamente legítima e necessária, por constituir o princípio da moralidade. Posteriormente (8-11 anos) há um desenvolvimento progressivo da autonomia, ocorrendo o primado da igualdade sobre a autoridade. Na justiça retributiva, as sanções por reciprocidade tomam o lugar das sanções expiatórias e a ideia de retaliação cede lugar à ideia de restituição. Por fim (a partir dos 11-12 anos) aparece a fase da justiça distributiva por equidade,

em que o sentido de justiça se refina e a igualdade se percebe como algo pertinente. Aqui já pode ser compreendida a necessidade eventual de utilizar um tratamento diferenciado para, assim, se conseguir uma maior equidade. Nesta fase aparece também uma nova concepção de justiça retributiva em que a sanção é considerada inútil, sendo que o importante é fazer compreender ao culpado que a sua acção é imoral (Piaget, 1994/32).

1.2 – O Desenvolvimento moral segundo Kohlberg

Kohlberg propôs uma classificação mais sistemática e elaborada dos estádios conceptuais de desenvolvimento moral baseando-se em respostas a escolhas em situações hipotéticas denominadas dilemas morais (Kohlberg, 1976; 1984).

Tal como Piaget, Kohlberg considera que o desenvolvimento do juízo moral se baseia no desenvolvimento do sentido de justiça nos indivíduos, ou nas operações de justiça que eles são capazes de efectuar em cada momento do seu desenvolvimento (Kohlberg, 1976; 1984). Quanto mais um juízo moral se basear em princípios de universalidade e de reversibilidade (analisaremos estes conceitos mais adiante), mais avançado ou justo será.

Kohlberg utilizou dilemas morais -dos quais o mais famoso é o de Heinz e o farmacêutico- para estudar o desenvolvimento moral. Da análise dos resultados destes dilemas Kohlberg pôde identificar três níveis de desenvolvimento moral, cada um deles comportando ainda dois estádios qualitativamente distintos de raciocínio moral. Assim, este autor apresentou um sistema de estádios progressivamente mais complexos e de sequência invariável. Esse sistema é constituído por 6 estádios agrupados em 3 categorias globais: a pré-convencional, com o estádio da moralidade heterónoma e o do individualismo e troca instrumental; a convencional, com estádio da conformidade com as aspirações mútuas, relações interpessoais, e o do sistema social e consciência; e a pós-convencional, com o estádio social e direitos individuais e o dos princípios éticos universais (Kohlberg, 1976; 1984).

Cada um dos estádios reflecte uma determinada perspectiva sócio-moral, que compreende uma determinada orientação moral e um modo de hierarquizar diversos valores morais em confronto. Em cada um destes estádios existem determinadas operações de justiça (reflexões ou considerações quanto a questões importantes no âmbito da justiça), a saber: justiça por igualdade, igualdade em termos de direitos e deveres; justiça por universalidade, extensão desses direitos e deveres a um maior ou menor número de pessoas; justiça por equidade, que compreende as atenuantes ou agravantes na concretização de tais direitos ou deveres; justiça por reciprocidade, em função de procedimentos feitos anteriormente; justiça por tomada de perspectiva prescritiva, talvez a mais complexa, que se refere ao balanceamento de pontos de vista possíveis no sentido de ter em conta a perspectiva de todas as pessoas envolvidas no dilema com vista à escolha da solução mais equilibrada e reversível.

Segundo Kohlberg, com base nas suas investigações feitas com a população americana, o nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças com menos de nove anos, embora possa ser encontrado também junto de adolescentes e adultos. O nível convencional é o alcançado pela maioria dos adolescentes e adultos. O nível pós-convencional é atingido apenas por uma minoria, que geralmente tem mais de vinte e cinco anos (Colby & Kohlberg, 1987 cit. in Lourenço, 2002). A comparação dos resultados destes estudos feita com estudos noutros países demonstrou não haver diferenças significativas, pelo que estes resultados podem ser, embora com cautela, generalizáveis.

Vejamos então o que caracteriza e distingue os diversos níveis e estádios de moralidade.

O **nível de moralidade pré-convencional** corresponde, de uma forma geral, à moralidade heterónoma proposta por Piaget. Desta forma, os sujeitos neste nível regem-se segundo normas e expectativas sociais que lhes são extrínsecas. A acção é orientada para evitar o castigo, ou para satisfazer desejos e interesses pessoais e individuais. Na análise da moralidade dos indivíduos neste estádio é frequente encontrar noções como o castigo, o realismo moral, o pragmatismo e o individualismo.

Este nível tem como primeiro estágio o da moral do castigo: é orientado para a obediência e para a punição, a moralidade consiste em obedecer aos mais velhos e em evitar o castigo. É portanto uma perspectiva egocêntrica e heterónoma. Cognitivamente este estágio é consistente com o pensamento pré-operatório. A justiça rege-se por critérios externos, físicos e materiais.

O segundo estágio é o da moral do interesse. Nele as acções são justas e correctas se permitem satisfazer desejos, interesses e necessidades do próprio. A justiça e a moralidade são orientadas por preocupações hedonistas e pragmáticas já que se age de modo a satisfazer interesses e necessidades permitindo que os outros façam o mesmo (Kohlberg, 1976). Continua a manifestar uma tendência heterónoma, uma vez que a acção é orientada para a obediência como forma de evitar os problemas. A justiça neste segundo estágio tem uma orientação moral calculista, instrumental, pragmática, hedonista e individualista. Na justiça por igualdade há a convicção de que todos têm direito a satisfazer desejos individuais. Na justiça por universalidade os desvios à norma e à lei são condenáveis pois podem trazer consequências negativas para o indivíduo que comete a transgressão. Na justiça por reciprocidade há a percepção de uma troca: deve fazer-se a acção pois mais tarde podemos precisar que nos façam uma acção. Já há operações de tomada de perspectiva e por equidade, embora sejam baseados em termos concretos e individuais.

No **nível de moralidade convencional** o indivíduo já interiorizou as normas e expectativas sociais. Os princípios orientadores baseiam-se nas normas sociais e morais vigentes. É um indivíduo que respeita a ordem estabelecida, que age e pensa de acordo com o que é socialmente tido como válido e aceitável. É um nível de moralidade interpessoal, onde se procura ser-se bem visto aos olhos dos outros para poder merecer o seu respeito e consideração. Por basear-se nas convenções da sociedade este nível é chamado de convencional.

Este nível tem como primeiro estágio o da moral do coração. Aparece pela primeira vez uma moralidade interpessoal em que o indivíduo já se preocupa com normas e convenções, embora a moralidade se baseie numa estereótipo de uma boa pessoa, congruente com o *status quo*. De facto, a moralidade presente neste estágio tem como objectivo a manutenção da confiança interpessoal e a aprovação social.

Um outro aspecto de interesse neste estágio é a capacidade para vestir a pele do outro e imaginar como se gostaria de ser tratado se estivéssemos no seu lugar- a isto se chama a regra de ouro.

No campo das operações de justiça por igualdade há a convicção de que todos devem ocupar o seu papel na sociedade e ser pessoas decentes. Na justiça por universalidade procura-se limitar os desvios e impedir o caos social. A justiça por reciprocidade deste estágio deixa de basear-se em trocas para inserir elementos mediadores, de que são exemplo o mérito e o demérito, ao passo que a justiça por tomada de perspectiva tende a apoiar-se em termos ideais, quase idílicos. Já na justiça por equidade passam a ser admitidas exceções, desde que praticadas com boa intenção.

O quarto estágio, segundo deste nível, é o da chamada moral da lei e está essencialmente orientado para o ponto de vista da lei ou das normas e códigos socialmente aceites e partilhados. A norma e a lei são considerados critérios últimos de justiça e moralidade, dir-se-ia que são como que uma consciência colectiva. Ao contrário do que acontece no terceiro estágio, aqui as soluções são racionais e equilibradas. Apesar disto a razão continua a ser de tipo institucional.

Na operação de justiça igualitária existe a ideia de que todos são iguais perante a lei. Qualquer desvio à lei deverá ser condenado, com vista à manutenção da integridade e consistência do sistema, o que constitui a operação de justiça universal. No que respeita à reciprocidade esta deve manifestar-se do indivíduo para com a sociedade mas também desta para com o indivíduo. A equidade admite exceções à lei em circunstâncias especiais e no caso de não a pôr em causa. A tomada de perspectiva engloba já uma percepção balanceada dos diversos pontos de vista possíveis que leva à procura de uma solução justa e equilibrada.

O **nível de moralidade pós-convencional** aparece geralmente em pessoas com mais de vinte e cinco anos, relativiza as normas e convenções sociais vigentes para dar lugar a princípios éticos universais como o direito à vida, a liberdade e a justiça. O indivíduo compreende as normas na sua relatividade: embora estas sirvam para salvaguardar o respeito dos princípios atrás referidos por vezes poderá haver

necessidade de as transpor ou mesmo desobedecer para o respeito de tais princípios. Aqui seria pertinente estabelecer uma associação com os imperativos categóricos de Immanuel Kant (1995/1786).

Dentro deste nível aparece em primeiro lugar o quinto estágio definido por Kohlberg: o da moral do relativismo da lei. Sendo um estágio de moralidade pós-convencional, o indivíduo tende a relativizar as normas já que começa a perceber que estas são regras de acção que podem entrar em conflito com os princípios morais. Além disso a acção é orientada para a procura do bem para o maior número de indivíduos.

Na operação de justiça por igualdade, há a noção de que todos os indivíduos são iguais no que diz respeito aos direitos fundamentais. A universalidade assenta no pressuposto de que para garantir a manutenção desses direitos os desvios à lei são legítimos. A reciprocidade assenta na reversibilidade entre direitos e deveres: o indivíduo não pode reclamar direitos que não reconhece nos outros, toda a acção deverá ter como pressuposto a noção de que também seria correcta se praticada por outro indivíduo. Na equidade existe novamente uma ideia de excepção para todas as situações que não garantem os princípios fundamentais. Por fim, na tomada de perspectiva, existe um balanceamento ideal por forma a que a solução escolhida resista aos controlos da universalidade (poderia ser aplicada a todos e em quaisquer circunstâncias) e da reversibilidade.

Aparece-nos então, por fim, o sexto estágio, ou o da moral da razão universal. Kohlberg acabou por, no final da sua vida, desistir deste estágio enquanto realidade empírica, mantendo-o como ideal supremo do desenvolvimento moral.

Assim sendo, este estágio apresenta-se-nos como aquele em que existe uma consciência clara e assumida da normatividade, universalidade e reversibilidade dos princípios éticos (Lourenço, 2002). Enquanto que o quinto estágio era mais orientado para a utilidade social, se bem que do maior número possível de pessoas, aqui o princípio da justiça passa à frente do princípio da utilidade social. É um estágio orientado para princípios éticos universais, prescritivos e reversíveis. Assenta no ponto de vista de uma terceira pessoa que sempre respeitaria os critérios de universalidade e reversibilidade.

Desta forma, o dever é uma espécie de compulsão interna e necessidade moral: o indivíduo pratica-o porque sabe e sente que é justo fazê-lo. Aqui Kohlberg rebuscou uma velha ideia Socrática: “quem conhece o bem, escolhe e pratica o bem”.

Nas operações de justiça, este indivíduo coordenaria sempre as operações de justiça por igualdade, reciprocidade, equidade, universalidade e de tomada de perspectiva de forma a salvaguardar os direitos humanos fundamentais, vendo sempre a pessoa como um fim, nunca como um meio (Lourenço, 2002).

Estudos mais recentes (cit. in de la Caba, 1993) mostraram que cada estágio moral se caracterizaria por uma forma própria de definir os elementos de um problema social assim como pela obtenção das chaves mais importantes para o resolver (Rest, 1975 cit. por la Caba, 1993). Várias investigações demonstraram que é necessário separar domínios e estudar conceitos ou valores específicos em contextos diversos em vez de propôr um estágio geral (Turiel, Smetana & Nucci, 1988; Enesco & del Olmo, 1989 cit. por de la Caba, 1993).

No Quadro 1 da página seguinte podemos observar uma síntese das características de cada um dos estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg.

Mas Kohlberg não se interessou apenas pelo estudo do desenvolvimento moral. Preocupou-se também com a promoção desse desenvolvimento, nomeadamente desenvolvendo o sentido de acção justa e de justiça. De resto, como vimos, a justiça é uma ideia central no pensamento de Kohlberg, já que a considerava a virtude cívica por excelência.

Uma das estratégias fundamentais para a promoção do desenvolvimento moral era a utilização de dilemas morais na aula. Contudo, ao longo do tempo, Kohlberg foi-se dando conta de que a utilidade dos dilemas era limitada por se tratarem de situações hipotéticas. De facto, ao longo do tempo o autor foi percebendo que, mais importante do que participar em grupos de discussão, seria a experiência real da vivência numa comunidade justa.

Quadro 1: Os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg

BASE DO JULGAMENTO	ESTÁDIO DE DESENVOLVIMENTO	CARACTERÍSTICAS DO ESTÁDIO
<i>Pré-convencional:</i> os valores morais assentam em acontecimentos externos, quase-físicos, nas más acções, em necessidades praticamente físicas, em vez de nas pessoas ou em padrões.	Estádio 1	Orientação para a obediência e para o castigo; deferência egocêntrica para com o poder ou prestígio superior, ou uma tendência para evitar problemas; responsabilidade objectiva.
	Estádio 2	Orientação ingenuamente egoísta; as acções correctas são aquelas que satisfazem as próprias necessidades individuais e ocasionalmente as dos outros; consciência de que o significado das coisas depende das necessidades e perspectivas de cada pessoa; igualitarismo ingénuo e orientação para as trocas e para a reciprocidade.
<i>Convencional:</i> os valores morais residem no desempenho de bons ou maus papéis, na manutenção da ordem convencional, e no ir de encontro às expectativas dos outros.	Estádio 3	Orientação para a obtenção de aprovação e para o agradar e auxiliar os outros; conformidade para com as imagens estereotipadas de "maioria" ou de comportamento natural ao papel desempenhado, e julgamentos consoante as intenções.
	Estádio 4	Orientação para realizar o dever próprio, para mostrar respeito pelas figuras de autoridade e para manter a ordem social dada para o bem individual; consideração das expectativas que os outros têm a seu respeito
<i>Pós-convencional:</i> os valores morais derivam de princípios que podem ser aplicados universalmente.	Estádio 5	Orientação contratual-legalista; reconhecimento de um elemento arbitrário nas normas das expectativas por uma questão de acordo; dever definido em termos de contracto, recusa geral em violar a vontade ou os direitos dos outros, ou os desejos e o bem estar da maioria.
	Estádio 6	Orientação para uma tomada de consciência ou para princípios, não apenas para as regras sociais impostas, mas para princípios ligados às escolhas que apelam para uma universalidade e consistência lógicas; a consciência é um agente director, juntamente com o respeito e confiança mútuos.

Extraído de: Sprinthall, 1994, p. 247

1.3 – A promoção do desenvolvimento moral e cívico: a comunidade justa de Kohlberg

Kohlberg considerava que a promoção do desenvolvimento moral em escolas e prisões teria pouco impacto se as pessoas nela envolvidas estivessem inseridas em comunidades pouco justas ou atmosferas pouco morais. Para o autor, se se quisesse

educar moralmente os indivíduos dever-se-ia mudar a atmosfera moral das instituições em que este se insere (Kohlberg, L., Power, F. & Higgins, A., 1997).

Baseado na perspectiva sociológica de Durkheim e na sua própria teoria, Kohlberg implementou em várias escolas um método que congrega o método da discussão de dilemas e a participação democrática em toda a vida da escola, integrando o sentido de justiça e dos direitos individuais e o sentido de comunidade e da vida em grupo. Nas escolas onde este método foi implementado conseguiu-se discutir e resolver, através da participação directa de toda a comunidade escolar, problemas graves como a indisciplina e o consumo de droga. A metodologia empregue consistia em procurar encontrar a solução mais justa para os problemas, através da discussão entre todos os membros da escola onde, no final, todos se obrigavam a seguir a decisão tomada. Desta forma procurava-se a justiça, praticava-se a igualdade e exigia-se responsabilidade pela comunidade (Lourenço, 2002).

Estas escolas assentavam em três pilares fundamentais: uma estrutura democrática, sentido de comunidade e ênfase na igualdade (Higgins, 1991 cit. in Lourenço, 2002). Assim, ao invés de criar escolas que ensinassem o espírito da cidadania, procurava-se que as escolas fossem, elas mesmas, comunidades justas e modelos de cidadania (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Os estudos realizados demonstraram haver diferenças significativas entre estas escolas e as escolas que mantiveram um funcionamento normal no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura moral.

Por dar tanta relevância à procura de equilíbrio entre justiça e comunidade, pensamento e acção, razão e afecto, autonomia e intimidade, a abordagem da comunidade justa de Kohlberg e a sua perspectiva de educação democrática provaram visar não só o desenvolvimento moral da pessoa como também o seu desenvolvimento integral.

Pela sua abrangência, este modelo constitui uma referência fundamental quando se pretende averiguar a qualidade moral e cívica da escola e a sua capacidade de favorecer o desenvolvimento social e moral dos estudantes, tornando-os cidadãos empenhados e civicamente comprometidos.

1.4 – Ética do cuidado e comunidade justa

Carol Gilligan apresentou em 1977 (cit. por Power & Makogon, 1995) uma crítica às formulações Kohlberguianas, concluindo que estas apresentavam um certo preconceito em desfavor das mulheres, ao apoiar-se numa amostra longitudinal masculina e ao considerar a moralidade do cuidado como um fenómeno algo imaturo (pertencente ao estágio 3), sobrevalorizando a orientação para a justiça.

Assim, segundo Gilligan (cit. in Lourenço, 2002), existe uma orientação moral tipicamente feminina, que se distingue da orientação para a justiça, tipicamente masculina.

Segundo esta mesma autora, a orientação para o cuidado tenta resolver os conflitos de interesse de modo a que ninguém saia magoado da situação, realçando o valor da benevolência, intimidade e relação.

No entanto, com a implementação por Kohlberg da educação moral pela comunidade justa, as críticas de Gilligan baixaram de tom, uma vez que este tipo de comunidades se centrava no cuidado.

Segundo Power e Makogon (1995), “cuidar envolve uma resposta sensitiva ao outro que é baseada numa atenção comprometida e numa abertura à experiência do outro”.

Para o cuidado se tornar moral o seu lado emocional deve ser complementado com uma compreensão do outro, que pode ser atingida através da tomada de perspectiva.

Tal como Kohlberg e Gilligan concluíram, a principal diferença entre cuidado e justiça é que são geralmente praticados em diferentes esferas da vida: o cuidado acontece com mais facilidade no mundo privado da família e dos amigos, a justiça está mais vocacionada para a esfera pública da política e do trabalho, sendo uma virtude de ordem social impessoal, caracterizada pelo sentido do justo.

Power, Higgins e Kohlberg (1989, cit. in Power & Makogon, 1995) resumiram de uma forma simples a distinção entre estas duas dimensões afirmando que o cuidado procede da consciência de uma relação, que traz consigo um especial sentido de responsabilidade pelo bem-estar do outro, e que a justiça provem de uma consciência do outro como um indivíduo, com uma obrigação de respeitar os direitos dos outros.

1.5 – Juízos morais e acção moral

Estudar as disparidades entre o que o indivíduo privilegia e diz por um lado, e o que ele de facto faz por outro tem sido um tema de preocupação na investigação nesta área. Pretende-se saber se o carácter da acção sugerida pelo sujeito durante o diálogo está em consonância com as acções que ele pratica. O que é expectável é que haja comportamentos morais significativamente diferentes de acordo com níveis de desenvolvimento moral também diferentes. Estudos realizados mostraram que existe uma relação directa entre o nível de raciocínio moral avaliado e o comportamento demonstrado (Haan, 1991; Sprinthall & Sprinthall, 1993, entre outros).

Vários estudos referidos por Carita (2002) apoiaram-se na experiência de Milgram sobre a obediência verificando que a aplicação de choques eléctricos é mais recusada por indivíduos com níveis mais elevados de raciocínio moral. Esses estudos parecem consolidar a ideia de que existe uma clara relação entre juízo moral e acção que vai aumentando com o desenvolvimento da maturidade moral, existindo um progressivo sentido de dever à medida que vai ocorrendo a internalização da obrigação moral.

Rest (1979, cit. por Carita, 2002) afirmou que a relação entre o juízo moral e o comportamento do indivíduo é bastante complexa, estando bastante ligada aos conceitos de justiça do indivíduo. No entanto não é só a justiça que medeia esta relação, há a interferência de muitos outros factores que complexificam a relação, nomeadamente:

- a) o reconhecimento ou não pelo sujeito de que a situação envolve um problema moral;

- b) a informação sobre a situação que o sujeito tem disponível;
- c) a existência de uma situação de urgência ou pressão psicológica conducentes à utilização de automatismos de forma pouco ponderada;
- d) a intromissão de automatismos ou processos inconscientes inibidores do pensamento reflexivo;
- e) a possibilidade de falsas representações se intrometerem na informação processada no juízo moral;
- f) a capacidade e possibilidade de o sujeito levar por diante a acção;
- g) a prevalência de valores morais sobre outro tipo de valores que o sujeito possa possuir.

Blasi (1980 cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993) efectuou uma revisão de mais de oitenta estudos sobre a relação entre o raciocínio moral e a acção moral e concluiu que, em termos gerais, existe um forte suporte para a perspectiva de que estes estão, de facto, inter-relacionados. Ficou evidente que os indivíduos de estádios mais elevados se comportam de forma mais consistente e altruísta e resistem mais à pressão da multidão.

Estas evidências poderão ter a ver com o facto de estes indivíduos serem os que mais facilmente transformam os seus juízos deonticos (juízos de dever sem assunção de responsabilidade de fazer) em juízos de responsabilidade, em que existe um compromisso interno percebido pelo indivíduo (Kohlberg, 1984; Kohlberg & Candee, 1984 cit. in Lourenço, 2002). Um dado ainda a reter é que a consistência entre acção moral e raciocínio moral aumenta com o desenvolvimento, ou seja, esta tese é mais consistente quanto mais se evolui no estágio de desenvolvimento moral. Apesar de muitas vezes o indivíduo conhecer procedimentos melhores, se o seu nível de desenvolvimento estiver num estágio mais baixo ele tenderá a pôr em prática acções menos válidas uma vez que as suas concepções nesta área são algo limitadas. Pelo contrário, indivíduos que apresentem níveis de desenvolvimento pós-convencional tenderão a pôr em prática acções consistentes com o seu nível de moralidade uma vez que já compreenderam de forma adequada o ponto de vista dos princípios éticos universalisáveis e reversíveis e, assim, já possuem uma intuição da forma ideal de bem (Kohlberg, 1980 cit. in Lourenço, 2002). Isto leva-nos a perceber a asserção de Kohlberg de que quem conhece o bem pratica o bem.

Todavia, é consensual o reconhecimento da complexidade entre competência moral e ação moral no campo da cognição moral, havendo diversos autores que afirmam existir uma grande variabilidade que se manifesta de forma relevante no funcionamento natural, mudança do contexto ou dos conteúdos sobre os quais se exerce a competência interpessoal (Carita, 2002). No campo da cognição social os estudos indicam que em contexto natural os indivíduos tendem a apresentar níveis mais baixos de expressão de competências sóciocognitivas do que em contextos hipotéticos não naturais em situação de entrevista reflexiva (Carita, 2002).

1.6 – Competência moral

Lawrence Kohlberg estudou a competência de julgamento moral do sujeito, que definiu como “a capacidade para fazer julgamentos e decisões que são morais (baseados em princípios internos) e para agir de acordo com esses mesmos julgamentos” (Kohlberg, 1964 cit. in Lind, 1999).

Segundo Lind (1999) um dos princípios morais centrais das democracias modernas é a resolução de problemas comportamentais ou dilemas através de negociações e debate de ideias e não pelo uso do poder, força ou violência. No entanto, para isso, é necessário que os intervenientes tenham a capacidade de ouvir a posição dos outros ainda que eles sejam opositores ou mesmo inimigos.

Assim sendo, se queremos encontrar uma base moral para a resolução de um conflito, devemos ser capazes de compreender não apenas os argumentos dos indivíduos que suportam a nossa opinião mas também a daqueles que se opõem a ela. Esta competência é determinante para a participação numa sociedade democrática e pluralista (Habermas, 1985, 1990; Kohlberg, 1984; Lind, 1987; Power et al., 1989 cit. in Lind, 1999).

No entanto nem todos os tipos de consistência de julgamentos indicam competência de julgamento moral, podendo por vezes estar relacionados com outros factores, nomeadamente a rigidez e a intransigência moral.

Refira-se que nem sempre a determinação do julgamento de uma pessoa por aspectos ou princípios morais é acompanhada por uma forte posição a favor ou contra determinada solução do dilema. A moralidade e a implicação do indivíduo não se excluem uma à outra mas também não estão necessariamente implicadas.

Existem factores afectivos e cognitivos no comportamento moral, na sequência do que foi estabelecido por Piaget (1976 cit. in Lind, 1999), que referiu que os factores afectivos se prendiam com a energia e os cognitivos com a estrutura, sendo inseparáveis, e por Kohlberg (1958 cit. in Lind, 1999), que afirmou que o seu modelo de estágios de desenvolvimento moral constituía uma descrição dos aspectos afectivos e cognitivos do comportamento moral. Na sequência disto pode-se afirmar que a descrição completa do comportamento moral envolve os ideais morais e princípios que o fundamentam e as capacidades cognitivas que o indivíduo tem quando aplica esses mesmos ideais e princípios no seu processo de tomada de decisão moral.

Segundo Lind (1999) não há necessariamente uma ligação entre as dimensões cognitiva e afectiva do raciocínio moral: embora muitos dos indivíduos prefiram argumentos catalogáveis nos estádios morais mais elevados, apenas aqueles com estruturas cognitivas mais complexas apresentam consistência ou reversibilidade, demonstrando capacidade para reconhecer o mérito moral de pontos de vista divergentes dos seus.

De uma forma geral os indivíduos tendem a eleger argumentos morais sofisticados quando estão em causa factores favoráveis à sua própria posição sobre o assunto. Este facto poderá estar relacionado com uma identificação com a sociedade e regras da democracia como no caso da responsabilidade civil, direitos do cidadão e justiça. No entanto, é quando lhes é pedido para avaliarem uma opinião contrária à sua que a importância das estruturas cognitivas se torna determinante: o indivíduo pode defender formas universais de justiça mas ser incapaz de as usar de uma forma consistente, especialmente quando há que avaliar a posição moral do adversário revelando um baixo índice de competência; por outro lado um indivíduo pode apresentar uma intransigência moral inabalável mas usá-la de forma consistente para

julgar posições morais contrárias, apresentando assim um índice alto (Lind, 1999, p.6).

A abordagem da comunidade justa mostra-nos que Kohlberg não se preocupou apenas com o desenvolvimento moral mas também com a educação moral, enquanto promotora do desenvolvimento do sentido de justiça e da acção justa. Este modelo mostra-nos, assim, que a educação moral e a educação cívica são indissociáveis.

Vimos que a abordagem da comunidade justa visa proporcionar ao indivíduo experiências que transcendem a simples discussão moral, como são a responsabilidade real nos processos de tomada de decisão e a participação numa comunidade percebida como justa. Indesmentível parece ser também a importância da moral da responsabilidade nos relacionamentos – o tão controverso tópico do cuidado. Estas experiências, como veremos adiante, levam a diferentes formas de experienciar a justiça.

Consideramos por isso pertinente aprofundar o conhecimento acerca da ocorrência deste tipo de experiências na escola, a saliência relativa de cada um deles e o contributo que concedem à qualidade moral e cívica do ambiente escolar e, por conseguinte, ao desenvolvimento sócio-moral e cívico dos indivíduos.

Dada a importância da justiça para a compreensão da moralidade, consideramos relevante explorar o universo das representações de justiça no campo de acção em que ela realmente faz sentido: a sociedade onde o indivíduo estabelece a sua relação com os outros. Deste modo, passamos a apresentar o contributo que tem sido dado pela psicologia social para um conhecimento mais amplo da área da moralidade, designadamente no campo das percepções de justiça.

2 - A JUSTIÇA COMO CAMPO DA MORALIDADE: O CONTRIBUTO DA PSICOLOGIA SOCIAL

“The original goal of social justice research was to demonstrate the power of justice judgements to shape people’s thoughts, feelings and actions.(...) Information about justice is central to people’s evaluations of social situations.”

Tyler & Blader, 2003

Diversos autores (e.g. Emler & Reicher, 1995, cit. por Gouveia Pereira & Pires, 1999) caracterizam a vida em sociedade como uma constante e contínua relação com as autoridades formais e os sistemas institucionais. Como é fácil de perceber, a adequabilidade desse relacionamento determina a consonância com as regras pré-estabelecidas e com as expectativas que caem sobre o sujeito.

A pesquisa demonstrou que a criança se vai apropriando de vários domínios do conhecimento social, que incluem a moralidade (justiça, direitos, bem-estar comum), convenção social e aspectos psicológicos (e.g. Smetana, Killen & Turiel, 1991).

Deste modo, a criança baseia as suas relações interpessoais em critérios de justiça, direitos e bem estar comum (Smetana, Killen & Turiel, 1991), revelando uma tendência para optar por critérios de justiça e direitos, preterindo aspectos como os

interesses pessoais. Segundo estes autores, estes conceitos estão já presentes a meio da infância e são postos em prática pela criança numa grande variedade de situações.

No entanto, este fenómeno não ocorre na criança de forma irreflectida. De facto, existem estudos que indicam que a criança é capaz de pensar criticamente acerca das instituições sociais, opinando acerca de assuntos como “o que é uma lei justa” e “quais os limites da obrigatoriedade de um cidadão obedecer à lei” (Helwig & Jasiobedzka, 2001).

Para este estudo importa focalizar a nossa atenção na percepção de justiça e nos comportamentos com ela relacionados. De seguida, apresentaremos os principais modelos sobre a percepção de justiça e as suas dimensões no quadro da Psicologia Social, tendo sempre como pressuposto o facto da esmagadora maioria da investigação nesta área a que tivemos acesso ter sido efectuada em contexto não escolar.

2.1 - Dimensões de justiça

2.1.1 - A justiça retributiva

Para um correcto e harmonioso funcionamento dos grupos, organizações e da própria sociedade, existem normas e leis, que regulam o comportamento de acordo com os parâmetros considerados adequados e que permitem a manutenção do bem-estar geral. Contudo, por vezes, há desvios em relação a essas normas, pelo que é necessário instituir todo um sistema de sanções.

A justiça retributiva estuda a reacção das pessoas face à quebra de regras, a percepção da necessidade de sanção, sua severidade e forma de execução. Deriva da concepção dos sujeitos de que o simples restaurar da equidade não é uma resposta adequada à quebra de regras, antes deve ser reforçado por algum tipo de sanção face ao sujeito que perpetrar o desrespeito pelas convenções (c.f. Tyler & Smith, 1998).

Este é uma dimensão de justiça ainda pouco estudada e, contudo, apresenta-se como uma área de pesquisa pertinente e em desenvolvimento. Quisemos aqui apenas enunciá-la como uma das dimensões de justiça estudadas, embora não a tomemos como objecto de estudo neste trabalho.

2.1.2 - A justiça comparativa e a teoria da privação relativa

A teoria da privação relativa surgiu a partir dos estudos feitos no âmbito das ciências sociais durante a segunda guerra mundial (Mertton & Kitt, 1950 cit. por Tyler & Smith, 1998; Stouffer et al., 1949, Idem). As conclusões destas análises permitiram afirmar que a satisfação não é apenas uma reacção simples à qualidade objectiva dos ganhos obtidos mas sim uma comparação dos ganhos obtidos pelo sujeito com os ganhos dos outros sujeitos. Por outras palavras, este modelo explica o que o sujeito julga merecer em relação aos outros.

Deste modo, esta teoria permite perceber a razão pela qual os sujeitos com menos ganhos manifestam muitas vezes satisfação com os seus baixos ganhos enquanto, frequentemente, os sujeitos beneficiados se mostram insatisfeitos apesar de terem acesso a um nível de recursos muito elevado. Esta teoria permite também explicar a ocorrência de sublevações, bem como quem são os sujeitos que têm mais tendência a participar em protestos e rebeliões (Gurin & Epps, 1975 cit. por Tyler & Smith, 1998; Pettigrew, 1972, Idem), já que normalmente são os membros do grupo com mais ganhos que tendem a fazer comparações com membros de outros grupos mais beneficiados (Tyler & Moghaddam, 1994, Idem). Isto acontece porque os membros mais prejudicados tendem mais facilmente a comparar-se com outros membros na sua condição (amigos, familiares e até mesmo com a sua experiência e expectativas pessoais) do que com os sujeitos mais beneficiados, o que leva a que não se sintam prejudicados.

Assim, a privação relativa é como que um julgamento acerca da situação do indivíduo em comparação com um referente com mais ganhos, geralmente associado a sentimentos de raiva e frustração.

Contudo, a teoria da privação relativa revelou-se incompleta ao não permitir explicar que a privação está necessariamente implicada com aspectos de injustiça.

Um dos interesses desta teoria para o nosso estudo é o facto de sublinhar a importância dos processos comparativos, tão relevantes para o sujeito que vive em sociedade. Como veremos adiante este processo tem um papel especialmente relevante na adolescência, período vincadamente marcado pela confrontação e comparação com os pares nos pontos de vista psicológico e social.

Conceptualmente parece fazer sentido a ocorrência de processos comparativos nas avaliações de justiça. De facto é do conhecimento comum que o indivíduo em sociedade estabelece comparações com os outros indivíduos. De resto, as teorias da privação relativa e da equidade preconizam, como vimos, a ideia de que o sujeito compara os seus ganhos com os dos seus pares. Parece assim existir uma dimensão comparativa de tipo transversal, que se relaciona com as dimensões distributiva e procedimental (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005), sugerindo que os sujeitos comparam os seus ganhos com os dos seus pares, recorrendo de igual modo à comparação para avaliar os procedimentos. Este é um aspecto da percepção de justiça que, no nosso entender, não tem merecido a devida atenção. Na segunda parte deste trabalho voltaremos a esta assunto para avaliar a pertinência desta concepção.

2.1.3 - A justiça distributiva

O conceito de justiça distributiva foi introduzido por Homans em 1961, na sua teoria da troca, tendo sido desenvolvido por Adams, em 1965, com a formulação da teoria da equidade. A pesquisa desta fase inicial incidia quase exclusivamente sobre a investigação na área da iniquidade. De facto, a pesquisa inicial fazia-se quase unicamente no campo das atitudes e comportamentos negativos, enquanto que a

investigação mais recente se foca mais em conceitos como confiança, responsabilidade, motivação, etc. (Tyler & Blader, 2003).

Na base deste conceito de justiça está o pressuposto de que os sujeitos formam a sua opinião sobre a justiça a partir dos resultados recebidos, ou seja, há uma ênfase nos fins para a avaliação de justiça. Não se trata de uma simples avaliação dos ganhos recebidos. Trata-se, isso sim, de fazer uma comparação entre os resultados obtidos pelo sujeito e os inputs com que contribuiu, bem como com os resultados e inputs dos outros sujeitos (Tyler & Smith, 1998).

Deste modo, quando há rácios iguais, há a percepção de equidade, com a consequente satisfação dos actores envolvidos. Quando o sujeito recebe rácios superiores aos seus congéneres tende a experimentar um sentimento de culpa. No caso de os rácios recebidos pelo sujeito serem inferiores aos dos seus pares este tende a desenvolver um sentimento de raiva (Adams, 1965).

Trabalhos vários (c.f. Rego, 1999) desenvolvidos em contexto organizacional demonstraram que em geral os indivíduos que percebem a injustiça tendem a manifestar insatisfação, pior desempenho individual e/ou organizacional, *turn-over* e absentismo e menos comportamentos extra-papel.

Sendo assim, para uma correcta compreensão da justiça distributiva, há que ter em conta que a percepção de justiça ou injustiça advém da comparação face a valores de referência (em geral de outros sujeitos) e não do valor absoluto, muito embora a comparação não ocorra apenas em comparação com os outros sujeitos mas, também, com valores idealizados pelo próprio sujeito. Vários estudos (e.g. Walster, Walster & Berscheid, 1978, cit. in Tyler & Smith, 1998) permitiram concluir que os sujeitos que percebem os seus ganhos como justos estão normalmente mais satisfeitos com eles que os sujeitos com ganhos superiores ao que consideram justo. Por esta razão, os sujeitos tendem a deixar as organizações caracterizadas pela iniquidade para ingressarem em organizações nas quais os ganhos são distribuídos de forma justa, mesmo que isso possa vir a representar uma redução dos seus ganhos pessoais (Schmitt & Marwell, 1972, Idem).

Além disso, o sujeito tende a perceber de modo distinto os resultados que são desfavoráveis, não tão vantajosos quanto seria desejável, dos resultados injustos, que são inferiores ao referente (Rego, 1999).

Em jeito de remate, como afirma Tom Tyler (2000), os julgamentos sobre a justiça distributiva são, em última instância, um factor importante na criação e manutenção da paz.

2.1.3.1 - Regras distributivas

Como vimos, numa fase inicial a pesquisa focou-se quase exclusivamente na equidade, em grande parte influenciada pelos trabalhos de Adams e seguidores. No entanto, com o incremento do interesse e pesquisa nesta área, rapidamente começaram a surgir contributos que sugeriam a importância de outras dimensões que se prendiam em grande parte com os diferentes contextos e condições subjacentes. Deste modo, Deutsch (1975, cit. por Rego, 1999) propôs a existência de três tipos de regras distributivas:

- A equidade, que se baseia no pressuposto de que ao atribuir mais recompensas aos sujeitos que se esforçam mais eles tendem a incrementar o seu contributo;
- A igualdade, conducente à manutenção de relações sociais funcionais, assenta na ideia que uma relação social pressupõe a existência de sentimentos de respeito e estima mútuos;
- A necessidade, condição de base para a promoção do desenvolvimento e bem-estar pessoais, assenta na aceção de que o indivíduo que tem uma necessidade determinante para a manutenção do seu bem-estar ou mesmo da sua sobrevivência, deve ter acesso aos recursos que lhe permitem satisfazer essa necessidade, mesmo que esse processo não seja equitativo ou igualitário.

2.1.4 - A justiça procedimental

Como facilmente se depreende com base no já exposto, as pesquisas iniciais na área da percepção de justiça baseavam-se quase exclusivamente na ideia de que os

sentimentos e comportamentos do sujeito nas suas interacções sociais derivavam da percepção de justiça dos seus ganhos em relação aos outros sujeitos (Tyler & Blade, 2003).

Posteriormente a pesquisa veio a estabelecer a ideia de que a justiça procedimental exerce uma influência determinante nos comportamentos do sujeito. Os primeiros investigadores a falar desta dimensão foram Thibaut & Walker em 1975, a quem se juntou posteriormente Leventhal.

Diversos estudos (cf. Tyler, Degoey & Smith, 1996) permitiram concluir que os sentimentos e acções na interacção social são afectados pela justiça percebida nos procedimentos de tomada de decisão que os sujeitos vivenciam na sua interacção com os outros. Quando o sujeito percebe justiça de tratamento apresentar-se-á mais predisposto a aceitar as decisões decorrentes dos procedimentos, encarar os procedimentos com satisfação, estar em consonância com regras grupais e leis, permanecer como membro do grupo e ajudar o grupo, mesmo que isso lhe traga custos.

Vários estudos (cit. in Tyler, 2000) que procuraram explorar o tema da legitimidade da autoridade sugerem que o sujeito decide quão legítima é a autoridade e em que grau deve obedecer a essa autoridade e às suas decisões com base no carácter de justiça dos seus procedimentos conducentes à tomada de decisão, o que sugere que a utilização de procedimentos justos na tomada de decisão é o factor determinante para o desenvolvimento, manutenção e incremento da noção de legitimidade das regras e autoridades. Os sujeitos parecem avaliar as decisões da autoridade formal na base da neutralidade, no respeito do indivíduo como pessoa e do seu status no grupo e na sua própria capacidade de considerar a autoridade como digna de confiança (cf. Sousa & Vala, 2002). Num âmbito mais alargado, como resultado deste fenómeno, os cidadãos parecem acatar mais facilmente políticas com as quais discordam quando sentem que os procedimentos do governo que levam a essas decisões são justos (Ebreo, Linn & Vining, 1996 cit. por Tyler, 2000; Tyler & Mitchell, 1994, *idem*). Isto parece acontecer porque a justiça dos procedimentos leva ao incremento da ideia de legitimidade da autoridade (Tyler, 1997), o que resulta na internalização, por parte do sujeito, da ideia de que a autoridade deve ser obedecida de forma voluntária, pois

a aceitação da autoridade e das suas decisões constitui um imperativo individual. Como afirma Tyler (2000), a utilização de procedimentos justos é determinante no desenvolvimento e manutenção de valores internos de base conducentes à deferência voluntária face à autoridade e a uma forma de agir pró-social por parte do indivíduo.

A justiça procedimental encoraja também as pessoas a aceitar decisões desfavoráveis e promove o compromisso, lealdade e esforço a favor do grupo. De resto, a pesquisa sugere que o indivíduo tende a cooperar de forma voluntária com o grupo quando sente que o processo de tomada de decisão do grupo está a ser efectuado de forma justa (e.g. Bies, Martin & Brockner, 1993 cit. in Tyler, 2000; Tyler, 1999, *idem*).

Vários estudos (cit. in Tyler, 2000) explicaram-nos este fenómeno afirmando que os procedimentos justos parecem encorajar a cooperação voluntária com o grupo porque esse tipo de procedimentos leva a um sentimento de identificação, lealdade e compromisso para com o grupo.

Como facilmente se concluirá em função destes dados, esta dimensão de justiça tem a ver com os procedimentos adoptados que antecedem os resultados ou decisões havendo, por isso, uma ênfase nos meios.

Há dois elementos determinantes na percepção de justiça procedimental: o factor voz, que representa o **controlo de processo**, a oportunidade que o sujeito tem de expor o seu ponto de vista antes da decisão; e o “factor escolha”, que representa o **controlo da decisão** por parte do sujeito, a oportunidade que tem de a influenciar. Segundo Thibaut e Walker, que propuseram este modelo, na presença de um ou ambos destes elementos o sujeito tenderá a perceber a decisão como mais justa, uma vez que ele também foi parte auscultada no processo, sentindo-se mais facilmente implicado nela. Todavia, as pesquisas mostram que o controlo de processo é suficiente para se perceber a decisão como justa. Os sujeitos que têm acesso ao controlo da decisão não apresentam uma maior satisfação do que os que possuem um controlo de processo (Houlden, La Tour, Walker & Thibaut, 1978 cit. por Azzi, 1994; Lind & Tyler, 1988; Tyler, 1987, 1989 cit. por Azzi, 1994). A importância do factor “voz” é tal que este exerce uma enorme influência na percepção de justiça, mesmo que a oportunidade para o seu exercício ocorra já

depois da decisão estar tomada. Isto parece acontecer porque o indivíduo percebe a oportunidade para manifestar a sua opinião como um corolário do respeito interpessoal exercido sobre si (Tyler & Blader, 2003).

Em 1980 Leventhal (Rego, 1999; Theotónio & Vala, 1999) definiu um conjunto mais alargado de **regras procedimentais**, isto é, procedimentos determinantes na percepção de justiça. São elas:

- Consistência- procedimentos consistentes no tempo e para os diferentes indivíduos;
- Imparcialidade- o decisor não deve ter interesse na decisão, devendo também considerar todos os pontos de vista;
- Precisão da informação- a decisão deve basear-se em informação exacta e rigorosa;
- Adaptabilidade- deve existir a possibilidade de recorrer das decisões;
- Representatividade- todos os indivíduos implicados devem ser tidos em conta no processo de decisão;
- Moralidade- os procedimentos devem estar de acordo com as normas éticas e morais.

Mais tarde Tyler & Lind (1992 cit. por Tyler, DeGoey & Smith, 1996) identificaram mais alguns elementos determinantes na percepção acerca da justiça procedimental em três tipos de julgamentos acerca das autoridades: a **neutralidade**, ou seja a percepção do grau de imparcialidade, honestidade e fundamentação das decisões; a **confiança**, que assenta na percepção da preocupação dos decisores com critérios de benevolência e de necessidade daqueles que serão alvo da decisão; e o **reconhecimento de estatuto**, que tem a ver com a gentileza, dignidade e respeito demonstrados a cada elemento do grupo.

Os estudos de Van den Bos e colaboradores (1996) permitiram acrescentar que o que é considerado justo depende, em parte, das expectativas criadas, isto é, do cenário que os sujeitos criam, que pode afectar o processo de avaliação da justiça dos procedimentos. Para mais, os estudos deste autor acentuam também a possibilidade de a regra da consistência ser, por si só, mais importante que o simples factor voz, ao afectar mais fortemente as percepções de justiça dos sujeitos e mesmo a sua performance.

De facto, a presença do factor voz não é sempre determinante de percepções de justiça favoráveis dos sujeitos já que, quando o factor voz leva repetidamente a ganhos desfavoráveis o sujeito poderá começar a sentir-se frustrado com o seu direito à voz - num processo chamado efeito de frustração - podendo mesmo vir a reagir mais negativamente a procedimentos baseados no direito à voz do que a procedimentos onde não é ouvido (cf. Van den Bos et al., 1996, pp. 425). Este fenómeno parece ocorrer quando: a) o decisor está a operar de modo visivelmente enviesado face ao sujeito; b) os factores que dão um carácter justo ao procedimento são tão notoriamente fracos que o sujeito poderá considerar um procedimento com factor voz menos justo que um que não o implique.

2.1.4.1 - Mecanismos subjacentes aos efeitos da justiça procedimental

Existem vários modelos explicativos dos mecanismos subjacentes aos efeitos da justiça procedimental, a saber:

a) O modelo Instrumental (ou do auto-interesse)

Este modelo baseia-se na teoria da troca social e defende que as pessoas dão importância à justiça procedimental porque se preocupam com os resultados e, por isso, tentam defender ou maximizar os seus próprios interesses já que, assim, poderão obter resultados mais favoráveis no futuro. Deste modo, os sujeitos acabam por aceitar perdas a curto-prazo na esperança de que isso lhes venha a garantir ganhos futuros (Cropanzano & Greenberg, 1997 cit. por Rego, 1999).

b) O modelo do valor grupal

Nem todos os teóricos acataram a ideia defendida pelo modelo instrumental de que as percepções de justiça se alicerçam em aspectos instrumentais. Por isso, em 1988, Lind e Tyler (Tyler, DeGoey & Smith, 1996) propuseram o modelo de valor grupal que sugere que os procedimentos são avaliados pela sua implicação para os valores do grupo e pela informação que podem transmitir acerca da forma como o sujeito é visto pelo grupo.

Este modelo assenta no pressuposto de que os procedimentos justos exercidos pelas autoridades comunicam informação relevante às pessoas afectadas por esses procedimentos, uma vez que os procedimentos e tratamentos justos transmitem informação acerca do grau em que o indivíduo é um membro respeitado do grupo e acerca do grau em que ele pode sentir orgulho na sua condição de membro do grupo.

Deste modo, os indivíduos estão empenhados em maximizar os seus interesses pessoais quando interagem com os outros. Consequentemente, as pessoas são sensíveis aos esforços dos outros para controlar o seu comportamento e só relutantemente se submetem ao controlo externo, como no caso do controlo exercido por uma autoridade terceira.

O modelo de valor grupal sugere que um tratamento e decisão justos exercidos pelas autoridades comunicam aos sujeitos duas mensagens simbólicas:

- 1- Um tratamento justo indica uma posição positiva e respeitada do sujeito no grupo. Um tratamento injusto indica marginalidade e desrespeito (Tyler, 1994; Tyler & Lind, 1992 cit. por Tyler, Degoey & Smith, 1996);
- 2- O uso de procedimentos justos ou injustos determinam o nível de orgulho de pertença ao grupo.

Sentimentos de orgulho e respeito que resultam de um tratamento justo poderão levar a comportamentos de serviço ao grupo, o que mostra que os sujeitos se identificam com o grupo e que o avaliam positivamente, internalizando os seus interesses e sintonizando-os com os seus próprios interesses (Brewer & Kramer, 1986 cit. por Tyler, Degoey & Smith, 1996). Tudo isto tem como resultado o interiorizar do conjunto de normas do grupo que vai condicionar o comportamento do sujeito e encorajá-lo a agir em consonância com elas.

Para além disto, o modelo de valor grupal também incorpora outra permissa-chave, relacionada com a teoria da identidade social: a ideia de que o sujeito utiliza o grupo como fonte de informação acerca dele mesmo. Isto poderá ser uma das explicações para o facto da justiça procedimental se relacionar com a auto-estima, uma vez que existem evidências de que a justiça procedimental influencia a auto-estima (e.g. Cooper et al. Cit. por Tyler, Degoey & Smith, 1996).

c) O modelo de adesão ao grupo

Tyler e Blader (2003) congregando os dados da pesquisa no âmbito do modelo do valor grupal da justiça procedimental (Lind & Tyler, 1988) e do modelo relacional de autoridade (Tyler & Lind, 1992) dos estudos sobre a legitimidade, introduziram o modelo de adesão ao grupo (*group engagement model*) que nos permite perceber os antecedentes da cooperação no grupo, identificando e examinando um conjunto muito mais alargado de variáveis e dinâmicas inter-variáveis do que os modelos mais antigos.

Na base deste modelo está o pressuposto de que o enfoque do sujeito na justiça procedimental faz luz sobre as suas motivações de adesão ao grupo, permitindo-nos perceber o que procuram as pessoas quando aderem a grupos e a importância da justiça no âmbito social. Deste modo, este novo modelo procura explicar o modo como a justiça procedimental influencia a cooperação nos grupos, organizações e sociedades. Nesta linha de pensamento, os procedimentos são importantes porque moldam a identidade social do indivíduo junto dos grupos, identidade essa que, por sua vez, vai influenciar atitudes, valores e comportamentos.

Este modelo assenta na ideia de que há dois tipos de comportamento cooperativo: os de obrigação e os discricionários. Os de obrigação são afectados pelos incentivos e sanções do grupo, que os estipula. Os discricionários têm mais a ver com as iniciativas e motivações individuais, estando relacionados com aspectos internos do sujeito.

Na sequência do que já havia sido dito no âmbito do modelo de valor grupal, a principal razão pela qual os indivíduos aderem ao grupo é porque usam o feed-back que recebem nele para construir e manter a sua própria identidade (Tyler & Blader, 2003). A cooperação com o grupo é, assim, fortemente motivada pelo interesse do sujeito no desenvolvimento e manutenção da sua identidade. A informação de tipo identitário que o sujeito vai buscar ao grupo procede da justiça procedimental experienciada no grupo.

2.1.4.2 - A relação entre as justiças distributiva e procedimental

Para explicar a relação entre os dois tipos de justiça atrás descritos foi proposta a tese dos efeitos diferenciais, que sustenta que a justiça procedimental e a distributiva têm diferentes consequências. Assim, a justiça distributiva relaciona-se com a satisfação com os resultados de determinada decisão, enquanto que a procedimental se relaciona com as avaliações do sistema organizacional feitas pelo sujeito (Lind & Tyler, 1988; Greenberg, 1990 cit. por Rego, 1999).

Uma outra tentativa de explicar esta relação é a tese dos factores contingenciais (Lowe & Vodanovich, 1995 cit. por Rego, 1999). Esta tese contraria a ideia corrente de que a justiça procedimental é mais importante para o envolvimento do sujeito do que a distributiva ao afirmar que, para a predição do envolvimento do sujeito, os resultados são muito mais salientes do que os procedimentos utilizados para os alcançar. Os autores explicam que esta ocorrência se deve ao facto de, uma vez que os procedimentos não são observados pelo sujeito, este tende a inferir quais foram os procedimentos a partir dos resultados. Aliás, estes autores conduziram estudos que levaram à conclusão que é necessário perceber o grau de conhecimento que os sujeitos têm dos procedimentos para se estudarem os modos como reagem aos resultados e procedimentos.

Mais recentemente, com base nas formulações de Cropanzano e Folger (1991 cit. por Rego, 1999), tem vindo a aparecer uma nova tese, a dos efeitos interactivos, que sublinha a concorrência dos resultados e dos procedimentos na percepção de justiça, defendendo-se que estas duas dimensões de justiça não podem ser estudadas em separado, devendo dar-se relevo à interacção entre elas. Se um indivíduo recebe resultados justos, os procedimentos são pouco relevantes para ele, mesmo que injustos. Se, pelo contrário, os resultados são injustos, a justiça dos procedimentos podem inibi-lo de se manifestar contra. No entanto, se os procedimentos e os resultados forem ambos considerados injustos, pode ocorrer uma forte reacção negativa por parte do sujeito.

No entanto, Viswesvaran & Ones (2002) efectuaram uma meta-análise sobre os resultados dos estudos empíricos na área da justiça organizacional concluindo que a

justiça procedimental e a distributiva se correlacionam, muito embora haja uma grande tendência dos indivíduos para apreciarem mais a justiça procedimental. Segundo estes autores, os estudos apontam para a possibilidade de, na justiça procedimental, os sujeitos preferirem ter controlo sobre o processo do que sobre os ganhos. De resto, com base nesta meta-análise, a justiça procedimental parece estar mais relacionada com atitudes e comportamentos de trabalho do que a distributiva.

2.1.5 - A justiça interaccional

Pela relevância que parecia encerrar, veio a destacar-se a importância da qualidade da interacção entre os decisores e os sujeitos, dando lugar ao aparecimento de uma nova categoria conceptual de justiça: a interaccional.

O delinear conceptual desta dimensão deve-se a Bies e Moag (1986), que chamaram à atenção para a sensibilidade do sujeito à qualidade do tratamento interpessoal. Para estes investigadores, o negligenciar da interacção na pesquisa acerca da justiça é algo incompreensível, uma vez que o pôr em prática um procedimento de tomada de decisão requer, necessariamente, algum tipo de comunicação. Para mais, alguns conceitos de investigação, como é o caso do “factor voz” requerem necessariamente a existência de comunicação.

Sendo assim, para estes autores a justiça interaccional exerce um papel mediador, intrometendo-se entre o procedimento e o resultado da decisão, conforme se pode mais facilmente observar através do seguinte diagrama:

Procedimento → Interacção → Resultado

No artigo atrás referido, os investigadores, baseando-se num estudo efectuado com sujeitos envolvidos num processo de recrutamento e selecção, identificaram quatro critérios que os sujeitos têm em consideração para avaliar a justiça comunicacional: a verdade, o respeito, a adequação das questões formuladas e a justificação adequada das decisões.

No entanto, investigações posteriores estabelecem que a justiça interaccional é apenas um dos componentes da justiça procedimental e não uma dimensão de justiça *per si* (e.g. Clayton & Opatow, 2003; Tyler & Bies 1990; Tyler & Blader, 2000).

Apesar disto, e porque conceptualmente parece fazer sentido a distinção entre a justiça dos procedimentos e justiça no tratamento, a chave para a resolução deste problema poderá estar no modelo das quatro componentes de Tyler e Blader (2003).

Os dados resultantes da investigação realizada nesse domínio permitiram concluir que o que influencia as pessoas na justiça procedimental são os seus próprios julgamentos acerca da justiça, que está ligada às regras formais do grupo - fonte formal; bem como os seus próprios julgamentos acerca da justiça de implementação dessas regras e procedimentos pelas autoridades (professores, pais, etc.) e pelos colegas membros do grupo - fonte informal.

Combinando a distinção entre fontes formais e informais de justiça com a distinção entre tomada de decisão e cuidados no tratamento chega-se àquilo a que Tyler e Blader (2003) chamam de **modelo dos quatro componentes da justiça procedimental**. Este modelo sustenta a ideia de que cada um dos quatro componentes representa uma avaliação de justiça distinta feita pelos membros do grupo e, para além disso, que cada um deles tem uma influência única na determinação da globalidade das avaliações da justiça procedimental (Blader & Tyler, 2003 cit. por Tyler & Blader, 2003; Tyler & Blader, 2000, *idem*).

Assim, com base neste esquema teórico, os sujeitos sustentam os seus juízos de justiça nos julgamentos ligados às regras formais do grupo (fonte formal), mas também nos seus próprios julgamentos acerca da justiça de aplicação dessas regras e procedimentos (fonte informal). Estes juízos estão subjacentes à avaliação da qualidade da tomada de decisão e do tratamento, que determinará a globalidade das avaliações da justiça procedimental.

2.2 - Percepção de justiça e legitimidade em contexto escolar

Nos seus estudos, Emler e colaboradores (1987) investigaram a aquisição de crenças acerca de regras institucionais por parte das crianças em contexto escolar. Como estes autores afirmam, a escola representa a primeira experiência de relação institucional que a criança vivencia, constituindo como que um protótipo das organizações formais que vão dominar toda a sua vida adulta. Deste modo, a escola funciona como um mecanismo de selecção social aferindo a capacidade e vontade de cada criança se adaptar aos desafios do sistema burocrático. De facto, vários estudos demonstraram a existência de uma correlação positiva entre a orientação face à autoridade na escola e face à autoridade num sentido mais lato (Murray & Thompson, 1985 cit. por Gouveia-Pereira et. al, 2003; Reicher & Emler, 1985; Rigby & Rump, 1979, 1981 cit. por Gouveia-Pereira et. al, 2003; Rigby, Scholfield & Slee, 1987, idem).

Pela complexidade e riqueza interaccional e relacional que encerram, as escolas podem ser definidas como comunidades com vários níveis contextuais e perceptivos. Este é um facto também notório no que diz respeito às percepções de justiça, ainda que esta seja uma área muito pouco explorada (cf. Fan & Chan, 1999).

Os estudos acerca do conceito de justiça distributiva remontam aos trabalhos de Piaget (1994/32) e Damon (1975). Wong & Nunes (2003) citam vários trabalhos que procuraram esclarecer em que medida as crianças consideram o contributo de cada um na tomada de decisão do quanto é justo cada um receber na hora da repartição de recompensas (e.g. Damon, 1977; Enright et al., 1984; Hook, 1983).

A percepção da experiência escolar é um dos factores associados com a atitude dos adolescentes face à autoridade institucional (Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari & Rubini, 2003). No caso específico das avaliações das aprendizagens, os estudantes que interpretam as mesmas como sendo injustas tendem a reagir de forma mais negativa face ao professor, o que pode resultar mesmo numa baixa avaliação do desempenho do professor (Tata, 1999).

A propósito da percepção da experiência escolar, Nichols (1997, cit. por Nichols & Good, 1998) concluiu que há factores que podem introduzir uma clara variabilidade nas percepções de justiça dos estudantes, como: (a) o género dos sujeitos- as raparigas tendem a apresentar avaliações em geral mais positivas quanto às regras e punições existentes na escola, bem como em assuntos que digam respeito à forma como são tratadas; (b) o sentido de comunidade com que a escola é vivida por parte dos estudantes. Segundo este mesmo autor a variabilidade nas percepções de justiça reveste-se de particular importância, uma vez que a justiça provavelmente intervém nos comportamentos e atitudes dos estudantes na escola. Esta é uma hipótese credível se tivermos em conta os resultados dos estudos efectuados acerca da percepção de justiça noutros contextos, que temos vindo a descrever.

Deste modo salienta-se, a título de exemplo, os estudos em que se verificou que a percepção negativa da justiça de actuação dos professores provou estar implicada na redução da motivação para o sucesso escolar (Ball et al., 1994 cit. por Fan & Chan, 1999), na percepção da legitimidade da autoridade legal (Tyler, 1984, 1990- idem, ibidem), numa mais baixa avaliação da gestão escolar (Alexander & Ruderman, 1987, idem, ibidem) e no decréscimo da satisfação pessoal (Moorman, 1991, idem, ibidem).

Deutsch (1979 cit. por Israelashvili, 1997) afirmou que muitos professores não dão importância à relação entre as notas dos estudantes, seus sentimentos de justiça e injustiça, e a sua visão acerca do sistema escolar. De acordo com este autor, uma vez que as notas são o tipo de retribuição mais determinante no sistema escolar, uma melhoria do sistema injusto de notas traria concertiza implicações positivas nas aquisições e motivações dos estudantes. Essa melhoria traria também uma mudança na atitude geral dos estudantes em relação à escola.

Neste fenómeno parecem também ter influência as expectativas, em consonância com a Teoria da Privação Relativa (Crosby, 1984 cit. por Tata, 1999): assim, os estudantes que recebem notas abaixo das esperadas tendem mais facilmente a percepcioná-las como distributivamente injustas, ocorrendo exactamente o oposto no caso de as avaliações irem ao encontro das esperadas. Contudo a influência da percepção de justiça parece influenciar as avaliações feitas aos professores,

sobretudo no caso de distribuições injustas (Tata, 1999), o que sugere que a justiça procedimental se torna particularmente relevante em situações de injustiça na distribuição de um bem, como é o caso das classificações escolares. Ora estes dados apontam para a evidência de que os acontecimentos injustos afectam as cognições e reacções do sujeito de uma forma muito mais forte do que no caso dos acontecimentos justos (e.g. Brockner & Wiesenfels, 1996 cit. por Van den Bos, 2003; Van den Bos et al., 1997 idem, ibidem, Folger, 1984 idem, ibidem e Folger & Cropanzano, 1998 idem, ibidem).

Thorkildsen (1989) procurou também estudar as concepções de justiça no âmbito da promoção da aprendizagem. A tónica foi posta na percepção do formando dos esforços feitos para a adaptação do ensino às diferentes capacidades dos alunos. Os resultados indicam que os estudantes mais jovens (abaixo dos 10 anos) elegem como justos aspectos que são facilmente observáveis. No entanto, por volta dos 10 anos, os estudantes começam a discutir a aprendizagem, o que leva a que entre os 10 e os 18 anos os estudantes tendam a eleger como justas as práticas potenciadoras de igualdade entre estudantes: todos devem aprender as mesmas matérias e atingir os mesmos objectivos. Só por volta dos 18 anos os estudantes começam a reconhecer a necessidade de favorecer a aceleração da aprendizagem aos que disso forem capazes, defendendo que os estudantes mais capacitados devem ter a oportunidade de aprender mais que os outros.

Este facto leva-nos ao conflito entre o princípio da equidade e o princípio da igualdade (Nisan, 1984): no princípio da equidade, há uma distribuição proporcional das recompensas, de acordo com o contributo de cada sujeito. Já no princípio da igualdade, é advogada a distribuição igualitária a cada um dos sujeitos, independentemente do seu contributo.

De resto, diversos estudos suportam a ideia que as crianças em idade pré-escolar preferem uma distribuição de bens de forma igualitária, sem darem importância à especificidade de cada um. Pelo contrário, as crianças mais velhas parecem preocupar-se mais com uma repartição em função do contributo de cada sujeito (e.g. Damon, 1977 cit. por Wong & Nunes, 2003; Anderson & Butzin, 1978, idem; Enright et al., 1984, idem).

Para estas conclusões também apontam os estudos de Sigelman & Waitzman (1991), que concluem que as crianças mais velhas revelam maior flexibilidade nas suas decisões acerca da justiça distributiva do que as crianças mais novas, uma vez que são capazes de modificar as suas decisões em função de contextos específicos, ao invés de se basearem apenas em critérios de igualdade. Este processo evolutivo parece ocorrer de forma gradual, começando por surgir inicialmente em situações relativamente simples e só depois, com o concomitante suporte do desenvolvimento cognitivo então ocorrido, em situações que exigem a coordenação de várias variáveis como a reciprocidade (Damon, 1977 cit. por Nisan, 1984), o contributo e os ganhos (Hook, 1978 cit. por Nisan, 1984). Este facto poderá ter a ver com a natureza do sistema económico do mundo ocidental, que favorece valores como a competição e o individualismo, conducentes a uma equidade baseada na especificidade de cada sujeito (Sampson, 1975 cit. por Nisan, 1984). De resto, Nisan (1984) pôde também reforçar esta convicção ao comparar as normas predominantes de distribuição de ganhos entre crianças provenientes da cidade e crianças provenientes dos *kibbutz* israelitas, onde o sentimento de cooperação está muito mais implantado. Deste modo, enquanto na cidade a maioria das crianças se baseavam no princípio de equidade, nos *kibbutz* a maioria optava pelo princípio da igualdade. Mais, as crianças de ambos os grupos pareciam, na sua grande maioria, avaliar como moralmente incorrecta a outra forma de distribuição de ganhos, o que sugere que o princípio de distribuição de ganhos é ditado por normas sociais prevaletentes.

Para rematar a análise deste interessante estudo, saliente-se que a diferença das formas de distribuição não tem a ver com distintas avaliações da importância dos esforços, mas sim com percepções diferentes do grau de esforço que o outro despende (Nisan, 1984, p. 1028), uma vez que ambos os grupos acreditam que deve haver uma ligação entre esforço e recompensa.

Numa outra frente, também Elbedour (1994 cit. por Israelashvili, 1997) provou que um sentimento negativo num aspecto da vida escolar do estudante pode tornar-se num sentimento negativo generalizado perante a escola, tomada como um todo. A melhoria dos sentimentos de justiça nos aspectos da avaliação deverão, assim, ter um

âmbito de implicações vasto tanto a curto- prazo, na escola, como a longo- prazo, na vida adulta.

Palmonari & Rubini (1998) e Palmonari et al. (1999) demonstraram que o desajustamento na escola influencia as atitudes face às autoridades institucionais. Estes autores sugerem que este estado psicológico poderá ter a ver com diversos factores: fraca performance na escola; resultados negativos no relacionamento social com os professores (capacidades intelectuais e sociais) e com os colegas (sentimentos de rejeição e marginalização); incapacidade emocional para lidar com a avaliação na escola e para se enquadrar nas regras da escola.

De resto, com base nas conclusões de um estudo umbilicalmente ligado ao que aqui estamos a apresentar, parecem ser os aspectos relacionais de justiça que mais legitimam a autoridade do professor, embora os aspectos comparativos e distributivos também apresentem um peso importante (Marçal, 2005). Com base nestes dados parece ser possível concluir que, para percepcionarem como legítima a actuação do professor, os alunos têm em conta o respeito por si e pelos seus direitos, a consideração das necessidades escolares e pontos de vista dos alunos, a honestidade do professor, a justificação dada pelos professores acerca das decisões que tomam e o carácter neutral dos procedimentos.

Numa análise mais aprofundada pode verificar-se que, para os alunos mais novos, designadamente os do 5º ano, embora sejam os critérios relacionais de justiça os mais determinantes para a legitimação dos professores, para ela também contribuem aspectos distributivos e comparativos. Já para os alunos mais velhos, dos 8º e 9º anos, essa legitimação ocorre exclusivamente com base em critérios relacionais. Isto mostra que, com o avançar da idade, a legitimação dos professores vai sendo feita, cada vez mais, através de aspectos relacionais (Marçal, 2005).

Gouveia-Pereira & Pires (1999) identificaram 3 dimensões da experiência escolar, “ajustamento às regras da escola”, “auto-confiança no lidar com a avaliação na escola” e “estar confortável com a experiência escolar”, e mostraram que estas dimensões se correlacionam com dimensões da avaliação da autoridade institucional, “concordância com as obrigações face à autoridade institucional”, “percepção de

imparcialidade do sistema legal” e “assessment positivo do sistema legal e da autoridade escolar”.

Desta forma, tendo em consideração todos estes estudos, podemos concluir que os adolescentes que são capazes de se ajustar às regras da escola, que obtêm reconhecimento dos professores e possuem uma relação com os pares gratificante e com qualidade têm tendência a aceitar as regras e normas das instituições fora da escola. Isto significa que eles têm uma orientação mais positiva face ao sistema institucional.

As percepções de justiça na escola parecem contudo manifestar diferentes impactos nos diversos níveis etários e sexo. Os estudos conduzidos por Thorkildsen (1989) permitiram inventariar diferenças nas concepções de justiça em função da idade: em idades mais baixas os estudantes tendem a considerar importante a equidade dos prémios mas, progressivamente, essa concepção vai-se complexificando, tomando em consideração factores como o fazer a mesma quantidade de trabalho, aprender as mesmas coisas, etc..

Nos estudos efectuados por Nichols & Good (1998) junto de duas amostras provenientes de distintos níveis académicos, os resultados apontam para a possibilidade de as raparigas percepcionarem mais positivamente a justiça das turmas, professores e escola em geral, especialmente em assuntos que digam respeito ao próprio sujeito. Esta hipótese é corroborada por outras investigações (eg. Fan & Chan, 1999) que chamam a atenção para o facto de os estudantes do sexo masculino apresentarem mais queixas sobre punições e acusações injustas e uma percepção do tratamento interpessoal mais desfavorável.

Em todo o caso convém reter, como ponto fundamental, a evidência de que a experiência da justiça na escola é um factor crítico no garantir legitimidade à autoridade dos professores; e que a legitimidade atribuída aos professores medeia a relação entre percepções de justiça na escola e a avaliação das autoridades institucionais fora da escola (Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari & Rubini, 2003).

Como nos diz Estrela (2002), citando os trabalhos de Werthman, o professor não se pode esquecer que a legitimidade das regras se liga à avaliação que os alunos fazem do exercício da autoridade do professor, havendo mesmo alguns domínios, como são os casos do cabelo e do vestuário, em que os alunos não reconhecem qualquer competência normativa ao professor.

A aquisição de atitudes face ao sistema institucional implica a capacidade dos adolescentes para descodificarem as regras desse sistema, desenvolverem orientações baseadas no conhecimento e avaliação do mesmo e desenvolverem um repertório de comportamentos de acordo com as regras institucionais (Palmonari & Rubini, 1998; Palmonari et al., 1999). Assim, o tipo e a natureza da orientação face ao sistema institucional dão-nos indicadores da orientação dos adolescentes face ao sistema, dando-nos simultaneamente orientações sobre a sua própria identidade (Emler & Reicher, 1995 cit. por Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari & Rubini, 2003).

Na sequência dos trabalhos de Tyler e Lind (1992), e com base nos pressupostos do seu modelo de valor grupal, quanto mais uma decisão de autoridade é percebida como estando orientada por princípios relacionais de neutralidade, confiança e reconhecimento de status, mais essa decisão é percebida como justa, e conseqüentemente mais aceitável, encorajando os indivíduos a perceberem a autoridade como legítima. Em termos psicológicos, os aspectos relacionais têm impacto nas percepções de justiça porque os sujeitos usam a forma como são tratados como informação acerca da sua validade e valor do grupo a que pertencem.

Temos vindo a analisar, ao longo deste capítulo, e no quadro da psicologia social, a dinâmica das percepções de justiça e as suas implicações. Como vimos, os conhecimentos acerca das percepções de justiça na escola são uma área de estudo que carece ainda de grande desenvolvimento, nomeadamente nas suas implicações e conseqüências. Podemos verificar que o facto de os alunos avaliarem ou não como

justos os comportamentos dos seus professores poderá ser determinante para uma multiplicidade de ocorrências.

Como vimos, a percepção da justa actuação do professor poderá influenciar de forma determinante as atitudes e comportamentos dos estudantes. É nossa expectativa que essa percepção poderá, por isso, influenciar positivamente os comportamentos de cidadania, beneficiando, em última instância, todo o ambiente escolar. Assim, gostaríamos de averiguar a relação, ainda pouco estudada (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005), entre a percepção de justiça e os comportamentos de cidadania.

Consideramos de igual modo importante aferir a intervenção nesta relação de algumas variáveis, como a competência moral, a idade, ano de escolaridade e género dos sujeitos.

Nesse sentido, abordaremos no próximo capítulo alguns aspectos relacionados com a cidadania, que consideramos pertinentes para a compreensão mais aprofundada desta problemática.

3 - A CIDADANIA NA ESCOLA

“La citoyenneté définit qui nous sommes, notre façon de vivre ensemble et le genre de personnes que nos enfants seront plus tard. En d’autres mots, c’est une notion normative issue d’une perspective morale.”

Hébert & Sears, s/d

A extensão da noção de cidadania é potencialmente ilimitada. Muitos autores focam-se sobretudo na definição do que é ser um bom cidadão ao invés de tentarem definir o que é ser cidadão (Bendek, 2002). Heather (1999 cit. por Bendek, 2002), por exemplo, destaca três formas que a cidadania pode tomar: em primeiro lugar, remete para o status que tem a ver, nomeadamente, com os direitos civis, políticos, económicos e identitários; em segundo lugar, remete para uma dimensão sentimental, que diz respeito ao sentido de identidade e virtude cívicas; por fim, remete para as competências, que englobam a compreensão e a capacidade para agir. Estas três dimensões estão interligadas.

A cidadania emerge da forma como nos relacionamos com os outros. O cidadão constrói-se a ele mesmo através das relações do dia a dia num processo de formação identitária e de reconhecimento de pertença à comunidade que vai muito para além da simples interiorização das regras normativas. Este processo é de tal modo complexo e

iterativo que se pode afirmar que como cidadãos vamos construindo os contextos a que pertencemos ao mesmo tempo que somos também contruídos por esses mesmos contextos (Espejo, 2000 cit. por Bendek, 2002).

Ora esta iteração faz com que os sistemas sociais façam do indivíduo um cidadão em que os sistemas são o seu contexto, e onde o sujeito se entenda como um membro da comunidade com responsabilidades e direitos na mesma, capaz de perceber as suas condutas e os resultados que elas poderão trazer ao grande grupo. Deste modo, o desafio fundamental da cidadania é a capacidade de a comunidade fazer de cada membro um cidadão, capaz de compreender a implicação de cada comportamento para o bem-estar, coesão e sustentabilidade colectivos.

Deste modo, parecem ser salutarens as oportunidades de participação que os estudantes possam ter em organismos da sociedade civil (ou organizações que os mimetizem) mesmo antes de atingirem a idade de votar. As escolas são, indubitavelmente, o local onde os menores passam a maior parte do seu tempo e, por isso, é um local privilegiado para influenciar os conhecimentos, atitudes e comportamentos cívicos de jovens provenientes dos diversos grupos sócio-económicos (Torney-Purta, 2002a).

3.1 - Cidadania na escola

Um dos desígnios essenciais da educação é o fortalecimento da democracia, já que esta constitui o melhor pano de fundo para a resolução não violenta de disputas e conflitos . A democracia poderá, em última instância, criar condições para que a escola possa funcionar em segurança (Harber, 1998). A base essencial de qualquer sociedade que respeite os princípios da democracia, dos direitos do homem, da paz, da liberdade e da igualdade é a existência de cidadãos capazes de se comportarem de forma autónoma, crítica, participativa e responsável (Duerr, Spajic-Vrkas & Martins, 2000); daí a importância de favorecer o exercício dos direitos e deveres de cidadão desde tenra idade, de uma forma especial na escola, onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo.

Num estudo internacional, no âmbito da IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) que tinha como objectivo avaliar, junto de estudantes do 8º e 9º anos, o currículo escolar no âmbito da cidadania, e analisar a forma como a escola contribui para capacitar os jovens para assumirem os seus papéis como cidadãos em sociedades democráticas, verificou-se que os estudantes portugueses se situavam abaixo da média internacional no que diz respeito ao conhecimento dos princípios essenciais de democracia e à interpretação da informação cívica.

De facto, os estudantes portugueses até parecem dar uma importância superior à média internacional quando avaliam a importância dos comportamentos cívicos e quando manifestam a intenção de os vir a exercer no futuro (Torney-Purta, 2001). Contudo, quando questionados acerca do efectivo exercício desses comportamentos, os estudantes reconhecem que lhes são dadas poucas oportunidades para o fazerem no âmbito da sala de aula. Nesta não existem grandes espaços para o debate, nomeadamente na definição de regras, sendo que a sua participação efectiva quase se reduz à simples eleição do delegado de turma. Deste modo, podemos afirmar que os estudantes portugueses exercem uma cidadania passiva, com fraca ou inexistente participação na vida escolar.

De resto, segundo o estudo da IEA, vários são os países em que a discussão na sala de aula raramente acontece. Apesar de os estudantes serem frequentemente encorajados a respeitar e compreender as opiniões dos outros, eles raramente têm oportunidade de confrontar opiniões e diferentes visões de um mesmo assunto (Torney-Purta, 2002a). A título de exemplo apresentamos o caso dos Estados Unidos da América, onde cerca de 90% dos estudantes afirmaram que o método mais comum nas aulas de educação cívica era a leitura de artigos e o estudo de fichas de trabalho. Apenas metade dos estudantes afirmaram serem utilizados também métodos mais dinâmicos, como o debate, a discussão ou os exercícios de *role-playing*.

Corroborando as conclusões deste estudo, Bettencourt & Santos (1981 cit. por Menezes, 1995), num estudo realizado em escolas lisboetas com o objectivo de verificarem se os métodos de ensino e as condições organizacionais eram eficazes na formação pessoal e social dos alunos, verificaram que o ensino se encontrava ainda, em grande parte, centrado no professor. Mais tarde, também Bettencourt & Marques (1987 cit. por Menezes, 1995), num outro estudo, verificaram que o papel da escola se esgotava na

transmissão de conhecimentos, preterindo-se aspectos relacionados com a aprendizagem do exercício de direitos e deveres do cidadão.

De igual modo, Menezes (1995) no seu estudo verificou que os alunos manifestavam muito pouco interesse no seu papel de cidadãos activos, pouco envolvimento na comunidade e muito pouco interesse nas instituições políticas. A autora põe mesmo a hipótese desta falta de interesse se prender com a disparidade entre aqueles que são os ideais de democracia preconizados e a realidade que realmente se verifica na sala de aula, na escola e na sociedade em geral.

De resto, como nos diz Estrela (2002), desapareceu o estrado na sala de aula e, muitas vezes, as carteiras estão dispostas de modo não convencional, mas a rede das comunicações e a contagem dos tempos discursivos do professor e dos alunos revela bem o protagonismo e o domínio professoral. A ambiguidade chega ao ponto de, contrariando a tão apregoada importância do fomento da autodisciplina, a falta de atribuição de responsabilidades ao aluno na organização do acto pedagógico invalidar quase definitivamente qualquer vestígio daquela.

3.1.2 - Educação para a cidadania democrática

Um dos primeiros e mais importantes pensadores acerca desta problemática no nosso país foi António Sérgio, na obra “Educação Cívica” (1984), originalmente publicada em 1915, onde defende uma escola e um sistema educativo diferentes dos tradicionais, promotores de responsabilidade, autonomia, iniciativa, auto-domínio e dignidade que levariam ao desenvolvimento de uma cidadania efectiva, consciente e potenciadora de comportamentos de solidariedade social. António Sérgio defendeu ainda o conceito de município-escola onde os alunos teriam oportunidade de se comportarem como adultos num município, compreendendo mais facilmente e experimentando por eles mesmos a forma como acontece a vida em sociedade, os seus problemas e a implicação do contributo que cada um concede à mesma.

A educação para a cidadania tem como propósito fundamental formar cidadãos responsáveis e conscientes. Podemos, dentro dela, isolar três campos distintos de objectivos de intervenção (cf. Duerr, Spajic-Vrkas & Martins, 2000):

- a) Facultar ao cidadão os conhecimentos e competências necessários para uma participação efectiva na sociedade civil democrática;
- b) Criar possibilidades de diálogo, reflexão, resolução de conflitos, comunicação e interacção;
- c) Suscitar a tomada de consciência dos direitos, responsabilidades, normas de comportamentos e valores de cada um, bem como das questões de ética e de moral que se colocam à colectividade.

Audigier (1998) sugere-nos conceitos de base e competências-chave na educação para a cidadania democrática, baseados no desenvolvimento de indivíduos autónomos e livres, conscientes dos seus direitos e deveres enquanto membros da sociedade em que se inserem. Para ele, as competências em educação para a cidadania poderão ser categorizadas em três grupos, consoante o seu âmbito:

- a) Cognitivas: domínio de aspectos jurídico-políticos, conhecimento do mundo em que se insere e competências críticas para o relacionamento e comunicação com os outros, como a argumentação reflexiva;
- b) Éticas/ valores: adesão a valores como a liberdade, a igualdade e a solidariedade;
- c) Sociais: capacidade de se relacionar com os outros cidadãos, cooperando com eles e desenvolvendo uma linha de acção conducente à harmoniosa co-existência comprometida e bem-estar comunitário.

Potter (2002) estudou escolas em que a educação para a cidadania é um eixo essencial e verificou que estas possuem características que potenciam as oportunidades para a participação democrática efectiva dos estudantes. As mesmas escolas apresentavam também projectos relevantes, com interesse para os estudantes, o que lhes permitia aprendizagens conducentes à realização pessoal. Por fim, nessas escolas as formas de avaliação eram justas e inclusivas e havia especial cuidado no reconhecimento do sucesso individual de cada aluno.

O mesmo autor identificou ainda outros factores críticos de sucesso, como a ligação da educação para a cidadania com o seu âmbito e visão mais vastos, ou seja, o seu enquadramento na vida em sociedade, particularmente ao encarar os estudantes como parte activa na solução dos desafios que se colocam à escola e à comunidade. Verificou-se ainda que essas escolas estavam envolvidas em parcerias de longo termo com as comunidade potenciadoras do envolvimento de todos os cidadãos e de um exercício efectivo dos direitos e deveres de cada um.

Segundo as conclusões do já citado estudo da IEA, a aprendizagem deve fazer-se pelo compromisso mútuo, através da oportunidade de contactar com a visão do outro e de dar significado à experiência através da discussão. De resto, a participação na discussão em contexto escolar parece ser determinante para o incremento do compromisso cívico junto da sociedade civil. Para uma educação cívica ideal é importante o concertar de estratégias entre a escola e outras organizações e contextos potencialmente facilitadores da discussão e do exercício cívico, como a discussão no âmbito familiar, participação em organizações juvenis, comunicação social, etc. (Torney-Purta, 2002a, 2002b).

A importância deste tipo de procedimentos foi brilhantemente sintetizado por Perrenoud (1994, cit. por Estrela, 2002, p.49). Segundo ele, *“a aprendizagem da vida num mundo restrito e numa organização burocrática prepara, também, para lá da escolarização, a viver e a funcionar noutras organizações, quer seja como trabalhador, como cliente, como doente, como réu, como utilizador, ou a viver noutros grupos restritos. É aprendendo o seu ofício de aluno que se aprende também o ofício de cidadão, de actor social ou trabalhador”*.

O desempenho do professor em sala de aula é fundamental ao possibilitar ao aluno o contacto com uma figura de referência. Rego e Sousa (1999) salientam a importância dos comportamentos de cidadania do professor que criam condições para a ocorrência de um clima de trabalho responsável e de partilha, e para a melhoria das relações entre os diversos actores do cenário educativo. Deste modo, segundo estes autores, o professor deve ser consciencioso, indo para além das suas funções; ser altruísta, ajudando os alunos; ser civicamente virtuoso, participando na vida escolar; ser cortês, respeitando os outros; ser desportista, mostrando tolerância em situações desagradáveis, e ser pacificador, esforçando-se por resolver os conflitos que possam eventualmente

surgir. Como podemos esperar que os alunos apresentem, eles mesmos, estes comportamentos se as suas referências os não puserem em prática?

3.2 - Comportamentos de cidadania

Uma das definições mais abrangentes do conceito de comportamento de cidadania organizacional (CCO) é a que nos propõe Organ (1997, p.86). Segundo ele “*os comportamentos de cidadania organizacional representam um comportamento individual que é discricionário, não directamente ou explicitamente reconhecido pelo sistema retributivo e que, no seu conjunto, promovem o funcionamento efectivo da organização*”. Estamos assim perante comportamentos extra-papel que, embora decorrentes da iniciativa pessoal dos sujeitos, promovem o desenvolvimento e o bem-estar organizacional.

No Quadro 2 apresentamos exemplos de três tipos de comportamentos discricionários que podem ser encontrados em contexto organizacional:

Quadro 2: Três dimensões de OCB: descrições e exemplos

Comportamento Discricionário	Exemplos
<i>Ajuda:</i> Comportamentos discricionários que levam à ajuda de um sujeito específico com uma tarefa organizacionalmente relevante ou que previnam problemas laborais.	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda colegas com cargas de trabalho elevadas - Ajuda colegas que se ausentaram ao trabalho - Auxilia colegas que têm problemas relacionados com o trabalho - Ajuda a orientar novos colegas, mesmo que tal não lhe tenha sido pedido - Considera o impacto das suas acções nos colegas - Tem consciência de como o seu comportamento afecta os outros
<i>Desportivismo:</i> Disponibilidade do sujeito para tolerar situações e/ou circunstâncias abaixo das ideais sem se queixar.	<ul style="list-style-type: none"> - Gasta pouco tempo a queixar-se de assuntos triviais - Não faz tempestades num copo de água - Foca-se sempre no lado bom de algo, ao invés de no lado mau - Revê-se naquilo que a empresa está a fazer
<i>Virtude Cívica:</i> Comportamento por parte do indivíduo que indica que participa responsabilmente, se envolve e se preocupa com a vida da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Participa em reuniões que não são obrigatórias, mas que são importantes - Faz coisas que não lhe são pedidas, mas que ajudam a imagem da empresa - Lê e põe em prática as circulares e outras mensagens da empresa - Envolve-se no desenvolvimento da empresa

Adaptado de Ryan, 2001.

Os comportamentos de cidadania organizacional têm sido estudados nos últimos anos numa tentativa de conhecer os seus antecedentes e consequências. A investigação tem mostrado que os gestores têm este tipo de condutas em consideração quando avaliam o desempenho e quando definem promoções e aumentos salariais (Podsakoff & MacKenzie, 1993 cit. por Paine, 2000). Também se verificou que estes tipos de comportamento poderão ser decorrentes de factores tais como percepção de justiça no local de trabalho, satisfação profissional, apoio das chefias e comprometimento organizacional (Organ & Ryan, 1995). Deste modo os CCO poderão ser fomentados através de atmosferas organizacionais percebidas como justas, pelo delinear cuidado de programas de desenvolvimento organizacional, pelo estabelecimento de sistemas de recompensa justos, e pelo criar de condições para o aumento da satisfação e compromisso dos sujeitos.

De igual modo, ficou demonstrado pela investigação que a personalidade, nas suas diversas facetas, é determinante na predição de ocorrência de CCO (Organ, 1994, 1995).

3.2.1 - Comportamentos de cidadania e percepção de justiça

Os estudos acerca das percepções de justiça que têm sido feitos em contexto organizacional têm mostrado que, quando o sujeito se sente tratado de forma justa pelos seus superiores, tende a apresentar maior índice de satisfação, maior aceitação dos supervisores, maior comprometimento para com a organização/ instituição, aumento dos comportamentos de cidadania organizacional, incremento da prevenção de conflitos e sua mais fácil resolução, aumento de performance, maior aceitação da política da empresa e das suas directivas e sentimentos e emoções mais positivos (cf. Van den Bos et al., 2005). Já no caso de o sujeito perceber o tratamento como injusto tende a deixar mais facilmente o seu emprego, cooperar menos com os outros, apresentar taxas de motivação mais baixas, bem como níveis mais elevados de stress laboral, maior propensão para a desobediência e mesmo para iniciar processos judiciais ou mesmo encetar condutas anti-sociais ou retaliatórias (cf. Van den Bos et al., 2005).

No seu estudo, efectuado em contexto organizacional, Williams e colaboradores (2002) concluíram que as percepções de justiça interaccional influenciam os comportamentos de cidadania organizacional. De facto, as três grandes dimensões de justiça, a distributiva, a procedimental e a interaccional, parecem estar relacionadas com os comportamentos de cidadania, muito embora neste estudo apenas a justiça interaccional tenha provado influenciar a intenção dos indivíduos exercerem comportamentos de cidadania.

Fenómenos desta índole poderão também verificar-se na escola (e.g. Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005). De facto, apesar de grande parte da investigação nesta área abordar sobretudo os efeitos da injustiça, sendo por isso uma abordagem pela vertente negativa, parece evidente que a vivência num contexto justo ou injusto traz incontornáveis implicações para a relação pedagógica, a convivência com pares e figuras de autoridade e, num contexto mais alargado, para toda a vida dentro e fora da escola.

O palco onde a parte mais decisiva do processo de desenrola é, sem dúvida, a própria sala de aula, local privilegiado para a ocorrência de desigualdades de tratamento e sentimentos de injustiça no tratamento pelo professor (cf. Amado, 2000).

Ora, as injustiças na sala de aula poderão ocorrer, segundo Perrenoud (1978 cit. por Amado, 2000), devido a dois mecanismos: tratamento diferente na acção pedagógica e na avaliação e fraca diferenciação da acção pedagógica e da avaliação, tendo em conta as especificidades do aluno. Atente-se para os paralelismos com a Psicologia Social da Justiça que se podem daqui inferir: de facto, a título ilustrativo, há aqui uma evidente incongruência entre dois diferentes momentos do processo educativo, num claro desrespeito pela consistência, uma das regras procedimentais propostas por Leventhal (1980 cit. por Rego, 1999), de que falámos atrás.

Contudo, a educação democrática deve motivar os sujeitos para a compreensão e assunção de comportamentos que se enquadram nas exigências que a sociedade valoriza (Pearl, 1988 cit. por Amado, 2000). A ocorrência de discriminações e o desrespeito pelos direitos fundamentais do estudante -decalcados, na sua generalidade, do modelo de sociedade democrática do mundo adulto- resultarão, muito provavelmente, numa

certa “alienação do estudante”, nada desejável neste período tão determinante na sua formação enquanto cidadão.

Com efeito, o aluno adota comportamentos de resposta às situações que considera não justas, desenvolvendo a noção de que, para que o processo social decorra pela via normal, deverá existir reciprocidade de sentimentos, direitos e deveres. No contexto vivencial escolar, o sujeito vai desenvolvendo gradualmente uma autonomia em relação ao professor, o que lhe vai permitindo compreender que existem diversas esferas de justiça (nas vidas privada e pública, no recreio, na aula e fora da aula, etc.) e exigir imparcialidade nas relações (Dubet & Martuccelli, 1996 cit. por Amado, 2000).

Deste modo, os alunos consideram fundamentais os direitos a ser respeitado, ao bom nome e a ter condições de aprendizagem, considerando um atentado à verdade, dignidade e direitos o desrespeito por estes (Amado, 2000). O respeito, a igualdade de tratamento na comunicação, na avaliação das aprendizagens e nas estratégias e técnicas de disciplinação aparecem assim, para o aluno, como um critério ou princípio básico próprio da relação quotidiana (Dubet, 1999 cit. por Amado, 2000). De resto, estas conclusões são suportadas por outros estudos (e.g. Carita, 2002; Gouveia-Pereira, 2004) que indicam que as experiências de qualidade com os professores, por exemplo no quadro dos julgamentos relacionais de justiça, têm um importante papel na socialização do aluno e na aquisição de valores sociais e morais.

No já referido estudo de Marçal (2005), os resultados obtidos permitem-nos concluir que a percepção de justiça, sobretudo nos seus aspectos relacionais, contribui para o exercício da cidadania escolar. Deste modo, os alunos valorizam aspectos como o dever de participação na avaliação, nos conflitos escolares e na representatividade do poder dos alunos. A influência da justiça relacional verifica-se de igual modo na valorização de comportamentos solidários e cooperativos e na manifestação de comportamentos de responsabilidade individual e social por parte dos alunos.

Segundo esse estudo, as três dimensões de justiça contribuem para o exercício da cidadania escolar. Contudo, são os aspectos relacionais que promovem fortemente a consciência dos deveres de participação na avaliação e na representatividade do poder dos alunos, mas também nos comportamentos de solidariedade e cooperação e de

cumprimento das normas escolares. Já os aspectos comparativos estão implicados com o dever de participação nos conflitos escolares, a par com os aspectos distributivos e o cumprimento dos normativos escolares. Finalmente, os aspectos distributivos mostraram promover a noção do dever de participação em actividades curriculares e extra-curriculares, estando também significativamente implicados nas representações dos deveres de participação na avaliação.

Para os alunos de 8º ano, os efeitos da percepção de justiça fazem-se sentir apenas no dever de participação na avaliação e no cumprimento das normas escolares. Para estes são determinantes, respectivamente, a justiça distributiva e a relacional. Por sua vez, os alunos de 11º ano parecem apenas ser influenciados por aspectos de justiça relacional no exercício da cidadania escolar.

No seu geral, este estudo corrobora a ideia de que há uma fraca participação dos estudantes adolescentes portugueses nos assuntos da vida escolar, sendo necessário promoverem-se hábitos de participação nos mesmos.

3.2.2 - Competência moral e comportamentos de cidadania

Vários estudos (cf. Ryan, 2001) constataram que níveis elevados de raciocínio moral estariam positivamente relacionados com vários tipos de comportamento ético. Por exemplo, Ponemon & Gabhart (1994 cit. por Ryan, 2001) encontraram uma relação consistente entre os níveis mais elevados de raciocínio moral e o comportamento ético. Blasi (1980 cit. por Ryan, 2001), Underwood & Moore (1982 cit. por Ryan, 2001), Thoma & Rest (1986 cit. por Ryan, 2001) e Rest & Narvaez (1994 cit. por Ryan, 2001) reviram centenas de estudos, o que lhes permitiu concluir que, na sua generalidade, existem relações significativas entre níveis de raciocínio moral e comportamentos do sujeito.

Também os próprios estudos de Ryan (2001) suportaram estas conclusões ao mostrarem que o raciocínio moral está positiva e significativamente relacionado com dimensões de comportamento de cidadania, como sejam a ajuda interpessoal e o desportivismo, o que

leva o autor a concluir que os sujeitos com níveis de raciocínio moral mais elevados tendem mais facilmente a apresentar comportamentos de inter-ajuda e mesmo a apresentar um melhor desempenho na execução de tarefas. Aliás, o autor chega mesmo a defender que, devido às implicações positivas para as organizações, estas teriam imenso a ganhar com a organização e aplicação de treinos formais de desenvolvimento do raciocínio moral.

3.3 - A comunidade justa e a cidadania

Se um dos desígnios fundamentais da escola é educar para a democracia, o mínimo que se lhe pode exigir é que cumpra aquilo que proclama. O sistema escolar deve, por isso, estar organizado de forma a desenvolver competências democráticas e valores através da experiência.

Como é óbvio, e com base nos resultados dos estudos atrás citados, isto implica uma transição para os estudantes do poder e da autoridade dos professores e de outros agentes educativos, nomeadamente no que diz respeito ao funcionamento da escola, formas de abordagem dos conteúdos curriculares, etc..

Já vimos atrás que Kohlberg considerava ser necessário envolver os sujeitos em atmosferas morais justas para que estes pudessem desenvolver a sua moralidade de forma adequada. Deste modo, o autor desenvolveu e implementou em várias escolas um método - fundado na perspectiva sociológica de Émile Durkheim e na sua própria teoria de desenvolvimento moral - que associa a discussão de dilemas e a participação democrática na vida da escola, permitindo integrar o sentido de justiça e dos direitos individuais, bem como o sentido de comunidade e vida em grupo.

A aplicação deste método provou ter impacto sobre condutas perniciosas do quotidiano das escolas onde foi aplicado, como a indisciplina, o roubo, os conflitos inter-raciais e o consumo de droga.

Talvez o segredo do êxito deste método resida no facto de, ao procurar encontrar a solução mais justa para os problemas através da discussão entre todos os membros da escola, no final todos os envolvidos se sentirem co-responsabilizados e, por isso, intrinsecamente ligados à decisão tomada. Por outras palavras, este método leva a um incremento da busca de justiça e da igualdade e a um sentimento de responsabilidade de âmbito comunitário. Ora, se atentarmos bem para este modelo, nele se encerram pilares e fundamentos básicos para o desenvolvimento sócio-moral, como a discussão aberta centrada na justiça e na moral; a oportunidade de conflito cognitivo decorrente do contacto com pontos de vista diferentes e formas de raciocínio de nível superior; a efectiva participação na definição de regras bem como no exercício do poder e da responsabilidade e, por fim, o conseqüente desenvolvimento da própria comunidade para um estágio mais elevado (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Em suma, o sucesso deste método tem a ver com o facto de, ao invés de as escolas pura e simplesmente ensinarem valores morais e regras de cidadania poderem constituir-se, elas mesmas, como comunidades justas e modelos de cidadania conducentes ao desenvolvimento integral do sujeito.

Em todo o caso, e apesar das inúmeras discussões polémicas acerca do assunto, é facto amplamente conhecido que o papel da escola não se restringe apenas ao ensino e aprendizagem de conhecimentos (saber-saber), mas que também tem como tarefa a formação de cidadãos, ensinando e proporcionando a aprendizagem do saber-ser, tão determinante no adequado exercício da cidadania adulta. De resto, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) preconiza a importância da promoção e desenvolvimento de valores como a educação cívica, moral e democrática das crianças e jovens, como objectivos fundamentais da educação escolar.

Ora, como sustentou Kohlberg, de pouco servem os esforços para a formação moral integral dos estudantes se estes estiverem inseridos numa comunidade pouco justa ou numa atmosfera moralmente incipiente, onde não se verifica a necessidade de promover a participação democrática, a vivência comunitária e o sentido de justiça equalitária. De facto, é desejável proceder à criação de condições que proporcionem um ambiente favorável à assimilação, compreensão, assunção e exercício espontâneo da participação democrática, da vivência comunitária e do sentido de justiça equalitária por parte dos

sujeitos. Trata-se, em suma, de aprender a democracia numa comunidade verdadeiramente democrática.

De modo semelhante, também para Pearl (1988 cit. por Amado, 2000, p.138), embora num registo que não o da comunidade justa, uma educação democrática exige “*igual preparação para o debate de assuntos importantes e críticos da vida, igual oportunidade de participar em decisões significativas, direitos universais de expressão, de privacidade, direito de gozar o benefício da dívida, igual encorajamento de todas as circunstâncias em que legalmente o indivíduo se deve esforçar*”. Deste modo torna-se evidente que, para a prossecução dos propósitos da educação para a cidadania, há que tornar a escola num baluarte exemplar da vivência, participação e envolvimento democráticos, com o compromisso de todos os actores: órgãos de gestão, professores, funcionários, encarregados de educação e alunos. Como nos diz Amado (*idem*), se aos alunos for dada a possibilidade de debater e propor sobre a vida na aula, com iniciativas verdadeiramente suas, pode conseguir-se um clima mais congruente com os propósitos educativos.

John & Osborn (1992, cit. por Harber, 1998) conduziram uma investigação no Reino Unido que visava analisar o efeito da organização da escola no preconizar de valores democráticos pelos jovens. Foram, assim, submetidas a comparações uma escola com uma organização de tipo tradicional e outra com uma organização democrática. Os resultados deste estudo mostraram que havia atitudes democráticas muito mais fortes nos estudantes provenientes da escola democrática e que estes eram defensores mais empenhados da igualdade entre género e raça. Concluiu-se ainda que este grupo apresentava muito mais cepticismo na avaliação do carácter democrático da actuação do governo que os seus colegas da escola tradicional. Como seria de esperar, na escola democrática havia muito mais propensão para o encorajar da liberdade de expressão na sala de aula.

Como podemos ver, o modelo da comunidade justa é, indubitavelmente, uma referência incontornável quando estão em causa a qualidade cívica e moral do ambiente das instituições bem como as suas implicações no favorecimento do desenvolvimento sóciomoral e cívico do sujeito. A este propósito, sublinhamos os resultados dos estudos de Carita (2002) acerca da qualidade desenvolvimental do ambiente em sala de aula em

escolas portuguesas dos 2º e 3º ciclos e secundário. Estes estudos, tomando para análise as situações de conflito interpessoal da sala de aula, permitiram concluir que, de uma forma geral, nas nossas escolas não são muito comuns formas de relacionamento orientadas pela liberdade, igualdade, reciprocidade ou acordo entre os diversos actores. Ademais, o próprio espaço de autonomia concedido aos estudantes para resolverem entre si os seus próprios problemas revelou-se bem mais exíguo do que seria expectável, já que os professores intervêm bem mais que os alunos, mesmo em situações de conflito simétrico.

Também na estrutura informal este modelo comunitário traz inegáveis benefícios. De facto, o companheirismo, amizade e co-responsabilização dos alunos decorrentes da aplicação deste modelo levam ao aparecimento de movimentos de solidariedade e entreajuda (Amado, 2000 pág. 394) tão desejáveis no contexto escolar e na sociedade em geral.

Nesta secção analisámos alguma literatura que consideramos relevante para a problemática em estudo neste trabalho.

Como já referimos anteriormente, é nossa intenção aprofundar e alargar o conhecimento acerca das representações de cidadania na escola. Neste sentido consideramos pertinente explorar os efeitos que a percepção de justiça da actuação dos professores poderá ter nos comportamentos de cidadania. Relembramos, a este propósito, que os estudos feitos a nível organizacional permitiram concluir que quando o sujeito se sente tratado de forma justa tende a apresentar maior comprometimento para com a organização/instituição, aumento dos comportamentos de cidadania organizacional, incremento da prevenção de conflitos e sua mais fácil resolução, aumento de performance, maior aceitação da política da empresa e das suas directivas e sentimentos e emoções mais positivos (Van den Bos et al., 2005; Williams et al., 2002). Alguns estudos realizados

em contexto escolar têm também suportado estes dados (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005).

Pela importância incontornável que assume a participação no quadro do modelo da comunidade justa, parece-nos também relevante conhecer as oportunidades de expressão da opinião que os estudantes têm na escola, bem como as suas atitudes e comportamentos cívicos, nomeadamente através das representações que possuem dos seus deveres e comportamentos de solidariedade.

Neste sentido consideramos também importante verificar se se confirmam os resultados de estudos que indicam que as escolas portuguesas continuam centradas no professor (Bettencourt & Santos, 1981 cit. por Menezes, 1995; Carita, 2002; Estrela, 2002; Marçal, 2005).

4- PROBLEMÁTICA

Este trabalho pretende abordar três grandes blocos de questões. O primeiro, de natureza predominantemente exploratória, decorre do nosso interesse em aprofundar o conhecimento acerca da experiência social dos estudantes na escola, em particular nos domínios da justiça e da cidadania. O segundo decorre do interesse e necessidade em consolidar e aprofundar o esclarecimento de algumas questões que permanecem em aberto da literatura atrás apresentada. Por fim, no terceiro bloco de questões analisaremos o problema da relação entre cognição e acção, aferindo em particular a relação entre a competência moral e os comportamentos de cidadania. Passamos, assim, a apresentar os blocos de questões que compõem a problemática do presente estudo.

1- No primeiro bloco de questões, procuraremos uma aproximação à representação dos estudantes sobre a sua experiência social nos campos da justiça dos professores e do exercício da cidadania em contexto escolar. A exploração destes assuntos decorre de preocupações que são caras à Psicologia Educacional e que têm a ver com a necessidade de se conhecer os contextos educativos de modo a favorecer a sua melhoria ou transformação. A aproximação que pretendemos fazer a este conhecimento é especialmente orientada pelo modelo da comunidade justa de Kohlberg. Como vimos este modelo integra o sentido de justiça e dos direitos individuais e o sentido de comunidade e da vida em grupo, constituindo uma referência fundamental quando se pretende averiguar a qualidade moral e cívica da escola e a sua capacidade de favorecer o desenvolvimento social e moral dos estudantes, tornando-os cidadãos empenhados e civicamente comprometidos.

Com vista a cumprimos esta finalidade da pesquisa consideramos relevante conhecer a avaliação que os estudantes fazem da justiça de actuação dos seus professores. Como vimos, uma percepção negativa da justiça de actuação dos professores poderá levar à redução da motivação para o sucesso escolar (Ball et al., 1994 cit. por Fan & Chan, 1999), influenciar a percepção da legitimidade da autoridade legal (Tyler, 1984, 1990-

idem), levar a uma mais baixa avaliação da gestão escolar (Alexander & Ruderman, 1987, idem) e ao decréscimo da satisfação pessoal (Moorman, 1991, idem). Como é óbvio, estas consequências são absolutamente indesejadas, pelo que se percebe a importância de averiguar o sentido das avaliações dos estudantes acerca da justiça de actuação dos seus professores.

Alguns estudos apontam para a variabilidade nas percepções de justiça dos estudantes em função do género dos sujeitos poder ser determinante na avaliação do critério de justiça da actuação dos professores, sendo as raparigas o grupo que tende a apresentar avaliações mais positivas (Fan & Chan, 1999; Nichols & Good, 1998). O ano de escolaridade também parece introduzir variação: os alunos de 8º ano dão ainda muita importância aos aspectos distributivos de justiça, tendência que se vai desvanecendo a favor de critérios mais relacionais com a progressão nos níveis de escolaridade (Marçal, 2005).

Existem ainda estudos que mostram que alunos mais velhos -e por isso mais desenvolvidos- apresentam uma atitude mais crítica nas avaliações de justiça (em especial no caso dos conflitos assimétricos), o mesmo se passando com os socialmente mais desenvolvidos (Carita, 2002). Consideramos, por isso, crível que os alunos moralmente mais competentes também apresentem avaliações de justiça mais baixas, em virtude de um posicionamento mais crítico face à autoridade escolar.

É nosso propósito aprofundar o conhecimento acerca do contributo de todas estas variáveis para a variação nas avaliações de justiça feitas pelos alunos, tendo em conta as contribuições atrás referidas. Assim sendo, no campo das percepções de justiça dos estudantes sobre a actuação dos seus professores, colocamos as questões e as hipóteses que passamos a enunciar:

- *Como percebem os estudantes o comportamento dos seus professores, nos campos da justiça distributiva, procedimental e interaccional? E como comparam os estudantes a actuação dos seus professores relativamente a si e aos seus colegas?*

Hipótese 1- Os estudantes avaliam como globalmente justa a actuação dos seus professores nos vários domínios de justiça.

- *A escolaridade, o género e o índice de competência moral distinguem os estudantes entre si quanto às percepções de justiça em análise?*

Hipótese 1.1- As raparigas avaliam de forma mais positiva a actuação dos seus professores.

Hipótese 1.2- Os alunos de 8º ano são mais críticos em critérios distributivos e os alunos de 11º ano mais críticos em aspectos relacionais.

Hipótese 1.3- Os alunos moralmente mais competentes apresentam uma atitude mais crítica em relação à justiça de actuação dos seus professores.

Pela importância da participação, do factor voz, para a definição de uma cidadania democrática, em especial, no quadro do modelo da comunidade justa (Kohlberg, Power & Higgins, 1997), achamos de igual modo pertinente aprofundar o conhecimento acerca das representações que os estudantes possuem das suas oportunidades de expressão da opinião e do seu efectivo exercício em contexto escolar.

De facto, os estudos feitos no nosso país em contexto escolar têm revelado que os estudantes reconhecem que lhes são dadas poucas oportunidades de participação (e.g. Torney-Purta, 2001) não sendo muito comuns formas de relacionamento orientadas pela liberdade, igualdade, reciprocidade ou acordo entre os diversos actores (Carita, 2002). As escolas permanecem, por isso, centradas no professor (Bettencourt & Santos, 1981 cit. por Menezes, 1995; Carita, 2002; Estrela, 2002; Marçal, 2005).

Neste contexto, os estudos feitos mostram que quando há oportunidades de participação é de esperar que os estudantes adoptem mais frequentemente atitudes democráticas (e.g. John & Osborn 1992, cit. por Harber, 1998). Importa, por isso, averiguar de que modo percebem os estudantes participantes neste estudo os seus direitos à opinião e de que forma os põem realmente em prática, pelo que colocamos as seguintes questões:

- *Como percebem os estudantes os direitos que lhe assistem no domínio da voz, da opinião sobre o funcionamento do seu quotidiano escolar?*
- *Como percebem a sua adopção de comportamentos efectivos de participação na discussão sobre o funcionamento do seu quotidiano escolar?*
- *Estas percepções variam em função da escolaridade, do género ou da competência moral?*

A dimensão do cuidado, da responsabilidade pelo bem estar do outro (Power & Makogon, 1995) é, igualmente, um aspecto importante do modelo das comunidades justas. Por isso, ainda no campo das representações de cidadania, consideramos pertinente aprofundar o conhecimento acerca das percepções dos estudantes sobre os seus deveres de cooperação e solidariedade, bem como sobre o seu efectivo exercício na escola. Como vimos, comportamentos como o companheirismo, a amizade e co-responsabilização dos alunos levam ao aparecimento de movimentos de solidariedade e entreajuda (Amado, 2000). Pela importância de que se reveste a relação com os pares nesta fase tão estruturante do desenvolvimento é de esperar que haja preferência pelos comportamentos de cooperação e solidariedade entre estudantes (Gouveia-Pereira, 1995), em desfavor da cooperação com os professores e outras autoridades escolares.

No contexto das representações acerca dos seus próprios comportamentos, estudos realizados (Freire, 1990, cit. por Amado & Freire, 2002) mostram-nos que os alunos mais velhos se revelam mais críticos em relação ao seu próprio comportamento.

Em todo o caso, neste domínio da pesquisa, consideramos útil aprofundar as seguintes questões:

- *Qual a percepção dos estudantes acerca do reconhecimento de deveres nos domínios da cooperação e solidariedade no quotidiano escolar?*
- *Como percebem os estudantes o seu cumprimento das regras organizadoras do quotidiano escolar e a adopção de comportamentos efectivos de cooperação e solidariedade na escola?*

- *Estas percepções variam em função da escolaridade, do género ou do desenvolvimento moral?*

2- Como vimos, da literatura apresentada na primeira parte deste trabalho, decorrem algumas questões que continuam em aberto ou carecem de mais verificação, as quais provêm, sobretudo, do campo da Psicologia Social. Estas questões têm a ver com as complexas relações entre a percepção de justiça da autoridade escolar, dos professores e o exercício da cidadania na escola por parte dos estudantes. Também se mantém pertinente o propósito de averiguar o conteúdo empírico da justiça, tal como ele nos é dado nas percepções dos estudantes.

Assim sendo, é nossa intenção verificar a autonomia relativa das diversas dimensões de justiça, nomeadamente a da interaccional da procedimental. De facto, como vimos, Bies e Moag (1986) chamaram à atenção para a sensibilidade do sujeito à qualidade do tratamento interpessoal (interacção), embora trabalhos posteriores tenham concluído que a justiça interaccional é apenas um dos componentes da justiça procedimental e não uma dimensão de justiça *per si* (e.g. Clayton & Opatow, 2003; Tyler & Bies 1990; Tyler & Blader, 2000). Este é um assunto onde tem havido especial polémica, pelo que se impõe contribuir para esta discussão.

É ainda nossa intenção averiguar a saliência relativa das avaliações de justiça entre as diversas dimensões. Neste âmbito, a investigação feita em contexto escolar no nosso país mostra que existem diferenças entre os vários tipos de avaliação de justiça, havendo uma prevalência dos juízos procedimentais e interaccionais sobre os distributivos (e.g. Carita 2005; Gouveia-Pereira, 2004).

Deste modo, no âmbito das percepções de justiça dos estudantes sobre a actuação dos seus professores colocamos as questões e as hipóteses que se passamos a enunciar.

- *Os dados recolhidos confirmam a especificidade das três dimensões de justiça (distributiva, interaccional e procedimental) e, em particular, no que respeita às dimensões interaccional e procedimental da justiça?*

Hipótese 2- A justiça distributiva emerge como uma dimensão autónoma dos juízos de justiça, não se verificando tal emergência das dimensões procedimental e interaccional, que surgem associadas.

- *Qual a saliência relativa das avaliações de justiça entre as diversas dimensões?*

Hipótese 3- A avaliação que os estudantes fazem dos seus professores no quadro da justiça distributiva é menos favorável que nos restantes domínios.

Consideramos relevante perceber a relação entre as percepções de justiça e o exercício da cidadania, tendo por base a suposição de que as primeiras influenciam a representação que os alunos possuem desse exercício na escola. Relembramos, a este propósito, que os estudos feitos a nível organizacional permitiram concluir que quando o sujeito se sente tratado de forma justa tende a apresentar: (a) maior comprometimento para com a organização/ instituição; (b) aumento dos comportamentos de cidadania organizacional; (c) incremento da prevenção de conflitos e sua mais fácil resolução; (d) aumento de performance; (e) maior aceitação da política da empresa e das suas directivas e (f) sentimentos e emoções mais positivos (Van den Bos et al., 2005; Williams et al., 2002). Alguns estudos realizados em contexto escolar têm também suportado esta convicção (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005). De facto, parece evidente que a vivência num contexto justo ou injusto traz incontornáveis implicações para a relação pedagógica, a convivência com pares e figuras de autoridade e, num contexto mais alargado, para toda a vida dentro e fora da escola (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005), já que esse tipo de vivências têm um papel determinante na socialização do aluno e na aquisição de valores sociais e morais (Carita, 2002; Gouveia-Pereira, 2004).

Neste âmbito, com vista a alargarmos a verificação do modelo que postula a relação entre justiça e comportamentos de cidadania consideramos também importante aferir a moderação da relação entre justiça e cidadania pelas variáveis índice de competência

moral, sexo, idade e ano de escolaridade. Apresentamos, por isso, neste estudo um objectivo que não vimos ser abordado noutros trabalhos e que constitui, por isso, uma novidade: a introdução de uma variável estrutural de desenvolvimento, a competência moral. De resto, também o tipo de análise estatística utilizada para aferir a interacção daquela variável na relação entre justiça e cidadania não é o usual: no presente estudo avançamos com a análise de interacção ou moderação, que nos permitirá verificar se determinadas variáveis, com especial destaque para a competência moral, exercem ou não um efeito de moderação na relação entre a justiça e a cidadania, ou seja, se afectam em magnitude ou em sinal a relação entre estas. A escolha desta análise deve-se ao facto de não haver estudos que mostrem a correlação da competência moral com a cidadania. Prevê-se contudo que o efeito da variável independente percepção de justiça sobre a variável dependente cidadania possa depender da influência de outra variável independente, a competência moral.

Assim, colocamos as questões e hipóteses que se seguem:

- *Haverá implicação das diversas dimensões de justiça nas percepções dos estudantes acerca dos seus direitos de opinião e no exercício dos mesmos? E na percepção acerca dos deveres de cooperação e solidariedade e seu efectivo exercício?*

Hipótese 4- As percepções de justiça, nas suas diversas dimensões, têm implicação nas percepções dos estudantes acerca dos seus direitos de opinião e exercício dos mesmos, já que ambas variam de forma directamente proporcional.

Hipótese 5- As percepções de justiça, nas suas diversas dimensões, têm implicação nas percepções dos estudantes acerca dos seus deveres de cooperação e solidariedade e seu efectivo exercício, já que ambas variam de forma directamente proporcional.

- *A competência moral, a idade e o sexo dos participantes exercerá um papel moderador nas relações atrás enumeradas?*

Hipótese 6- As variáveis competência moral, idade e sexo dos participantes exercem um efeito de moderação na relação entre as percepções de justiça e as percepções dos

estudantes acerca dos seus direitos e deveres de cidadania, bem como no exercício efectivo dos mesmos.

3- Neste último bloco daremos o nosso contributo para o estudo da relação entre cognição e acção. Como vimos, a aproximação ao modelo da comunidade justa favorece o desenvolvimento social e moral dos estudantes, tornando-os cidadãos empenhados e civicamente comprometidos. Lawrence Kohlberg estudou a competência de julgamento moral do sujeito, que definiu como “a capacidade para fazer julgamentos e decisões que são morais (baseados em princípios internos) e para agir de acordo com esses mesmos julgamentos” (Kohlberg, 1964 cit. in Lind, 1999).

Vimos também que os indivíduos de estádios mais elevados são os que mais facilmente transformam os seus juízos deonticos em juízos de responsabilidade, em que existe um compromisso interno percebido pelo indivíduo (Kohlberg, 1984; Kohlberg & Candee, 1984 cit. in Lourenço, 2002). Outro dado importante a reter é que a consistência entre acção moral e raciocínio moral aumenta com o desenvolvimento (Kohlberg, 1980; Kohlberg & Candee, 1984 cit. in Lourenço, 2002).

Neste âmbito, estudos realizados demonstraram a existência de uma variação directamente proporcional entre o nível de raciocínio moral e o comportamento demonstrado (Haan, 1991; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Ryan, 2001). Também Carita (2002), revendo alguns estudos conclui poder dizer-se que à medida que se verifica a progressiva internalização da obrigação moral, o sujeito vê-se obrigado perante a sua própria consciência a agir de uma maneira progressivamente mais moral.

Sendo assim, procuramos no presente estudo aferir a relação do índice de competência moral dos sujeitos com os comportamentos de cidadania. Tendo em conta as conclusões dos trabalhos atrás referidos, é de esperar que sujeitos que apresentem índices mais elevados de competência moral apresentem, de igual modo, mais comportamentos cívicos:

Hipótese 7- O índice de competência moral relaciona-se de forma directamente proporcional com os comportamentos de cidadania. Espera-se assim que os estudantes moralmente mais competentes apresentem mais comportamentos cívicos.

Na primeira parte deste trabalho revimos alguma da literatura mais relevante para a compreensão e contextualização da problemática em estudo. Apresentámos as referências teóricas essenciais, bem como as dúvidas e polémicas que persistem. Na segunda parte apresentaremos em detalhe o estudo que procura dar resposta à problemática subjacente ao nosso trabalho e as suas conclusões.

Parte II
INVESTIGAÇÃO

“A moralidade moderna consiste na aceitação dos modelos da nossa época. Julgo que aceitar o modelo da nossa época será, para qualquer homem culto, a mais crassa das imoralidades.”

Oscar Wilde, in “O Retrato de Dorian Gray”

1. MÉTODO

1.1 Participantes

Participaram no presente estudo 309 estudantes, 134 rapazes e 175 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, sendo de 15,41 a média das idades. De entre os participantes 164 frequentavam o 8º ano de escolaridade e 145 o 11º ano de escolaridade. No Quadro 3 pode observar-se a distribuição dos participantes pelas diversas variáveis referidas.

Quadro 3: Distribuição da amostra

		<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Ano de Escolaridade	8º Ano	164	53,1
	11º Ano	145	46,9
	Total	309	
Sexo	Masculino	134	43,4
	Feminino	175	56,6
	Total	309	100,0

Seleccionámos a amostra de entre as escolas da cidade de Leiria, três do ensino secundário e três do ensino básico.

Uma das Escolas Básicas optou por nos negar a permissão para efectuar o estudo junto dos seus alunos alegando não ter interesse pela investigação. Para colmatar a vaga então criada decidimos incorporar os alunos do 8º ano da única escola secundária de Leiria que ainda tem turmas do 3º ciclo.

As turmas do 8º ano foram escolhidas ao acaso, tendo apenas como critério a inclusão de três turmas por escola. Já para a escolha das turmas do 11º ano optámos por escolher uma turma de cada área de ensino existente na escola.

Quadro 4: Distribuição dos sujeitos do 11º ano por áreas de ensino

<i>Escola</i>	<i>Turma</i>	<i>Área</i>
X	F	Científico-Natural
	I	Artes
	J	Comunicação
	L	Humanidades
Y	A	Científico-Natural
	F	Artes
	G	Economia
Z	G	Economia
	I	Humanidades

1.2 Instrumento

Para a recolha da informação usaram-se dois questionários, que foram objecto de aplicação conjunta: um questionário destinada a avaliar as percepções de justiça dos estudantes sobre o comportamento dos seus professores (Gouveia Pereira, 2004) e um outro destinado à exploração da representação dos estudantes sobre o exercício da cidadania na escola, reformulado, no quadro da presente investigação, a partir de um questionário anterior (Carita, Gouveia Pereira, Marçal). Foi ainda usado o teste de avaliação da competência moral (MJT) de Lind, na versão portuguesa de Bataglia (1998), adaptada por Ribeiro & Menezes (2000).

O questionário sobre as percepções de justiça (anexo1) é constituído por 18 itens que remetem para as dimensões da justiça interaccional (e.g.: *De um modo geral, os meus professores são honestos comigo*); procedimental (e.g.: *Os meus professores costumam ter em conta a minha opinião para tomar decisões em assuntos que de algum modo me digam respeito*); distributiva (e.g.: *Os meus professores, em geral, têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço*) e comparativa (e.g.: *Os meus professores, a dar notas, são tão exigentes comigo como com os meus colegas*).

A construção do questionário sobre as percepções de cidadania em contexto escolar (anexo 1), não se baseou num inventário exaustivo de todas as dimensões susceptíveis de integração no universo conceptual da cidadania. Procurámos, isso sim, atender a algumas dimensões centrais no exercício da cidadania contempladas na conceptualização de Kohlberg e seus colaboradores a propósito do conceito de *escola como comunidade justa* (Kohlberg, Power & Higgins, 1997) a saber, as dimensões *vida democrática, sistema normativo e assunção de responsabilidades*.

Assim, o questionário é constituído por quatro escalas que têm o propósito de avaliar a percepção dos estudantes nos seguintes domínios:

- Reconhecimento e importância atribuídos pelos estudantes aos seus direitos de expressão da opinião sobre o funcionamento do quotidiano escolar (Escala F: 28 itens);
- Assunção, pelos estudantes, de comportamentos de participação através da expressão de opinião sobre o funcionamento do quotidiano escolar (Escala I: 23 itens);
- Reconhecimento e importância atribuídos pelos estudantes aos seus deveres de cooperação e solidariedade em contexto escolar (Escala G: 10 itens);
- Assunção, pelos estudantes, de comportamentos de responsabilidade social quanto às regras reguladoras do quotidiano escolar e à cooperação e solidariedade com os outros protagonistas da cena escolar (Escala H: 21 itens).

Das escalas sobre os direitos (F) e acções (I) de participação no funcionamento do quotidiano escolar fazem parte itens que têm a ver com aspectos como a organização dos placares e outros materiais da sala, a escolha dos colegas que constituem os grupos

de trabalho, o número de testes de avaliação a realizar, os critérios de avaliação, a forma como o professor ensina ou o modo como trabalha o delegado de turma.

Da escala sobre o reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade (G) fazem parte itens que se prendem com aspectos como a prestação de ajuda aos colegas em dificuldades, a colaboração com os professores para o bom funcionamento da aula ou o apoio ao delegado de turma no desempenho das suas tarefas. Por fim, fazem parte da escala que averigua a assunção de comportamentos de responsabilidade social nas áreas das regras reguladoras do quotidiano escolar e da cooperação e solidariedade (H) itens com o mesmo teor dos constantes na escala G e outros que têm a ver com aspectos como a assiduidade, a pontualidade, a utilização do material escolar ou a preocupação com as consequências dos seus actos.

A escala da percepção de justiça, bem como a da cidadania, obedecem ao formato *escala de Lickert*, em cinco posições. Os dados resultantes da aplicação do questionário foram sujeitos a uma análise factorial em componentes principais com rotação varimax, com o objectivo de averiguar a existência de dimensões latentes em cada escala, agrupando as variáveis em conjuntos de novas variáveis. A análise factorial realizada foi aferida através do teste de esfericidade de Bartlett e do índice KMO, que evidenciaram a sua adequabilidade.

Assim, para a escala referente às percepções de justiça obtivemos as dimensões Justiça Relacional ($\alpha = 0,8453$; $M=3,61$; $DP=0,58$), Justiça Distributiva ($\alpha = 0,8264$; $M=3,62$; $DP=0,73$) e Justiça Comparativa ($\alpha = 0,8259$; $M=3,33$; $DP=0,85$). Estas 3 dimensões explicam 55,8% da variância total e têm um índice KMO= 0,91 (Quadro 6).

Já no questionário da cidadania, da primeira escala (F) a que chamámos *Reconhecimento do Direito de Opinião sobre o Quotidiano Escolar*, destacaram-se na análise factorial cinco dimensões: a) *Direito de Opinião sobre a Gestão do Ensino e da Avaliação* ($\alpha = 0,8160$; $M=3,54$; $DP=0,73$); b) *Direito de Opinião em Questões Extra Currículo, Dentro da Aula* ($\alpha = 0,7425$; $M=4,08$; $DP=0,62$); *Direito de Opinião na Definição de Regras* ($\alpha = 0,7085$; $M=3,49$; $DP=0,83$); *Direito de Opinião na Definição dos Grupos de Trabalho* ($\alpha = 0,8621$; $M=4,07$; $DP=0,86$); *Direito de Opinião sobre Actividades Extra Currículo, Fora da Aula* ($\alpha = 0,6824$; $M=4,02$; $DP=0,79$). Estas 5

dimensões explicam 59,6 % da variância total e têm um índice KMO= 0,82 (Anexo 2). Foram retirados alguns itens, por se terem revelado ambíguos.

Na segunda escala, a que chamámos *Exercício da Opinião sobre o Quotidiano Escolar*, destacaram-se quatro dimensões, a saber: a) *Exercício de Opinião na Gestão do Ensino e Avaliação* ($\alpha = 0,8791$; $M=3,00$; $DP=0,88$); b) *Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares* ($\alpha = 0,7435$; $M=2,96$; $DP=0,85$); c) *Exercício de Opinião na Resolução dos Conflitos* ($\alpha = 0,7780$; $M=3,67$; $DP=0,85$) e d) *Exercício de Opinião sobre a Composição dos Grupos de Trabalho* ($\alpha = 0,9002$; $M=3,74$; $DP=0,91$). Estas 4 dimensões explicam 67 % da variância total e têm um índice KMO= 0,84. Foram retirados alguns itens ambíguos (anexo 2).

A escala seguinte é a que diz respeito ao *Reconhecimento dos Deveres de Cooperação e Solidariedade*, e nela se destacaram duas dimensões: a) *Reconhecimento de Deveres de Cooperação e Solidariedade em Relações Simétricas* ($\alpha = 0,7795$; $M=4,21$; $DP=0,57$) e b) *Reconhecimento de Deveres de Cooperação e Solidariedade em Relações Assimétricas* ($\alpha = 0,7740$; $M=3,78$; $DP=0,71$). Estas explicam 60,7 % da variância total e têm um índice KMO= 0,80. Também desta escala foram retirados alguns itens ambíguos.

A última escala do questionário da cidadania é a da *Assunção de Comportamentos de Responsabilidade Social a Propósito do Quotidiano Escolar e da Cooperação e Solidariedade*. Nela se evidenciaram as dimensões a) *Cooperação com as Figuras de Autoridade* ($\alpha = 0,8032$; $M=3,37$; $DP=0,77$); b) *Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar* ($\alpha = 0,7243$; $M=3,90$; $DP=0,67$); c) *Solidariedade com os Pares* ($\alpha = 0,7030$; $M=3,95$; $DP=0,72$) e d) *Comportamentos de Descentração Social* ($\alpha = 0,5504$; $M=4,07$; $DP=0,59$). As dimensões referidas explicam 61% da variância total, tendo um índice KMO de 0,82. Retirámos os itens ambíguos.

Relativamente à avaliação do desenvolvimento moral, ela foi realizada, como já se referiu, através do teste de Lind (1998), assente na análise da forma como o indivíduo lida com contra-argumentos, ou seja, com argumentos contrários à sua posição. No MJT o sujeito é confrontado com dois dilemas morais e com argumentos pró e contra a sua opinião na resolução desses mesmos dilemas, o que visa, também, medir as atitudes do

indivíduo face a cada um dos estádios do raciocínio moral, como definidos por Kohlberg (1976; 1984).

O resultado do teste traduz-se no Índice de Competência Moral (ICM) que indica o grau em que os julgamentos do sujeito acerca de argumentos a favor e contra a sua posição são determinados por pontos de vista morais, ao invés de serem determinados por considerações não morais. O ICM reflecte, pois, a capacidade do indivíduo para julgar argumentos de acordo com a sua qualidade moral. (Lind, 1999). Os contra-argumentos são, de resto, o ponto central do teste, ao representarem a tarefa moral com a qual os sujeitos têm que lidar. De facto, a reacção do sujeito aos argumentos coincidentes com a sua opinião indica o seu tipo de raciocínio moral e a sua reacção aos argumentos contrários à sua opinião indica a sua competência para utilizar de forma consistente um determinado nível de raciocínio moral. Um nível elevado de competência moral significa, por isso, que a avaliação dos argumentos contra e a favor tem alguma consistência. Este índice varia entre 1 e 100 com as seguintes categorias: baixo (de 1 a 9), médio (de 10 a 29), alto (de 30 a 49) e muito alto (acima de 50). A média do índice de competência moral dos sujeitos participantes no nosso estudo é de 18, situando-se na categoria “médio”.

Este teste foi desenhado com o objectivo de fazer uma observação multivariada $N=1$, pelo que os seus factores são ortogonais, ou não correlacionados. O seu índice principal, a competência moral, é obtido por um método do tipo MANOVA, que se obtém particionando a soma dos quadrados (Lind, 1999).

O MJT pretende medir a competência moral dos sujeitos, mais do que as suas simples orientações morais ou atitudes. É, segundo o autor (Lind, 2000), o único teste que declaradamente tem esta pretensão e que foi explicitamente desenhado para conter uma tarefa moral. Esta reivindicação recebeu forte suporte empírico com base em inúmeros estudos de validação efectuados (cf. Lind, 2000).

De facto, o teste foi usado em inúmeros estudos transversais, longitudinais, experimentais e inter-culturais, bem como em projectos de intervenção educacional, envolvendo no total mais de 30 mil sujeitos de todas as idades, géneros, classes sociais e *backgrounds* educacionais. As adaptações do MJT a novas línguas e culturas passa

obrigatoriamente por um rígido processo de validação, assegurando-se assim a sua fiabilidade e validade (Lind, 2000). No entanto, ao contrário do que é uso corrente, a fiabilidade e validade do MJT não são aferidas através da análise de consistência interna (Alpha de Cronbach), mas sim através de complexas análises estruturais decorrentes de pressupostos teóricos e estudos de semiótica (cf. Lind, 2003).

O MJT é mais pequeno que outros testes de desenvolvimento moral, com 26 itens na versão standard, é mais fácil de administrar e os dados por ele obtidos podem ser analisados por meio informático. Este teste foi desenhado para fins de investigação e estudo, não podendo ser utilizado para diagnóstico individual.

1.3 Procedimentos

Depois de revisto o questionário e definido o público-alvo houve um contacto inicial com as escolas escolhidas no sentido de perceber se estariam disponíveis para a realização do estudo. Entretanto, cumprindo a legislação em vigor, solicitámos autorização à CNPD- Comissão Nacional para a Protecção de Dados para a aplicação dos questionários junto da amostra escolhida, autorização essa que nos foi concedida.

Começámos por proceder à aplicação experimental do questionário. Aplicámos o questionário a uma turma do 8º ano e a uma do 11º ano. Esta aplicação permitiu-nos perceber de que forma o instrumento funcionava junto dos sujeitos para os quais foi criado e quais as dúvidas que poderiam eventualmente surgir, permitindo-nos perceber assim que tipo de introdução e explicação teriam que ser utilizadas.

Após a realização da aplicação experimental, contactámos as escolas no sentido de perceber qual a sua população escolar para, assim, podermos definir a amostra, com base nos critérios atrás definidos. Escolhida a amostra foi agendada a aplicação que decorreu entre os dias 17 e 25 de Maio de 2004.

Os sujeitos responderam ao questionário numa hora de aula regular que nos foi cedida. A aplicação foi conduzida sempre pelo mesmo técnico na presença do professor. Houve

o cuidado de apresentar o questionário e esclarecer as possíveis dúvidas de forma uniforme em todas as turmas.

Foi também explicado aos sujeitos o objectivo dos questionários e assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Posteriormente os dados obtidos foram lançados numa base de dados informatizada e foram sujeitos a diversos tratamentos através das técnicas próprias da estatística com o objectivo de aprofundar o conhecimento sobre a percepção de justiça e a cidadania em contexto escolar por parte dos estudantes e ampliar o conhecimento de algumas condições, contextuais e psicológicas, que supomos susceptíveis influenciar estas variáveis.

Foi feita uma análise à normalidade da distribuição através da Assimetria e Kurtose e concluímos que, em todas as variáveis, há uma distribuição normal (Tabachnick & Fidel, 2001). Deste modo verificámos ter condições para utilizar testes paramétricos, nomeadamente o Teste t de Student e a Anova para analisar a saliência relativa de cada uma das dimensões em estudo. Os dados foram tratados através do programa SPSS, versão 13. Para todas as análises realizadas foi adoptado o nível de significância 0,05.

2. RESULTADOS

2.1 As percepções de justiça

2.1.1 As diferentes dimensões das percepções de justiça

Conforme vimos aquando da apresentação do instrumento, a análise factorial realizada aos dados obtidos no questionário da justiça permitiu a extracção de três factores: o primeiro factor agrupou os itens teoricamente relativos às justiças procedimental e interaccional, a que chamámos justiça relacional (JR); o segundo factor agrupou os itens relativos à justiça distributiva (JD); e o terceiro factor agrupou os itens relativos à justiça comparativa (JC). De resto, a análise factorial aqui realizada corroborou a

estrutura já delineada noutros estudos com base neste mesmo instrumento (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005). Apresentamos de seguida o Quadro 5, relativo à análise factorial dos itens de justiça.

Quadro 5: Análise factorial dos itens relativos à percepção de justiça

	Component		
	1	2	3
J1 trata-me com respeito	,579		
J2 preocupação com os direitos	,698		
J3 necessidades escolares	,648		
J4 são honestos comigo	,634		
J5 ouvem os pontos de vista	,707		
J6 explicar e justificar as decisões	,614		
J7 regras são iguais para todos			,795
J8 maneira de resolver igual			,789
J9 tratam-me da mesma forma			,732
J10 ter em conta o que aconteceu	,602		
J11 ter em conta a minha opinião	,668		
J12 sabem reconhecer os erros	,445		
J13 dão as notas de acordo com o que mereço		,832	
J14 notas de acordo com o trabalho		,840	
J15 recompensam o esforço e trabalho		,638	
J16 dão as notas de acordo com o que merecem		,563	
J17 são tão exigentes comigo como com colegas			,591
J18 estou satisfeito com notas		,695	
% de Variância Explicada		55,8%	
ALPHA	0,8453	0,8264	0,8259
KMO		0,91	
M	3,61	3,62	3,33
DP	0,58	0,73	0,85

Neste ponto será também pertinente sublinhar o facto de os nossos dados apoiarem a vasta literatura que sugere a integração das dimensões procedimentais e interaccionais de justiça como atinentes a uma única dimensão (e.g. Clayton & Opatow, 2003; Gouveia-Pereira, 2004; Tyler & Bies 1990; Tyler & Blader, 2000) contrariando os estudos que sugerem a separação das duas vertentes (Bies e Moag, 1986; Rego, 2000).

2.1.2 As percepções dos estudantes acerca da justiça dos seus professores

Na avaliação que os estudantes fazem acerca da justiça do comportamento dos seus professores, prevalecem as avaliações favoráveis, tanto nos aspectos distributivos (47.2%) como, de uma forma ainda mais evidente, nos aspectos relacionais (51.5%). De resto, a prevalência de avaliações negativas é visivelmente fraca.

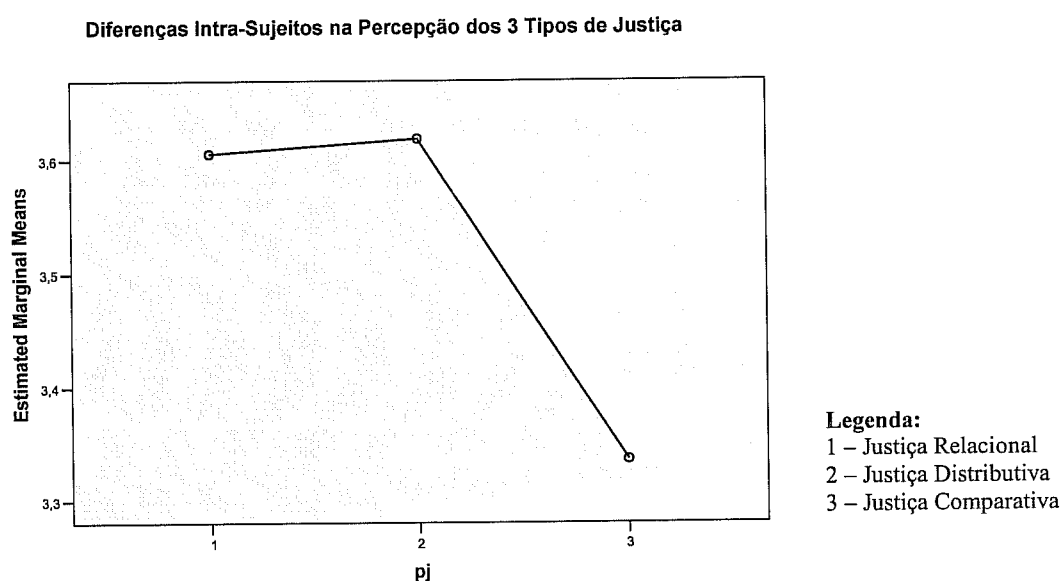
Destacamos contudo o facto de um número expressivo de estudantes apresentar respostas de carácter ambivalente acerca do comportamento dos seus professores. Tal facto poderá com facilidade observar-se se repararmos que 37,5% dos estudantes fazem este tipo de avaliação acerca da justiça relacional, 33% acerca da justiça distributiva e 35% acerca da justiça comparativa, como se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6: Distribuição percentual da percepção do comportamento dos professores segundo critérios de justiça

	<i>J. Relacional</i>	<i>J. Distributiva</i>	J. Comparativa
1 – Discordo Totalmente	0	0	1,0
2 – Discordo	3,6	7,4	13,6
3 – Nem Concordo nem Discordo	37,5	33,0	35,0
4 – Concordo	51,5	47,2	36,9
5 – Concordo Totalmente	6,1	11,3	12,9

A análise de variância revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nas percepções de justiça dos estudantes em função do tipo de justiça considerado. De facto, a média das percepções de JR é significativamente mais elevada do que a das percepções de JC ($t(302) = 6,976$; $p = 0,000$), tal como a JD é mais elevada que a JC ($t(303) = 6,185$; $p = 0,000$). Já entre as médias da JR e JD não foram encontradas diferenças relevantes, a este nível de significância ($t(301) = -0,391$; $p = 0,696$). Estes dados parecem indicar-nos que é à luz dos critérios de JC que os professores são mais desfavoravelmente percebidos pelos alunos, como a Figura 1 ilustra.

Figura 1: A distribuição das percepções de justiça



O ano de escolaridade frequentado pelos estudantes parece introduzir alguma variabilidade na avaliação que estes fazem dos seus professores, embora esta apenas seja significativa no que diz respeito às percepções de JD ($M_{8^{\circ}} = 3,78$; $M_{11^{\circ}} = 3,44$; $DP_{8^{\circ}} = 0,78$; $DP_{11^{\circ}} = 0,62$; $t = 4,257$; $p = 0,000$), o que nos permite concluir que os estudantes de 8º ano avaliam mais favoravelmente os seus professores quanto à justiça distributiva do que os seus colegas de 11º ano. O mesmo tipo de comparação entre sexos não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nas diversas percepções de justiça. De igual modo, também o nível de competência moral (ICM) não provou distinguir entre si os estudantes entre si nas avaliações de justiça que fazem a propósito dos seus professores.

2.2 A cidadania na escola

2.2.1 As percepções sobre os direitos de opinião

A análise aos dados obtidos neste estudo mostra-nos que os estudantes consideram que lhes devem ser dadas oportunidades para exercerem a sua opinião sobre as diversas dimensões do quotidiano escolar aqui focadas, posicionando maioritariamente as suas respostas na categoria 4, conforme se pode observar no Quadro 7. Também a análise das médias nos mostra que as respostas se situam acima dos 3,5 em todas as dimensões. Segundo estes resultados, os estudantes afirmam que lhe devem ser reconhecidos direitos de opinião, especialmente em assuntos não directamente centrados no currículo escolar e nos aspectos normativos.

Quadro 7: A Cidadania na escola: distribuição percentual das percepções sobre os direitos de opinião

	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>
1 – Discordo Totalmente	,6	0	1,9	1,6	,6
2 – Discordo	8,7	1,6	11,0	1,9	2,9
3 – Nem Concordo nem Discordo	32,0	13,6	33,7	13,6	11,3
4 – Concordo	49,5	58,9	42,1	41,4	48,9
5 – Concordo Totalmente	6,8	25,6	10,7	40,8	35,9

Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 - Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula

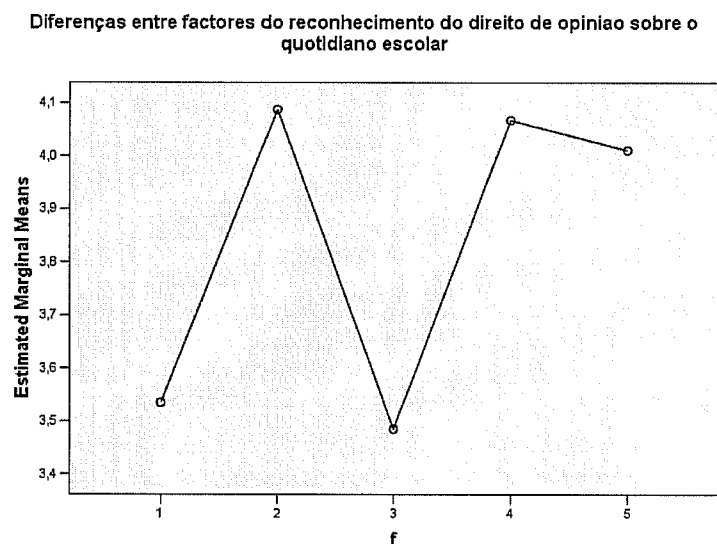
Podemos encontrar diferenças estatisticamente significativas quando procedemos à comparação das médias dos diversos factores desta escala ($F(4) = 64,992$; $p = ,000$). A comparação entre factores, que a Figura 2 ilustra, mostra-nos que:

a) os alunos parecem considerar o direito de opinião sobre as questões do ensino e avaliação como significativamente inferior ao reconhecimento do direito de opinião sobre questões extra currículo que surgem na aula ($t = -13,897$; $p = ,000$), à composição dos grupos de trabalho, ($t = -9,583$; $p = ,000$) e às actividades extra currículo, fora da aula ($t = -9,101$; $p = ,000$);

b) os estudantes parecem reconhecer o direito de opinião sobre as questões extra currículo que surgem na sala de aula como significativamente superior ao direito de participação na definição das regras ($t = 11,660$; $p = ,000$);

c) os alunos consideram ter menos direito a emitir a sua opinião sobre a definição das regras do que na definição dos grupos de trabalho ($t = -9,288$; $p = ,000$) e das actividades extra currículo a realizar fora da aula ($t = -9,564$; $p = ,000$).

Figura 2: A cidadania na escola: percepções sobre os direitos de opinião



Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 – Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula.

Outras análises efectuadas com base nos dados desta escala indicam-nos ainda que existem diferenças associadas às variáveis independentes em estudo. De facto, o ano de escolaridade que os estudantes frequentam parece distinguir os alunos entre si quanto ao reconhecimento que fazem do seu direito de opinião em questões fora do currículo na sala de aula, sendo que são os estudantes de 11º ano que apresentam valores mais elevados ($t = -2,490$; $p = ,013$). Por seu lado, os seus colegas de 8º ano parecem ter um

reconhecimento mais elevado dos seus direitos de participação no que toca à definição de regras ($t = 2,253$; $p = ,025$).

Também o género parece distinguir entre si os alunos no que diz respeito à expectativa de reconhecimento dos seus direitos de opinião em questões extra currículo na sala de aula ($t = -2,402$; $p = ,017$), bem como sobre as actividades extra currículo, fora da aula ($t = -2,052$; $p = ,041$). Em ambos os casos parecem ser as raparigas o grupo que mais importância atribui a estas questões.

Já o nível de competência moral não mostrou introduzir qualquer variação quanto à percepção dos direitos de opinião dos estudantes.

2.2.2 As percepções sobre o efectivo exercício de opinião

Como podemos ver no Quadro 8, quando questionados acerca do efectivo exercício de opinião, os estudantes participantes neste estudo posicionam maioritariamente as suas respostas na categoria de resposta ambivalente em questões relacionadas com a gestão do ensino e avaliação e com a gestão da aula e das actividades extra-curriculares. Já na resolução de problemas e na constituição de grupos de trabalho os estudantes afirmam maioritariamente exercer muitas vezes o seu direito à opinião.

Quadro 8: A cidadania na escola: distribuição percentual das percepções sobre o exercício de opinião

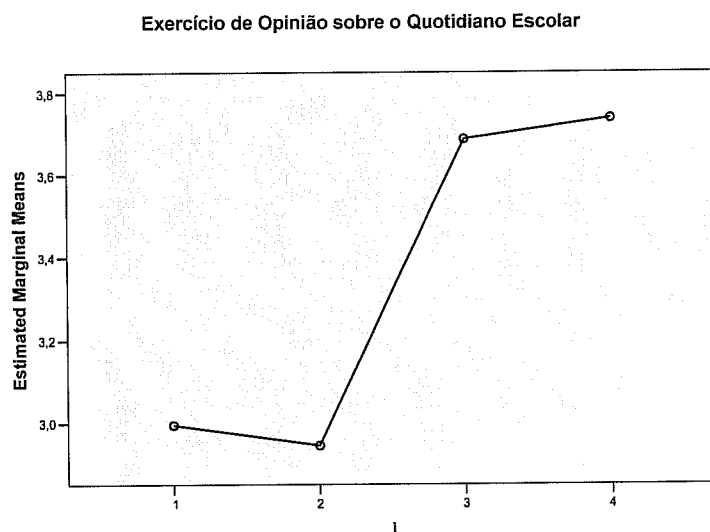
	<i>I1</i>	<i>I2</i>	<i>I3</i>	<i>I4</i>
1 – Nunca	6,5	3,9	1,6	1,6
2 – Poucas Vezes	18,8	21,4	4,5	6,5
3 – Nem Muitas nem Poucas	40,8	42,7	23,6	21,7
4 – Muitas Vezes	27,2	26,9	47,6	46,3
5 – Muitíssimas Vezes	2,6	4,2	21,0	23,3

Legenda: *I1* - Gestão do Ensino e Avaliação; *I2* - Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares; *I3* - Resolução de problemas; *I4* - Grupos de Trabalho

Os alunos apresentam médias de respostas que vão desde os 2,95 para questões sem incidência no currículo, até aos 3,74 para o exercício de opinião na constituição dos grupos de trabalho.

Desta forma, na análise das diferenças de médias entre as diversas dimensões desta escala podemos ver que existem diferenças estatisticamente significativas ($F = 110,695$; $p = ,000$), como a Figura 3 ilustra. Uma análise mais aprofundada destas diferenças permite-nos observar que o exercício de opinião nas questões de ensino e avaliação apresenta uma média significativamente inferior ao exercício de opinião sobre a resolução de conflitos ($t = -12,565$, $p = ,000$) e sobre a composição dos grupos de trabalho ($t = -11,931$; $p = ,000$). De igual modo, o exercício de opinião sobre questões de gestão da aula e sobre actividades extra-curriculares apresenta também uma média significativamente mais baixa que o exercício de opinião sobre a resolução de conflitos ($t = -13,292$; $p = ,000$) e a composição dos grupos de trabalho ($t = -13,191$; $p = ,000$).

Figura 3: Exercício do direito de opinião: distribuição dos factores



Legenda: I1 - Gestão do Ensino e Avaliação; I2 - Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares; I3 - Resolução de problemas; I4 - Grupos de Trabalho

As variáveis independentes em estudo parecem introduzir alguma variabilidade no quadro geral traçado. De facto, a participação na resolução de conflitos parece ser influenciada pelo ano de escolaridade ($t = 5,173$; $p = ,000$), sendo que são os estudantes de 8º ano que apresentam uma percepção mais elevada da sua participação nesta dimensão. Já o género dos sujeitos parece estar associado a variação no que respeita à constituição dos grupos de trabalho ($t = -2,532$; $p = ,012$), sendo as raparigas que se percebem com superior protagonismo nesta matéria. Por sua vez, um ICM elevado poderá ter implicações num maior exercício de opinião nas questões de incidência não curricular ($f = 3,446$; $p = ,017$).

2.2.3 As percepções sobre os deveres de cooperação e solidariedade

Pronunciando-se acerca dos seus deveres de cooperação e solidariedade, os estudantes apresentam uma sólida percepção das responsabilidades que lhes cabem, tanto no caso das relações informais como no caso das relações formais, posicionando maioritariamente as suas respostas nos níveis mais elevados, conforme se pode verificar no Quadro 9.

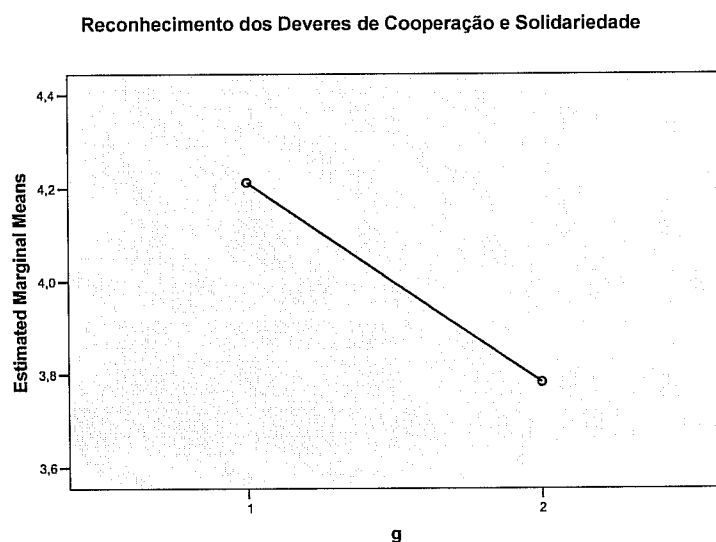
Quadro 9: A cidadania na escola: distribuição percentual das percepções sobre deveres de cooperação e solidariedade

	G1	G2
1 – Discordo Totalmente	0	,3
2 – Discordo	,6	3,2
3 – Nem Concordo nem Discordo	8,4	31,1
4 – Concordo	56,6	48,9
5 – Concordo Totalmente	33,3	16,5

Legenda: G1 - Relações informais – simétricas; G1 - Relações formais - assimétricas

De facto os estudantes assumem reconhecer os seus deveres de cooperação e solidariedade para com os seus pares ($X=4,21$), e também para com os adultos com responsabilidades educativas ($X=3,78$). Todavia, o reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade é significativamente mais elevado para com os seus pares do que para com as figuras de autoridade ($t = 11,077$; $p = ,000$), como a Figura 4 ilustra.

Figura 4: Reconhecimento de deveres de cooperação e solidariedade: distribuição dos factores



Legenda: G1 - Relações informais – simétricas; G2 - Relações formais - assimétricas

O ano de escolaridade e a competência moral não provaram estar relacionados com qualquer variabilidade do reconhecimento dos deveres em ambas as dimensões. O género, pelo contrário, revelou estar significativamente relacionado com a variável aqui considerada, permitindo-nos concluir que as raparigas apresentam um reconhecimento dos seus deveres significativamente mais elevado do que o dos rapazes, tanto nas relações simétricas ($t(304)=-4,131$; $p=,000$), como nas assimétricas ($t(307)=-1,953$; $p=,052$).

2.2.4 As percepções sobre o cumprimento de regras e o exercício dos deveres de cooperação e solidariedade

Uma análise à distribuição percentual das respostas relativas às percepções sobre o efectivo cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade, permite-nos concluir que os estudantes consideram apresentar este tipo de comportamentos frequentemente, conforme se verifica no Quadro 10.

Quadro 10: A cidadania na escola: distribuição percentual do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade

	<i>H1</i>	<i>H2</i>	<i>H3</i>	H4
1 – Nunca	1,0	0	,6	0
2 – Poucas Vezes	9,7	2,9	2,3	1,3
3 – Nem Muitas nem Poucas	38,8	17,5	20,7	15,5
4 – Muitas Vezes	40,1	50,8	49,8	57,3
5 – MUITÍSSIMAS VEZES	9,1	27,2	25,6	24,9

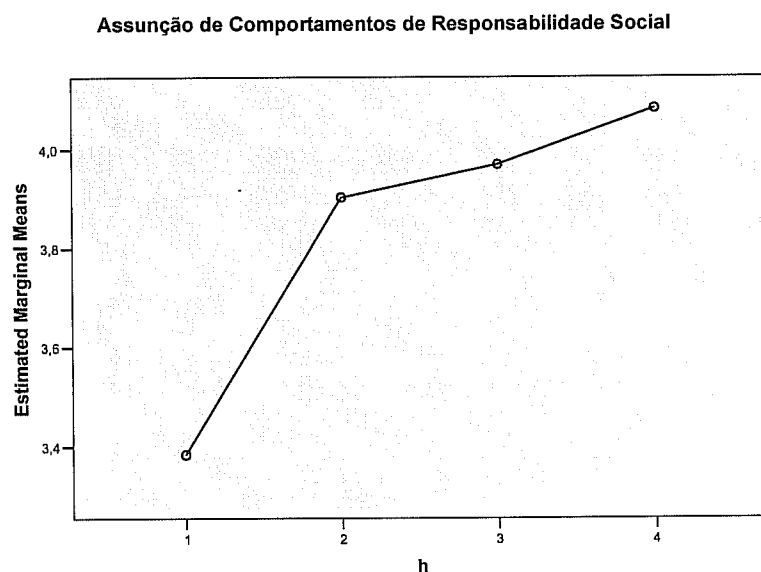
Legenda: H1 - Cooperação com as Figuras de Autoridade; H2 – Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar; H3 – Solidariedade com os Pares; H4 - Comportamentos de Descentração Social

Esta convicção é suportada pela análise à média das respostas que se situa acima dos 3.0 em cada uma das diferentes dimensões desta escala. Podemos por isso concluir que os estudantes consideram assumir efectivamente as suas responsabilidades relativas ao cumprimento de regras e ao exercício dos deveres de cooperação e solidariedade.

Num olhar mais atento podemos perceber que a média mais elevada se encontra nos comportamentos de descentração social ($X= 4,06$) e que a mais baixa se encontra na consciência da cooperação com as figuras de autoridade ($X=3,37$).

Neste sentido, realizando uma comparação de médias podemos verificar que existem diferenças significativas entre as diversas dimensões desta escala ($F(3)= 84,740$; $p= ,000$). De facto, uma análise às comparações entre médias permite-nos perceber que a cooperação com as figuras de autoridade apresenta uma média significativamente inferior à assunção de responsabilidades nas tarefas escolares ($t = -10,960$; $p= ,000$), à solidariedade com os pares ($t = -12,613$; $p=0,000$) e aos comportamentos de descentração social ($t = -14,896$; $p= ,000$). Também a assunção de responsabilidades nas tarefas escolares apresenta uma média significativamente inferior aos comportamentos de descentração social ($t = -3,868$; $p= ,000$). Estas diferenças estão ilustradas na Figura 5.

Figura 5: Responsabilidade social nas regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade: distribuição dos factores



Legenda: H1 - Cooperação com as Figuras de Autoridade; H2 – Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar; H3 – Solidariedade com os Pares; H4 - Comportamentos de Descentração Social

As variáveis independentes consideradas neste estudo parecem introduzir alguma variabilidade nas percepções sobre o cumprimento de regras e o exercício dos deveres de cooperação e solidariedade. De facto, verificou-se uma variação na assunção de responsabilidades na tarefa escolar ($t = 3,611$; $p= ,000$) associada ao ano de escolaridade, que nos permite inferir que são os alunos do 8º ano que mais se atribuem tais comportamentos.

Também o género dos sujeitos parece ser determinante na ocorrência deste tipo de condutas, já que são as raparigas que significativamente mais se atribuem comportamentos de cooperação com as figuras de autoridade ($t = -2,717$; $p = ,007$), de assunção de responsabilidades na tarefa escolar ($t = -3,895$; $p = ,000$) e de solidariedade com os pares ($t = -3,906$; $p = ,000$).

Por sua vez, o ICM apenas parece estar significativamente implicado na avaliação que os estudantes fazem dos seus comportamentos de descentração social ($F = 3,039$; $p = ,029$), sendo directamente proporcional a estes.

2.3 Relação entre percepção de justiça e cidadania na escola e o efeito moderador do ano de escolaridade, idade, género e índice de competência moral naquela relação

Procurando aprofundar o conhecimento da imagem que os participantes possuem acerca da sua experiência social nos campos da justiça e da cidadania na escola, foi nossa intenção estudar as relações entre as percepções de justiça e a cidadania na escola. Subjacente a esta análise está a convicção de que as percepções de justiça dos estudantes sobre o comportamento do professor influenciam o seu exercício da cidadania na escola.

Neste ponto apresentaremos os resultados relativos ao estudo desta relação, bem como as análises que procuraram aferir o efeito moderador do ano de escolaridade, idade, género e índice de competência moral.

Com este propósito, optámos aqui por utilizar análises de regressão linear múltipla com o objectivo de avaliar a relação entre a variável dependente *cidadania na escola* e as variáveis independentes (ou predictoras) *percepção de justiça* e *índice de competência moral* (ICM). Este tipo de procedimento analítico procura aferir a existência de uma relação estatística e não a existência de uma relação causa-efeito (Tabachnick & Fidell, 2001).

Deste modo, a análise de regressão permite prever a oscilação da variável dependente em função dos valores assumidos pelas variáveis independentes, permitindo também determinar a relevância das variáveis independentes na previsão da variável dependente.

Procurámos também avaliar os efeitos de interacção ou moderação estabelecidos pelas variáveis ano de escolaridade, idade, género e índice de competência moral na relação entre as percepções de justiça e a cidadania. Esta análise resulta da convicção de que a influência das percepções de justiça sobre a cidadania possa ser moderada por aquelas variáveis.

2.3.1 A relação das percepções de justiça com as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real

Para analisar a relação das percepções de justiça com as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real realizámos uma análise de regressão, método *enter*. Os resultados mostram que não existe um efeito estatisticamente significativo de qualquer dos três tipos de justiça sobre as representações dos alunos sobre os direitos de participação, já que $p > 0,05$ em todas as situações, como se pode verificar no Quadro 11.

Quadro 11: Relação das percepções de justiça com o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar

	Direito de Opinião				
	F1	F2	F3	F4	F5
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,014	,009	,007	,012	,002
ANOVA (Significância do Modelo)	,264	,424	,547	,305	,877

Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 - Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula

Para estudar o mesmo efeito, mas agora no que diz respeito aos deveres de cooperação e solidariedade, voltámos a repetir o procedimento. O resultado indica-nos que, de facto, a percepção de justiça se relaciona com o reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade de tipo simétrico, já que $p = 0,10$ (Quadro 12). A análise aos coeficientes

da regressão permite-nos compreender que esta relação é linear no caso da justiça distributiva ($p= 0,45$) e inversa no caso da comparativa ($p= 0,14$).

Os resultados deste teste indicam-nos ainda que a percepção de justiça também se relaciona com as representações dos alunos no caso das relações assimétricas ($p= 0,000$). O Quadro 12 mostra-nos que esta relação é linear no caso das justicas relacional e distributiva e inversa no caso da comparativa.

Quadro 12: Relação das percepções de justiça com o reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade

	Deveres de Cooperação e Solidariedade	
	G1	G2
Justiça Relacional	n.s.	,000
Justiça Distributiva	,045	,022
Justiça Comparativa	-,014	-,045
R²	,038	,152
ANOVA (Significância do Modelo)	,010	,000

Legenda: G1 - Relações informais – simétricas; G2 - Relações formais - assimétricas

Como se pode ver no Quadro 13, a percepção de justiça relacional tem uma relação linear com comportamentos de colaboração com as figuras da autoridade escolar ($p= 0,000$). Também as justicas relacional ($p= 0,000$) e comparativa ($p= 0,049$) parecem ter o mesmo tipo de relação com o exercício das responsabilidades na tarefa escolar por parte do aluno. Por sua vez, os comportamentos de descentração parecem também tender a variar no mesmo sentido em que varia a percepção de justiça distributiva ($p= 0,022$).

Quadro 13: Relação das percepções de justiça com o cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade

	Cumprimento de Regras e Exercício de Deveres de Cooperação e Solidariedade			
	H1	H2	H3	H4
Justiça Relacional	,000	,000	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	,022
Justiça Comparativa	n.s.	,049	n.s.	n.s.
R²	,134	,151	,021	,052
ANOVA (Significância do Modelo)	,000	,000	,096	,001

Legenda: H1 - Cooperação com as Figuras de Autoridade; H2 – Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar; H3 – Solidariedade com os Pares; H4 - Comportamentos de Descentração Social

A percepção de justiça parece também relacionar-se de forma linear com a participação cívica do estudante através do exercício de opinião. De facto, este fenómeno parece verificar-se em questões que digam respeito à gestão da aula e das actividades extra-curriculares ($p= 0,026$), onde parecem ser os critérios relacionais de justiça os determinantes ($p= 0,036$).

A percepção de justiça tem também influência sobre a escolha dos grupos de trabalho ($p= 0,010$), embora não seja claro quais os factores mais importantes nesta relação. Estes dados estão ilustrados no Quadro 14.

Quadro 14: Relação das percepções de justiça com a participação através do exercício de opinião

	Representações sobre Comportamentos de Participação Cívica através do Exercício de Opinião			
	I1	I2	I3	I4
Justiça Relacional	n.s.	,036	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,018	,031	,010	,037
ANOVA (Significância do Modelo)	,159	,026	,391	,010

Legenda: I1 - Gestão do Ensino e Avaliação; I2 - Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares; I3 - Resolução de problemas; I4 - Grupos de Trabalho

2.3.2 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.

Para analisar a moderação (ou efeito de interacção) exercida pelo ICM na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos e deveres de participação e do seu comportamento real realizámos uma análise de regressão, método *enter*.

Como se pode verificar no Quadro 15, os resultados apontam para o facto de o ICM exercer um efeito de moderação na relação entre as justças relacional e distributiva e o reconhecimento de direitos de participação na gestão do ensino e avaliação ($p= 0,037$). Nos restantes direitos de participação do estudante tais como questões extra-curriculares

dentro da sala de aula, definição de regras, de grupos de trabalho e de actividades extracurriculares fora da sala de aula não relacionadas com a aprendizagem, não há um efeito de moderação já que $p > 0,05$.

Quadro 15: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar

	Representações dos Alunos Acerca dos seus Direitos de Participação através do Exercício de Opinião				
	F1	F2	F3	F4	F5
Justiça Relacional	,005	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	-,015	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X C Índice	-,043	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X C Índice	,018	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X C Índice	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,046	,021	,017	,017	,006
ANOVA (Significância do Modelo)	,037	,403	,560	,547	,942

Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 - Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula

No que respeita ao reconhecimento de deveres de participação no quotidiano escolar, nas relações simétricas e assimétricas não é exercido um efeito de moderação saliente, muito embora o modelo globalmente apresente significância estatística (respectivamente $p = 0,020$ e $0,000$), conforme se pode constatar no Quadro 16.

Quadro 16: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar

	Deveres de Participação	
	G1	G2
Justiça Relacional	,052	,001
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X C Índice	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X C Índice	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X C Índice	n.s.	n.s.
R²	,050	,164
ANOVA (Significância do Modelo)	,020	,000

Legenda: G1 - Relações informais - simétricas; G2 - Relações formais - assimétricas

Também não é evidente o efeito de moderação por parte do índice de competência moral na relação entre a percepção de justiça e as representações sobre os comportamentos de cidadania, embora o modelo seja globalmente significativo no caso das figuras de autoridade ($p = 0,000$), assunção de responsabilidades na tarefa escolar ($p = 0,000$) e comportamentos de descentração social ($p = 0,010$), como se pode ver no Quadro 17.

Quadro 17: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade

	Cumprimento de Regras e Exercício de Deveres de Cooperação e Solidariedade			
	H1	H2	H3	H4
Justiça Relacional	,008	,002	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X C Índice	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X C Índice	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X C Índice	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,141	,159	,026	,056
ANOVA (Significância do Modelo)	,000	,000	,263	,010

Legenda: H1 - Cooperação com as Figuras de Autoridade; H2 – Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar; H3 – Solidariedade com os Pares; H4 - Comportamentos de Descentração Social

De igual forma, não foi encontrado um efeito moderador do ICM na relação entre a percepção de justiça e as representações dos sujeitos acerca dos seus comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião. Como se pode ver no Quadro 18, o modelo apenas se revelou significativo no caso do exercício de opinião aquando da definição dos grupos de trabalho ($p= 0,022$).

Quadro 18: Efeito de moderação da competência moral na relação entre as percepções de justiça e o exercício de opinião

	Representações sobre Comportamentos de Participação Cívica através do Exercício de Opinião			
	I1	I2	I3	I4
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	,016
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X C Índice	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X C Índice	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X C Índice	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,028	,033	,040	,049
ANOVA (Significância do Modelo)	,245	,130	,068	,022

Legenda: I1 - Gestão do Ensino e Avaliação; I2 - Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares; I3 - Resolução de problemas; I4 - Grupos de Trabalho

2.3.3 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação da idade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.

Para analisar a moderação exercida pela idade na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real realizámos uma análise de regressão, método *enter*. Esta análise permite-nos concluir que a variável idade não exerce uma moderação no que diz respeito às representações acerca de direitos de participação, uma vez que $p > 0,05$ (Quadro 19).

Quadro 19: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar

	Representações dos Alunos Acerca dos seus Direitos de Participação através do Exercício de Opinião				
	F1	F2	F3	F4	F5
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,029	,024	,029	,028	,012
ANOVA (Significância do Modelo)	,212	,305	,193	,218	,723

Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 - Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula

Através de uma análise semelhante podemos concluir que a relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos deveres de participação em relações assimétricas é moderada pela idade ($p = 0,000$), embora não sejam claros os tipos de justiça mais determinantes (Quadro 20).

Quadro 20: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar

	Deveres de Participação	
	G1	G2
Justiça Relacional	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Idade	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Idade	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Idade	n.s.	n.s.
R²	,040	,157
ANOVA (Significância do Modelo)	,061	,000

Legenda: G1 - Relações informais - simétricas; G2 - Relações formais - assimétricas

Este efeito também é exercido na relação entre as percepções de justiça e as representações do sujeito acerca dos seus comportamentos de cidadania, nomeadamente junto das figuras de autoridade ($p= 0,000$), na assunção de responsabilidades na tarefa escolar ($p= 0,000$) e nos comportamentos de descentração social ($p= 0,005$), como se pode verificar no Quadro 21.

Quadro 21: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade

	Cumprimento de Regras e Exercício de Deveres de Cooperação e Solidariedade			
	H1	H2	H3	H4
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,136	,223	,027	,062
ANOVA (Significância do Modelo)	,000	,000	,232	,005

Legenda: H1 - Cooperação com as Figuras de Autoridade; H2 – Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar; H3 – Solidariedade com os Pares; H4 - Comportamentos de Descentração Social

Por fim, também na relação entre as percepções de justiça e as representações sobre comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião se evidencia o papel moderador da idade, nomeadamente na participação do estudante em questões fora do currículo escolar ($p= 0,000$) e nos grupos de trabalho ($p= 0,030$), como está ilustrado no Quadro 22.

Quadro 22: Efeito de moderação da idade na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião

	Representações sobre comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião			
	I1	I2	I3	I4
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Idade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,030	,095	,026	,047
ANOVA (Significância do Modelo)	,195	,000	,267	,030

Legenda: I1 - Gestão do Ensino e Avaliação; I2 - Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares; I3 - Resolução de problemas; I4 - Grupos de Trabalho

2.3.4 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação do ano de escolaridade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.

A variável ano de escolaridade não provou estabelecer uma relação moderadora na relação entre as diferentes dimensões de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação através do exercício de opinião, conforme se pode ver no Quadro 23.

Quadro 23: Efeito de moderação do ano de escolaridade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar

	Representações dos Alunos Acerca dos seus Direitos de Participação através do Exercício de Opinião				
	F1	F2	F3	F4	F5
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Ano	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Ano	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Ano	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,023	,033	,029	,017	,026
ANOVA (Significância do Modelo)	,354	,125	,196	,549	,268

Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 - Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula

A mesma variável provou exercer um efeito moderador na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento de deveres de participação no quotidiano escolar em relações de tipo assimétrico ($p=0,000$), como está demonstrado no Quadro 24.

Quadro 24: Efeito de moderação do ano de escolaridade dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar

	Deveres de Participação	
	G1	G2
Justiça Relacional	n.s.	,000
Justiça Distributiva	n.s.	,043
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Ano	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Ano	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Ano	n.s.	n.s.
R²	,040	,152
ANOVA (Significância do Modelo)	,060	,000

Legenda: G1 - Relações informais - simétricas; G2 - Relações formais - assimétricas

Também no caso da relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento por parte dos sujeitos do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e

2.3.5 Justiça e cidadania em contexto escolar: efeito de moderação do género dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real.

Para analisar a moderação exercida pelo género dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus direitos de opinião realizámos uma análise de regressão, método *enter*. Esta análise permite-nos concluir que a variável sexo exerce uma moderação na relação entre as justizas relacional ($p=0,011$) e comparativa ($p= -0,013$) e as representações sobre o direito de opinião em questões relacionadas com a gestão do ensino e avaliação, tal como ilustrado no Quadro 27.

Quadro 27: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião

	Representações dos Alunos Acerca dos seus Direitos de Participação através do Exercício de Opinião				
	F1	F2	F3	F4	F5
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Sexo	,011	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Sexo	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Sexo	-,013	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,046	,033	,017	,028	,021
ANOVA (Significância do Modelo)	,034	,136	,552	,210	,396

Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 - Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula

Por sua vez, uma análise à moderação exercida pelo género dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações dos alunos acerca dos seus deveres de participação permitiu-nos perceber que, nesta amostra, o modelo global é significativo para as relações simétricas ($p= 0,000$) e assimétricas ($p= 0,000$), embora não sejam claros os factores que mais influência têm (Quadro 28).

Quadro 28: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos deveres de participação no quotidiano escolar

	Deveres de Participação	
	G1	G2
Justiça Relacional	n.s.	,000
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Sexo	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Sexo	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Sexo	n.s.	n.s.
R²	,088	,166
ANOVA (Significância do Modelo)	,000	,000

Legenda: G1 - Relações informais – simétricas; G2 - Relações formais - assimétricas

Também na análise à moderação exercida pelo género dos sujeitos na relação entre as percepções de justiça e as representações que possuem acerca dos seus comportamentos de cidadania se concluiu que o modelo é muito forte em todos os factores. Podemos por isso dizer que a variável sexo é moderadora da relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade, como se pode constatar pela análise do Quadro 29.

Quadro 29: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento do cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade

	Cumprimento de Regras e Exercício de Deveres de Cooperação e Solidariedade			
	H1	H2	H3	H4
Justiça Relacional	,000	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	,033	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Sexo	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva X Sexo	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa X Sexo	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,162	,212	,065	,065
ANOVA (Significância do Modelo)	,000	,000	,003	,003

Legenda: H1 - Cooperação com as Figuras de Autoridade; H2 – Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar; H3 – Solidariedade com os Pares; H4 - Comportamentos de Descentração Social

Por fim, no que diz respeito ao mesmo teste mas agora para as representações sobre comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião, ficou demonstrado que a relação entre a justiça relacional ($p = -0,047$) e distributiva ($p = 0,002$) e o exercício de opinião na resolução de problemas é moderada pelo sexo. Este efeito ocorre também na participação do estudante em questões fora do currículo escolar e na definição de grupos de trabalho, embora de forma menos clara (Quadro 30).

Quadro 30: Efeito de moderação do género na relação entre as percepções de justiça e o reconhecimento dos comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião

	Representações sobre comportamentos de participação cívica através do exercício de opinião			
	I1	I2	I3	I4
Justiça Relacional	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça Relacional X Sexo	n.s.	n.s.	-,047	n.s.
Justiça Distributiva X Sexo	n.s.	n.s.	,002	n.s.
Justiça Comparativa X Sexo	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R²	,021	,042	,045	,063
ANOVA (Significância do Modelo)	,418	,049	,037	,004

Legenda: I1 - Gestão do Ensino e Avaliação; I2 - Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares; I3 - Resolução de problemas; I4 - Grupos de Trabalho

2.3.6 A relação do índice de competência moral com as representações dos alunos acerca dos seus direitos de participação, deveres de participação e comportamento real

Para analisar a relação do índice de competência moral dos sujeitos com as representações que possuem acerca dos seus direitos de participação realizámos uma análise de regressão, método *enter*. Os resultados que constam do Quadro 31 mostram que a competência moral dos estudantes apenas se relaciona linearmente com o reconhecimento do direito de opinião em aspectos relacionados com a gestão do ensino e avaliação ($p=0,041$).

Quadro 31: Relação do índice de competência moral com o reconhecimento do direito de opinião sobre o quotidiano escolar

	Direito de Opinião				
	F1	F2	F3	F4	F5
R ²	,014	,000	,000	,000	,000
ANOVA (Significância do Modelo)	,041	,897	,806	,999	,756

Legenda: F1 - Gestão do ensino e avaliação; F2 - Participação do estudante em questões fora do currículo, dentro da sala de aula; F3 - Regras; F4 - Grupos de Trabalho; F5 - Actividades extracurriculares, fora da sala de aula

Para estudar o mesmo efeito no que diz respeito ao reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade, voltámos a repetir o procedimento. O resultado do teste indica-nos que estes não têm uma relação linear com o nível de competência moral dos sujeitos, já que $p > 0,05$, conforme se pode verificar no Quadro 32.

Quadro 32: Relação do índice de competência moral com o reconhecimento dos deveres de cooperação e solidariedade

	Deveres de Cooperação e Solidariedade	
	G1	G2
R ²	,008	,007
ANOVA (Significância do Modelo)	,113	,152

Legenda: G1 - Relações informais - simétricas; G2 - Relações formais - assimétricas

Também no cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade, a análise de regressão não encontrou qualquer relação com o índice de competência moral, pois também aqui $p > 0,05$, como está patente no Quadro 33.

Quadro 33: Relação do índice de competência moral com o cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade

	Cumprimento de Regras e Exercício de Deveres de Cooperação e Solidariedade			
	H1	H2	H3	H4
R ²	,002	,004	,001	,000
ANOVA (Significância do Modelo)	,413	,940	,594	,785

Legenda: H1 - Cooperação com as Figuras de Autoridade; H2 - Assunção de Responsabilidades na Tarefa Escolar; H3 - Solidariedade com os Pares; H4 - Comportamentos de Descentração Social

Por fim, também no caso dos comportamentos de participação através do exercício de opinião não encontramos uma relação com o nível de competência moral dos sujeitos observável, pois também aqui $p > 0,05$, tal como figura no Quadro 34.

Quadro 34: Relação do índice de competência moral com a participação através do exercício de opinião

	Representações sobre Comportamentos de Participação Cívica através do Exercício de Opinião			
	I1	I2	I3	I4
R²	,003	,000	,001	,002
ANOVA (Significância do Modelo)	,352	,730	,696	,445

Legenda: I1 - Gestão do Ensino e Avaliação; I2 - Exercício de Opinião na Gestão da Aula e das Actividades Extra-Curriculares; I3 - Resolução de problemas; I4 - Grupos de Trabalho

Estes são, pois, os resultados do nosso estudo. Procederemos de seguida à sua discussão e apresentação das conclusões.

3. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

No presente estudo propusémo-nos abordar três grandes blocos de questões. No primeiro, de natureza predominantemente exploratória, procurámos analisar a realidade escolar tal como é vista pelos olhos dos estudantes, com o propósito de aprofundar o conhecimento acerca da sua experiência social na escola, em particular nos domínios da justiça e da cidadania. No segundo bloco de questões procurámos consolidar e aprofundar o esclarecimento de algumas questões que permanecem em aberto da literatura apresentada na primeira parte deste trabalho. Por fim, no terceiro bloco de questões analisámos o problema da relação entre cognição e acção, verificando a relação entre a competência moral e os comportamentos de cidadania.

Assim, passamos a apresentar, para cada uma das questões colocadas, as conclusões que poderemos retirar com base nos resultados obtidos neste estudo.

3.1- A Experiência Social dos Estudantes nos Domínios da Justiça e da Cidadania

3.1.1 – As Percepções de Justiça

Como vimos, uma percepção negativa da justiça de actuação dos professores poderá levar à redução da motivação para o sucesso escolar (Ball et al., 1994 cit. por Fan & Chan, 1999), influenciar a percepção da legitimidade da autoridade legal (Tyler, 1984, 1990- idem), levar a uma mais baixa avaliação da gestão escolar (Alexander & Ruderman, 1987, idem) e ao decréscimo da satisfação pessoal (Moorman, 1991, idem). Como é óbvio, estas consequências são absolutamente indesejadas, pelo que considerámos importante conhecer as avaliações dos estudantes acerca da justiça de actuação dos seus professores.

- *Como percebem os estudantes o comportamento dos seus professores, nos campos da justiça distributiva, procedimental e interaccional? E como comparam os estudantes a actuação dos seus professores relativamente a si e aos seus colegas?*

A análise dos dados obtidos a partir do questionário permitiu-nos perceber de que modo os alunos avaliam a justiça do comportamento dos seus professores. De facto, pela simples análise percentual percebemos que, de uma forma geral, prevalecem as avaliações favoráveis em aspectos relacionais e distributivos. Ora, estes dados poderão levar-nos a concluir que os estudantes consideram a actuação dos seus professores justa em ambas as dimensões, confirmando a nossa Hipótese 1. Todavia esta inferência requer bastante prudência uma vez que, se nos detivermos mais demoradamente na análise, perceberemos com facilidade que o número de alunos que posicionam as suas avaliações na categoria ambivalente é percentualmente significativo (33% na JD e 37,5% na JR). Em ambos os casos, somando estes sujeitos aos que fizeram avaliações negativas, obtemos valores que rondam os 40% e, portanto, um número bastante relevante de sujeitos, o que retira pertinência a qualquer afirmação absoluta nesta matéria.

Já no que respeita aos critérios comparativos, a avaliação feita pelos alunos indica-nos que estes avaliam de forma bastante mais crítica a actuação dos seus professores. De facto, o número de alunos que avalia de forma negativa os seus professores à luz deste critério sobe e o número dos que os avalia positivamente desce. De resto, esta é uma conclusão corroborada pela comparação estatística de médias, uma vez que a média das percepções de justiça comparativa é significativamente inferior à média das avaliações de cada uma das outras dimensões. Podemos daqui concluir que é quando comparam o tratamento do professor a mais do que um aluno -justiça comparativa- que os alunos percebem uma actuação menos justa dos professores.

- *A escolaridade, o género e o índice de competência moral distinguem os estudantes entre si quanto às percepções de justiça em análise?*

Com base nos dados obtidos junto dos sujeitos deste estudo, apenas a escolaridade mostrou estar associada a alguma variação. De facto, segundo estes dados, os estudantes

nas questões da escola, a sua actuação é exercida nos aspectos menos centrais do currículo pelo que, no ensino e avaliação, dimensões habitualmente mais valorizadas pela escola e pela sociedade, os sujeitos têm muito menos oportunidade de fazerem ouvir a sua voz.

Estes dados vão no mesmo sentido de conclusões de estudos já realizados neste âmbito no nosso país, estudos esses que dão conta de uma baixa participação dos estudantes (Estrela, 2002; Marçal, 2005; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta, 2002a). Também os estudos de Carita (2002) acerca da qualidade desenvolvimental do ambiente em sala de aula permitiram concluir que nas nossas escolas não são muito comuns formas de relacionamento orientadas pela liberdade, igualdade, reciprocidade ou acordo entre os diversos actores. Segundo este mesmo estudo, o próprio espaço de autonomia concedido aos estudantes para resolverem entre si os seus próprios problemas revelou-se bem mais exíguo do que seria expectável, já que os professores intervêm bem mais que os alunos, mesmo em situações de conflito simétrico.

Posto isto, os nossos resultados vão no mesmo sentido de estudos anteriores (Bettencourt & Santos, 1981 cit. por Menezes, 1995; Carita, 2002; Estrela, 2002; Marçal, 2005), permitindo-nos afirmar com segurança que o ensino ainda se encontra muito centrado no professor, preterindo-se aspectos relacionados com a aprendizagem do exercício de direitos e deveres do cidadão. Uma vez mais se nota aqui a dificuldade em conseguir implementar na sala de aula os ideais de democracia preconizados pelos especialistas em educação e pelo próprio sistema normativo do estado.

Aliás, o aparente desinteresse dos alunos pelos aspectos mais centrais do currículo escolar aqui comprovado parece poder estar relacionado com a disparidade entre os ideais de democracia preconizados e a realidade que se verifica na sala de aula e na sociedade em geral, como de resto já foi defendido noutros estudos (Menezes, 1995).

- *Estas percepções variam em função da escolaridade, do género ou da competência moral?*

Com base nos dados do nosso estudo podemos concluir também que os estudantes do 11º ano de escolaridade reconhecem de forma mais notória o direito de emitirem

opinião em questões que surgem dentro da sala de aula, ainda que não centrais no currículo académico. Por seu lado, os seus colegas de 8º ano parecem ter um reconhecimento mais expressivo dos seus direitos de participação no que toca à definição de regras, facto que parece corroborar conclusões de estudos que sugerem que a problemática normativa é mais evidente junto dos alunos mais novos (Estrela, 2002). A participação efectiva na resolução de problemas e conflitos parece ser bastante mais comum nos estudantes de 8º ano, que apresentam uma percepção mais elevada da sua participação nesta dimensão.

As variações em função do género parecem fazer-se notar apenas no reconhecimento dos direitos de opinião em questões extra currículo dentro e fora da sala de aula, sendo as raparigas que mais importância atribuem a estas questões. As raparigas também consideram mais frequentemente exercer o seu direito à opinião no caso concreto da constituição dos grupos de trabalho.

O nível de competência moral não mostrou introduzir qualquer variação quanto à percepção dos direitos de opinião dos estudantes, mostrando contudo ter implicações num maior exercício de opinião nas questões de incidência não curricular. De facto, quanto maior o nível de competência moral dos estudantes maior parece ser a sua propensão para emitirem opinião naqueles assuntos.

Em suma, será fácil verificar que as variações associadas às variáveis género, ano e competência moral não são muito relevantes, nem conseguem de modo algum aligeirar a ideia de que os estudantes pouco participam e pouco julgam dever participar nas questões centrais do currículo académico, designadamente nas áreas do ensino e avaliação.

Ainda assim, será pertinente sublinhar a maior importância dada pelos alunos mais novos à definição de regras e à resolução de problemas e conflitos. Outro dado relevante a reter é o facto de as raparigas darem mais importância ao direito à opinião.

3.1.3- Cidadania na Escola: Os Deveres de Cooperação e Solidariedade

Como referimos, a dimensão do cuidado, da responsabilidade pelo bem estar do outro é um aspecto importante do modelo das comunidades justas (Power & Makogon, 1995). Deste modo, no campo das representações de cidadania quisémos aprofundar o conhecimento acerca das percepções dos estudantes sobre os seus deveres de cooperação e solidariedade, bem como sobre o seu efectivo exercício na escola. A importância desta questão reside no facto de comportamentos como o companheirismo, a amizade e co-responsabilização dos alunos levarem ao aparecimento de movimentos de solidariedade e entreajuda (Amado, 2000), essenciais ao adequado funcionamento do contexto escolar e, em última instância, da sociedade em geral.

- *Qual a percepção dos estudantes acerca do reconhecimento de deveres nos domínios da cooperação e solidariedade no quotidiano escolar?*

Podemos assumir, com base nos nossos dados, que os estudantes se atribuem deveres de cooperação e solidariedade na escola, quer para com os seus pares, quer para com as figuras de autoridade, pese embora a preocupação bem mais evidente com os seus colegas. Ora este facto poderá estar ligado, antes de mais, ao facto de a relação com os pares ser um dos aspectos estruturantes da adolescência, sendo por isso a relação em que os alunos mais investem. Está abundantemente demonstrada (e.g. Brites, 2001; Gouveia-Pereira, 1995) a importância crucial que assume o grupo de pares para o adolescente. Efectivamente, o grupo de amigos representa uma entidade de suporte indispensável neste período de transição para a vida adulta sendo particularmente relevante a influência positiva que exerce nos momentos de dificuldade escolar (Gouveia-Pereira, 1995).

A percepção mais acentuada dos deveres de cooperação e solidariedade para com os colegas poderá ser também indiciador das clivagens ainda existentes, e amplamente demonstradas (e.g. Carita, 2002) entre os professores e alunos: como se espera que haja ampla cooperação e solidariedade com uma entidade tão aparentemente distante?

- *Como percebem os estudantes o seu cumprimento das regras organizadoras do quotidiano escolar e a adopção de comportamentos efectivos de cooperação e solidariedade na escola?*

Podemos concluir que os estudantes consideram assumir efectivamente as suas responsabilidades quanto ao cumprimento de regras e ao exercício dos deveres de cooperação e solidariedade, sendo esse exercício mais evidente nas representações acerca dos seus comportamentos de descentração social e menos notório na cooperação com as figuras de autoridade o que, de resto, vem na linha do que já vimos acerca dos deveres percebidos pelos estudantes. Podemos, de igual modo, retirar destes dados a ideia que os estudantes investem menos esforços na assunção de responsabilidades na tarefa escolar que nas tarefas de cariz marcadamente mais social.

Verificamos assim que, à semelhança do que já havíamos verificado nas escalas relativas à opinião, também nas escalas dos comportamentos os estudantes parecem reconhecer dar superior protagonismo às dimensões de carácter periférico ou mais eminentemente sociais, preterindo dimensões relacionadas com a centralidade do currículo escolar.

- *Estas percepções variam em função da escolaridade, do género ou do desenvolvimento moral?*

Os estudantes do 8º ano declararam assumir um cumprimento mais responsável da tarefa escolar que os seus colegas do 11º ano. Estes dados parecem ir no mesmo sentido dos de outros estudos que concluíram que os alunos mais velhos se revelam mais críticos em relação ao seu próprio comportamento (Freire, 1990, cit. por Amado & Freire, 2002). De igual modo, os nossos dados indicam-nos que níveis mais elevados de competência moral poderão ser preditores de um maior investimento nos comportamentos de descentração social.

Ainda assim, com a excepção dos comportamentos de descentração social, a competência moral dos sujeitos não provou aqui estar directamente implicada com comportamentos de cidadania, contrariando conclusões de alguns estudos anteriores que mostravam uma clara relação entre o raciocínio moral e os comportamentos de

cidadania do sujeito (Ryan, 2001). Esta disparidade de resultados poderá contudo ter sido influenciada pelo facto de, como vimos atrás, existirem diferenças conceptuais entre o raciocínio moral, considerado naqueles estudos, e a competência moral, considerada no presente estudo. Para além disso, na realidade, a revisão dos estudos nesta área (cit. por Carita, 2002) não aponta para uma relação directa entre cognição e acção mostrando apenas que em níveis elevados de cognição moral parecem também ocorrer mais frequentemente comportamentos de cidadania, embora não existam dados que permitam estabelecer umnexo claro entre cognição e acção. Retomaremos esta discussão no ponto 3.3.

As raparigas revelaram possuir um reconhecimento dos deveres mais elevado que os rapazes nas relações simétricas e assimétricas. São também as raparigas que mais se atribuem comportamentos de cooperação com as figuras de autoridade, de assunção de responsabilidades na tarefa escolar e de solidariedade com os pares. Esta é, quanto a nós, mais uma prova da intervenção da tão polémica ética do cuidado.

3.2- Contributos para o Aprofundamento da Discussão nos Domínios da Justiça e da Cidadania

3.2.1– O Universo das Avaliações de Justiça

Como vimos na primeira parte deste trabalho, algumas questões relativas ao conteúdo empírico da justiça continuam em aberto ou carecem de maior verificação. Procurámos contribuir para esta discussão analisando as percepções dos estudantes neste domínio.

- *Os dados recolhidos confirmam a especificidade das três dimensões de justiça (distributiva, interaccional e procedimental) e, em particular, no que respeita às dimensões interaccional e procedimental da justiça?*

Como vimos, a análise factorial realizada aos dados obtidos no questionário da justiça permitiu a extracção de três factores: um factor a que chamámos *justiça relacional* que contém os itens teoricamente relativos às justiças procedimental e interaccional; o factor

justiça distributiva, largamente estudada e validada; e um terceiro factor, que agrega itens que remetem para processos comparativos, cuja saliência nos processos de construção do autoconceito e na resolução de tarefas de desenvolvimento do adolescente foi confirmada em estudos anteriores (Amado, 2000; Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005): a *justiça comparativa*.

Deste modo, os nossos dados não confirmaram a separação da dimensão de justiça interaccional da procedimental proposta por Bies & Moag (1986), corroborando conclusões apresentadas já por estudos anteriores (e.g. Clayton & Opatow, 2003; Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005; Tyler & Bies 1990; Tyler & Blader, 2000). Ainda assim, porque conceptualmente faz sentido estabelecer uma distinção entre os procedimentos e a interacção, talvez seja pertinente remeter aqui para o modelo das quatro componentes proposto por Blader & Tyler (2003, cit. por Tyler & Blader, 2003).

De facto, com base neste modelo teórico, os sujeitos sustentam os seus juízos de justiça nos julgamentos ligados às regras formais do grupo (fonte formal), mas também nos seus próprios julgamentos acerca da justiça de aplicação dessas regras e procedimentos (fonte informal). Estes juízos estão subjacentes à avaliação da qualidade da tomada de decisão e do tratamento, que determinará a globalidade das avaliações da justiça procedimental.

Porque conceptualmente nos parece fazer algum sentido a distinção entre os procedimentos e a interacção nas avaliações de justiça, talvez seja pertinente, em próximos estudos, aprofundar a investigação com base no modelo das quatro componentes proposto por Blader & Tyler (2003, cit. por Tyler & Blader, 2003).

Por outro lado será também pertinente sublinhar a importância de, uma vez mais, se isolarem os itens relacionados com os processos comparativos tão importantes na adolescência, período vincadamente marcado pela confrontação e comparação com os pares no ponto de vista psicológico e social. Ora, a justiça comparativa parece ser uma dimensão transversal, que se relaciona com as dimensões distributiva (“*os meus professores a dar notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas*”) e procedimental (“*as regras e procedimentos que os meus professores utilizam são iguais para todos*”), sugerindo que os alunos comparam os seus ganhos com os dos seus pares,

tal como preconizam as teorias da privação relativa e da equidade, mas também recorrem à comparação para avaliar os procedimentos.

Este é um aspecto da percepção de justiça que não tem merecido a devida atenção, facto que poderá prender-se com a herança teórica maioritariamente proveniente dos estudos em contexto organizacional, junto de sujeitos de idades adultas, onde estes processos poderão não ter já tanta importância.

Em suma, a Hipótese 2 recebeu confirmação já que os dados confirmam a presença da dimensão distributiva de justiça, não se verificando a emergência autónoma das dimensões procedimental e interaccional.

▪ *Qual a saliência relativa das avaliações de justiça entre as diversas dimensões?*

Um outro dado importante a reter neste estudo é o facto de não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas entre as médias das justças relacional e distributiva. De facto estes dados contrariam os obtidos por estudos anteriores realizados em contexto escolar (e.g. Carita 2005; Gouveia-Pereira, 2004), em que os resultados apontam para uma prevalência dos juízos procedimentais e interaccionais sobre os distributivos. A Hipótese 3 não obteve, por isso, confirmação.

Como vimos, apesar de existir neste estudo um grande número de sujeitos que respondem de forma ambivalente quando avaliam o carácter distributivo e relaccional da actuação dos seus professores, na sua maioria as avaliações são favoráveis. Podemos, porventura, explicar a indiferenciação estatística das médias das duas justças invocando as conclusões dos estudos que indicam que a justiça procedimental se torna particularmente relevante em situações de injustiça nas distribuições: os acontecimentos injustos afectam as cognições e reacções do sujeito de uma forma muito mais forte do que os justos (Tata, 1999). Isto significa que a justiça procedimental se torna particularmente relevante em situações de injustiça nas distribuições (e.g. Brockner & Wiesenfels, 1996 cit. por Van den Bos, 2003; Van den Bos et al., 1997 idem, ibidem, Folger, 1984 idem, ibidem e Folger & Cropanzano, 1998 idem, ibidem). Deste modo, o facto de haver, por parte dos sujeitos deste estudo, uma avaliação favorável da justiça no domínio das distribuições poderá limitar a importância que os sujeitos dão aos

procedimentos e, por isso, a diferenciação estatística entre um e outro domínio de justiça.

3.2.2— Relação entre Percepções de Justiça e Comportamentos de Cidadania

Os estudos feitos a nível organizacional permitiram concluir que quando o sujeito se sente tratado de forma justa tende a apresentar: (a) maior comprometimento para com a organização/ instituição; (b) aumento dos comportamentos de cidadania organizacional; (c) incremento da prevenção de conflitos e sua mais fácil resolução; (d) aumento de performance; (e) maior aceitação da política da empresa e das suas directivas e (f) sentimentos e emoções mais positivos (Van den Bos et al., 2005; Williams et al., 2002).

Também estudos realizados em contexto escolar têm apresentado conclusões que vão no mesmo sentido (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005). Parece pois evidente que a vivência num contexto justo ou injusto tem relevantes implicações na relação pedagógica, na convivência com pares e figuras de autoridade e, num âmbito mais lato, em toda a vida dentro e fora da escola (Gouveia-Pereira, 2004; Marçal, 2005), mercê do papel determinante na socialização do aluno e na aquisição de valores sociais e morais que esse tipo de vivências têm (Carita, 2002; Gouveia-Pereira, 2004).

Considerámos também importante analisar o efeito de moderação das variáveis índice de competência moral, sexo, idade e ano de escolaridade na relação entre justiça e cidadania.

Conforme vimos os dados obtidos foram, regra geral, muito pouco conclusivos, devido aos baixos coeficientes de determinação múltipla (R^2) encontrados, que mostram que a proporção de variabilidade total da variável dependente explicada pelo modelo revela um baixo ajustamento deste aos dados.

Os resultados obtidos neste bloco de análises devem, por isso, observar-se com prudência uma vez que, apesar de entre algumas variáveis terem sido encontradas relações, a verdade é que os coeficientes de determinação (R^2) nos indicam que essa relação apenas explica uma percentagem muito baixa da variabilidade existente,

havendo por certo variáveis que não estão em estudo que explicarão uma percentagem de variabilidade bem mais relevante.

Em futuros estudos seria pertinente perceber quais as variáveis independentes e moderadoras que introduzem uma variabilidade mais evidente nas variáveis dependentes em estudo, tentando perceber a razão do aparecimento, no presente trabalho, dos baixos coeficientes de determinação múltipla (R^2).

- *Haverá implicação das diversas dimensões de justiça nas percepções dos estudantes acerca dos seus direitos de opinião e no exercício dos mesmos? E na percepção acerca dos deveres de cooperação e solidariedade e seu efectivo exercício?*

Os resultados do nosso estudo não mostraram existir qualquer efeito dos três tipos de justiça sobre as representações dos alunos dos seus direitos de participação. Já no exercício efectivo de opinião, a justiça relacional parece ter uma relação linear com a participação do estudante em questões fora do currículo escolar, permitindo-nos perceber que o exercício de opinião dos alunos poderá estar ligado com a forma como estes percebem o tratamento dos seus professores. Como poderemos esperar que os alunos participem quando eles se sentem mal na sala devido ao facto da interacção estabelecida com os professores ser negativa? Por sua vez, também as representações da percepção de justiça têm influência sobre a escolha dos grupos de trabalho, embora não sejam claros os factores mais importantes nesta relação. A nossa Hipótese 4 recebe, deste modo, confirmação no que diz respeito ao efectivo exercício de opinião.

A análise dos dados da regressão permitem-nos também perceber que as justicas distributiva e comparativa têm uma relação linear com a percepção de deveres de cooperação e solidariedade nas relações de tipo simétrico, confirmando a Hipótese 5. Tal facto poderá indicar-nos que a existência de mal-estar decorrente dos aspectos que mais directamente permitem avaliar os ganhos de cada um, bem como a equidade no tratamento, por comparação com os outros, poderá fazer com que o indivíduo se demarque do grupo e dos comportamentos que poderão ser benéficos para o bem-estar geral. A este propósito, julgamos ser aqui pertinente invocar a teoria da privação relativa que defende que um julgamento da situação do indivíduo em comparação com

referentes com mais ganho geralmente está associado a sentimentos de raiva e frustração. No caso das relações assimétricas, os resultados indicam também que as três dimensões de justiça exercem um efeito significativo sobre as representações dos deveres de cooperação, mostrando que uma actuação dos professores considerada justa poderá promover a cooperação e solidariedade por parte dos alunos. Não podemos deixar de recordar aqui a afirmação de Tyler (2000), já referida anteriormente, de que os julgamentos de justiça são um factor importante na criação e manutenção de paz.

A percepção de justiça relacional parece também estabelecer uma relação linear com os comportamentos de colaboração com as figuras da autoridade escolar, confirmando a tendência subsequente às representações que possuem sobre os seus deveres. De igual modo, as justças relacional e comparativa parecem também estar relacionadas com o exercício das responsabilidades do aluno. Por sua vez, o facto de os alunos percepcionarem como justa a actuação dos seus professores no âmbito distributivo parece também estar relacionado com uma maior ocorrência de comportamentos de descentração, confirmando a tendência já aventada no reconhecimento de deveres. De facto, julgamos ser possível estarem aqui implicados processos relacionados com o modelo de valor grupal (Lind & Tyler, 1988 cit. por Tyler, DeGoey & Smith, 1996). Segundo este modelo, sentimentos de orgulho e respeito que resultam de um tratamento justo poderão levar a comportamentos de serviço ao grupo e internalização dos interesses comunitários.

Temos, então, que o facto de os alunos percepcionarem como justa a actuação dos seus professores nos diversos âmbitos, poderá induzir a adopção de uma consciência de dever de cooperação e solidariedade mais arraigada e, conseqüentemente, a sua manifestação prática. Em jeito de remate podemos dizer que, à semelhança do que já foi dito em estudos anteriores (e.g. Organ & Ryan, 1995; Van den Bos et al., 2005), as atmosferas justas parecem fomentar os comportamentos de cidadania dos sujeitos.

- *A competência moral, a idade e o sexo dos participantes exercerão um papel moderador nas relações atrás enumeradas?*

A Hipótese 6 recebe confirmação em diversos factores. De facto, as variáveis competência moral, idade e sexo dos participantes parecem exercer um efeito de

moderação em diversos aspectos da relação entre as percepções de justiça e as percepções dos estudantes acerca dos seus direitos e deveres de cidadania, bem como no exercício efectivo dos mesmos.

A competência moral mostrou exercer um efeito moderador na relação entre as percepções de justiça relacional e distributiva e o reconhecimento de direitos de participação na gestão do ensino e avaliação bem como, embora de forma pouco clara, no efectivo exercício de opinião na definição de grupos de trabalho.

O ano de escolaridade mostrou também exercer um efeito moderador na relação entre as justicas relacional e comparativa e o exercício de opinião na gestão da aula e actividades extra curriculares, bem como no exercício de opinião acerca da formação de grupos de trabalho, embora nesta última não sejam claras as dimensões envolvidas. Existe também um efeito moderador do ano de escolaridade na relação entre a justiça relacional e distributiva e o reconhecimento de participação em relações assimétricas. Também as relações entre a justiça relacional e a cooperação com as figuras de autoridade, bem como com a assunção de responsabilidades na tarefa escolar são moderadas pelo ano de escolaridade que os sujeitos frequentam. Esta relação parece também existir nos comportamentos de descentração social embora não sejam claras as dimensões envolvidas.

Já idade parece interferir com a relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de participação através de opinião em questões fora do currículo escolar e definição dos grupos de trabalho. A mesma influência se evidencia no reconhecimento de deveres de participação em relações assimétricas e no caso dos comportamentos de cooperação com as figuras de autoridade, assunção de responsabilidades na tarefa escolar e nos comportamentos de descentração social.

Por fim, também o género dos sujeitos mostrou estar implicado na moderação da relação entre as percepções de justiça relacional e comparativa e o reconhecimento dos direitos de participação na gestão do ensino e avaliação. Esta moderação faz-se sentir de igual modo no caso do reconhecimento dos deveres de participação, embora não sejam claros os tipos de justiça implicados. Quanto ao efectivo exercício de opinião, os dados indicam que o sexo intervém na relação entre as justicas relacional e distributiva e o

exercício de opinião na resolução de problemas. O sexo intervém ainda na moderação da relação entre as percepções de justiça e a participação do estudante em questões fora do currículo escolar, e na definição de grupos de trabalho, embora de forma menos clara.

A variável sexo parece de igual modo interferir na relação entre as percepções de justiça e o cumprimento de regras e exercício dos deveres de cooperação e solidariedade, embora não sejam claros quais os tipos de justiça implicados.

3.3- Relação entre Competência Moral e Comportamentos de Cidadania

Como vimos, a revisão dos estudos nesta área (cit. por Carita, 2002) não identificou uma relação directa entre cognição e acção mostrando apenas que em níveis elevados de cognição moral parecem também ocorrer mais frequentemente comportamentos de cidadania. Contudo, não existem dados que permitam estabelecer uma ligação clara entre cognição e acção.

Com o propósito de analisar esta relação através de um método estatístico mais potente que o utilizado no ponto 3.1.3, achámos pertinente consagrar a este problema um terceiro bloco de questões.

Os dados do nosso estudo permitem-nos concluir que a competência moral parece variar no mesmo sentido que o reconhecimento do direito de opinião em aspectos relacionados com a gestão do ensino e avaliação. Contudo, os resultados ficaram aquém das nossas expectativas, uma vez que não confirmam a nossa Hipótese 7.

Não conseguimos, por isso, confirmar os estudos que indicam que existe uma variação directamente proporcional entre o nível de raciocínio moral e o comportamento demonstrado (e.g. Haan, 1991; Ryan, 2001), nem os que concluem que à medida que se verifica a progressiva internalização da obrigação moral, o sujeito se sente mais

obrigado, perante a sua consciência a agir de uma forma progressivamente mais moral (Carita, 2002).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, com base nos dados do nosso estudo, que de resto corroboram outros realizados previamente, há uma grande discrepância entre aquilo que é preconizado pelos especialistas de matriz desenvolvimental como sendo o tipo de educação cívica adequado e a realidade observável nas nossas escolas.

De facto, contrariando aquilo que é defendido como sendo o ideal, os estudantes têm muito poucas oportunidades de fazerem ouvir a sua voz nos aspectos mais académicos do currículo escolar, que são aqueles que a escola habitualmente mais valoriza. Eles têm direito à palavra, mas nos aspectos menos centrais do currículo que, embora certamente importantes para o bem-estar de todos os actores escolares e para o funcionamento da escola, são de somenos importância quando comparados com os bastiões emblemáticos do poder na escola: a gestão do ensino e avaliação e a definição de regras. Estes aspectos permanecem sob a alçada do professor, havendo poucas oportunidades de discussão democrática acerca deles, o que vai no sentido da nossa convicção de que o ensino ainda se encontra muito centrado no professor. De resto, os próprios alunos não consideram ter muito direito de se pronunciarem sobre esses aspectos, o que prova o carácter intocável dos mesmos.

Será também pertinente chamar aqui à atenção para o facto de os dados indicarem, embora de forma algo ambígua, que o exercício de opinião dos alunos e a percepção das suas obrigações no âmbito da cooperação e solidariedade estão dependentes da forma como os sujeitos percebem a justiça da actuação dos seus professores. Um justo desempenho dos professores em qualquer das dimensões de justiça poderá, por isso, ser

preditivo de um aumento de comportamentos nas dimensões de cidadania acima referidas.

Curiosamente, os estudantes afirmam também empenhar menos esforços na assunção de responsabilidades na tarefa escolar que nas tarefas academicamente mais periféricas já que, de uma forma geral, consideram assumir as suas responsabilidades no cumprimento de regras e no exercício de deveres de cooperação e solidariedade. Com base nos dados que temos vindo a analisar podemos conjecturar que, tornando mais acessível à discussão por parte dos alunos as áreas mais centrais do currículo académico, conseguir-se-ia que, tendo-os mais implicados nessa área, desenvolvessem os seus esforços na tarefa escolar. Para além disso, uma maior implicação nessa área constituiria por certo mais uma excelente oportunidade para a vivência da democracia na escola, especialmente numa área unanimemente considerada como academicamente relevante, trazendo inevitáveis ganhos para a qualidade da escola, enquanto ambiente facilitador do desenvolvimento sócio-moral dos estudantes.

Outra das ideias a reter neste estudo é o facto de os estudantes considerarem a actuação dos seus professores como globalmente justa. De resto, as pontuações mais baixas surgem nos aspectos comparativos, o que sugere que os estudantes consideram haver algumas lacunas na igualdade de tratamento dos diversos alunos da sala de aula.

Para finalizarmos, com base nos resultados deste estudo, consideramos que urge aprofundar a aplicação na escola de modelos de educação justos, potenciadores da discussão, do debate concertado e da assunção de responsabilidades, os quais facilitarão a formação de cidadãos mais motivados e competentes para o exercício democrático, empenhado e consciente da cidadania.

REFERÊNCIAS

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299. New York, Academic Press.
- Alves- Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self- esteem and Academic Achievement Among Adolescents. *Educational Psychology*, 22 (1), 51- 62.
- Amado, J. (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto, ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto, ASA.
- Aronfreed, J. (1994). Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory. In Puka, B. (Ed.) *Moral Devellopment – Defining Perspectives in Moral Devellopment*. New York, Garland Publishers.
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences-clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Estrasburgo, Conselho Europeu, Doc. DECS/EDU/CIT (98) 35.
- Azzi, A. (1994). La dynamique des conflits intergroups et les modes de résolution de conflits. In Bourhis, R. & Leyens, J.F.(Eds.), *Stéréotypes, Discrimination et Relations Intergroups* (293-319). Ed. Mardaga.

- Bendek, Z. (2002). Citizens of the Future: Beyond Normative Conditions through the Emergence of Desirable Collective Properties. *Journal of Business Ethics*, 39, 189- 195.
- Biaggio, A. (1999). Universalismo versus relativismo no julgamento moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (1). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bies, R. & Moag, J. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1, 43- 55.
- Brockner, J. (2006). Why It's so Hard to Be Fair. *Harvard Business Review*, March 2006.
- Brockner, J., Ackerman, G., Greenberg, J. et al (2001). Culture and Procedural Justice: the Influence of Power Distance on Reactions to Voice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 300- 315.
- Brites, N. (2001). *Auto-conceito, família e consumos: estudo exploratório de uma população de 10º ano de escolaridade*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações. Leiria, ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração.
- Carita, A., Gouveia-Pereira, M. & Brites, N. (2006). *Percepções de Justiça, Cidadania e Desenvolvimento Moral em Contexto Escolar*. Comunicação apresentada no XIV Colóquio da AFIRSE – Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005 – Teorias e Práticas. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Carita, Ana (2002). *O Conflito Interpessoal na Sala de Aula – Representações dos Estudantes e Qualidade Desenvolvimental do Contexto*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Carita, A. (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Lisboa, Campo das Letras.
- Clayton, S. & Opatow, S. (2003). Justice and identity: Changing perspectives on what is fair. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4), 298- 310.
- Cropanzano, R., Goldman, B. & Folger, R. (2003). Deontic Justice: the Role of Moral Principles in Workplace Fairness. *Journal of Organizational Behaviour*, 24, 1019- 1024.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, 46, 301- 312.
- De la Caba, A. (1993). Razonamiento y construction de valores en el aula. *Infancia Y Aprendizaje*, 64, 73- 94.

- Dias, Maria do Céu Gonçalves (1994). *Adolescentes/ Pais: Temas e Problemas*. Dissertação de Mestrado. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Duerr, K.; Spajic-Vrkas, V. & Martins, I. (2000). *Project Education a la citoyennete democratique*. Conseil de la cooperation culturelle. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Emler, N. & Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. *Journal of Moral Education*, 16 (2), 108- 116.
- Emler, N., Ohana, J. & Moscovici, S. (1987). Children's beliefs about institutional roles: A cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26- 37.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto, Porto Editora.
- Fan, R. & Chan, S. (1999). Student's perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, 16 (4), 32- 50.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2001). *Educação Pré- Escolar: A Construção Social da Moralidade*. Lisboa, Texto Editora.
- Gouveia- Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gouveia- Pereira, M. (2004). *Percepções de Justiça na Adolescência: A Escola e a Legitimação das Autoridades Institucionais*. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa, Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa.
- Gouveia Pereira, M. & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 19, 97- 109.
- Gouveia-Pereira, M.; Vala, J.; Palmonari, A. & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVIII, 3, 309- 325.
- Haan, N. (1991). Moral Development and Action from a Social Construtivist Perspective. In Kurtines, W. & Gewirtz, J. (Eds.) *Handbook of Moral Behaviour and Development*, Volume 1, 251- 273. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harber, C. (1998). *School effectiveness and education for democracy and non-violence*. Documento de trabalho da UNESCO, disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org> .

- Heydenberk, W.; Heydenberk, R. & Bailey, S. (2003). Conflict resolution and moral reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 27- 45.
- Helwig, C. & Jasiobedzka, U. (2001). The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. *Child Development*, 72 (5), 1382- 1393.
- Hébert, Y. & Sears, A. (s/d). *L'éducation à la citoyenneté*. Association Canadienne d'éducation. Acedido on-line em: www.cea-ace.ca/media/fr/citizenship_education_fr.pdf.
- Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school student's feelings of injustice. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31, 283- 292.
- Kant, I. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70. Obra originalmente publicada em 1786.
- Khrehbiel, P. & Cropanzano, R. (2000). Procedural Justice, Outcome Favorability and Emotion. *Social Justice Research*, 13 (4), 339- 360.
- Kirchler, E., Palmonari, A. & Pombeni, M. (1994). Social Categorization Processes as Dependent on Status Differences Between Groups: A Step Into Adolescents Peer-Groups. *European Journal of Social Psychology*, 24, 541- 563.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behaviour*, 31- 53. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development - Volume 2: The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Power, F. & Higgins, A. (1997). *La education moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kurtines, W. M., Mayock, E., Pollard, S. R., Lanza, T., & Carlo, G. (1991). Social and moral development from the perspective of psychosocial theory. In Kurtines & Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, 303- 333. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lind, Ellen & Tyler, T. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New York: Plenum Press.
- Lind, Georg (1999). *An Introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*- disponível on-line em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-liste.htm>.
- Lind, Georg (2000). *Review and Appraisal of the Moral Judgment Test (MJT)*- disponível on-line em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-liste.htm>.
- Lind, Georg (2001). *MJT workshop Vancouver*. Disponível on-line em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>.

- Lind, Georg (2002). *The meaning and measurement of moral judgment competence- A dual aspect model*. Documento protegido por palavra-chave, disponibilizado on-line em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral> .
- Lind, Georg (2003). *About the work area: Psychology of morality and democracy, and education*. Disponível on-line em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral> .
- Lind, Georg (2003). *Empirical findings on the cross-cultural validity of the Moral Judgment Test (MJT)*. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association. Disponível on-line em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral> .
- Lourenço, O., (2002). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Marçal, C. (2005). *Percepções de Justiça, Legitimação da Autoridade e Exercício de Cidadania no Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. J. (1995). Desenvolvimento Moral e Educação para os Valores. *Revista Psicológica*, 14, 101- 113.
- Martins, M. J. (1998). Como promover o desenvolvimento moral em situação educativa?- *Revista Aprender*, nº 21, 108- 110.
- Matta, I., (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, I. (1995). *Educação cívica- Um estudo preliminar*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Menezes, Isabel (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto, Edições ASA.
- Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4, 223- 244.
- Milnitsky-Sapiro, C. (2000). Teorias em desenvolvimento sociomoral: Piaget, Kohlberg e Turiel – possíveis implicações para a educação moral na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 24 (3). Obtido via Internet.
- Nichols, S. & Good, T. (1998). Student's Perceptions of Fairness in School Settings: A gender analysis. *Teachers College Record*, 100 (2), 369- 401.
- Nisan, M. (1984). Distributive Justice and Social Norms. *Child Development*, 55, 1020-1029.
- Oliveira Martins, G. (1993). *Escola de Cidadãos*. Lisboa, Editorial Fragmentos.

- Organ, D. & Lingl, A. (1995). Personality, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviour. *The Journal of Social Psychology*, 135 (3), 339- 350.
- Organ, D. & Ryan, K. (1995). A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behaviour. *Personnel Psychology*, 48, 775- 802.
- Organ, D. (1994). Personality and Organizational Citizenship Behaviour. *Journal of Management*, 20 (2), 465- 478.
- Organ, D. (1997). Organizational Citizenship Behaviour: It's Construct Clean-up Time. *Human Performance*, 10 (2), 85- 97.
- Paine, J. B. & Organ, D. (2000). The Cultural Matrix of Organizational Citizenship Behaviour: Some Preliminary Conceptual and Empirical Observations. *Human Resource Management Review*, 10 (1), 45- 59.
- Palmonari, A. & Rubini, M. (1998). Adolescenti, scuola e rapporto con le autorità istituzionali. In *Il Cambiamento Imperfetto- I Cittadini, Le Comunicazione Politica, I Leader Nell'Italia Degli Anni Novanta*, 209- 217. Edizioni Unicopli.
- Palmonari, A., Rubini, M. & Casoni, E. (1999). *A Psycho-social approach to the study of the orientation toward formal authority*. University of Bologna: documento apresentado no XII Encontro Geral do EAESP – Oxford.
- Piaget, J., (1994/32). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.
- Potter, J. (2002). The challenge of education for active citizenship. *Education and Training*, 44-2, 57- 66.
- Power & Makogon (1995) – The just community approach to care. *Journal for a Just and Caring Education*, 2, 9-24. Acedido on-line em <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/powerjust.html> .
- Rego, A. (1999). Justiça organizacional- entre a adolescência e a maturidade. In Pina e Cunha (coord.) *Teoria Organizacional, Perspectiva e Prospectivas*, 165- 224. Lisboa: D. Quixote.
- Rego, A. & Sousa, L., (1999). Comportamentos de Cidadania do Professor: sua importância na comunidade escolar. *Revista de Educação*, VIII (1), 57-63.
- Reicher, S. & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 24, 161- 168.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. & Bebeau, M. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 381- 395.
- Ribeiro, M. L. Mota (2002). *A influência da competência moral e das experiências e contextos de vida nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos*

- jovens*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ryan, J. (2001). Moral Reasoning as a Determinant of Organizational Citizenship Behaviours: a Study in the Public Accounting Profession. *Journal of Business Ethics*, 33, 233- 244.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nova Iorque: Academic Press.
- Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação, 3ª Edição. Obra originalmente publicada em 1915.
- Schillinger-Agati, M. & Lind, G. (2003). *Moral judgement competence in Brazilian and German university students*. Proposal for the 2003 Annual Meeting from the American Education Research Association. Disponível on-line em <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>.
- Sigelman, C. & Waitzman, K. (1991). The development of distributive justice orientations: contextual influences on children's resource allocations. *Child Development*, 62, 1367- 1378.
- Smetana, J., Killen, M. & Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62, 629- 644.
- Sousa, Alberto B. (2001). *Educação em Valores: Na Pré- Escolaridade e no Ensino Básico*. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, F. & Vala, J. (2002). Relational Justice in Organizations: The Group- Value Model and Support for Change. *Social Justice Research*, 15 (2), 99- 121.
- Sprinthall N. A., & Sprinthall R. C., (1993). *Psicologia Educacional- Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprinthall, Norman (1994). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, Allyn and Bacon.
- Tata, J. (1999). Grade Distributions, Grading Procedures, and Student's Evaluations of Instructors: a Justice Perspective. *The Journal of Psychology*, 133 (3), 263- 271.
- Theotónio, S. & Vala, J. (1999). A experiência de justiça e de injustiça nas organizações. *Psicologia*, vol. XIII (1-2), 53- 73.
- Thorkildsen, T. (1989). Justice in the classroom: the student's view. *Child Development*, 60, 323- 334.

- Torney-Purta, J. (2002a). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, VI, 4, 203- 212.
- Torney-Purta, J. (2002b). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of european adolescents: the IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, XXXVII, 2, 129- 141.
- Tyler, T. R. & Bies, R. J. (1990). Beyond formal procedures: The interpersonal context of procedural justice. In J. S. Carroll (Org.), *Applied Social Psychology and Organizational Settings*, 77- 98. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyler, T. R. & Blader, S. (2000). *Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement*. Philadelphia: Psychology Press.
- Tyler, T. & Blader, S. (2003). The group engagement model: procedural justice, social identity, and cooperative behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4), 349- 361.
- Tyler, T. & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115- 191. New York: Academic Press.
- Tyler, T. & Smith, H. (1998). Social justice and social movements. In Gilbert, Fiske & Lindsey (Orgs.), *The handbook of social psychology*, 2, 595-629. Boston, McGraw-Hill.
- Tyler, T. & Smith, H. (1999). Justice, social identity and group processes. In Tyler, T., Kramer, R. & John, O. (Eds.), *The Psychology of the Social Self*, 223- 264. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyler, T. (1997). The Psychology of legitimacy: a relational perspective on voluntary deference to authorities. *Personality and Social Psychology Review*, 1997, 1 (4), 323- 345.
- Tyler, T. (2000). Social justice: outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35 (2), 117- 125.
- Tyler, T., DeGoey, P. & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: a test of the psychological dynamics of the Group- Value Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (5) 913- 930.
- Valente, M.O. (1989). A Educação para os Valores. In *O Ensino Básico em Portugal*, 133-172. Porto, ASA.
- Van den Bos, K., Burrows, J., Umphress, E., Folger, R., Lavelle, J., Eaglestone, J. & Gee, J. (2005). Prior Experiences as Temporal Frames of Reference in Social Justice: The Influence of Previous Fairness Experiences on Reactions to New and Old Supervisors. *Social Justice Research*, 18 (2), 99- 120.

- Van den Bos, K., Maas, M., Waldring, I. & Semin, G. (2003). Toward Understanding the Psychology of Reactions to Perceived Fairness: The Role of Affect Intensity. *Social Justice Research*, 16 (2), 151- 168.
- Van den Bos, K., Vermunt, R. & Wilke, H. (1996). The Consistency Rule and the Voice Effect: the Influence of Expectations on Procedural Fairness Judgements and Performance. *European Journal of Social Psychology*, 26, 411- 428.
- Viswesvaran, C. & Ones, D. (2002). Examining the construct of organizational justice: a meta-analitic evaluation of relations with work attitudes and behaviours. *Journal of Business Ethics*, 38, 193- 203.
- Walker, Lawrence (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131- 139.
- Wendorf, C. & Alexander, S. (s/d). *Distributive and Procedural Justice in a Moral Reasoning Context*. Wayne State University: obtido via internet, pesquisa Google.
- Williams, S., Pitre, R. & Zainuba, M. (2002). Justice and organizational citizenship behaviour intentions: fair rewards versus fair treatment. *The Journal of Social Psychology*, 142 (1), 33- 44.
- Wong, M. & Nunes, T. (2003). Hong Kong Children's concept of distributive justice. *Early Child Development and Care*, 173 (1), 119- 129.

ANEXOS

- 1 - Questionário
- 2 - Quadros das análises factoriais cidadania

Q U E S T I O N Á R I O

Peço-te que:

- respondas a todas as questões;
- leias as frases com atenção e não te esqueças de nenhuma questão, colocando uma cruz no quadrado certo;
- se te enganares, risca o quadrado e volta a dar a resposta que pretendes dar.

As respostas dadas a este questionário são rigorosamente anónimas e confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!

A. Para começarmos, peço-te para pensares na tua escola e principalmente para pensares na **tua relação com os teus professores deste ano e como geralmente tens sido tratado pela maioria deles**. Para isso, peço-te que, para cada frase, coloques um X num só quadrado, de acordo com a tua opinião. Para o efeito utiliza a seguinte escala:

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
De uma forma geral, os meus professores tratam-me com respeito.					
De uma forma geral, os meus professores preocupam-se com os meus direitos.					
Os meus professores têm em conta as minhas necessidades.					
Os meus professores são honestos comigo.					
Os meus professores ouvem geralmente os meus pontos de vista antes de tomarem uma decisão sobre mim.					
Os meus professores costumam explicar/justificar as decisões que tomam em relação a mim na sala de aula.					
Geralmente as regras e procedimentos que os meus professores utilizam são iguais para todos.					
Geralmente a maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como resolvem com os meus colegas.					
Geralmente os meus professores tratam-me da mesma forma que tratam os outros alunos da turma.					
Geralmente os meus professores quando tomam uma decisão em relação a mim, têm em conta o que aconteceu e não as suas razões pessoais.					
Os meus professores costumam ter em conta a minha opinião para tomar decisões em assuntos que de alguma forma me dizem respeito.					
Geralmente quando os meus professores erram sabem reconhecer os seus erros.					
Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com aquilo que mereço.					
Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço.					
Geralmente os meus professores recompensam o meu esforço/trabalho.					
Geralmente os meus professores dão as notas a todos os alunos de acordo com o que cada um merece.					
Os meus professores a dar as notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas.					
De um modo geral estou satisfeito com as notas que os meus professores me têm dado.					

B. Peço-te que continues a pensar na maioria dos teus professores deste ano e dá a tua opinião nas frases que se seguem, colocando um X no quadrado que corresponde à tua opinião. (Não utilizado na presente investigação.)

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Sinto que os meus professores são competentes.					
De uma forma geral, aceito bem as decisões que os meus professores tomam acerca de mim.					
De uma forma geral, aceito bem os pedidos que os meus professores me fazem.					
Costumo cumprir aquilo que os meus professores mandam, mesmo quando não concordo.					
Sinto que os meus professores são rigorosos a dar notas.					

C. Indica agora a forma como avalias, em geral, a maioria dos teus professores deste ano. Coloca um X no número que corresponde à tua opinião: (Não utilizado na presente investigação.)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
absolutamente desfavorável	desfavorável	nem favorável nem desfavorável	favorável	absolutamente favorável

D. Peço-te agora que penses na tua turma. Para cada frase deves colocar um X conforme o que estiver mais de acordo com a tua opinião acerca de ti e da tua turma. (Não utilizado na presente investigação.)

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A minha turma é importante para mim.					
Tenho orgulho em pertencer à minha turma.					
Às vezes, sinto-me incomodado quando penso que sou um aluno da minha turma.					
De um modo geral, sinto-me feliz por ser um aluno da minha turma.					
Sinto que gostaria de não pertencer à minha turma.					
Sinto-me identificado com a minha turma.					

E. Peço-te que voltes a pensar em situações relacionadas com os teus professores e na forma como tens sido tratado por eles. Para isso, lê com atenção as questões abaixo apresentadas e dá a tua opinião. (Não utilizado na presente investigação.)

E.1. Tenta lembrar-te de uma situação/acometimento em que tenhas tido problemas ou desentendimentos com um(a) professor(a) e em que tenhas sentido que houve injustiça para contigo.

Conta, por palavras tuas, essa situação considerada injusta para ti.

...continuação	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A forma como o professor ensina					
As tarefas a realizar na aula e em casa para cada disciplina					
A matéria que vem para os testes					
As actividades a realizar em cada disciplina fora das aulas regulares (projectos, visitas de estudo, etc.)					
O modo de resolver conflitos/problemas que me digam respeito					
O modo de resolver conflitos /problemas que digam respeito à minha turma					
O modo de resolver conflitos/problemas que digam respeito à minha escola					
A data dos testes					
Como trabalha o delegado de turma					
Quem deve fazer parte da direcção da Associação de Estudantes					
Como trabalha a Associação de Estudantes					

G. Na próxima questão pedimos-te que nos digas em que medida entendes que deves realizar um conjunto de acções que te vamos apresentar, colocando um X no quadrado correspondente à tua resposta. **O que realmente nos interessa é a tua opinião sobre o que tu entendes ser ou não teu dever.**

Eu, enquanto aluno, devo:

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Ajudar os meus colegas quando têm dificuldades no estudo					
Ajudar os meus colegas na realização dos trabalhos de casa, quando necessário					
Colaborar com os meus colegas na realização dos trabalhos de grupo					
Colaborar com os professores para o bom andamento da aula					
Colaborar com os órgãos de gestão (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico etc.) para o bom funcionamento da escola					
Apoiar o delegado de turma no desempenho das suas tarefas					
Colaborar com o director de turma para o bom funcionamento da turma					
Colaborar com os auxiliares de acção educativa para o bom funcionamento da escola					
Apoiar os colegas que se encontrem em dificuldade no recreio (brigas, roubos, insultos, etc.)					
Apoiar os colegas que têm problemas pessoais					

H. Na próxima questão pedimos-te que nos digas em que medida um conjunto variado de aspectos fazem parte do teu dia a dia na escola, colocando um X no quadrado correspondente à tua resposta. **O que nos interessa é como as coisas realmente se passam contigo na escola.**

Diz-nos em que medida costumas fazer o que abaixo se indica:

	Nunca	Poucas vezes	Nem muitas nem poucas	Muitas vezes	Muitíssimas vezes
Cumpro as regras da aula					
Cumpro as regras da escola (entradas e saídas, uso do material da biblioteca, videoteca, marcações para as refeições, etc.)					
Trago o material necessário para as aulas					
Sou assíduo e pontual					
Tenho os meus cadernos organizados e em dia					
Faço os trabalhos de casa dentro dos prazos					
Colaboro com o professor para o bom andamento do ensino e da aprendizagem					
Esforço-me no trabalho da aula					
Na escola, preocupo-me com as consequências dos meus actos					
Na escola, assumo os erros que cometo na relação com os professores e com os colegas					
Cumpro as regras da escola					
Nos trabalhos de grupo, cumpro as tarefas para mim definidas, no tempo previsto					
Colaboro com os meus colegas nos trabalhos de grupo					
Ouçó as opiniões dos meus colegas					
No trabalho de grupo, admito que as minhas propostas não sejam aceites					
Apoio os meus colegas quando têm problemas pessoais					
Apoio os colegas quando se encontrem em dificuldade no recreio (brigas, roubos, insultos, etc.)					
Colaboro com o director de turma para o bom funcionamento da turma					
Colaboro com os auxiliares de acção educativa para o bom funcionamento da escola					
Apoio o delegado de turma no desempenho das suas tarefas					
Quando sei a matéria ajudo os colegas que têm dificuldades					

I. Na próxima questão pedimos-te que nos digas em que medida um conjunto variado de aspectos fazem parte do teu dia a dia na escola, colocando um X no quadrado correspondente à tua resposta. **O que nos interessa é como as coisas realmente se passam contigo na escola.**

Diz-nos em que medida costumás dar a tua opinião sobre o que abaixo se indica:

	Nunca	Poucas vezes	Nem muitas nem poucas	Muitas vezes	Muitíssimas vezes
As regras de sala de aula					
A forma de colocar as mesas e as cadeiras na sala de aula, de organizar os placares ou outro material da sala					
A rapidez com que se vai nos programas e na matéria					
Quem são os alunos que fazem parte do teu grupo de trabalho					
Com quem é que trabalhar na aula, quando há trabalho em grupo ou a pares					
A matéria que vem para os testes					
O tempo de duração dos testes					
O número de testes que vais fazer					
A data dos testes					
O tipo de perguntas que sai nos testes					
As avaliações e notas das aprendizagens					
Os critérios de avaliação (a forma com se avalia, nomeadamente o que conta para a nota e o peso de cada coisa)					
O tipo de actividades extra-curriculares que vai haver na escola (clubes, iniciativas, visitas de estudo, festas, etc.)					
A animação e arranjo dos espaços comuns da escola (dos espaços de convívio e descanso da escola, como o bar, o recreio ou outros)					
A forma como o professor ensina					
O que está bem e o que está mal na escola					
As tarefas a realizar na aula e em casa para cada disciplina					
As actividades a realizar em cada disciplina fora das aulas regulares (projectos, visitas de estudo, etc.)					
O modo de resolver conflitos/problemas que te digam respeito					
O modo de resolver conflitos /problemas que digam respeito à tua turma					
O modo de resolver conflitos/problemas que digam respeito à tua escola					
Quem deve ser o delegado de turma					
Como trabalha o delegado de turma					
Quem faz parte da direcção da Associação de Estudantes					
Como trabalha a Associação de Estudantes					

J. Gostaria de te conhecer um pouco melhor. Por favor, responde às seguintes questões:

✓ Ano de escolaridade: _____

✓ Sexo: masculino
feminino

✓ Idade: _____

✓ Neste ano lectivo como é que consideras que foi o teu aproveitamento escolar?
Para responderes, coloca um X por baixo da tua opinião.

Ótimo	Bom	Suficiente	Insuficiente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

✓ Já reprovaste alguma vez? Sim
Não

✓ Se sim, quantas vezes? _____

✓ Em que ano(s) ? _____

✓ Quando é que pensas parar de estudar?

Escolhe a tua resposta, colocando um X numa só hipótese:

- ainda antes de acabar o 9º ano
- só quando acabar o 9º ano
- depois de acabar o 12º ano
- depois de acabar um curso técnico-profissional
- depois de acabar a Universidade

Mais uma vez, obrigado pela tua colaboração!

MJT

Versão original de Georg Lindt (1998)

Versão portuguesa de Patrícia Bataglia (1998) adaptada por Ribeiro & Menezes (2000)

Nas páginas seguintes vai encontrar duas situações que apresentam problemas específicos. **O que lhe pedimos é que se posicione quanto à solução encontrada pelo protagonista, referindo, depois, o seu grau de concordância face a vários argumentos a favor e contra essa solução.**

Naturalmente, não há respostas certas ou erradas: o que nos interessa é a sua posição pessoal.

Gratos pela sua colaboração!

I. Dilema dos Operários

Devido à existência de despedimentos aparentemente pouco fundamentados, alguns operários de uma fábrica suspeitam que a chefia consiga ouvir as conversas dos empregados através de um microfone oculto, utilizando essas informações contra os empregados. A chefia nega oficialmente essas acusações. O sindicato declara que só tomará providências contra a empresa quando forem encontradas provas que confirmem as suspeitas. Sendo assim, dois operários decidem arrombar o escritório administrativo e roubam uma transcrição de uma gravação que prova a existência de espionagem por parte da chefia.

Os argumentos seguintes são *a favor* do comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dá estas justificações para agir como os operários agiram. Considera estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificaria?

1. Eles não causaram grandes prejuízos à empresa.
2. Devido ao desrespeito da empresa em relação às leis, os meios utilizados seriam permitidos com o objectivo de restabelecer a lei e a ordem.
3. A maioria dos operários aprovaria o que foi feito e muitos deles ficariam inclusive satisfeitos.
4. A confiança entre as pessoas e a dignidade contam mais do que regulamentos internos da empresa.
5. Desde que a empresa cometeu uma injustiça em primeiro lugar, os operários teriam justificação para arrombar o escritório.
6. Os operários não viram nenhum meio legal de revelar o mau uso que a empresa fazia das informações dessa forma obtidas e, portanto, escolheram fazer aquilo que consideraram "mal menor".

Os seguintes argumentos são *contra* o comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dá estas justificações para não agir como os operários agiram. Considera estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificaria?

7. A lei e ordem na sociedade seriam colocadas em risco se todos agissem como estes dois operários agiram.
8. Não se deve violar um direito básico como o direito à propriedade e tomar a lei nas suas próprias mãos, a menos que algum princípio moral universal justifique agir assim.
9. É imprudente arriscar-se a ser demitido da empresa por causa de outras pessoas
10. Os operários deviam ter percorrido os canais legais existentes em vez de terem agido contra a lei.
11. Se a pessoa quer ser considerada correcta e decente, não invade um recinto alheio para se apropriar do que quer que seja.
12. Os operários não foram afectados pela demissão dos outros empregados e, portanto, não tinham nenhuma razão para roubar as transcrições.

© Georg Lind, 1998 for the MJT & Patricia Bataglia, 1998 para a versão na língua portuguesa.

Diga se discorda ou concorda com o comportamento dos operários?

Forte discordância **Forte concordância**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Considero este argumento...

completamente inaceitável **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Considero este argumento...

completamente inaceitável **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

II. Dilema do Médico

Havia uma mulher com cancro e não existia nenhuma esperança de a salvar. Ela sofria de dores terríveis e estava tão fraca que uma dose maior de um analgésico como morfina, por exemplo, iria matá-la. Durante um período de melhoria temporária, ela implorou ao médico que lhe desse morfina suficiente para a matar. Ela disse que não podia suportar a dor muito mais tempo e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu ao seu desejo.

Os seguintes argumentos são *a favor* do comportamento do médico. Suponha que alguém dá estas justificações para dizer que o médico agiu correctamente. Considera estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificaria?

1. O médico tinha que agir de acordo com a sua consciência. O estado de saúde da mulher justificava uma excepção à obrigação moral de preservação da vida.
2. O médico era o único que podia realizar o desejo desta mulher; o respeito pela vontade dela fez com que agisse como agiu.
3. O médico apenas fez o que a mulher lhe pediu. Ele não precisava de se preocupar com possíveis consequências negativas.
4. A mulher teria morrido de qualquer forma e não lhe custou nada a ele dar-lhe uma overdose de analgésico.
5. O médico não agiu realmente contra a lei uma vez que a mulher não poderia ter sido salva e ele apenas quis abreviar o seu sofrimento.
6. Os seus amigos, parentes e colegas médicos, provavelmente concordariam que a eutanásia era a melhor alternativa para aquela mulher.

Os seguintes argumentos são *contra* o comportamento do médico. Suponha que alguém dá estas justificações para dizer que o médico agiu de modo errado. Considera estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificaria?

7. Ele agiu contra as convicções dos seus colegas. Se os médicos são contrários à eutanásia, ele não a devia ter praticado.
8. Deve-se ter absoluta confiança no juramento médico de preservar a vida ainda que se trate de alguém que esteja a sofrer muito ou quase a morrer.
9. A preservação da vida é a mais alta obrigação moral de cada um de nós. Como nós não temos critérios morais claros para diferenciar eutanásia de assassinato, não se tem o direito de decidir sobre a vida ou morte de ninguém.
10. O médico podia envolver-se em sérios problemas. Outras pessoas já foram severamente punidas por fazer algo semelhante.
11. Seria muito mais fácil ele esperar e não interferir na morte da paciente.
12. O médico agiu contra a lei. Sendo a eutanásia ilegal, não se deve aceitar pedidos como o daquela paciente.

© Georg Lind, 1998 for the MJT & Patricia Bataglia, 1998 para a versão na língua portuguesa.

Diga se discorda ou concorda com o comportamento do médico?

Forte discordância **Forte concordância**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Considero este argumento...

completamente inaceitável **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Considero este argumento...

completamente inaceitável **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

A.

Rotated Component Matrix

	Component		
	1	2	3
J1 trata-me com respeito	,579		
J2 preocupação com os direitos	,698		
J3 necessidades escolares	,648		
J4 são honestos comigo	,634		
J5 ouvem os pontos de vista	,707		
J6 explicar e justificar as decisões	,614		
J7 regrassoiguaisparatodos			,795
J8 maneiraderesolverigual			,789
J9 tratam-medamesmaforma			,732
J10 teremcontaqueaconteceu	,602		
J11 teremcontaaminhaopinião	,668		
J12 sabemreconheceroerros	,445		
J13 dãoasnotasdeacordocomquemereço		,832	
J14 notasdeacordocomotrabalho		,840	
J15 recompensamoeforçoetrabalho		,638	
J16 dãoasnotasdeacordocomquemerecem		,563	
J17 sãoãoexigentescomigocomcomcolegas			,591
J18 estousatisfeitocomnotas		,695	
Percentagem de Variância Explicada		55,8%	
Alpha	0,8453	0,8264	0,8259
KMO		0,91	
Média	3,61	3,62	3,33
Desvio Padrão	0,58	0,73	0,85

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

F.

Rotated Component Matrix(a)

	Component				
	1	2	3	4	5
pa1 regras de aula			,809		
pa2 regras da escola			,755		
pa3 organização da sala			,706		
pa4 velocidade na materia	,629				
pa5 grupos de trabalho				,901	
pa6 com quem trabalho				,899	
pa10 escolha delegado		,731			
pa12 avaliações e notas	,658				
pa13 criterios de avaliação	,638				
pa14 actividades extra-curriculares					,836
pa15 animação e arranjo escola					,765
pa16 forma como professor ensina	,704				
pa17 tarefas a realizar	,676				
pa18 matéria que vem para os testes	,669				
pa19 actividades a realizar fora aulas regulares		,508			
pa20 modo resolver problemas meus		,817			
pa21 modo de resolver problemas da turma		,686			
pa24 como trabalha delegado de turma		,559			
pa9 número de testes	,561				
Percentagem de Variância Explicada			59,6%		
Alpha	0,8160	0,7425	0,7085	0,8621	0,6824
KMO			0,82		
Média	3,54	4,08	3,49	4,07	4,02
Desvio Padrão	0,73	0,62	0,83	0,86	0,79

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Items Retirados: PA7, PA8, PA11, PA22, PA23

G.

Rotated Component Matrix

	Component	
	1	2
SOL1 ajudar colegas estudo	,802	
SOL2 ajudar colegas nos trabalhos de casa	,803	
SOL3 colaborar com os meus colegas nos trabalhos de grupo	,594	
SOL4 colaborar com professores para bom andamento da aula		,754
SOL5 colaborar com os órgãos de gestão escola		,841
SOL8 colaborar com os auxiliares de acção educativa		,822
SOL9 apoiar os colegas em dificuldade no recreio	,600	
SOL10 apoiar os colegas com problemas pessoais	,758	
Percentagem de Variância Explicada	60,7%	
ALPHA	0,7795	0,7740
KMO	0.80	
Média	4,21	3,78
Desvio Padrão	0,57	0,71

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 3 iterations.

Ítems retirados: SOL6, SOL7

H.

Rotated Component Matrix

	Component			
	1	2	3	4
CO3 trazer material para as aulas		,746		
CO4 ser assíduo e pontual		,671		
CO5 ter os cadernos organizados		,719		
CO6 fazer os tpc dentro do prazo		,765		
CO7 colaborar com o professor	,662			
CO10 assumir os erros				,662
CO14 ouvir as opiniões dos colegas				,662
CO15 admitir que as suas propostas não sejam aceites				,752
CO16 apoiar os colegas quando têm problemas pessoais			,789	
CO17 apoiar os colegas quando se encontrem em dificuldade no recreio			,817	
CO18 colaborar com o director de turma	,811			
CO19 colaborar com os auxiliares de acção educativa	,848			
CO20 apoiar o delegado de turma	,707			
CO21 ajudar os colegas na matéria			,627	
Percentagem de Variância Explicada		61%		
ALPHA	0,8032	0,7243	0,7030	0,5504
KMO		0,82		
Média	3,37	3,90	3,95	4,07
Desvio Padrão	0,77	0,67	0,72	0,59

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 6 iterations.

Ítems retirados: CO1, CO2, CO8, CO9, CO11, CO12, CO13

I.

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
op1 regras de aula		,533		
op4 escolha alunos do grupo de trabalho				,930
op5 com quem trabalha na aula				,921
op6 matéria que vem para os testes	,786			
op7 o tempo de duração dos testes	,804			
op8 o número de testes a realizar	,791			
op10 o tipo de perguntas que sai nos testes	,825			
op11 as avaliações e notas das aprendizagens	,695			
op13 o tipo de actividades extra-curriculares		,808		
op14 a animação e arranjo dos espaços da escola		,829		
op15 a forma como o professor ensina	,586			
op16 o que está bem e o que está mal na escola	,432			
op19 o modo de resolver conflitos/ problemas que lhe digam respeito			,807	
op20 o modo de resolver conflitos/ problemas da turma			,860	
op23 como trabalha o delegado de turma		,538		
Percentagem de Variância Explicada		67%		
ALPHA	0,8791	0,7435	0,7780	0,9002
KMO		0,84		
Média	3,00	2,96	3,67	3,74
Desvio Padrão	0,88	0,85	0,85	0,91

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Itens Retirados: OP2, OP3, OP9, OP12, OP17, OP18, OP21, OP22.