



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Experiências de (in)justiça com os professores e comportamentos de desvio na adolescência

Ana Cristina Pires Sanches

Tese orientada por

Prof.^a Doutora Maria Gouveia-Pereira

ISPA – Instituto Universitário

e

Co-orientada por

Prof. Doutor Felice Carugati

Università di Bologna

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade..... Psicologia Social

2015

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização de Psicologia Social, realizada sob a orientação de Maria Gouveia-Pereira e co-orientação de Felice Carugati, apresentada no ISPA - Instituto Universitário, no ano de 2015.

O presente trabalho foi financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação (POCI 2010) da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/40174/2007).



The letters "FCT" are rendered in a large, bold, dark green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Agradecimentos

À Maria, por ter feito este (longo) percurso comigo. Por me ter contagiado com a sua paixão pela justiça. E por me ter forçado a sair da minha zona de conforto, a alargar horizontes e a descobrir o (afinal) admirável mundo novo da Psicologia Social.

Ao Prof. Carugati, por ter aceite co-orientar o meu doutoramento.

À FCT pela bolsa de doutoramento que me concedeu, ao ISPA por tudo o que me proporcionou, a todas as escolas que me abriram as suas portas para a recolha de dados e a todos os adolescentes que aceitaram participar nos estudos.

Ao Francisco, a quem estou muitíssimo grata pelas condições que me proporcionou ao longo destes últimos dois anos para que eu conseguisse terminar esta tese. Um sincero obrigada!

A todas as pessoas que me ajudaram ao longo deste processo nas minhas dúvidas e dificuldades enquanto investigadora e que contribuíram para a aprendizagem de novos conhecimentos e competências.

Ao Fernando, por me ter ajudado quando fiquei “encalhada” com a estatística.

A todos meus colegas de doutoramento e de trabalho, que me acompanharam e fizeram parte deste longo e árduo percurso e que contribuíram, cada um à sua maneira, para este doutoramento e para que a minha sanidade mental não desaparecesse (por completo).

À Mariana Miranda e à Patrícia Henriques, as minhas companheiras de doutoramento, que estiveram comigo nos momentos de maior angústia e desespero mas também nos de alegrias, conquistas e vitórias. Muito obrigada pela vossa ajuda, apoio e amizade.

À minha grande amiga Ana Pereira, cujo pragmatismo tem sobre mim um efeito simultaneamente tranquilizante e desbloqueador. Obrigada pela imensa ajuda e por fazeres parte da minha vida.

À minha mãe, pela tremenda ajuda que me/nos deu. Obrigada por estares sempre cá quando eu preciso!

À Margarida e ao David, por terem tantas vezes ajudado o pai a segurar o barco.

Ao Miguel, por ter segurado o barco nestes últimos dois anos, com as imensas dificuldades que as minhas ausências trouxeram. Obrigada pelos “apertões” que me deste e que me obrigaram a avançar e por teres aguentado, mesmo nos piores momentos, que esta saga interminável chegasse ao fim. Sem ti e a tua ajuda não teria conseguido. Acabou, finalmente. Vamos lá voltar a pôr *play* na nossa vida!

À minha filhota Matilde, que conseguiu suportar a minha ausência com tanta coragem. Obrigada pelos abraços apertados que só tu sabes dar, pelos muitos beijinhos de força e pela companhia dos teus desenhos. Obrigada por teres conseguido esperar. Finalmente vamos ter tempo para brincar, estar e fazer muitas coisas juntas outra vez!

Palavras-chave:

Comportamentos de Desvio; Justiça Procedimental; Autoridades; Pertença e Aceitação; Adolescência.

Key words:

Deviant behavior; Procedural Justice; Authorities; Belonging and Acceptance; Adolescence.

Categorias de Classificação da tese

PsycINFO Classification Categories and Codes:

3000 Social Psychology

 3020 Group & Interpersonal Processes

3200 Psychological & Physical Disorders

 3236 Criminal Behaviour & Juvenil Delinquency

RESUMO

Apesar da extensa literatura na área do desvio juvenil, as evidências empíricas sobre a relação entre as experiências e julgamentos de (in)justiça procedimental relativos aos professores e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes são escassas. Os estudos empíricos aqui apresentados pretendem contribuir para o preenchimento desta lacuna na literatura.

Os adolescentes passam grande parte do seu tempo na escola e com os professores, que são a única figura de autoridade formal com quem têm um contacto direto e diário. Dado que as percepções e experiências de (in)justiça procedimental têm fortes implicações identitárias (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003), é expectável que a qualidade e a justiça do tratamento recebido da parte dos professores tenha um forte impacto emocional e comportamental nos adolescentes.

Conjugando a teoria da delinquência juvenil proposta por Emler e Reicher (1995, 2005) com os Modelos Relacionais de Justiça (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992), no primeiro artigo apresentamos um estudo correlacional no qual analisámos a hipótese da relação entre os julgamentos de (in)justiça acerca dos professores e os comportamentos de desvio dos adolescentes ser mediada pela avaliação das autoridades institucionais. Os resultados confirmaram a nossa hipótese, indicando que quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como justos do ponto de vista procedimental e relacional, mais positivamente avaliam também outras autoridades institucionais. Por sua vez, quanto mais positiva é a avaliação dessas autoridades, menor é o seu envolvimento em condutas desviantes, mesmo depois de controlado o efeito do insucesso escolar.

No segundo artigo apresentamos o desenvolvimento e o estudo das qualidades psicométricas da Escala de Variedade de Comportamentos Desviantes (EVCD), dada a inexistência de escalas portuguesas desta natureza publicadas e validadas. Os resultados confirmaram a validade fatorial, convergente e discriminante da EVCD, bem como a sua elevada consistência interna, indicando que este é um recurso válido e fiável de auto relato para avaliar a variedade de comportamentos desviantes cometidos por adolescentes portugueses.

Dado que a investigação realizada com adultos indica que nem sempre as percepções e experiências de injustiça com as autoridades provocam reações desviantes (e.g. Aquino, Tripp, & Bies, 2006; Hershcovis, et al., 2007), o terceiro artigo apresenta os resultados de dois estudos experimentais que analisaram a influência de duas variáveis moderadoras da relação (in)justiça procedimental-desvio: os julgamentos prévios dos adolescentes acerca das autoridades institucionais (estudo 1) e as preocupações com a pertença e a aceitação pelos colegas de turma (estudo 2). Os resultados do primeiro estudo confirmaram a hipótese colocada, mostrando que os adolescentes têm uma maior tendência para se envolverem em condutas desviantes em resposta ao tratamento injusto do professor mas apenas quando os seus julgamentos prévios são negativos. Os resultados do segundo estudo confirmaram também as nossas hipóteses, mostrando que a injustiça procedimental do professor provocou sentimentos de zanga e de exclusão social independentemente das preocupações dos adolescentes com a pertença e a aceitação pelos colegas de turma, mas apenas aqueles cujas preocupações eram baixas apresentaram uma maior tendência para reagir envolvendo-se em condutas desviantes.

ABSTRACT

Despite the extensive literature on youth deviance, empirical evidence on the relationship between judgments and experiences of teachers' procedural (in)justice and adolescents' involvement in deviant conducts are scarce. The empirical studies here presented are intended to contribute to fulfill this gap in the literature.

Adolescents spend much of their time at school and with their teachers, who are the only formal authority figure with whom they have a direct and daily contact. Since the perceptions and experiences of procedural (in)justice have strong identity implications (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003), the quality and the fairness of the treatment received from teachers is expected to have a strong emotional and behavioral impact on adolescents.

Bringing together the theory of juvenile delinquency proposed by Emler and Reicher (1995, 2005) with the Relational Models of Justice (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992), in the first paper we present a correlational study in which we examined the hypothesis that the relationship between justice judgments about teachers and adolescents' deviant behavior is mediated by the evaluation of institutional authorities. The results confirmed our hypothesis, indicating that the more adolescents perceive their teachers as fair, both procedurally and interpersonally, more positively they evaluate other institutional authorities. In turn, the more positive is the evaluation of these authorities, the lower their involvement in deviant conducts, even after controlling for the effect of school failure.

In the second paper we present the development and study of the psychometric properties of the Deviant Behaviour Variety Scale (DBVS), given the absence of published and validated Portuguese scales of this nature. The results confirmed the factorial, convergent and discriminant validity of the DBVS, as well as its high reliability, indicating that this is a valid and reliable self-report resource to assess the variety of deviant behavior committed by Portuguese adolescents.

Given that research conducted with adults indicates that the perceptions and experiences of injustice with authorities do not always cause deviant reactions (e.g. Aquino, Tripp, & Bies, 2006; Hershcovis, et al., 2007), the third paper presents the results of two experimental studies examining the influence of two moderating variables of the (in)justice-deviance relationship: adolescents' previous judgments on institutional authorities (study 1) and their concerns on belonging and acceptance by classmates (study 2). The results of the first study confirmed our hypothesis, showing that adolescents are more likely to engage in deviant behavior in response to the teacher' unfair treatment but only when their previous judgments were negative. The results of the second study also confirmed our hypotheses, showing that teachers' procedural injustice elicited feelings of anger and of social exclusion regardless of adolescents' concerns on belonging and acceptance by classmates, only those whose concerns were low were more likely to react with deviant behavior.

ÍNDICE

Secção I : Introdução

Capítulo I. Comportamentos de Desvio na Adolescência.....	3
O desvio enquanto estratégia de gestão da reputação.....	5
O desenvolvimento das orientações face às autoridades institucionais.....	8
O papel das experiências escolares na definição das orientações face às autoridades institucionais.....	13
Capítulo II. Experiências e julgamentos de (in)justiça.....	17
A justiça distributiva.....	17
A justiça procedimental	18
Os Modelos Relacionais de Justiça	20
Justiça procedimental, legitimação das autoridades e cumprimento voluntário das normas.....	24
Perceções e experiências de (in)justiça em contexto escolar.....	29
Capítulo III. Sentimentos de injustiça e comportamentos desviantes.....	34
Overview dos estudos empíricos.....	41

Secção II: Secção Empírica

Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour.....	45
Abstract.....	45
Background.....	45
Aims.....	45
Sample.....	45
Methods.....	45
Results.....	46
Conclusions.....	46
Introduction.....	46
The Relationship between deviant behaviour, institutional authority and School.....	47
Justice judgments and the relationship with authorities.....	48
Method.....	50
Participants.....	50
Measures.....	51
Procedure.....	53
Results.....	54

Correlations between variables.....	54
Mediation analyses.....	55
Discussion.....	58
Acknowledgments.....	62
References.....	62
Deviant Behavior Variety Scale: Development and Validity with a sample of Portuguese adolescents.....	69
Resumo.....	69
Abstract.....	70
Introduction.....	70
Method.....	73
Participants.....	73
Measures/Instrument.....	73
Procedure.....	74
Data analysis.....	74
Results.....	75
Item analysis.....	75
Construct validity.....	77
Factor validity.....	77
Convergent and discriminant validity.....	77
Reliability.....	77
Group differences and associations with related variables.....	79
Discussion.....	80
Acknowledgments.....	82
References.....	82
Adolescents' deviant reactions to teachers' procedural injustice: the moderating role of previous judgments and of belongingness concerns.....	87
Abstract.....	87
Introduction.....	88
Why do people care about procedural fairness?.....	89
Procedural Injustice and Deviance.....	90
Reactions to procedural injustice as a function of previous judgments and expectations.....	92
Reactions to procedural injustice as a function of belonging and acceptance needs and concerns.....	95
Current Research.....	102

Study 1: The moderating role of Previous judgments on institutional authorities.....	102
Method.....	103
Scenarios Pre-test.....	103
Participants.....	105
Experimental Procedure.....	105
Results and discussion.....	106
Manipulation checks.....	106
Willingness to Engage in deviant conducts (Hypothesis 1).....	107
Study 2: The moderating role of Concerns on belongingness and acceptance...	109
Method.....	111
Participants and design.....	111
Experimental Procedure.....	112
Results and discussion.....	113
Manipulation checks.....	113
Anger (Hypothesis 1).....	114
Social exclusion (Hypothesis 2).....	115
Likelihood to engage in deviant conducts (Hypothesis 3).....	115
General Discussion and Conclusions.....	117
Acknowledgments.....	126
References.....	126
 Secção III: Discussão Geral	
<hr/>	
Discussão Geral	139
Direções futuras.....	152
Considerações finais.....	154
Referências	157
 Secção IV: Anexos	
<hr/>	
Anexo A: Materiais e medidas de <i>Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour</i>	187
Anexo B: Estatística de <i>Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour</i>	193
Anexo C: Materiais e medidas de <i>Deviant Behavior Variety Scale</i>	199
Anexo D: Estatística de <i>Deviant Behavior Variety Scale</i>	205
Anexo E: Materiais e medidas de <i>Adolescents' deviant reactions to teachers' procedural injustice</i>	217

Scenarios pre-test.....	217
Study 1.....	221
Study 2.....	232
Anexo F: Estadística de <i>Adolescents' deviant reactions to teachers' procedural injustice</i>	245
Scenarios pre-test.....	245
Study 1.....	247
Study 2.....	251

Índice de Figuras

Secção II: Secção Empírica

Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour

Figure 1: Mediation analyses of the association between the justice judgments and deviant behavior.....	56
Figure 2: Mediation analyses of the association between the justice judgments and deviant behavior, when controlling school failure	57

Deviant Behavior Variety Scale: Development and Validity with a sample of Portuguese adolescents

Figure 1: Standardized regression weights (displayed on the left side) and squared multiple correlations (displayed on the right side) for the one-factor model.....	78
Figure 2: Mean of the variety deviance score for each age-cohort, separated by gender.....	80

Adolescents' deviant reactions to teachers' procedural injustice: the moderating role of previous judgments and of belongingness concerns

Figure 1 Interactive effects of judgements on institutional authorities and teacher procedural fairness on adolescents' willingness to engage in deviance.....	108
Figure 2 Interactive effects of Concerns on belongingness and acceptance by classmates and teacher procedural fairness on adolescents' likelihood to engage in deviance.....	116

Índice de Tabelas

Secção II: Secção Empírica

Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour

Table 1: Frequencies of participants' age, gender and number of school years failed.....	50
--	----

Table 2: Pearson Correlations between variables.....	54
--	----

Deviant Behavior Variety Scale: Development and Validity with a sample of Portuguese adolescents

Table 1: Percentage of positive answers on the scale items.....	76
---	----

Adolescents' deviant reactions to teachers' procedural injustice: the moderating role of previous judgments and of belongingness concerns

Table 1 Means, standard deviations, intercorrelations, and Cronbach's alpha coefficients of Study 1 variables.....	107
--	-----

Table 2 Means, standard deviations, intercorrelations, and Cronbach's alpha coefficients of Study 2 variables.....	114
--	-----

Secção I
Introdução

Capítulo I. Comportamentos de Desvio na Adolescência

O desafio, a oposição e a infração das regras e normas são, dentro de determinados limites, comportamentos considerados característicos do período da adolescência. Apesar de serem poucos os adolescentes que nunca infringiram normas, a maioria comete infrações ocasionais e irrelevantes, quer do ponto de vista jurídico, quer do ponto de vista das regras e das normas sociais. Poucos são os que cometem atos graves e se expõem ao risco de sofrerem sanções penais ou de serem alvo da reprovação social.

Algumas destas condutas juvenis, consideradas pela generalidade dos adultos como desviantes, têm entre os adolescentes um estatuto de normalidade, sendo adequadas às normas dos grupos de pares a que eles pertencem (Almeida, Antunes, & Marques, 1999) e tendem a desaparecer quando se atinge a idade adulta. De facto, apenas uma pequena minoria de adolescentes é rotulada de desviante ou delinquente e assume essa identidade de um modo estável.

Existe uma enorme variedade nos termos que são usados por diferentes autores para se referirem a estas condutas juvenis de infração de regras e normas, nomeadamente: comportamentos delinquentes, antissociais, desviantes ou transgressivos. Spector e Fox (2005) analisaram os itens de diferentes medidas de desvio, agressão e retaliação e verificaram que apesar das diferentes designações, as medidas usadas para avaliar estes constructos eram muito semelhantes. De facto, apesar das suas diferenças, estes diferentes termos têm pontos em comum, que se sobrepõem, o que faz com que por vezes sejam utilizados de uma forma indiscriminada. O termo mais frequentemente utilizado na literatura é *comportamento delinquente*, que diz respeito aos comportamentos realizados por jovens menores de idade, que violam normas ou convenções sociais e legais, e que seriam considerados crimes se fossem cometidos por um adulto (e.g. Farrington, 2000; Van Den Bos, 2007), sendo portanto passíveis de ser objeto de sanções previstas na lei (Ferreira, 1997; Gomes, 1995).

Apesar de este ser o termo mais frequentemente utilizado na literatura, nesta tese o termo que adotámos foi o de comportamentos desviantes. Por comportamentos desviantes entendem-se as condutas que se desviam de uma norma, ou seja, daquilo que a maioria das pessoas considera apropriado, típico ou normativo (Van Den Bos, 2007). Sá (2001) define o desvio como uma atividade que desmente expectativas e que viola as normas ou os valores definidos por uma determinada sociedade, num determinado contexto sociocultural. São ações

de insubordinação face às normas instituídas e não se referem forçosamente a infrações puníveis pela lei.

De entre os motivos que estão na origem da nossa decisão pela utilização do termo desvio salientamos o facto de este ser um termo mais geral e mais abrangente, que não está obrigatoriamente ligado à infração de normas legais e que, por isso mesmo, não tem uma conotação tão negativa quanto a delinquência. Uma vez que muitas das infrações cometidas pelos adolescentes não constituem transgressões à lei e que uma das características deste tipo de comportamentos é precisamente o seu carácter transitório, pareceu-nos mais adequado utilizar um termo na análise desses comportamentos que não colocasse um rótulo tão forte nos jovens que se envolvem neste tipo de condutas durante o período da adolescência. Ainda assim, o termo delinquência será referido várias vezes ao longo deste trabalho, dado que é o termo utilizado pela maioria dos modelos teóricos e estudos empíricos que procuram explicar o envolvimento dos adolescentes neste tipo de condutas.

Existem muitos estudos que demonstram a relação entre o envolvimento dos jovens em condutas desviantes e um conjunto muitíssimo vasto de fatores e variáveis. Algumas dessas variáveis estão relacionadas com características demográficas, tais como a idade (e.g. Farrington, Auye, Coid, & Turner, 2013; Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Smith & McVie, 2003) ou o género (e.g. Farrington et al., 2009; Junger-Tas, et al., 2004; Smith & McVie, 2003), ou com características sociais, tais como por exemplo o estatuto socioeconómico (e.g. Farrington et al., 2009; Smith & McVie, 2003). Outras dizem respeito a características individuais e de personalidade, tais como por exemplo a impulsividade ou a falta de autocontrolo (e.g. Bechtold, Cavanagh, Shulman, & Cauffman, 2014; Meldrum, Barnes, & Hay, 2015; White & Moffitt, 1994).

O desvio está também relacionado com condições sociais adversas e com fatores comunitários (e.g. Brody *et al.*, 2003; Eitle & Turner, 2002; Valdimarsdóttir & Bernburg, 2015), bem como com determinadas características e padrões de relacionamento familiar (e.g. Cox, 1996; Brody *et al.*, 2003; Derzon, 2010; Dufur, Hoffmann, Braudt, Parcel, & Spence, 2015; Gomes & Gouveia-Pereira, 2014). Fatores relacionados com a influência de, e a associação a, grupos de pares desviantes estão também profundamente documentados na literatura (e.g. Bendixen, Endresen, & Olweus, 2006; Cox, 1996; Haynie, 2001; Keijsers, et al., 2012; Kreager, Rulison, & Moody, 2011; Matsueda & Anderson, 1998; Weerman, 2011), assim como um conjunto muitíssimo variado de fatores relacionados com a experiência

escolar (e.g. Defoe, Farrington, & Loeber, 2013; Eklund & Fritzel, 2014; Estévez & Emler, 2010; Gottfredson, 2001; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979).

Da mesma forma, são inúmeras e variadíssimas as abordagens e perspectivas teóricas que procuram explicar o envolvimento em condutas desviantes e delinquentes por parte dos adolescentes. Um grupo explica esse envolvimento focando-se principalmente em aspectos psicológicos e características individuais ou de personalidade, como por exemplo a falta de autocontrole (e.g. Gottfredson & Hirschi, 1990; Reckless, 1961). Outros fundamentaram as suas explicações com base em fatores sociais ou comunitários adversos (e.g. Shaw & McKay, 1969; Merton, 1957, 1964; Agnew, 1992, 2001), ou com base na classe social de origem (e.g. Cohen, 1955; Cloward & Ohlin, 1960). Alguns autores explicam o envolvimento em condutas delinquentes com base na interação entre fatores interpessoais e situacionais (e.g. Sutherland & Cressey, 1978; Sykes & Matza, 1957; Matza, 1964), outros com base em variáveis como a falta de ligações sociais fortes às instituições e autoridades sociais (e.g. Hirschi, 1969) e outros ainda com base no tipo de relação que os adolescentes estabelecem com as instituições e autoridades formais (e.g. Emler & Reicher, 1995).

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito desta tese apoiam-se nos argumentos e nas hipóteses deste último modelo teórico, proposto por Emler e Reicher (1995).

O desvio enquanto estratégia de gestão da reputação

Esta tese apoia-se no modelo teórico proposto por Emler e Reicher (1995), que encara a delinquência como uma estratégia utilizada pelos jovens para construir e consolidar a sua identidade e reputação, cujas origens devem ser procuradas no tipo orientação que os adolescentes desenvolvem relativamente às autoridades e instituições formais da sociedade.

Para estes autores, a delinquência não é um comportamento accidental ou uma reação inconsciente resultante de circunstâncias exteriores adversas, mas antes o resultado de uma escolha consciente e intencional que reflete um projeto alternativo de construção e manutenção de uma determinada reputação. É um meio através do qual os indivíduos comunicam aspectos acerca de si próprios a pessoas que conhecem e que os conhecem: *“Behavioural choices and in particular choices between breaking certain rules and not breaking them are self-presentations, that is, public and recognizable claims to different kinds of identity”* (Emler & Reicher, 1995, p. 135). E o motivo que leva a estas escolhas identitárias pode ser encontrado no tipo de orientação que os adolescentes têm em relação às autoridades institucionais.

Os autores partem da clássica concepção Weberiana, de acordo com a qual as sociedades modernas se caracterizam pela existência de sistemas burocráticos, que obrigam os cidadãos a manter relações contínuas com as instituições e com as autoridades formais. Estes sistemas operam com base num contrato implícito: em troca de aceitação e obediência, os indivíduos recebem proteção e perspectiva de mobilidade social. No entanto, apesar de, formalmente, ninguém ser excluído do sistema de proteção legal, na realidade existe um enorme fosso entre os princípios e as práticas.

Emler e Reicher (2005) propõem assim que a delinquência está relacionada e, em certa medida, é mantida ou reforçada por sentimentos de exclusão social e de alienação por parte das autoridades. Os jovens envolvidos na delinquência não acreditam na imparcialidade e legitimidade das autoridades formais (e.g. professores, polícias, juízes ou leis), eles não acreditam que, caso sejam vítimas de outros, estas autoridades intervenham em sua defesa e benefício (Emler & Reicher, 1995, 2005). Estes sentimentos de desconfiança, discriminação e marginalização estão assim na base do posicionamento que os adolescentes adotam no confronto com as autoridades e instituições formais da sociedade: se o sistema não cumpre com a sua parte do contrato e não lhes oferece proteção, então eles estão no direito de não cumprirem também com as suas obrigações, de não aceitar as suas regras ou dever-lhe obediência.

At the heart of delinquency is the expression of a particular relationship with formal authority. Delinquent acts are announcements that one is unwilling to accept the claims the law wishes to make upon one's self, or one's relations with others; they are expressions of a breach in relations with the institutional order and its demands (Emler e Reicher, 1995, p. 148).

Um elevado número de estudos empíricos dão suporte a este argumento de que as crenças, perceções e atitudes dos jovens relativamente às autoridades formais estão fortemente correlacionadas com os seus comportamentos. Quanto mais negativos são os seus pontos de vista e as suas atitudes acerca das autoridades, maior a probabilidade dos jovens ignorarem as normas, desafiarem as autoridades, transgredirem as leis e se envolverem em condutas delinquentes (e.g. Cohn, Bucolo, Rebellon, & Van Gundy, 2010; Emler & Reicher, 1987; Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998; Levy, 2001; Musitu, Estévez, & Emler, 2007; Reicher & Emler, 1985). Estas evidências indicam que o respeito pela lei e pelos seus representantes não é um hábito ou um reflexo inconsciente, mas uma escolha “pensada” e consciente, resultante das crenças e atitudes que os indivíduos têm acerca do sistema legal e

dos seus representantes e das suas próprias obrigações face a esse sistema, tal como defendem Emler e Reicher (1995).

De acordo com esta teoria, a delinquência cumpre assim simultaneamente funções instrumentais e expressivas. Por um lado, aos olhos de quem considera que os meios formais não asseguram os seus direitos nem lhes oferecem uma proteção eficaz contra a vitimização, a delinquência é vista como uma necessidade. Ela constitui um meio alternativo de autoproteção, através do qual os adolescentes se organizam para assegurar ou repor a justiça quando se sentem ofendidos ou atacados (Emler & Reicher, 1995). Mas por outro lado, a delinquência é simultaneamente um comportamento claro e inequívoco através do qual os adolescentes comunicam a sua oposição e rejeição face sistema institucional. É uma demonstração pública de que eles não precisam da proteção formal não só porque têm capacidade mas porque preferem defender-se a si próprios e garantir os seus interesses e direitos (Emler & Reicher, 1995).

De facto, existem algumas evidências empíricas que mostram que os adolescentes delinquentes acreditam que têm de se defender a si próprios e repôr a justiça através de retaliação direta (Emler & Reicher, 1995; Gau & Brunson, 2015; Haas, de Keijser, & Bruinsma, 2014; Jackson, Huq, Bradford, & Tyler, 2013; Wilkinson, Beaty, & Lurry, 2009). Estes adolescentes não encaram a polícia como um aliado na proteção dos seus direitos (Brunson & Miller, 2006; Carr, Napolitano, & Keating, 2007; Gau & Brunson, 2015) e até sentem algum orgulho na sua capacidade e preferência por se protegerem a si próprios (Emler & Reicher, 1995). E através da criação de uma reputação “perigosa”, os adolescentes acreditam que conseguem não só evitar possíveis ataques, mas também reclamar o apoio de outros que se encontrem em situação idêntica (Emler & Reicher, 1995; Gau & Brunson, 2015; Wilkinson, et al., 2009).

Mas o que é que está na origem e determina o tipo de orientações que os adolescentes desenvolvem relativamente ao sistema institucional e às autoridades formais? Para os autores, o desenvolvimento das crenças e atitudes acerca da autoridade tem origem em diversas fontes, começando pelo desenvolvimento cognitivo. No entanto, o que diferencia o desenvolvimento de orientações positivas ou negativas são fatores relacionados com a socialização, as experiências diretas e indiretas com as autoridades mas, acima de tudo, a afiliação a grupos de pares e as experiências de educação formal.

O desenvolvimento das orientações face às autoridades institucionais

Diversos autores têm-se interessado pelo tipo de orientação e posicionamento que se desenvolvem durante o período da adolescência relativamente às autoridades e às instituições formais da sociedade. Tendo em conta que as sociedades contemporâneas se caracterizam pela existência de sistemas burocráticos, é fundamental que os indivíduos durante a adolescência desenvolvam uma adequada compreensão acerca do funcionamento do sistema institucional. É também desejável que desenvolvam uma estrutura de atitudes e um repertório comportamental que sejam adequados à relação com esse mesmo sistema, de modo a que possam inserir-se de forma plena na sociedade (Rubini & Palmonari, 1995).

Dada a complexidade dos sistemas burocráticos, seria de esperar que as crianças tivessem alguma dificuldade em entender o seu funcionamento. No entanto, diversos estudos empíricos sugerem que, desde cedo, as crianças são capazes de avaliar e formular juízos acerca da legitimidade das ordens dadas pelas autoridades e identificar os limites da sua jurisdição em diferentes contextos sociais (Damon, 1977; Emler, Ohana & Moscovici, 1987; Laupa & Turiel, 1986, 1993; Tisak, 1986; Turiel, 1983; Yariv, 2009).

Apesar das crianças no final da sua educação elementar terem já representações extensas e bastante desenvolvidas acerca da autoridade institucional, é na adolescência que a compreensão e o relacionamento com as instituições e autoridades formais adquirem uma importância especial. Isto porque através das múltiplas relações que vai experimentando de uma forma autónoma, o adolescente vai desempenhando diversos papéis que lhe permitem descodificar as normas e regras que regulam as diversas interações sociais e que lhe permitem compreender qual o papel e a responsabilidade dos vários atores sociais com que interage. As diferentes escolhas que o adolescente faz ao longo deste processo, os significados que atribui às suas experiências, bem como o tipo de atitudes e comportamentos que adota irão contribuir para a construção da sua identidade. Daí que a definição do seu lugar e da sua posição face ao sistema institucional seja considerada por diversos autores uma tarefa de desenvolvimento central na adolescência (e.g. Emler & Reicher, 1995; Gouveia-Pereira, 2004; Palmonari, 1997).

Por outro lado, sabe-se que durante a infância as figuras de autoridade tendem a ser idealizadas e que, à medida que a idade avança, essa idealização vai diminuindo e as autoridades tendem a ser avaliadas de um modo menos positivo. Emler e Reicher (2005) defendem que um dos motivos que está na origem desta mudança está relacionado com o desenvolvimento cognitivo. Durante o período da adolescência os jovens passam a ser

capazes de identificar os princípios e os critérios formais que orientam e regulam o funcionamento das instituições e autoridades formais e isso permite-lhes tomar consciência das imperfeições do sistema. De facto, nem sempre a aplicação da lei é justa, as pessoas que exercem autoridade cometem erros e por vezes têm atitudes e comportamentos incorretos, parciais, tendenciosos, exagerados ou injustos. É por isso natural que a tomada de consciência deste tipo de imperfeições e injustiças do sistema tenha algum efeito na diminuição do apoio dado às figuras de autoridade, bem como às regras e normas de funcionamento das instituições em geral (Emler & Reicher, 2005).

Mas se este processo desenvolvimental é partilhado por todas as crianças e adolescentes, porque é que alguns deles desenvolvem uma perspetiva mais negativa e têm uma atitude mais cética em relação à generalidade das autoridades institucionais do que outros? Um dos fatores que explicam essas diferenças diz respeito a fatores sociais e culturais e a diferentes experiências de socialização.

Segundo Emler (1992), a construção de significados é sempre o resultado de um processo de interação social, no qual a partilha e a discussão de experiências com outros significativos dão origem a conhecimentos que são construídos coletivamente. Neste sentido, a natureza e extensão do entendimento que as crianças e adolescentes têm acerca dos sistemas burocráticos, bem como os juízos acerca das suas desvantagens e benefícios, variam dentro de uma mesma sociedade consoante a comunidade a que pertencem, a sua classe social de origem e as experiências sociais acumuladas, quer direta quer indiretamente, durante as interações com as figuras de autoridade.

Existe um elevado número de evidências empíricas que indicam que os contextos comunitários influenciam as atitudes dos adolescentes face às autoridades e determinam, por exemplo, a forma como a polícia é vista (Brick, Taylor, & Esbensen, 2009). Aqueles que percecionam o seu bairro como pouco desejável, como tendo um elevado grau de desordem e falta de civismo, como sendo pouco seguro ou tendo elevadas taxas de crime, tendem a ter atitudes mais negativas face à polícia (e.g. Kane, 2005; Hurst, 2007; Hurst, Frank, & Browning, 2000; Leiber et al., 1998; Reisig & Parks, 2003; Weitzer & Tuch, 2005).

As experiências diretas de contacto com a polícia são também um forte preditor das atitudes. Assim, as pessoas que reportam experiências positivas no contacto com a polícia tendem a ter atitudes mais positivas (e.g. Hurst & Frank, 2000; Hurst et al., 2000; Hurst, 2007; Reisig & Parks, 2003; Wiley & Esbensen, 2013), enquanto as pessoas que referem ter tido experiências negativas tendem a ter atitudes mais desfavoráveis face à autoridade policial

(e.g. Brick, et al., 2009; Reising & Parks, 2003; Wiley & Esbensen, 2013). Também Emler e Reicher (1987) e Reicher e Emler (1985) mostraram que as atitudes negativas face às autoridades formais estão relacionadas com relatos de experiências pessoais de tratamento injusto por parte de professores ou de polícias.

Mas as atitudes relativas à polícia e às autoridades legais não estão apenas dependentes das experiências diretas. Vários estudos mostram também a importância das experiências indiretas, ou vicariantes, na formação das atitudes dos adolescentes face às autoridades (e.g. Emler & Reicher, 1995; Fagan & Tyler, 2005; Flexon, Lurigio, & Greenleaf, 2009). Por experiências vicariantes entendem-se as experiências que resultam do relato e da partilha por parte de outros significativos relativamente às suas próprias experiências no contacto com as autoridades. Um estudo realizado por Fagan e Tyler (2005) mostrou por exemplo que o reconhecimento de legitimidade às autoridades legais era não só influenciado pelas avaliações que os adolescentes faziam das experiências diretas que tinham tido com essas autoridades, mas também pela percepção que eles tinham das avaliações que outros significativos tinham feito a propósito das suas experiências.

Também um estudo recente de Antrobus, Bradford, Murphy e Sargeant (2015) indica que as percepções das pessoas acerca das normas existentes na sua comunidade relativamente à obediência à polícia estão fortemente associadas aos seus próprios sentimentos de obrigação em obedecer à polícia e esta associação mantém-se mesmo depois de controlar as avaliações individuais da polícia. Assim, este é provavelmente um processo complexo que integra, tal como referem Fagan e Tyler (2005, p.222): *“information derived from children’s own experiences, their exposure to affective messages from others in response to their own experiences, and the cognitive frames that are prevalent within their neighborhood and peer group”*.

De acordo com Emler e Reicher (1995), a afiliação a grupos de pares é outra das principais fontes de influência sobre o desenvolvimento das atitudes face às autoridades institucionais durante a adolescência. Os autores argumentam que a opção por soluções informais e a recusa das autoridades formais não constituem orientações individuais, mas são antes a expressão de orientações coletivas. De facto, os processos de construção da identidade social estão associados à identificação aos outros, à adesão a um determinado grupo e a um determinado sistema normativo. No caso dos indivíduos que mantêm uma posição de desafio e oposição face a um sistema e a um conjunto de normas que são aceites pela maioria dominante, o apoio do grupo torna-se ainda mais importante. Nesse sentido, dificilmente

haverá outro período da vida em que o indivíduo disponha de tanto suporte coletivo para a afirmação e manutenção de uma posição de oposição face ao sistema formal e à autoridade institucional como na adolescência (Emler & Reicher, 1995).

Nesta fase, as relações com os pares tornam-se mais frequentes, intensas e significativas e os pares tornam-se o grupo de referência privilegiado. Uma vez que a formação de grupos de pares está dependente de processos de identificação intragrupo e processos de diferenciação intergrupais, os adolescentes agrupam-se em função dos seus interesses, atitudes e comportamentos. Existe assim uma tendência para os adolescentes que têm posicionamentos mais negativos em relação às autoridades se associarem a grupos de pares que partilhem as mesmas opiniões. Uma vez que as experiências individuais são partilhadas com o grupo e que as opiniões e pontos de vista são geralmente elaborados dentro do próprio grupo, um dos efeitos desta associação entre adolescentes com posicionamentos negativos face ao sistema institucional será a polarização das atitudes numa direção negativa e a amplificação do antagonismo em relação às autoridades (Gau & Brunson, 2015; Granic & Dishion, 2003).

Da mesma forma, porque os atos delinquentes indicam de uma forma muito clara que o adolescente está contra a autoridade, eles constituem um sinal de elegibilidade para a pertença e inclusão em grupos que estejam em oposição ao sistema. De facto, no contexto do grupo de pares, as transgressões raramente são escondidas ou secretas. Elas são cometidas porque existe um público e são, na maioria dos casos, cometidas na presença e na companhia dos pares, que constitui para os adolescentes a audiência mais relevante (Emler & Reicher, 1995). Contrariamente ao que acontece com as autoridades, de quem os adolescentes que cometem atos delinquentes se esforçam por esconder a autoria das suas ações, apesar de fazerem questão que essas autoridades percebam que eles estão em oposição a elas, no contexto do grupo de pares, as transgressões tendem a ser exacerbadas e exageradas (Emler & Reicher, 1995; Reicher & Levine, 1994).

Assim, se do ponto de vista de quem reconhece legitimidade ao sistema formal e age em conformidade com ele, a transgressão é vista como desprestigiante, do ponto de vista de quem não reconhece legitimidade a este sistema e não se identifica com ele, a transgressão exprime a afirmação de uma determinada posição e reputação no seio do grupo a que o indivíduo pertence, valoriza e com o qual se identifica. E portanto, com o tempo, aqueles que são rejeitados, ou que se sentem rejeitados, pelas autoridades começam também eles a rejeitar as autoridades (Emler & Reicher, 2005). Só que essa rejeição passa pela manifestação de

atitudes e comportamentos que, por sua vez, vão gerar uma resposta – negativa - por parte das autoridades (e.g. Gau & Brunson, 2015), o que poderá dar origem à confirmação das crenças e expectativas que estes atores têm uns dos outros.

Os resultados de entrevistas realizadas por Gau e Brunson (2015) indicam por exemplo que uma das estratégias adotadas pelos jovens que residem em áreas com elevadas taxas de violência e crime é evitarem andar sozinhos e deslocarem-se em “bando” por uma questão de suporte e segurança. No entanto, esta estratégia tem o efeito irónico de incitar uma desconfiança e perseguição ainda maiores da parte da polícia, que parece não conseguir distinguir estes comportamentos de autoproteção da atividade criminosa dos gangues.

(...) self-help strategies (e.g., adopting a tough demeanor, traveling in groups) are both a consequence and a cause of the schism between young males and police officers. The alienation and mistrust that flows both ways is fueled by each side's reaction to the other (Gau & Brunson, 2015, p. 144).

Tal como referem Emler e Reicher (2005), o grande perigo reside assim na possibilidade de se gerar um ciclo vicioso que se perpetua ao longo do tempo e que conduz a um afastamento cada vez maior entre os adolescentes delinquentes e os sistemas e autoridades formais. De acordo com os autores, existe uma relação bastante complexa e de interdependência entre a exclusão social e a ação delinvente. Se, por um lado, a exclusão social pode ser encarada como um antecedente da delinquência, isto é, como uma reação dos adolescentes às experiências e perceções injusta da parte das autoridades, não podemos olhar para os adolescentes delinquentes apenas como vítimas do sistema. A delinquência não pode ser encarada como uma simples reação a um mundo injusto. Ela constitui um meio através do qual os indivíduos afirmam a sua posição face ao sistema institucional. É uma forma de comunicar desprezo, oposição e rejeição relativamente aos princípios e às normas que orientam e regulam as instituições formais e as autoridades que as representam e assim reclamar a associação a outros que tenham a mesma perspetiva (Emler & Reicher, 1995, 2005).

Para além do papel que é reconhecido ao desenvolvimento cognitivo, à socialização e à afiliação a grupos de pares, existe um outro fator que, no quadro desta teoria, é considerado central para a compreensão do tipo de orientações que os adolescentes desenvolvem face às autoridades institucionais: as experiências de educação formal.

O papel das experiências escolares na definição das orientações face às autoridades institucionais

A escola é, durante a infância e a adolescência, a mais importante fonte de experiências acerca do funcionamento dos sistemas burocráticos. A escola proporciona à maioria das crianças a sua primeira experiência direta e extensa com um sistema de organização formal e com a autoridade institucional e, nessa medida, constitui o espaço privilegiado para a descodificação e compreensão dos princípios e das normas que regulam o seu funcionamento (Emler & Reicher, 1995).

A escola obriga ao confronto diário com modos de relacionamento institucional, que diferem em grande medida dos relacionamentos pessoais e informais a que as crianças estão geralmente habituadas. A título de exemplo, dentro da organização formal que é a escola, os professores têm um poder institucional, formalmente definido. Isto significa que, independentemente de quanto é que gostem deles e concordem com as regras por eles impostas ou com as suas decisões, os alunos devem respeitá-los e cumprir as suas ordens devido à posição que os professores ocupam e ao papel que desempenham dentro da instituição escolar. Este modelo de funcionamento da escola, ou seja, a forma como ela estrutura e organiza o tempo e as atividades e regula as interações entre os vários atores, obriga as crianças e os jovens a desenvolver meios e estratégias para se adaptarem às novas exigências que este sistema impõe (Emler & Reicher, 1995, 2005).

A capacidade de adaptação das crianças e jovens ao modo de organização formal da escola é portanto determinante para a qualidade das relações e das experiências que eles terão com as autoridades escolares. Aqueles que tenham facilidade em se adaptar a este tipo de funcionamento e em aceitar e cumprir os regulamentos que governam a vida escolar têm fortes probabilidades de ter relações e experiências positivas e gratificantes com as figuras de autoridade escolar, em particular com os professores. Inversamente, aqueles que tenham uma maior dificuldade em se adaptar e aceitar as exigências e normas institucionais impostas, terão uma forte probabilidade de ter experiências e interações negativas com os professores, pautadas por conflitos e por sentimentos de injustiça e de revolta.

Os professores têm assim um papel determinante dado que, enquanto figuras de autoridade que se regem pelos princípios e normas que regulam as instituições formais, eles são os primeiros representantes do sistema institucional com os quais as crianças interagem diretamente. É por isso natural que seja com base nas experiências resultantes dessas interações que as crianças desenvolvam o seu entendimento acerca da natureza e do

funcionamento dos sistemas burocráticos e formulem as suas primeiras impressões e crenças acerca das autoridades que os representam (Emler & Reicher, 1995, 2005; Gouveia-Pereira, 2004).

Por sua vez, precisamente porque os professores funcionam como modelos sociais de autoridade, Emler e Reicher (1995) defendem que o tipo de orientação e o posicionamento que os adolescentes desenvolvem e adotam em relação a eles, tem fortes probabilidades de ser generalizado, por intermédio de um processo de transferência, a outras figuras de autoridade formal extraescolar, que se regem de acordo com o mesmo tipo de princípios e normas, e com as quais os adolescentes têm um menor contacto. Existem algumas evidências empíricas que parecem apontar neste sentido.

Estudos realizados com crianças entre os 6 e os 10 anos indicam que a sua compreensão acerca da natureza da autoridade formal no contexto da escola (i.e., os professores) é bastante mais desenvolvida do que a sua compreensão acerca de outras figuras de autoridade institucional extraescolar (Emler, 1992; Emler, Ohana, & Moscovici, 1987). No entanto, diversos estudos indicam que as crenças, julgamentos ou atitudes dos adolescentes face às autoridades escolares estão fortemente correlacionados com as suas avaliações e atitudes face a outras autoridades institucionais, tais como a polícia, as leis, os juízes, ou os tribunais (Reicher & Emler, 1985; Emler & Reicher, 1987, 1995; Emler, Ohana, & Dickinson, 1990; Emler, et al., 1987; Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari & Rubini, 2003; Molpeceres, Llinares, & Bernad, 1999; Rigby & Rump, 1979, 1981). Estes resultados sugerem que o sistema de crenças, representações e atitudes que os adolescentes têm relativamente à escola e às autoridades escolares e relativamente a outras instituições e autoridades formais da sociedade pertencem ao mesmo universo simbólico. Ou seja, estas diferentes figuras de autoridade parecem vistas, aos olhos dos adolescentes, como uma entidade única, global e coerente (Emler & Reicher, 1995, 2005).

Existem, para além disto, evidências empíricas que dão suporte à hipótese de que as experiências escolares são determinantes para o desenvolvimento das atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais. De entre elas, destacamos: o valor atribuído à escola (Rubini & Palmonari, 1995), a avaliação das regras escolares (Gouveia-Pereira, et al., 2003), a adaptação a essas regras (Gouveia-Pereira & Pires, 1999; Palmonari & Rubini, 1998; Palmonari, Rubini, & Casoni, 1999), o bem-estar resultante da experiência escolar (Gouveia-Pereira & Pires, 1999), o rendimento académico (Gouveia-Pereira & Pires, 1999; Rubini & Palmonari, 1995) e as perceções de justiça relativas aos professores (Gouveia-Pereira, et al.,

2003). Estes estudos mostram de uma forma consistente que uma experiência escolar positiva está positivamente relacionada com a percepção de imparcialidade e de eficácia das autoridades formais, com a positividade e utilidade do sistema legal, com a positividade e eficácia das regras e autoridades escolares, com a obediência e com o cumprimento dos deveres face à autoridade institucional.

Alguns estudos indicam ainda que tanto as percepções negativas que os professores têm relativamente aos alunos, como avaliações negativas do clima de sala de aula por parte dos alunos estão relacionadas não só com as atitudes face às autoridades formais, mas também com o envolvimento em condutas agressivas e desviantes em contexto escolar (López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008; Murray & Murray, 2004; Ochoa, López, & Emler, 2007). Por último, um outro estudo indica também que o envolvimento em condutas delinquentes na escola está relacionado com as avaliações que os alunos fazem acerca da justiça e da clareza das regras escolares (Gottfredson, Gottfredson, Paine, & Gottfredson, 2005).

Estes resultados relativos à importância das experiências com as autoridades escolares, em conjunto com os que foram apresentados anteriormente a propósito das experiências com autoridades legais, nomeadamente a polícia, indicam que estas experiências são uma dimensão crítica para a compreensão das atitudes e comportamentos que os adolescentes adotam em relação às autoridades formais. No mesmo sentido vão as extensas evidências empíricas provenientes da área da justiça social, e em particular no âmbito dos Modelos Relacionais de Justiça (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992), que mostram de uma forma muito clara e consistente que as experiências de justiça ou injustiça com as autoridades, bem como os julgamentos que as pessoas fazem acerca dessas experiências, têm um papel determinante nas atitudes e comportamentos que as pessoas adotam no confronto com as autoridades. Estes modelos, que serão apresentados em detalhe no segundo capítulo desta tese, têm em comum com a teoria proposta por Emler e Reicher (1995, 2005) o facto de considerarem que as relações que as pessoas têm com as autoridades são importantes por motivos identitários.

Capítulo II. Experiências e julgamentos de (in)justiça

A teoria e a investigação no âmbito da justiça social têm uma longa história. O interesse e a preocupação com esta temática prendem-se com o facto de a justiça ser considerada um fator chave para a compreensão do comportamento humano. A investigação tem dado inúmeras evidências de que as emoções, cognições e comportamentos das pessoas são moldados e determinados pelos seus julgamentos de justiça, indicando que a justiça ocupa um lugar central na avaliação que as pessoas fazem das situações e das interações sociais.

A Justiça distributiva

Os primeiros teóricos e investigadores no âmbito da justiça social apoiavam-se numa perspetiva instrumental para explicar os fenómenos subjacentes aos julgamentos que as pessoas fazem das situações e compreender os seus comportamentos perante acontecimentos justos e injustos. Baseando-se nos fundamentos da Teoria da Troca Social (Homans, 1961) e da Teoria da Equidade (Adams, 1965; Walster, Berscheid, & Walster, 1973), esta perspetiva instrumental, também conhecida como o modelo do autointeresse, assentava na ideia de que as preocupações com a justiça se prendiam sobretudo com os interesses das pessoas em obter resultados positivos.

O enfoque destes primeiros trabalhos incidia sobre a dimensão distributiva da justiça, isto é, sobre os princípios que guiavam uma distribuição justa dos recursos, tais como a equidade, a necessidade e a igualdade. As preocupações e os interesses destes teóricos e investigadores giravam em torno da aplicação destes princípios aos processos distributivos, da importância relativa que era atribuída a cada um deles em diferentes contextos, e quais as reações das pessoas relativamente à justiça dos recursos e resultados que obtinham (e.g. Deutsch, 1975, Walster, et al., 1973).

A partir dos trabalhos pioneiros desenvolvidos pela equipa de Thibaut e Walker (1975) verificou-se, no entanto, que as pessoas não se preocupam exclusivamente com a justiça dos resultados obtidos, mas também com no conjunto de normas, métodos e procedimentos que são usados durante os processos de tomada de decisão. Esta descoberta veio revolucionar as teorias e a investigação no campo da justiça social, que passaram a partir daí a focar a sua atenção nos aspetos procedimentais da justiça.

A justiça procedimental

Os estudos realizados por Thibaut e Walker (1975) em contexto legal mostravam que os veredictos resultantes de procedimentos que ofereciam às pessoas um maior controlo sobre o processo eram melhor aceites e percebidos como mais justos do que os resultantes de procedimentos que não ofereciam controlo sobre o processo. O controlo do processo (Thibaut & Walker, 1975), também designado por *voz*, refere-se à oportunidade que é dada às pessoas de expressar as suas opiniões ou argumentos durante os processos de tomada de decisão. Inicialmente considerava-se que a sua função era meramente instrumental, ou seja, era valorizado porque constituía um meio que aumentava a probabilidade das pessoas obterem resultados mais favoráveis.

À semelhança do que tinha acontecido com a justiça distributiva, as preocupações dos primeiros teóricos na área da justiça procedimental (Leventhal, 1980; Thibaut e Walker 1975) também incidiram sobre os aspetos formais e estruturais dos procedimentos justos, ou seja, sobre a identificação dos princípios e dos critérios nos quais as pessoas se baseiam para avaliar a justiça dos procedimentos. Uma das principais contribuições neste âmbito foi dada por Leventhal (1980), que identificou seis regras ou critérios de justiça procedimental, para além do fator *voz*: a consistência (*consistency*), a supressão de enviesamentos (“*bias-suppression*”), a exatidão (*accuracy*), a possibilidade de correção (*correctability*), a representatividade (*representativeness*) e a ética (*ethicality*), argumentando que o peso e o valor que as pessoas atribuem a cada um deles dependem dos seus interesses em cada situação particular.

Diversos estudos têm demonstrado que quando as pessoas fazem julgamentos de justiça, se baseiam em aspetos procedimentais e relacionais tais como a *voz* (e.g. De Cremer & Tyler, 2007; Van den Bos, Miedema, Vermunt, & Zwenk, 2011), a neutralidade (e.g. Tyler, 1990; 1994; Tyler, DeGoey, & Smith, 1996), o enviesamento (e.g. De Cremer, 2004; Van Prooijen, Van den Bos, Lind, & Wilke, 2006), a consistência (e.g. De Cremer, Van Dijke, & Mayer, 2010; Van den Bos, Vermunt, & Wilke, 1996), ou a exatidão (e.g. De Cremer & Sedikides, 2005; Shroth & Shah, 2000; Van Dijke, De Cremer, & Mayer, 2010).

A partir da década de 80 começou, no entanto, a observar-se uma mudança profunda no modo como a justiça procedimental passou a ser encarada por teóricos e investigadores. Essa mudança resultou em parte das evidências empíricas que mostravam que as preocupações com a justiça eram independentes dos seus efeitos nos processos de tomada de decisão e da sua influência sobre a obtenção de resultados positivos. Diversos estudos

indicavam que as pessoas avaliam os procedimentos como mais justos quando lhes é dada a oportunidade de ter voz, mesmo quando consideram que os seus argumentos têm pouca ou nenhuma influência sobre as decisões finais tomadas (Lind, Kanfer, & Earley, 1990; Lind, Lissak, & Colon, 1983; Tyler, 1987; Tyler, Rasinski, & Spodick, 1985). Mais, as pessoas valorizam a oportunidade de ter voz mesmo quando essa possibilidade só lhes é dada depois das decisões terem sido tomadas, sabendo por isso que os seus argumentos não irão produzir efeitos sobre essas decisões (Lind, Walker, Kurtz, Musante, & Thibaut, 1980). Estes resultados indicam que os motivos subjacentes ao valor que é atribuído pelas pessoas ao fator voz estão para além do simples desejo de influenciar os resultados obtidos. Eles sugerem que a oportunidade de expressar opiniões, pontos de vista e argumentos parece ter um valor simbólico e relacional.

Paralelamente, um outro conjunto de investigadores começou a chamar também a atenção para um aspeto que até então tinha sido descurado - os aspetos interpessoais e relacionais dos procedimentos. Partindo da constatação de que todos os processos distributivos pressupõem algum tipo de comunicação e interação entre as pessoas envolvidas, mas existe uma variação considerável na forma como elas se tratam umas às outras, Bies e Moag (1986) argumentam que é natural que as pessoas sejam sensíveis à qualidade do tratamento interpessoal que recebem no decurso da aplicação dos procedimentos e que isso influencie os seus julgamentos de justiça, bem como as suas reações. De facto, vários estudos mostravam que a maioria das situações injustas espontaneamente relatadas pelas pessoas não incidia sobre aspetos relacionados com a justiça distributiva ou procedimental, mas sobre aspetos relacionados com a qualidade do tratamento interpessoal recebido (Messick, Bloom, Boldizar & Samuelson, 1985; Mikula, 1986; Mikula, Petri & Tanzer, 1990).

A justiça interacional é considerada por alguns autores como uma terceira dimensão de justiça, independente da justiça procedimental (e.g. Bies & Moag, 1986; Messick, et al., 1985; Mikula, et al., 1990), enquanto outros a consideram uma componente relacional da justiça procedimental (e.g. Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992; Cropanzano & Greenberg, 1997). Independentemente dos aspetos relacionais e interacionais serem, ou não, considerados uma dimensão distinta de justiça procedimental, a sua importância é unanimemente aceite e reconhecida, passando o estudo da sua influência a estar no centro das preocupações de teóricos e investigadores. É neste quadro que surge um conjunto de modelos teóricos alternativos ao modelo instrumental, que procuram explicar as preocupações com a justiça com base em motivações relacionais.

Os Modelos Relacionais de Justiça

Os Modelos Relacionais da Justiça, nos quais se inserem o Modelo do Valor do Grupo (Lind & Tyler, 1988), o Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992) e, mais recentemente, o Modelo do Envolvimento com o Grupo (Tyler & Blader, 2003), têm o seu enfoque principal na dimensão relacional dos procedimentos¹ e explicam a importância das preocupações com a justiça com base em questões identitárias.

Apoiando-se na Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979, 1986), estes modelos partem da premissa que as pessoas são por natureza seres afiliativos que valorizam a pertença a grupos sociais. De acordo com Lind e Tyler (1988) existem inúmeras razões para as pessoas valorizarem a pertença grupal. Para além dos sentimentos de pertença e aceitação serem psicologicamente gratificantes, os grupos constituem importantes fontes de recursos materiais e de apoio emocional. São também uma fonte de auto validação, dando aos seus membros informações acerca da adequação das suas atitudes, valores e comportamentos. No entanto, a principal motivação que está na origem dessa valorização é o facto de as pessoas se definirem a si próprias através das suas pertenças grupais, isto é, as pessoas usam os grupos e as suas relações no contexto dos grupos para definirem uma parte importante de si próprios: o seu *self* social.

Uma vez que as pessoas só beneficiam da associação a grupos quando essa associação tem implicações identitárias positivas, elas desejam pertencer a grupos sociais valorizados que lhes permitam criar e manter uma identidade social positiva. Mas precisam, simultaneamente, de sentir que elas próprias são valorizadas no seio dos grupos sociais a que pertencem, para desenvolverem sentimentos de valor próprio (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003; Tyler & Lind, 1992).

Although using a group to determine one's identity can facilitate positive feelings of self-worth and self-esteem, it also contains risks. (...) Opening one's self up to the group creates vulnerabilities and opens up the possibility of receiving negative feedback that damages one's identity (Tyler & Blader, 2003, p. 358).

É precisamente porque as pessoas utilizam o feedback que recebem do grupo para criar e manter a sua identidade social que elas se preocupam com questões relacionadas com a sua posição (*standing*), ou o seu *status* no seio do grupo (Lind & Tyler, 1988; Tyler &

¹ Nestes modelos, a justiça interacional não é considerada uma dimensão independente de justiça, mas uma componente da justiça procedimental.

Lind,1992). Nesse sentido, procuram e valorizam as evidências e informações que lhes comuniquem que são membros respeitados e a quem é reconhecido valor, o que é um indicador de que têm um elevado estatuto dentro do grupo, validando assim a sua identidade pessoal e social e contribuindo para o desenvolvimento de uma autoestima positiva (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992).

É por esse motivo também que, segundo Tyler e Lind (1988), os procedimentos que permitem *voz* são tão valorizados e determinantes nas avaliações de justiça. Eles dão às pessoas a oportunidade de participar nos processos grupais e essa oportunidade constitui uma marca visível da sua pertença ao grupo e do valor que lhes é reconhecido no seio do grupo. Mais importante do que o seu valor instrumental, a voz que é concedida por uma autoridade é percebida como um gesto de respeito e de apreço, o que tem reflexos positivos para o *self*. De facto, inúmeros estudos sobre o fator voz indicam que as pessoas a quem é dada a oportunidade de expressar as suas opiniões, pontos de vista e argumentos tendem não só a avaliar os procedimentos como mais justos, mas também a considerar que as autoridades as veem de uma forma mais positiva e lhes reconhecem mais valor (e.g., De Cremer, 2002; Koper, van Knippenberg, Bouhuijs, Vermunt, & Wilke, 1993; Lind, Tyler, & Huo, 1997; Shroth & Shah, 2000; Van den Bos, Wilke, & Lind, 1998; Van Prooijen, Van den Bos, & Wilke, 2005).

De acordo com os modelos relacionais de justiça, as pessoas avaliam assim se a sua pertença a um determinado grupo é efetivamente positiva e benéfica, quer do ponto de vista dos recursos obtidos, quer do ponto de vista identitário, com base em dois tipos de julgamentos de justiça: os julgamentos de justiça procedimental e os julgamentos relativos à qualidade do tratamento interpessoal (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992). Segundo os autores destes modelos, as pessoas preocupam-se mais com a justiça dos procedimentos e com a qualidade do tratamento recebido do que com a favorabilidade dos resultados obtidos no seio do grupo, porque enquanto os resultados têm um carácter pontual, os procedimentos refletem os valores e os princípios que regem o funcionamento do grupo, tendo por isso um carácter mais contínuo. Deste modo, se os recursos e resultados obtidos no seio do grupo, mesmo quando são momentaneamente negativos, resultarem da aplicação de procedimentos justos, as pessoas inferem que podem confiar no grupo e que, a longo prazo, também irão ser beneficiadas.

Mais recentemente, o Modelo do Envolvimento com o Grupo (Tyler & Blader 2003) sugere que o motivo pelo qual a justiça dos procedimentos utilizados e a qualidade do

tratamento interpessoal recebido são tão determinantes é porque transmitem às pessoas sentimentos de segurança identitária, indicando-lhes quão seguro é “derivar” a sua identidade do grupo. De acordo com Tyler e Blader (2003), enquanto o uso de procedimentos justos dá origem a sentimentos de confiança e segurança identitária, o uso de procedimentos injustos provoca danos no *self* e dá origem a um distanciamento entre a identidade pessoal e a identidade grupal.

Os aspetos procedimentais e relacionais da justiça ocupam assim nestes modelos um papel de destaque. Nos dois primeiros modelos – o Modelo do Valor do Grupo e o Modelo Relacional da Autoridade – os autores reconhecem a importância dos julgamentos distributivos, mas não os incluem nas suas previsões. Isto deve-se, em parte, ao facto destes modelos terem sido propostos no final da década de 80 e início da década de 90, quando a teoria e investigação na área da justiça social estava ainda muito focada em demonstrar a supremacia da justiça procedimental relativamente à justiça distributiva. De facto, a maioria dos estudos indicavam que quando o peso e a influência das duas dimensões de justiça eram comparados, os aspetos procedimentais e relacionais se mostravam mais salientes e exerciam uma maior influência do que os aspetos distributivos, quer nas avaliações de justiça, quer na avaliação das autoridades (e.g. Alexander & Ruderman, 1987; Tyler, 1989, 1990; 1994; Tyler & Caine, 1981; Tyler, et al., 1996; Tyler & Folger, 1980; Tyler & Lind, 1992).

No entanto, estudos posteriores vieram mostrar que a importância atribuída aos aspetos relacionais, procedimentais e distributivos varia em função de diferenças culturais (e.g. Tyler, Lind & Huo, 2000; Blader, Chang & Tyler, 2001), que as diferentes dimensões de justiça estão por vezes relacionadas (Lind, Greenberg, Scott, & Welchans, 2000; Tyler & Degoey, 1995; Van den Bos, Lind, Vermunt, & Wilke, 1997; Van den Bos, Wilke, Lind, & Vermunt, 1998) e nalguns casos interagem entre si (e.g. Greenberg, 1993; Skarlicki & Folger, 1997; VanYperen, Hagedoorn, Zweers, & Postma, 2000). Alguns autores (e.g. Lind, 2001; Miller, 2001) começaram então a chamar a atenção para a necessidade dos quadros teóricos adotarem perspetivas mais abrangentes e integradoras na explicação da influência dos julgamentos de justiça, incluindo também nas suas explicações a importância dos aspetos distributivos e da favorabilidade dos resultados obtidos.

Tendo em conta estas preocupações e evidências empíricas, o mais recente Modelo do Envolvimento com o Grupo (Tyler & Blader, 2003) propõe que os julgamentos relativos aos recursos que as pessoas recebem num determinado grupo também lhes comunicam informações identitárias. Segundo os autores, se as pessoas sentirem que há justiça na

distribuição dos recursos e que os resultados que obtêm são favoráveis, isso também é indicador de que elas têm um *status* elevado no grupo e, portanto, também contribui para a formação e manutenção de uma identidade social positiva. Apesar de reconhecer a importância dos julgamentos distributivos, este modelo continua a considerar os julgamentos procedimentais e relacionais como o principal veículo de informação identitária, o que tem sido demonstrado em diversos estudos empíricos, tanto experimentais como correlacionais, que mostram que apesar da justiça distributiva ou a obtenção de resultados favoráveis também afetarem o orgulho, o respeito ou a identificação ao grupo, a sua influência é inferior à da justiça procedimental (e.g. Sousa & Vala, 2002; Tyler & Blader, 2000, 2009; Tyler et al, 1996).

O argumento de base comum a todos os modelos relacionais é portanto que as pessoas inferem qual o valor que lhes é reconhecido no seio de um grupo a partir de um conjunto de informações acerca da justiça dos processos sociais que ocorrem no contexto desse grupo (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992). Assim, se forem utilizados procedimentos neutros e imparciais, baseados em factos, aplicados por autoridades honestas e de confiança, que procuram tratar todas as pessoas de uma forma justa e equilibrada, que têm em conta as suas necessidades, preocupações e opiniões e tratam os membros do grupo com respeito, dignidade e educação, isso é um forte indicador de que este grupo e as autoridades que o representam reconhecem valor aos seus membros. É portanto natural que as pessoas se identifiquem e se orgulhem de pertencer a esse grupo, e essa pertença possibilita o desenvolvimento de uma identidade social e de uma autoestima positivas. Por sua vez, é o reconhecimento de valor, os sentimentos de pertença e a possibilidade de manter uma identidade positiva que dão origem a sentimentos de compromisso, envolvimento e lealdade e fomentam a adoção de comportamentos positivos em relação ao grupo e às autoridades que o representam (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003; Tyler & Lind, 1992).

Existem inúmeras evidências empíricas que sustentam as hipóteses gerais destes modelos. As avaliações relativas à justiça dos procedimentos usados nas tomadas de decisão e na resolução dos conflitos grupais e à qualidade do tratamento interpessoal recebido determinam o respeito que as pessoas sentem ter no seio do grupo e o orgulho que sentem por pertencer a esse grupo (e.g. Gouveia-Pereira et al., 2003; Smith, Tyler, Huo, Ortiz, & Lind, 1998, Sousa & Vala, 2002; Tyler et al., 1996). Por sua vez, quanto maior o respeito e o orgulho sentidos, mais fortemente as pessoas se identificam com o grupo (Simon & Stürmer, 2003, 2005; Tyler & Blader, 2001).

Tanto os julgamentos de justiça procedimental e relacional como os julgamentos identitários (respeito, orgulho e identificação) afetam as avaliações que as pessoas fazem do seu *self*, nomeadamente os sentimentos de valor próprio e a autoestima (e.g. De Cremer & Tyler, 2005; De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Sedikides, 2008; Koper, et al., 1993; Shroth & Shah, 2000; Simon & Stürmer, 2003, 2005; Smith & Tyler, 1997; Smith, et al., 1998; Tyler et al, 1996). Determinam ainda o grau de envolvimento com o grupo e a adoção de comportamentos positivos orientados para o grupo, tais como a cooperação (e.g. De Cremer, 2002; De Cremer & Tyler, 2005, 2007; De Cremer, et al., 2010; Murphy, Sargeant, & Cherney, 2015; Simon & Stürmer, 2003, 2005; Tyler, 1999; Tyler & Blader, 2001), os comportamentos extra-papel (e.g. Blader & Tyler, 2009; Tyler et al., 1996), os comportamentos de cidadania (e.g. Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001; Colquitt et al., 2013; Van Dijke, De Cremer, Mayer, Van Quaquebeke, 2012), ou a aceitação e cumprimento voluntários das regras e normas (e.g. Bradford, Hohl, Jackson, & MacQueen, 2015; Murphy & Tyler, 2008; Smith & Tyler, 1997; Tyler et al., 1996).

Alguns estudos mostram mesmo que a identificação ao grupo medeia a relação entre os julgamentos de justiça procedimental e a legitimação das autoridades (Bradford, Murphy, & Jackson, 2014); a cooperação (e.g. Bradford, 2014), os comportamentos extra-papel (Blader & Tyler, 2009) ou o cumprimento de regras e normas grupais (Bradford et al., 2015). Estes efeitos verificam-se tanto em estudos correlacionais e de campo, como em estudos experimentais e de laboratório, e foram demonstrados em contexto organizacional, escolar, político e legal, constituindo assim uma importante fonte de validação empírica destes modelos.

Um dos efeitos mais estudados e replicados na literatura no âmbito da justiça social é a influência dos julgamentos procedimentais e relacionais na avaliação que as pessoas fazem das autoridades. Foi precisamente com o intuito específico de explicar porquê e de que forma é que os julgamentos relacionais de justiça determinam a legitimação das autoridades e o cumprimento voluntário das suas decisões, das regras ou das leis que Tyler e Lind (1992) propuseram o Modelo Relacional da Autoridade.

Justiça procedimental, legitimação das autoridades e cumprimento voluntário das normas

A existência de regras e autoridades é uma das características centrais da maioria dos grupos e também das organizações. As autoridades são importantes na medida em que regulam o funcionamento dos grupos. São responsáveis por manter a ordem social, regular a

distribuição de recursos e oportunidades, resolver conflitos e fazer cumprir as regras do grupo (Tyler & Lind, 1992). A eficácia das autoridades está, no entanto, dependente da sua capacidade para influenciar o comportamento dos membros do grupo, no sentido de estes seguirem as suas diretrizes, aceitarem as suas decisões e cumprirem as normas do grupo. Embora na maioria dos grupos e organizações existam, de um modo mais ou menos explícito, recompensas para quem cumpre as regras e punições para quem as infringe, muitas vezes as pessoas cumprem voluntariamente as normas em circunstâncias em que não irão obter recompensas ou punições. Além disso, a relação entre a obediência e o receio de ser apanhado e punido por infringir as normas parece ser fraca (Tyler & Jackson, 2014). Nestes casos, o que parece pautar o seu comportamento é a internalização de um sentido de dever de obediência para com as autoridades e as normas do grupo. A esta crença de que as pessoas têm o dever de obedecer às ordens, decisões e diretrizes das autoridades, e ao sentimento interno de obrigação pelo cumprimento voluntário das regras, normas ou leis, dá-se o nome de legitimação.

Apoiando-se nos mesmos pressupostos do Modelo do Valor do Grupo, o Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992) explica a legitimação das autoridades também com base nas preocupações identitárias das pessoas.

Authorities are generally viewed as speaking for the group: the authority is often the person who is the symbol of the group. Thus authorities have power over other members both because they regulate important outcomes and because their apparent assessment of group members is taken as indicative of the assessment of that member by the entire group (Tyler & Lind, 1992, p. 164).

Tyler e Lind (1992) argumentam que, no contexto dos grupos, o tratamento que as pessoas recebem da parte das autoridades constitui uma das principais fontes de informação identitária, uma vez que as autoridades são consideradas elementos prototípicos e representativos dos valores e das normas do grupo. Assim, a partir do tratamento que recebem das autoridades, as pessoas inferem qual o valor que essas autoridades, e por consequência o próprio grupo, lhes reconhecem (Tyler & Lind, 1992). De facto, vários estudos mostram que a justiça procedimental e a qualidade do tratamento recebido afetam mais as reações das pessoas, nomeadamente o respeito sentido e a autoestima, quando são aplicadas por autoridades pertencentes ao *in-group* do que por autoridades pertencentes ao *out-group* (e.g. Platow et al., 2013; Smith, et al., 1998; Ståhl, Van Prooijen, & Vermunt, 2004) e quando as autoridades são consideradas prototípicas do grupo (e.g. De Cremer, et al., 2010; Lipponen,

Koivisto, & Olkkonen, 2005; Ullrich, Christ, & van Dick, 2009; Van Dijke & De Cremer, 2008).

O argumento principal do Modelo Relacional da Autoridade é portanto que a legitimação tem uma base relacional. Isto é, quando as pessoas consideram que os comportamentos e as decisões das autoridades se pautam por normas de justiça procedimental e, por intermédio do tratamento recebido, sentem que são membros respeitados, aceites e valorizados no seio do grupo, confiam e reconhecem legitimidade às ações e decisões dessas autoridades. Desenvolvem sentimentos de lealdade e de dever para com elas e estabelecem compromissos a longo prazo, sendo precisamente isso que está na base do cumprimento voluntário das regras e normas do grupo.

Inúmeros estudos dão suporte às hipóteses do Modelo Relacional da Autoridade, mostrando que as perceções de justiça procedimental e relacional são um antecedente central e determinante para a legitimação das autoridades legais, políticas, organizacionais, familiares e escolares (e.g. Bradford, et al., 2015; Gouveia-Pereira & Vala, 2004; Gouveia-Pereira, et al., 2003; Hough, Jackson, & Bradford, 2013; Sprott & Greene, 2010; Sunshine & Tyler, 2003; Tyler, 1990, 1997; Tyler & Degoey, 1995; Van der Toorn, Tyler & Jost, 2011; Van Dijke, et al., 2010). Por sua vez, tanto os julgamentos de justiça procedimental e relacional como a legitimação estão fortemente relacionados com a aceitação das decisões das autoridades (Tyler, 1989, 1990, 1994, 1997; Tyler & Lind, 1992) e com o cumprimento de regras, normas ou leis (Murphy, 2009; Murphy & Tyler, 2008; Sunshine & Tyler, 2003; Tyler, 1990, 1997; Tyler et al, 1996).

A investigação mostra, no entanto, que a influência da justiça procedimental e relacional nas reações das pessoas está dependente do quanto é que as pessoas derivam a sua identidade do grupo e do quanto valorizam a pertença a esse grupo. Assim, as pessoas são mais afetadas pela justiça do tratamento que recebem quando a sua identificação ao grupo é mais elevada (Brockner, Tyler, & Cooper-Schneider, 1992; Gordijn, Yzerbyt, Wigboldus, & Dumont, 2006; Huo, Smith, Tyler, & Lind, 1996; Tyler, 1999) e quando têm uma forte necessidade de pertença (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Tyler, 2005). Por outro lado, alguns estudos mostram também que as experiências de justiça procedimental estão associadas a uma maior identificação ao grupo (Bradford, 2014; Bradford, et al., 2014) e essa identificação, por sua vez, medeia parcialmente a relação entre a justiça procedimental e a legitimação das autoridades (Bradford, et al., 2015; Bradford, et al, 2014).

Uma das razões pela qual as pessoas valorizam a utilização de procedimentos justos é precisamente porque eles afirmam os seus sentimentos de pertença grupal (e.g. Bradford, 2014; Bradford, et al., 2015; Lind, 2001; Miller, 2001). Inversamente, ser vítima do uso de procedimentos injustos ou de um tratamento desrespeitoso da parte das autoridades comunica uma certa alienação e exclusão (e.g. Bradford, 2014; DeBono & Muraven, 2014). E os efeitos nefastos, do ponto de vista emocional, cognitivo e comportamental, resultantes dos sentimentos de exclusão estão sobejamente comprovados empiricamente (e.g. Buckley, Winkel, & Leary, 2004; DeBono & Muraven, 2014; Gerber & Wheeler, 2009; Twenge, Baumeister, Dwall, Ciarocco, & Bartels, 2007; Twenge, Baumeister, Tice, & Stucke, 2001; Williams, Cheung, & Choi, 2000; Wölfer & Scheithauer, 2013).

Ainda a propósito do Modelo Relacional da Autoridade, Tyler e Lind (1992) salientam que os primeiros contactos e experiências de justiça ou injustiça que as pessoas têm com as autoridades desempenham um papel determinante, na medida em que irão determinar a forma como as interações futuras irão decorrer. Segundo os autores, a partir do momento em que as pessoas formulam impressões relativamente fortes em relação a uma autoridade, os julgamentos de justiça acerca dos resultados obtidos e dos procedimentos usados por essa autoridade em situações futuras serão interpretadas à luz das impressões previamente formuladas. Um estudo realizado por Tyler (1994) aponta nesta direção, mostrando que quando as pessoas eram tratadas de forma rude ou desrespeitosa por uma figura de autoridade, inferiam que ela era parcial ou tendenciosa e isso conduzia a avaliações negativas dos procedimentos usados e dos resultados obtidos subsequentemente da parte dessa autoridade (Tyler, 1994).

No mesmo sentido, a Teoria das Heurísticas de Justiça (*Fairness Heuristic Theory*, Lind, 2001; Van den Bos, Lind, & Wilke, 2001) propõe que as pessoas constroem heurísticas, ou “atalhos” cognitivos, quando formam impressões acerca de uma autoridade e decidem se devem ou não confiar nela. As heurísticas de justiça são formadas numa fase inicial da relação com a autoridade (Lind, 2001; Van den Bos, Wilke, & Lind, 1998), de uma forma muito rápida e com base nas informações e nas pistas relevantes que estiverem disponíveis. No entanto, a partir do momento em que estão formadas, passam a ser usadas para interpretar o comportamento subsequente dessa autoridade e tendem a enviesar o processamento da informação na direção da heurística inicial (Lind, Kray, & Thompson, 2001; Van den Bos, Vermunt, & Wilke, 1997), afetando deste modo as interações futuras com a autoridade (Lind, 2001).

Estudos realizados por De Cremer (2004) mostram por exemplo que quando as pessoas percebem uma autoridade como imparcial, as avaliações de justiça procedimental são afetadas pelo facto de essa autoridade usar, ou não, procedimentos exatos ('accurate'). No entanto, quando a autoridade é percebida como enviesada ('biased'), as pessoas avaliam os procedimentos por ela utilizados como injustos, mesmo quando esses procedimentos são na realidade exatos ('accurate'). Com base nestes resultados, De Cremer (2004) concluiu que quando as pessoas assumem que uma autoridade é enviesada ou tendenciosa e não é de confiança, uma das consequências dessa impressão negativa que formaram é que as ações subsequentes dessa autoridade, mesmo quando se pautam por princípios de justiça, são avaliadas negativamente.

Um aspeto muito curioso destes resultados é que o enviesamento no processamento da informação só ocorreu quando a impressão inicial que as pessoas formaram acerca da autoridade era negativa. Quando a impressão inicial era positiva, ou seja, quando a autoridade era imparcial, a sua avaliação continuou a estar dependente da utilização de procedimentos justos ou injustos. Isto sugere, em primeiro lugar, que os efeitos das experiências de justiça e injustiça nem sempre são equivalentes, ou seja, nem sempre produzem efeitos inversos ou opostos. Em segundo lugar, estes resultados sugerem também que as percepções de injustiça relativas às autoridades produzem efeitos mais fortes nas reações das pessoas do que as percepções de justiça. Esta ideia de que a utilização de procedimentos injustos produz efeitos mais negativos do que a utilização de procedimentos justos produz efeitos positivos tem aliás sido defendida por vários autores (e.g. Brockner & Wiesenfeld, 1996; Van den Bos, et al., 1997; Van den Bos & Van Prooijen, 2001).

Para além das primeiras impressões que as pessoas formam acerca das autoridades poderem determinar o rumo das futuras interações, Tyler e Lind (1992) alertam ainda para a possibilidade de ocorrer um efeito de generalização. Ou seja, as conclusões que as pessoas tiram relativamente à justiça dos procedimentos usados e à qualidade do tratamento recebido por parte de uma figura de autoridade particular podem ser generalizadas a outras figuras de autoridade do grupo e inclusivamente aos restantes membros do grupo.

Existem algumas evidências empíricas que apontam neste sentido. As avaliações de justiça procedimental que as pessoas fazem a partir das experiências que têm com autoridades específicas com quem interagiram (e.g. polícia ou juiz) estão relacionadas, por um lado, com as percepções de eficácia (Bradford, et al., 2015) e com as expectativas que criam relativamente a futuras interações com autoridades semelhantes (e.g. Tyler, 1989), e por outro lado, com a

avaliação global que fazem acerca do comportamento das figuras de autoridade em geral relativamente aos cidadãos (Tyler, 1989).

Um estudo longitudinal realizado por Sprott e Greene (2010) mostrou também que as avaliações de justiça procedimental relativas a autoridades judiciais (juízes e advogados) afetaram a legitimação reconhecida não só a essas figuras de autoridade específicas, mas também ao sistema legal em geral. No mesmo sentido, um estudo realizado por Gouveia-Pereira et al. (2003) mostrou que as avaliações de justiça procedimental relativas aos professores afetaram a legitimação reconhecida não só a essas figuras de autoridade escolar, mas também a avaliação de outras figuras de autoridade extraescolares (polícia, leis, juízes e tribunais). Esta hipótese do efeito de generalização está ainda em sintonia com o argumento proposto por Emler e Reicher (1995) e com os resultados obtidos por estes e outros autores, apresentados no primeiro capítulo desta tese, que mostram a existência de correlações positivas fortes entre a avaliação de diferentes tipos de autoridades institucionais, nomeadamente autoridades escolares, policiais, judiciais ou legais (e.g. Emler & Reicher, 1987; Emler, et al., 1990; Molpeceres, et al. 1999; Ochoa, et al., 2007).

Apesar das principais previsões do Modelo Relacional da Autoridade estarem amplamente demonstradas em diferentes contextos, na esmagadora maioria dos casos elas foram testadas com populações adultas. Mesmo os estudos empíricos que testaram as hipóteses deste modelo em contexto escolar foram, na sua quase totalidade, realizados com estudantes universitários. Uma das raras exceções a esta tendência foi o estudo realizado por Gouveia-Pereira et al. (2003) em contexto escolar e com adolescentes, que diferem em inúmeros aspetos dos estudantes universitários que habitualmente participam na maioria destes estudos.

Com efeito, dado que é na escola e com os professores que as crianças e os adolescentes passam grande, senão a maior, parte do seu tempo, é natural que as experiências de justiça ou injustiça com os professores e os julgamentos de justiça acerca das experiências escolares tenham um forte impacto nas reações dessas crianças e adolescentes. Dado que é precisamente neste âmbito que se inserem os trabalhos apresentados nesta tese, apresentamos de seguida os resultados de alguns estudos realizados com crianças e adolescentes a propósito das experiências e percepções de (in)justiça em contexto escolar.

Percepções e experiências de (in)justiça em contexto escolar

Os primeiros estudos no âmbito da justiça em contexto escolar começaram por identificar o tipo de situações justas e injustas mais frequentemente relatadas por crianças e

adolescentes e quais as dimensões de justiça mais salientes nessas situações. Os resultados destes estudos começaram por mostrar que a maioria das crianças e adolescentes relatavam já ter experimentado sentimentos de injustiça na escola (Israelashvili, 1997). Encontraram também algumas diferenças de género, apesar dessas diferenças não serem congruentes entre estudos. Ou seja, nalguns eram as raparigas quem mais relatavam sentimentos de injustiça em contexto escolar (Israelashvili, 1997), enquanto noutros eram as raparigas quem faziam avaliações de justiça escolar mais positivas (Nichols & Good, 1998).

Relativamente às dimensões de justiça mais salientes nas situações espontaneamente relatadas pelas crianças e adolescentes, os resultados são unânimes em mostrar uma vez mais a importância e a primazia das dimensões interacional e procedimental da justiça, tanto nas situações justas como nas injustas. No caso das situações injustas, alguns dos estudos mostram que a dimensão mais saliente é a interacional, seguida da procedimental (Israelashvili, 1997), enquanto outros mostram precisamente o inverso (Fan & Chan, 1999). No caso das situações justas, Fan e Chan (1999) verificaram que a dimensão mais saliente foi a justiça procedimental. Estes estudos mostram que apesar da dimensão de justiça distributiva ser considerada importante em contexto escolar, as crianças e adolescentes parecem estar sobretudo preocupados com aspetos como a utilização de procedimentos justos e a qualidade do tratamento recebido da parte das autoridades escolares, ou seja, os professores.

De um modo geral, os resultados de estudos correlacionais e experimentais indicam que a justiça procedimental, tanto medida como manipulada, tem maior influência do que a justiça distributiva na avaliação e legitimação das autoridades escolares, no controlo sobre as decisões, ou na favorabilidade dos resultados (Gouveia-Pereira & Vala, 2004; Gouveia-Pereira, et al., 2003; Tyler e Caine, 1981; Tyler, Rasinsky & Spodick, 1985). Tata (1999) mostrou, no entanto, que a justiça dos procedimentos só influenciava a avaliação dos professores quando a distribuição das notas era percebida como injusta.

Os resultados obtidos por Chory-Assad (2002) vão também ao encontro dos anteriormente apresentados, mostrando que quando os julgamentos de justiça procedimental e distributiva são analisados em simultâneo, a influência da justiça distributiva desaparece e é a justiça procedimental que emerge como o principal preditor da aprendizagem afetiva, da motivação escolar dos estudantes e ainda das suas tendências agressivas. Por sua vez, num estudo realizado com adolescentes norte-americanos, Gottfredson, et al. (2005) perceberam que nas escolas em que as regras eram percebidas como mais justas e mais claras pelos alunos, estes cometiam menos comportamentos delinquentes no contexto escolar.

Huo, Binning e Molina (2010) analisaram os efeitos da justiça procedimental e relacional dos professores e dos pares num grupo de adolescentes do ensino secundário. Os seus resultados indicam que quanto mais os adolescentes sentem que os professores e os pares os tratam de uma forma justa, do ponto de vista procedimental e relacional, maior é a sua perceção de que o seu *status* no grupo é elevado e de que são membros apreciados (*perceived liking*). Por sua vez, quanto mais os professores são percecionados como justos e maior a perceção de *status* grupal, maior o envolvimento dos adolescentes na escola, isto é, maior é a sua identificação à escola e maior o número de comportamentos positivos orientados para a escola. Para além disto, tanto a perceção de *status* como a perceção de apreço grupal (*liking*) estão também relacionadas com níveis mais elevados de autoestima nos adolescentes.

Os estudos no âmbito das Crenças no Mundo Justo (CMJ) que foram realizados com adolescentes em contexto escolar, têm vindo a chamar a atenção para a importância das perceções de (in)justiça dos adolescentes nesse contexto. Apesar de usarem uma abordagem diferente daquela que tem sido tradicionalmente usada na literatura da justiça social², estes estudos têm mostrado de uma forma unânime e consistente a influência das avaliações de justiça, em particular da justiça dos professores. Deste modo, quanto mais os alunos sentem que os seus professores os tratam de uma forma justa, mais positivamente avaliam o clima da sala de aula e o clima entre estudantes (Peter & Dalbert, 2010), menos se sentem stressados na escola (e.g., Correia & Dalbert, 2007; Dalbert & Stoeber, 2005) e melhores são as notas que obtêm (Dalbert & Stoeber, 2006; Peter, Kloeckner, Dalbert, & Radant, 2012). O estudo longitudinal realizado por Dalbert e Stoeber (2006) mostrou também que a avaliação do clima escolar como justo reforçou as próprias CMJ dos adolescentes e estava relacionada com a obtenção de melhores notas no período seguinte. Já as notas recebidas não afetaram as avaliações de justiça posteriores. Assim, ter boas notas não levou os alunos a avaliar o clima escolar como mais justo, mas ter más notas também não os levou a avaliar o clima escolar como mais injusto.

Estes resultados realçam claramente o papel central que a justiça escolar tem na vida das crianças e dos jovens. Apesar da importância que as notas e os resultados obtidos têm no contexto escolar, estes estudos mostram de uma forma consistente a primazia dos aspetos procedimentais e relacionais da justiça em relação aos aspetos distributivos. Os alunos preocupam-se sobretudo com a justiça dos procedimentos utilizados pelos professores e com a

² Para mais informações sobre a forma como a justiça é conceptualizada nestes estudos, consultar Peter & Dalbert (2010).

qualidade do tratamento interpessoal recebido e é a avaliação destas dimensões de justiça que afeta a sua motivação, o seu desempenho, a avaliação dos professores ou o cumprimento de regras escolares.

A esmagadora maioria dos estudos se debruçaram sobre as experiências de justiça e injustiça escolar analisaram a sua influência em variáveis escolares. Um dos primeiros estudos que procuraram estudar a influência das experiências de (in)justiça escolar em variáveis extraescolares foi realizado por Gouveia-Pereira, et al. (2003) em contexto português. Este estudo teve o mérito de ser o primeiro a fazer a articulação entre a teoria e investigação provenientes da área da justiça social, em particular o Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992), e a teoria e investigação provenientes da área da delinquência juvenil, em particular a teoria apresentada por Emler e Reicher (1995). Partindo de um argumento que é comum a estes dois quadros teóricos - a ideia de que as experiências que as pessoas têm com uma figura de autoridade particular podem ser generalizadas a outras figuras de autoridade semelhantes - Gouveia-Pereira et al. (2003) propõem que os julgamentos de justiça relativos aos professores influenciam não só a legitimação das autoridades escolares, mas também a avaliação que os adolescentes fazem de outras autoridades institucionais (polícias, leis, juízes e tribunais).

Os resultados deste estudo mostraram que os julgamentos de justiça relacional (mas não os julgamentos de justiça distributiva) relativos aos professores estão relacionados com a legitimação desses professores e que essa legitimação, por sua vez, medeia a relação entre os julgamentos de justiça relacional e a avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais extraescolares. Assim, quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como justos, quer ao nível do tratamento interpessoal recebido quer ao nível dos procedimentos que utilizam, mais legitimam esses professores e, por sua vez, quanto mais reconhecem legitimidade aos professores, mais positivamente avaliam também os polícias, as leis, os juízes e os tribunais (Gouveia-Pereira et al., 2003).

Estes resultados reforçam a hipótese da generalização proposta por Tyler e Lind (1992) e por Emler e Reicher (1995), sugerindo que a partir das avaliações de justiça que os adolescentes fazem relativas aos seus professores, eles inferem e criam expectativas acerca do que poderão esperar da parte de outras figuras de autoridade institucional. Mas parecem também ir ao encontro de outro argumento proposto por Emler e Reicher (1995, 2005) na sua teoria sobre a delinquência juvenil: as experiências de educação formal, e em particular a relação que os adolescentes estabelecem com as autoridades escolares, vão determinar o tipo

de orientação que eles desenvolvem face às restantes autoridades institucionais da sociedade e essa orientação, por sua vez, determina o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes.

Apesar de a sua abordagem ser diferente, dois estudos recentes, também no âmbito das CMJ, vieram precisamente realçar a importância das perceções de justiça relativas aos professores no envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes. Os resultados desses estudos mostram que quanto mais os adolescentes acreditam num mundo justo para o próprio, mais eles consideram que os seus professores os tratam de uma forma justa. Por sua vez, quanto mais os adolescentes consideram que os professores os tratam de uma forma justa, menos se envolvem em comportamentos de *bullying* (Donat, Umlauf, Dalbert & Kamble, 2012) e em condutas delinquentes (Donat, Dalbert, & Kamble, 2014), indicando assim que as perceções de justiça relativas aos professores mediam a relação entre as CMJ e o envolvimento em condutas desviantes.

De facto, a investigação com adultos tem demonstrado que as perceções e experiências de injustiça estão ligadas a um conjunto de reações comportamentais negativas, tais como comportamentos de retaliação, incumprimento de leis e condutas antissociais ou desviantes. Tendo em conta que os trabalhos desenvolvidos no âmbito desta tese incidem precisamente na relação entre as experiências de injustiça e o envolvimento em comportamentos de desvio, apresentamos de seguida os principais resultados e conclusões desses estudos.

Capítulo III. Sentimentos de injustiça e comportamentos desviantes

As evidências empíricas sobre a influência do tratamento injusto na adoção de comportamentos desviantes provêm maioritariamente de duas áreas de investigação distintas. De um lado, a investigação realizada no âmbito da justiça organizacional, cujas preocupações incidem sobre o impacto das experiências e perceções de injustiça em diferentes tipos de comportamentos desviantes que ocorrem em contexto laboral (e.g. Ambrose, Seabright, & Schminke, 2002; Aquino & Douglas, 2003; Aquino, Lewis, & Bradfield, 1999; Aquino, Tripp, & Bies, 2001, 2006; Blader, et al., 2001; Brebels, De Cremer, & Sedikides, 2008; Greenberg, 1990, 1993; Holtz & Harold, 2013; Jones & Skarlicki, 2005; Judge, Scott, & Ilies, 2006; Skarlicki & Folger, 1997; Skarlicki, Folger, & Tesluk, 1999; Skarlicki, Van Jaarsveld, & Walker, 2008; VanYperen et al., 2000). De outro lado, a investigação proveniente da área da criminologia, inspirada na General Strain Theory (GST, Agnew, 2001), que atribui às experiências de injustiça um papel de destaque (e.g. Beijersbergen, Dirkzwager, Eichelsheim, Van der Laan, & Nieuwbeerta, 2015; Mazzerolle & Piquero, 1998; Mazzerolle, Piquero, & Capowich, 2003; Rebellon, Manasse, Van Gundy, & Cohn, 2012; Scheuerman, 2013).

Apesar de serem provenientes de quadros teóricos muito distintos, ambas se apoiam num dos argumentos propostos originalmente pela Teoria da Equidade (Adams, 1965), de acordo com a qual as situações de injustiça provocam stress emocional que pode dar origem a ações de retaliação contra a fonte de injustiça, ou a tentativas de reposição da justiça da situação.

(...) if employees perceive organizational decisions and managerial actions to be unfair or unjust, they are likely to experience feelings of anger, outrage, and resentment. Unjust treatment can elicit retribution, and those who feel unfairly treated might retaliate and punish those who are seen as responsible for the problem. (Skarlicki, et al., 1999, p. 100)

Os comportamentos de retaliação podem assumir diferentes formas, umas mais específicas, dirigidas diretamente aos agressores, sejam eles superiores hierárquicos ou colegas de trabalho, outras mais gerais, dirigidas por exemplo às organizações. Algumas formas de retaliação são mais diretas, como as agressões, o incumprimento de regras ou a desobediência às ordens e decisões de figuras de autoridade; outras são mais indiretas, como os rumores, a negligência, a sabotagem, os atrasos sistemáticos, o absentismo, os furtos, ou o

uso indevido de materiais. Segundo Homans (1961), os comportamentos de retaliação e de reposição da justiça tendem a ser mais indiretos quanto maior for a diferença de poder entre a pessoa que é vítima da injustiça e o agressor, como é o caso por exemplo de um superior hierárquico ou a própria organização. Nestes casos, as pessoas têm uma menor tendência para adotar comportamentos de retaliação explícitos, envolvendo-se antes em comportamentos mais encobertos.

As primeiras investigações, quer no âmbito da justiça organizacional, quer no âmbito da GST, começaram por se focar nos efeitos que as várias dimensões de justiça tinham nos comportamentos de desvio ou de retaliação. Estudos correlacionais e experimentais mostravam que perante uma situação de injustiça distributiva, as pessoas têm uma maior tendência para se envolver em comportamentos destrutivos (VanYperen et al., 2000), de retaliação interpessoal (Skarlicki & Folger, 1997) ou de sabotagem (Ambrose et al., 2002) em contexto organizacional. Para além disto, a injustiça distributiva estava também associada ao envolvimento em comportamentos de desvio (e.g. Aquino, et al., 1999), nomeadamente furtos (Greenberg, 1990, 1993; Mazerolle, Piquero, & Capowich, 2003), comportamentos agressivos (Mazerolle & Piquero, 1998; Mazerolle et al., 2003; VanYperen et al., 2000) e de vandalismo (DeMore, Fisher & Baron, 1996).

Os efeitos da injustiça interacional, enquanto dimensão distinta da justiça procedimental, nos comportamentos desviantes foram também alvo de análise. Os resultados de alguns desses estudos mostraram que as perceções de injustiça interacional e as experiências de desrespeito também influenciam o envolvimento em condutas desviantes (Ambrose et al., 2002; Aquino, et al., 1999; Griffiths, Yule, & Gartner, 2011; Holtz & Harold, 2013; Judge, et al., 2006; Scheuerman, 2013; Skarlicki & Folger, 1997; Skarlicki, et al., 1999; Skarlicki, et al., 2008; VanYperen et al., 2000).

Da mesma forma, a influência das experiências e julgamentos de injustiça procedimental no envolvimento em condutas desviantes e de retaliação tem sido demonstrada em vários estudos, realizados em diferentes contextos, nomeadamente: organizacional (e.g. Blader, et al., 2001; Colquitt, Scott, Judge, & Shaw, 2006; Skarlicki & Folger, 1997), legal (e.g. Bradford, et al., 2015; Fagan & Tyler, 2005; Murphy & Tyler, 2008; Sunshine & Tyler, 2003) e prisional (e.g. Beijersbergen, et al., 2015; Reisig & Mesko, 2009). De entre estes, destacam-se dois estudos longitudinais recentes (Beijersbergen, et al., 2015; Reisig & Mesko, 2009) realizados com adultos em contexto prisional, que mostram que as perceções de injustiça procedimental influenciam os problemas de conduta dos prisioneiros, quer auto

relatados, quer oficiais, mesmo depois de controlados a idade, o nível de escolaridade e o passado criminal dos prisioneiros.

Os resultados de ambos os estudos apontam no mesmo sentido: quanto mais os prisioneiros consideram que os guardas prisionais utilizam procedimentos injustos, maior é o seu envolvimento posterior em comportamentos agressivos e maior o número de registos oficiais de infração de regras e de problemas disciplinares na prisão nos meses subsequentes (Beijersbergen, et al., 2015; Reisig & Mesko, 2009). Mais ainda, Beijersbergen et al. (2015) verificaram que os julgamentos de injustiça procedimental dos prisioneiros em relação aos guardas prisionais no momento 1 estavam associados aos problemas de conduta dos prisioneiros no momento 2, mas o inverso não se verificou. Tanto os prisioneiros que infringiam as regras, como aqueles que não as infringiam no momento 1 sentiam-se tratados de igual forma pelos guardas prisionais no momento 2. Estes resultados sugerem que a relação entre a injustiça e o desvio é unidirecional e não bidirecional, como seria de certa forma expectável: *“The finding that the misconduct of prisoners did not affect their perception of procedural justice is notable, as it is easy to imagine that correctional staff treat prisoners less fairly and respectfully, subsequent to their misbehavior”* (Beijersbergen, et al., 2015, p. 212).

Existem também algumas evidências empíricas que indicam que as diferentes dimensões de justiça – distributiva, procedimental e interacional – interagem entre si na explicação de reações comportamentais negativas tais como a retaliação organizacional (Skarlicki & Folger, 1997; Skarlicki, et al., 1999), a sabotagem (Ambrose et al., 2002), a negligência (VanYperen et al., 2000), a voz agressiva (VanYperen et al., 2000), os comportamentos contra produtivos (Colquitt, et al., 2006) e os comportamentos desviantes (Scheuerman, 2013). O argumento no qual se baseiam é que se as experiências de injustiça provocam algum tipo de stress, então a ocorrência de diferentes tipos de injustiça em simultâneo deverá dar origem a reações mais intensas, aumentando a probabilidade das pessoas se envolverem em condutas desviantes. No entanto, os resultados obtidos indicam algumas inconsistências relativamente à forma como as diferentes dimensões de justiça interagem entre si (Colquitt, et al., 2006).

Se, por um lado, os resultados de um estudo longitudinal realizado em contexto prisional (Beijersbergen, et al., 2015) indicam claramente que as perceções de injustiça dão origem a respostas desviantes, por outro lado, os resultados de meta-análises no âmbito da justiça organizacional mostram que apesar das experiências de injustiça serem

invariavelmente negativas e desagradáveis, nem todas as pessoas reagem e essas experiências envolvendo-se em condutas desviantes (e.g. Colquitt, et al., 2001; Hershcovis et al, 2007). Os resultados inconsistentes reportados na literatura sobre injustiça e desvio levaram alguns autores a apelar para a necessidade de se identificarem variáveis moderadoras desta relação, que permitam explicar essas inconsistências e esclarecer quando e em que circunstâncias um tratamento injusto desencadeia uma resposta desviante (e.g. Aquino, et al., 2006; Brebels et al., 2008; Cheng, Fielding, & Terry, 2011; Colquitt, et al., 2006).

A investigação tem mostrado que a relação entre a injustiça e as respostas desviantes é moderada inúmeras variáveis de natureza diferente. Algumas dessas variáveis estão relacionadas com o modo como o responsável pela injustiça gere a situação, nomeadamente as explicações ou justificações que fornece acerca das decisões tomadas (Greenberg, 1990), a validade dessas informações e ainda o grau de sensibilidade interpessoal com que transmite as informações (Greenberg, 1993). Outras variáveis estão mais relacionadas com características individuais das pessoas que são vítimas de injustiça, nomeadamente os seus valores de justiça (Holtz & Harold, 2013), os seus traços de personalidade (Colquitt, et al., 2006), a intensidade dos seus afetos (Murphy, 2009), ou os sentimentos de incerteza relativos à sua competência (Mayer, Thau, Workman, Van Dijke, & De Cremer, 2012).

Um outro grupo de variáveis prende-se mais com as diferenças de estatuto entre vítima e agressor e o tipo de relação que mantêm, tais como a atribuição de responsabilidade (Brockner, et al., 2007), atribuição de culpa ou de má intenção (Bradfield & Aquino, 1999), o estatuto absoluto e relativo quer da vítima, quer do agressor (Aquino & Douglas, 2003; Aquino, et al., 2001, 2006), o poder do agressor e a dependência da vítima em relação a ele no que diz respeito à realização das tarefas (Hershcovis, Reich, Parker, & Bozeman, 2012), ou ainda as expectativas prévias das vítimas em relação ao comportamento de (in)justiça do agressor (Jones & Skarlicki, 2005). Um outro tipo de variáveis moderadoras diz respeito ao tipo de relação que as vítimas têm com o grupo, nomeadamente se consideram conveniente ou benéfico manter um relacionamento com o grupo (Aquino, et al., 2006), o grau de identificação social ao grupo (Bradford, et al., 2015; Smith & Tyler, 1997), à vítima *vs.* ao agressor (Gordjin, et al., 2006), a desaprovação dos comportamentos desviantes pelos pares (Heerdink, Van Kleef, Homan, & Fischer, 2013), ou o facto da conformidade possibilitar às vítimas serem (re)aceites pelo grupo (Heerdink, Van Kleef, Homan, & Fischer, 2015)

Esta literatura foca-se nas condições necessárias para que as experiências de injustiça deem origem a respostas desviantes de carácter retaliatório, mas não explica porque é que isso

acontece. Com esse intuito, alguns autores têm procurado identificar variáveis mediadoras desta relação, sendo a zanga (*anger*) a mais frequentemente analisada. Desde logo, a Teoria da Equidade (Adams, 1965) sugere que a percepção de que os resultados obtidos são injustos origina emoções negativas como raiva, indignação e ressentimento, e estas emoções, por sua vez, podem motivar as pessoas a adotar determinados comportamentos com o objetivo de repor a equidade, tais como comportamentos de desvio contra as autoridades ou organizações.

Já as perspetivas mais centradas no valor relacional das percepções de (in)justiça, sugerem que a zanga e a retaliação têm uma função identitária e de proteção do *self* (e.g. Miller, 2001, p.541). Precisamente porque o tratamento injusto afeta os sentimentos de valor próprio e constitui uma ameaça à necessidade de pertença grupal, ele pode desencadear um conjunto de reações emocionais negativas, como a zanga, e de reações comportamentais negativas como a retaliação. Tanto a zanga como a retaliação permitem às pessoas vítimas de injustiça proteger a sua autoestima, recuperar os sentimentos de valor-próprio e proteger a sua imagem pública, ao mostrarem claramente, tanto ao agressor, como à audiência, que não aceitam um tratamento injusto e exigem ser tratados com respeito e consideração (Miller, 2001). Apesar de adotar uma perspetiva diferente, também a GST considera a zanga uma emoção chave para a compreensão do envolvimento no crime:

Anger (...) reduces the actual and perceived costs of crime; for example, angry individuals are less likely to feel guilt for their criminal behavior because they believe that the injustice they suffered justifies crime. Finally, anger energizes the individual for action, creates a sense of power or control, and creates a desire for revenge or retribution — all of which lead individuals to view crime in a more favorable light (Agnew, 2001, p. 327).

Independentemente da perspetiva teórica subjacente, um elevado número de estudos empíricos indicam que as emoções negativas, e em particular a zanga, resultantes das percepções ou das experiências de injustiça, medeiam a relação entre a injustiça e o envolvimento em comportamentos contra produtivos, de retaliação ou de desvio em diferentes contextos (e.g. Barclay, Skarlicki, & Pugh, 2005; Beijersbergen, et al., 2015; Gordijn, et al., 2006; Mazzerole, et al., 2003; Murphy & Tyler, 2008; Rebellon, et al., 2012; Scheuerman, 2013; VanYperen et al., 2000). Numa meta-análise recente, Colquitt, et al. (2013) verificaram também que as emoções despoletadas pelas experiências de (in)justiça medeiam a relação entre essas experiências, sejam elas de (in)justiça procedimental, interacional ou distributiva,

e a adoção de comportamentos contra produtivos em contexto organizacional (e.g. incumprimento de regras, mau uso de recursos, agressão, sabotagem, furto, absentismo).

Para além do efeito mediador das emoções, alguns autores debruçaram-se sobre o papel de outro tipo de variáveis. Blader et al. (2001) encontraram por exemplo um efeito mediador da identidade organizacional (operacionalizada através do orgulho, respeito e identificação) na relação entre as perceções de justiça procedimental e os comportamentos de retaliação. A legitimação das autoridades também foi outra das variáveis apontadas como mediadora da relação entre as perceções de injustiça e o cumprimento de regras (Tyler & Huo, 2002; Sunshine & Tyler, 2003). No entanto, a legitimação não é uma variável mediadora muito consistente.

Reisig e Mesko (2009), por exemplo, testaram o efeito mediador da legitimação dos guardas prisionais na relação entre as avaliações de justiça procedimental dos prisioneiros em relação a esses guardas e o envolvimento em condutas desviantes, mas não encontraram um efeito significativo. Também num estudo recente de Bradford, et al. (2015) a variável que mediou a relação entre as avaliações de justiça procedimental relativas aos polícias de trânsito e as infrações rodoviárias não foi a legitimação da autoridade policial, mas sim a identificação ao grupo social que a polícia representa (neste caso os cidadãos escoceses que cumprem as leis). Os autores referem, no entanto, que a associação entre a legitimação e as infrações era inicialmente significativa, mas deixou de o ser quando a identificação grupal foi adicionada ao modelo.

Apesar de existirem algumas incongruências e divergências nos resultados dos estudos que têm analisado a relação entre a injustiça e o desvio, de um modo geral eles indicam que as perceções e experiências de injustiça influenciam, de algum modo e em determinadas circunstâncias, o envolvimento em condutas desviantes. Alguns autores defendem, no entanto, que são necessárias mais evidências empíricas que contribuam para uma mais completa compreensão das situações em que a injustiça se traduz em retaliação e em comportamentos desviantes e porque é que algumas pessoas vítimas de injustiça têm este tipo de reações e outras pessoas na mesma situação reagem de maneira diferente (e.g. Brebels, et al., 2008; Colquitt, et al., 2006).

A grande maioria dos estudos que analisaram os efeitos das perceções e experiências de injustiça procedimental nos comportamentos de desvio foi realizada com populações adultas, apesar de a adolescência ser o período da vida em que o envolvimento em condutas desviantes tem maior incidência (Farrington, et al., 2013) e de um estudo recente indicar que

os adolescentes parecem dar mais importância e ser ainda mais sensíveis às variações na justiça procedimental do que os adultos (Murphy, 2015). De facto, a adolescência é um período de desenvolvimento chave para a formação da identidade (Erikson, 1968; Harter, 1990) e uma das razões pelas quais a justiça procedimental afeta tanto as pessoas é precisamente porque lhes transmite informações identitárias relevantes, nomeadamente qual o valor que lhes é reconhecido no seio do grupo (Lind & Tyler, 1988). Parece-nos assim que o estudo das reações desviantes dos adolescentes às perceções e experiências de injustiça procedimental é uma matéria da maior relevância.

Os poucos estudos que analisaram a relação entre as perceções de justiça relativas aos professores e o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes indicam que estas duas variáveis estão fortemente relacionadas (Donat, et al., 2012, 2014; Rebellon, et al., 2012). Estes estudos têm, no entanto, a particularidade de operacionalizarem as perceções de justiça de uma forma diferente da que é tradicionalmente usada na literatura da justiça social, não fazendo distinção entre as diferentes dimensões de justiça.

Dois desses estudos, provenientes da literatura no âmbito das Crenças no Mundo Justo (CMJ), mostram que a perceção de um tratamento justo por parte dos professores medeia a relação entre as CMJ dos adolescentes e o seu envolvimento em comportamentos de *bullying* (Donat, et al., 2012) e de delinquência extraescolar (Donat, et al., 2014). Num outro estudo longitudinal recente, este no quadro da GST, Rebellon et al. (2012) verificaram que as perceções de justiça dos adolescentes relativamente à forma como se sentem tratados pelo pai, pela mãe, pelos professores, pelos amigos, ou pelos colegas da escola estão negativamente relacionadas com o seu envolvimento subsequente em condutas delinquentes e que este efeito foi totalmente mediado pela zanga situacional. Estes efeitos foram significativos mesmo controlando um elevado número de variáveis, tais como a idade, o sexo, a raça, o estatuto socioeconómico, o autocontrolo, a delinquência dos pares, as atitudes face à delinquência, a existência de acontecimentos de vida negativos e a delinquência prévia.

Um aspeto curioso nos resultados obtidos por Rebellon et al. (2012) é que as perceções de um tratamento injusto por parte do pai, da mãe ou dos professores provocaram reações emocionais negativas (zanga) mais fortes do que as perceções de um tratamento injusto por parte dos amigos ou dos colegas da escola. Segundo os autores, isto sugere que um tratamento injusto por parte de uma figura de autoridade é menos tolerado pelos jovens do que um tratamento injusto por parte dos pares.

Apesar da importância que a escola e os professores têm na vida dos adolescentes e jovens, afinal é na escola e com os professores que eles passam grande parte do seu tempo, as evidências empíricas sobre a relação entre as experiências e percepções de (in)justiça procedimental relativas aos professores e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes são escassos. De facto, os professores são muito provavelmente a única figura de autoridade formal com a qual os adolescentes têm um contacto direto e diário durante longos períodos de tempo. É por isso natural que a qualidade e a justiça do tratamento recebido por parte de um professor possam ter sobre os adolescentes um forte impacto, quer ao nível emocional, quer ao nível comportamental.

Overview dos estudos empíricos

Apesar da extensa literatura na área do desvio juvenil, as evidências empíricas sobre a influência das experiências de injustiça com os professores nesses comportamentos é muito reduzida. Por outro lado, apesar de existirem também inúmeros estudos empíricos que explicam os efeitos das experiências e percepções de (in)justiça com as autoridades nas reações emocionais, afetivas, cognitivas e comportamentais das pessoas, a esmagadora maioria desses estudos tem sido feita com adultos.

A adolescência é, no entanto, um período particularmente importante para o estudo destas relações, não só porque é nesta fase que o envolvimento em condutas desviantes tem maior incidência (Farrington, et al., 2013), mas também porque esta é uma etapa crucial para o desenvolvimento da identidade (e.g. Erikson, 1968; Harter, 1990; Marcia, 1980). Dado que segundo os modelos relacionais de justiça as percepções e experiências de (in)justiça procedimental têm implicações identitárias para os indivíduos (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003), parece-nos bastante pertinente estudar os seus efeitos em adolescentes, até porque um estudo recente indica que os adolescentes parecem ser ainda mais sensíveis às variações de justiça procedimental do que os adultos (Murphy, 2015).

O conjunto de estudos empíricos que compõem esta tese de doutoramento tem assim como objetivo preencher esta lacuna na literatura, analisando a relação entre as percepções e experiências de (in)justiça procedimental dos adolescentes com os professores e o seu envolvimento em condutas desviantes. Os trabalhos apresentados podem ser divididos em dois grandes grupos. Por um lado, os estudos que analisam diretamente a relação (in)justiça-desvio, que serão apresentados no primeiro e no terceiro artigo. Por outro lado, o estudo

apresentado no segundo artigo da tese, que consiste no desenvolvimento e validação de uma escala de comportamentos desviantes para adolescentes. Optámos, no entanto, por organizar a apresentação dos estudos pela sua ordem cronológica, dado que o estudo apresentado no primeiro artigo foi realizado com recurso a uma outra escala de comportamentos desviantes, pelo facto de esta não estar ainda desenvolvida.

No artigo 1, intitulado “Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour”, apresentamos os resultados de um estudo correlacional em que testámos a hipótese da relação entre os julgamentos de justiça relativos aos professores e o envolvimento em comportamentos de desvio ser mediada pela avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais.

No artigo 2, intitulado “Deviant Behavior Variety Scale: Development and Validity with a sample of Portuguese adolescents”, apresentamos o estudo das qualidades psicométricas da escala que desenvolvemos para medir a variedade dos comportamentos desviantes dos adolescentes.

No artigo 3, intitulado “Adolescent’s deviant reactions to teacher’s procedural injustice: on the moderating role of previous judgments and of belonging and acceptance concerns” apresentamos os resultados de dois estudos experimentais em que testámos o efeito de duas variáveis moderadoras da relação entre a injustiça procedimental do professor e a probabilidade dos adolescentes se envolverem em condutas desviantes. No primeiro estudo testámos a hipótese de que as reações desviantes ao tratamento injusto do professor são influenciadas pelos julgamentos prévios acerca das autoridades institucionais. No segundo estudo testámos três hipóteses: que apesar das reações emocionais (sentimentos de zanga) e das reações afetivas (sentimentos de exclusão) ao tratamento injusto do professor não serem afetadas pelas preocupações com a pertença e a aceitação pelos colegas de turma (hipóteses 1 e 2, respetivamente), essas preocupações influenciam as reações comportamentais (desviantes) dos adolescentes à injustiça procedimental do professor (hipótese 3).

Secção II
Secção Empírica

Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour*

Cristina Sanches^{3†}, Maria Gouveia-Pereira³, Felice Carugati⁴

Abstract

Background.

The current paper is based on two different approaches. One is the Relational Model of Authority (Tyler & Lind, 1992), which addresses the effects of justice perceptions on the legitimacy of authorities and behavioural compliance. The other is Emler and Reicher's theory (1995, 2005), which explains the involvement of adolescents in delinquency through their relationship with the institutional authorities of society.

Aims.

To provide empirical evidence for the linkage of these perspectives, analyzing the relationship between justice perceptions about teachers and the involvement of adolescents in deviant behaviour. Our hypotheses are that teachers' justice is negatively related with deviant behaviour and that this relationship is mediated through the evaluation of institutional authorities, after controlling for school failure.

Sample.

390 adolescents aged between 14 and 17.

Method.

Participants completed the following scales: perceptions of justice about teachers, evaluation of institutional authorities, and deviant behaviour. Data were examined through correlation and bootstrap analyses.

³ Research Unit on Cognitive, Developmental and Educational Psychology, ISPA University, Lisbon, Portugal

⁴ Department of Education, Alma Mater Studiorum University of Bologna, Italy

* Paper published in the *British Journal of Educational Psychology*, 82, 606-621, doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02048.x.

† Correspondence to: Cristina Sanches, ISPA- Instituto Universitário, R. Jardim do Tabaco, 34, 1149 -041, Lisbon, Portugal; E-mail: csanches@ispa.pt

Results.

Justice judgments about teachers were negatively related with deviant behaviour, and this relationship was partially mediated by the evaluation of institutional authorities, even after controlling for school failure. However, procedural justice revealed a much stronger relationship with deviance, compared to distributive justice.

Conclusions.

As predicted, these results suggest that when adolescents perceive school authorities as fair, other institutional authorities are likely to be perceived in a similar way and the more those authorities are positively evaluated, the less often adolescents engage in deviant conduct. Results are discussed according to the theories underlying our hypothesis. Directions for future research are suggested.

Key-words

Adolescence; Justice judgements about teachers; Institutional authorities; Deviant behaviour; School

Introduction

Involvement in delinquent behaviour is explained by Emler and Reicher (1995, 2005) through the type of relationship that adolescents develop with the formal authorities of society. On the other hand, research within the field of social justice, namely the one based on the Relational Model of Authority (Tyler & Lind, 1992), demonstrates that authorities are considered legitimate and their decisions accepted and voluntarily obeyed to the extent that they use fair procedures and treat people with respect. The research presented in the current paper is based on these two perspectives and attempts to establish a link between them. To our knowledge, this link has not been empirically explored, specifically in the school setting. We will, therefore, analyse the relationship between the justice and injustice situations experienced with school authorities and youth involvement in deviant behaviour. With the term deviant behaviour, we refer to behaviour that violates legal norms (commonly designated as delinquent behaviour), but also behaviour that violates social norms, even if it is not punishable by law.

The Relationship between Deviant Behaviour, Institutional Authority and School.

From the perspective of Emler and Reicher (1995; 2005), delinquency is the behavioural manifestation of a “breach” in the relationship between young people and institutional authority. It expresses the idea that adolescents are unwilling to accept and comply with the rules and norms of the social system, and of the authorities that represent it. This occurs because authorities are seen as not offering effective protection of people’s rights or against victimisation. In this sense, the authors suggest that adolescent involvement in delinquency is linked to and sustained by a sense of exclusion from authorities. Empirical evidence gives support to some of these ideas by showing that the negative attitudes of adolescents towards institutional authorities (namely, the police and the law) are strongly correlated with non-compliance with rules and with involvement in delinquent acts (e.g. Emler & Reicher, 1987, 1995; Hirschi, 1969; Hoge, Andrews & Leschied, 1996; Levy, 2001; Loeber, 1996; Reicher & Emler, 1985; Tarry & Emler, 2007).

According to Emler and Reicher (1995, 2005), besides intellectual growth, the development of attitudes and beliefs towards authorities is also determined by the experience of formal education. It is in the school setting that most children have their first direct and extended experience with institutional authority. It seems, therefore, likely that children develop a preliminary understanding of formal authority in the school setting, and that attitudes formed here are then generalised to other kinds of institutional authority (such as the police or the law) with which they have less contact (Emler & Reicher, 1995, 2005). Research has shown that between the ages of 6 and 10 children’s understanding of the nature of formal authority in the school setting is far more developed than their understanding of other institutional authorities (Emler, 1992; Emler, Ohana, & Moscovici, 1987). Empirical evidence has also consistently shown a strong positive relationship between the attitudes of adolescents towards school authorities and those towards other institutional authorities (Emler & Reicher, 1987, 1995; Reicher & Emler, 1985; Rigby & Rump, 1979, 1981).

There are other school-related variables which have also been associated with the attitudes of adolescents towards institutional authorities, namely school performance, the value assigned to school, adaptation to school rules, and school well-being (Gouveia-Pereira & Pires, 1999; Palmonari & Rubini, 1998; Palmonari, Rubini & Casoni, 1999). Further, recent studies have shown that teachers’ negative perceptions about students, as well as students’ negative assessments of the classroom environment, influence the attitudes of adolescents towards school authorities, and their aggressive behaviour in the school context

(Estévez, Musitu & Herrero, 2005; López, Pérez, Ochoa & Ruiz, 2008; Murray & Murray, 2004; Ochoa, López & Emler, 2007). Despite the results of these studies, we consider that the relationship between school experiences, namely the quality of interactions with teachers, and the involvement of adolescents in deviant conduct should be further explored and clarified. What is specifically happening within the context of student-teacher interactions that might contribute to the development of negative representations of institutional authorities and to the defiant and law-breaking behaviour of adolescents? We think that theory and empirical evidence based on the relationship between procedural justice and the legitimacy of authorities might provide an important contribution in this direction.

Justice judgements and the relationship with authorities.

Social Psychologists have long analysed the role that the experiences of justice and injustice play in the life of individuals (e.g. Brokner & Weisenfeld, 1996; Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2000; Tyler & Lind, 1992; Van den Bos & Lind, 2001). One of the most appealing findings in this field is the effect of justice judgments on authorities' legitimacy (Gouveia-Pereira, 2008; Sunshine & Tyler, 2003; Tyler, 1990, 1997; Tyler & Huo, 2002; Tyler & Wakslak, 2004).

The Relational Model of Authority (RMA) proposed by Tyler and Lind (1992), which is based on the Group-Value Model (Lind & Tyler, 1988), argues that authorities are considered legitimate to the extent that they use fair procedures and treat people with respect. And when authorities are considered legitimate, people are more likely to accept their decisions and voluntarily comply with rules, even when it is not to their immediate benefit. They do so because they prefer to maintain, in the long term, a positive relationship with the group to which they belong and with the authorities of that group. According to these models, fair treatment by authority figures matters to people because it provides information about their value and their social status in the group, thereby contributing to the definition of their identity (Tyler & Blader, 2003). This idea follows the presuppositions of Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1986) and of Self-Categorisation Theory (Turner et al., 1987), according to which individuals use the information they acquire from the groups they belong to so as to construct their social identity.

Previous instrumental models of justice, such as those proposed by Adams (1965) or Berkowitz and Walster (1976), argued that when people make justice judgements, they are mainly concerned about distributive and instrumental aspects, such as the favourability of outcomes and the equitable distribution of resources. Instead, RMA argues that when making

justice judgments about authorities, people are mainly concerned about relational and procedural aspects. Therefore, authorities will be considered fair and, subsequently, legitimate to the extent that people perceive that their decisions are oriented by the following relational principles: *neutrality* (e.g. the authority behaves the same for all individuals and uses neutral and impartial procedures in decision making), *trust* (e.g. the authority is honest and shows concern about people's needs and rights), and *status recognition* (e.g. the authority treats people with respect and dignity). The legitimacy of authorities in turn will contribute to people's voluntary acceptance and compliance with decisions and rules. These hypotheses have received empirical support in different contexts and cultures (e.g. Lind, Tyler & Huo, 1997; Sousa & Vala, 2002; Sunshine & Tyler, 2003; Tyler, 1990, 1997; Tyler & Caine, 1981; Tyler & Huo, 2002; Tyler, DeGoey & Smith, 1996; Tyler & Wakslak, 2004). However, these studies have been conducted with adults and not in the school setting.

An exception to this was the study developed by Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari and Rubini (2003) with 448 Portuguese adolescents, in order to understand better the process that underlies the relationship of adolescents with authorities at school and outside school. They found that justice judgments about teachers, especially procedural and relational judgments, were a critical factor in the legitimacy of school authority, as well as in the evaluation of institutional authorities (such as police, courts and laws). Moreover, the legitimacy of school authorities was a significant mediator in the relationship between justice judgments about teachers and the evaluation of institutional authorities outside school. The authors suggested that when adolescents perceive their teachers as being fair in procedural and relational domains, that perception is generalised to other authorities and formal institutions of society, in the sense that justice perceptions regarding the school authority (teacher) promote the internalisation of positive representations about other authorities outside school.

Based on the results obtained by Gouveia-Pereira et al. (2003), and linking them to the research previously mentioned associating the attitudes towards institutional authorities and deviant behaviour, we wondered if justice perceptions about teachers would not also be related with adolescent involvement in deviant conducts, precisely through their association with the evaluation of institutional authorities. As far as we know, there has been no empirical research analysing these relationships and that is our main goal. Following this, we formulated two hypotheses. Our first hypothesis is that positive judgments about teacher fairness are negatively associated with adolescent deviant behaviour. Our second hypothesis

is that the relationship between justice perceptions about teachers and deviant behaviour is mediated by adolescent evaluation of other institutional authorities of society, such as police officers, laws, judges and courts. Our expectation is that the more adolescents perceive their teachers as fair, the more positive is their evaluation of institutional authorities and, in turn, the more positive that evaluation is, the less adolescents will be involved in deviant conduct. Also following the Relational Model of Authority and the empirical evidence which supports its hypothesis, we expect these associations to be stronger for judgements about procedural justice rather than judgments about distributive justice. Moreover, empirical evidence has shown that school failure is strongly correlated with delinquency (e.g. Hargreaves, 1967; Kelly, 1975; Reiss & Rhodes, 1961; West & Farrington, 1977) and with adolescent psychosocial adaptation (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi, 2002; Reinke & Herman, 2002). Therefore, school failure will be included as a control variable so as to ensure that it does not constitute a third cause explaining the mediation effects hypothesised.

Method

Participants.

The participants of this study were 390 Portuguese adolescents aged between 14 and 17 years ($M = 15.5$; $SD = 1.11$), 52% of whom were boys and 48% girls.

Table 1: Frequencies of participants' age, gender and number of school years failed

<i>Age</i>	<i>Number of school years failed</i>	<i>Gender</i>		<i>Sub-total</i>
		<i>Male</i>	<i>Female</i>	
14	0 (never)	23	27	50
	1 or more times	26	16	42
	Sub-total	49	43	92
15	0 (never)	24	22	46
	1 or more times	29	21	50
	Sub-total	53	43	96
16	0 (never)	16	25	41
	1 or more times	36	26	62
	Sub-total	52	51	103
17	0 (never)	10	23	33
	1 or more times	38	28	66
	Sub-total	48	51	99

Data were collected in six schools in the urban area of Lisbon: four regular schools and two vocational schools. 59% of the participants were attending regular schools and were in 9th to 12th year. The remaining 41% were attending vocational schools and were in 7th to 9th year. Participant distribution according to age, gender and number of school years failed is presented in Table 1.

Measures.

Perceptions of justice about teachers were measured using a 16-item scale developed by Gouveia-Pereira et al. (2003), based on Leventhal (1980) and Tyler et al. (1996). The scale included items of *distributive justice* (e.g. “overall, teachers reward my efforts”), *procedural justice* (e.g. “my teachers give me the chance to put forward my own points of view before making a decision about me”), and *relational justice* (e.g. “my teachers treat me with respect and consideration”) Responses were given on a five-point scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree).

A Principal Components Analysis (PCA) was performed using varimax rotation for components extraction. Two components with an Eigenvalue > 1 emerged, explaining 51% of the total variance (KMO = .90). The first component, with an Eigenvalue of 6.6, explained 41% of the variance and was loaded by procedural justice items together with relational justice items, with factor loadings ranging from .71 to .54. The second component, with an Eigenvalue of 1.5, explained 10% of the variance, and was loaded by the distributive justice items, with factor loadings ranging from .87 to .53. Procedural and relational justice items have also loaded together into the same component in the study of Gouveia-Pereira et al. (2003) as well as in previous studies (e.g. Folger, 1996; Sousa & Vala, 2002; Vermunt, Van der Kloot, & Van der Meer, 1993). Indeed, the more recent body of literature considers procedural justice a two-dimensional concept, consisting of quality of decision-making and quality of treatment (e.g. Tyler & Huo, 2002; Tyler & Smith, 1997). Following this and based on the results of the PCA, two variables were therefore created: *procedural justice*, which was computed by making an average of all the items that loaded on the first component ($\alpha = .89$; $M = 3.41$; $SD = .71$); and *distributive justice*, which was computed by making an average of all the items that loaded on the second component ($\alpha = .82$; $M = 3.56$; $SD = .79$). A higher score on this scale indicated a more positive perception of teachers' justice.

The *Evaluation of institutional authorities* was measured with a 19-item scale developed by Gouveia-Pereira et al. (2003), based on Reicher and Emler (1985) and Tyler (1990, 1997). This scale includes items which measure the evaluation of three types of

institutional authority: police (e.g. “sometimes the police arrest people unfairly”), laws (e.g. “laws protect the rights of all citizens”) and judges/courts (e.g. “the courts are there in order to make society better for everyone”). Responses were given on a five-point scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree). Previous research has shown that adolescent evaluations concerning these authorities were positively intercorrelated and, therefore, these measures have been aggregated into a single variable (Gouveia-Pereira et. al., 2003; Reicher & Emler, 1985; Rigby, Schofield & Slee, 1987). Following this, participants’ answers on this scale were averaged to compute a single variable: *the evaluation of institutional authorities* ($\alpha = .79$; $M = 3.03$; $SD = .49$). A higher score on this scale reflected a more positive evaluation of institutional authorities.

Adolescent deviant behaviour was measured with a 41-item scale developed by Gouveia-Pereira and Carita (2005). This scale measures the frequency of deviant behaviour that may have occurred in the past two years in different contexts: at school, at home or in public places. The development of items was based on review of the literature (e.g. Hirschi, 1969; Smith & Mc Vie, 2003; Vazsonyi, Pickering, Junger, & Hessin, 2001) and semi-directive interviews with adolescents, to understand better what type of deviant behaviours were named by adolescent groups. Overall, items referred to: vandalism (e.g. “I have damaged or destroyed public or private property (e.g. a phone-box, parking meters, street signs, cigarette vending machines, slashed tyres on cars or motorbikes, broken mirrors or windows.”); addictive behaviour (e.g. “I have smoked hashish or marijuana”); verbal and physical aggression (e.g. “I have hit or thrown objects at a teacher or other adult at school”); lies (e.g. “I have lied about my age to get into certain places such as a bar, a night club or the cinema”); school misconduct (e.g. “I have skipped school because I did not feel like going and wanted to stay with friends, or to go for a walk”); thefts (e.g. “I have stolen, or tried to steal, money or objects such as a cell phone, watch, MP3, etc., from a stranger”); use of weapons (e.g. “I have used some kind of weapon (e.g. knife, etc.) when I was fighting with someone”); disobeying laws (e.g. “I have driven a car or a motorcycle without having a drivers’ licence”); and disobeying authority figures (e.g. “I have gone out at night without my parents’ permission”). Responses were given on a six point-scale (0 = never; 5 = many times).

A PCA with varimax rotation was carried out. A nine-components solution with an Eigenvalue > 1 emerged, explaining 67% of the total variance ($KMO = .91$). The scree plot showed, however, that the first component, with an Eigenvalue of 13.82, was substantially stronger than all the other components, with Eigenvalues ranging from 3.27 (in the second

component) to 1.02 (in the ninth component). The first component alone explained more of the variance of the scale (37%), than the other eight component together (30%). Furthermore, since this solution was not easily interpretable, we performed a new PCA, but this time forcing the solution to a single component structure. Factor loadings for this solution ($KMO = .91$) ranged from .43 to .74, indicating that all items were related to a single latent variable, although in different proportions. Based on these results, all the items of the scale were averaged to compute a single variable: *deviant behaviour* ($\alpha = .94$; $M = .88$; $SD = .77$), with higher scores reflecting a greater involvement in deviant conduct.

School Failure of the participants was measured by the number of years failed in school. In the Portuguese school system, the failure of a school year occurs in one of the following situations: 1) when students fail more than two courses, or 2) when students fail both Portuguese and Mathematics. Information about school failure of the participants was collected based on the following questions: “Have you ever failed a year at school?”, and “If your answer was yes, how many times did you fail?”. Nearly half of the participants (44%) had never failed a school year. It is important to highlight the fact that from the 56% of the participants that had already failed a year at school, 68% were attending vocational schools. Indeed, when we compare the success and failure rates of participants attending regular schools and vocational schools, we encounter enormous differences. Of those who attend regular schools, 66% had never failed and the remaining 34% had already failed at least once. However, in vocational schools, only 5% of the participants had never failed whilst 95% had already failed at least once. These differences are owed, in part, to the fact that the students with a history of failure in regular education, but who are still within the period of compulsory education, are frequently led into vocational schools. In these schools, teaching has a strong component of practice and is, above all, directed towards the development of professional knowledge and competency, with the view to integrating the students into the work place.

Procedure.

Several schools within the urban area of Lisbon were contacted. Since we were interested in having an equivalent number of students with school success and with school failure, both regular schools and vocational schools were contacted. After receiving the authorisation of the school principals for the collection of student data, class teachers indicated in which classroom period the questionnaires could be administered and they also distributed the parent-consent forms. With the agreement of all the school principals, a passive consent procedure was chosen: parents were asked to sign and return the consent

forms only if they did not wish their child to participate in the study. Participants were informed that: the questionnaire was anonymous, their answers would remain completely confidential, they could ask any question about the study after completing the questionnaire, and their participation was voluntary. All measures were administered on the same day in the exclusive presence of the researcher. Participants took approximately 30 minutes to complete the questionnaire.

Results

Correlations between variables.

Pearson correlation analyses among all variables were carried out (see Table 2). As expected, results indicated a significant negative relationship between the justice judgements about teachers and the deviant behaviour of adolescents. There was also a significant positive relationship between the justice judgments and the evaluation of institutional authorities. Distributive justice (DJ) was not significantly associated with school failure, while procedural justice (PJ) showed a significant positive association with school failure. The evaluation of institutional authorities (EIA) was also significantly and negatively related with school failure and with deviance and, finally, deviant behaviour was significantly and positively related with school failure.

Table 2: Pearson Correlations between variables

	1	2	3	4	5
1 Procedural Justice	1				
2 Distributive Justice	.59**	1			
3 Institutional Authorities	.42**	.35**	1		
4 Deviant behaviour	-.28**	-.21**	-.39**	1	
5 School Failure	.16**	.10	-.11*	.35**	1
Means	3.41	3.56	3.03	.88	1.27
Standard Deviations	.71	.79	.49	.77	1.26

Note: *p<.05; **p<.01.

Mediation analyses.

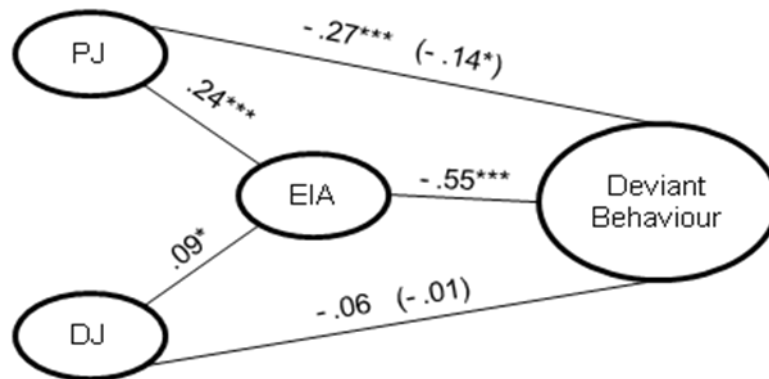
To test the mediation effect of the EIA on the relationship between justice judgments about teachers and adolescent deviant behaviour, bootstrap analyses were conducted using methods described by Preacher & Hayes (2008). Although the causal steps methodology proposed by Baron and Kenny (1986) and the product-of-coefficients methodology developed by Sobel (1982, 1986) are the most often used in the literature for testing mediation hypotheses, bootstrapping has some advantages over both: 1) it does not rely on the assumption of a normal sampling distribution; and 2) it is a method that simultaneously increases power while maintaining reasonable control over the Type I error rate (Preacher & Hayes, 2004, 2008). Bootstrapping is a nonparametric resampling technique that empirically generates an approximation of the sampling distribution. This method provides point estimates and percentile bootstrap confidence intervals (CI) for total and indirect effects.

In the present study the bootstrap analyses were conducted using the SPSS macro created by Preacher and Hayes (see Preacher & Hayes, 2008) for bootstrap analyses with multiple mediators⁵. Confidence intervals were based on 5,000 bootstrap samples and were improved using bias correction and acceleration (BCa) as the authors suggest. Confidence intervals (CI) containing zero are interpreted as being not significant. Two models were estimated: the first testing the ability of the EIA to mediate the effects of PJ on deviance, and the second testing the ability of EIA to mediate the effects of DJ on deviance. However, since we were interested in determining the unique ability of each of the justice dimensions (PJ and DJ) to account for variation in adolescent deviant behaviour, DJ entered as a covariate in the first model, and PJ entered as a covariate in the second model. The results of both models are presented in Figure 1.

Starting with procedural justice, the bootstrap results indicated that the total effect of PJ on deviant behaviour (total effect of PJ = $-.27$, $p < .00001$) decreased when the evaluation of institutional authorities was included in the model (direct effect of PJ = $-.14$, $p < .05$). Results also showed that the total indirect effect (i.e. the difference between total and direct effects) of PJ on deviant behaviour through the mediator was significant, with a point estimate of $-.1317$ and 95% BCa CI of $-.2065$, $-.0645$. These results indicate that the association between perceptions about the procedural justice of teachers and the involvement of

⁵ Although we had a single mediator model, we used the SPSS macro for bootstrap analyses with multiple mediators, since it is the only one available that allows the inclusion of covariates.

adolescents in deviant behaviour is partially mediated by the evaluation of institutional authorities.

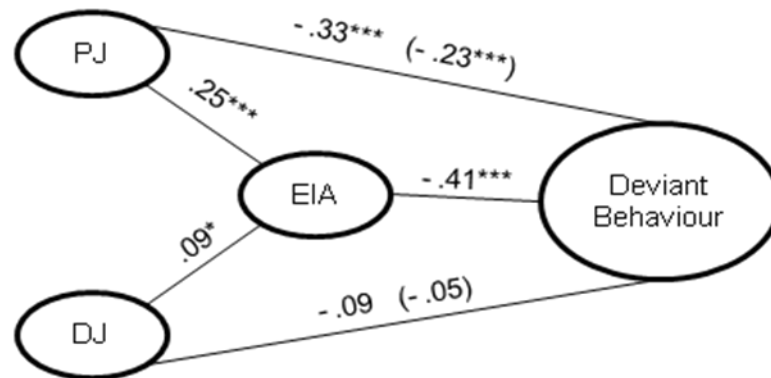


Note: Path values represent unstandardized regression coefficients from bootstrapping analyses. Values in parentheses represent the direct effects of independent variables (PJ and DJ) on deviant behaviour after including the mediator (EIA); * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Figure 1: Mediation analyses of the association between the justice judgments and deviant behavior

A different pattern of results was, however, found for distributive justice. The bootstrap results indicated that the total effect of DJ on deviant behaviour was not significant in the first place (total effect of DJ = $-.06$, $p = .3304$) and, therefore, there was no possible mediation effect in this case. It was, nonetheless, possible to test for the indirect effect of DJ on deviance through the EIA. Indeed, the bootstrap results indicated that the effect of DJ decreased when the evaluation of institutional authorities was included in the model (direct effect of DJ = $-.01$, $p = .8155$) and that the total indirect effect of DJ on deviant behaviour through the EIA was significant, with a point estimate of $-.0472$ and 95% BCa CI of $-.1023$, $-.0064$. In other words, these results seem to indicate that although there is no significant direct association between DJ and deviance, DJ is indirectly associated with deviant behaviour through its association with the EIA.

Given that the literature shows a strong association between adolescent school failure and their involvement in deviant behaviour, one of our aims was to ensure that the mediation effects hypothesised were not explained by a third cause, such as school failure. Therefore, we repeated the bootstrap analysis, but this time adding school failure also as a covariate in each model. Results are presented in Figure 2.



Note: Path values represent unstandardized regression coefficients from bootstrapping analyses, with school failure as a covariate. Values in parentheses represent the direct effects of independent variables (PJ and DJ) on deviant behaviour after including the mediator (EIA); * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Figure 2: Mediation analyses of the association between the justice judgments and deviant behavior, when controlling school failure.

Overall, adding school failure to our model did not change the pattern of results previously obtained, but it increased our model's ability to account for variation in adolescent deviant behaviour (R^2 of the previous model = .18, $p < .00001$; R^2 of the current model = .32, $p < .00001$). Again, the bootstrap results showed that the total effect of PJ on deviant behaviour (total effect of PJ = $-.33$, $p < .00001$) decreased when the mediator (EIA) was included in the model (direct effect of PJ = $-.23$, $p < .001$). Also, the total indirect effect of PJ on deviant behaviour through the mediator was significant, with a point estimate of $-.1044$ and 95% BCa CI of $-.1685$, $-.0541$, again indicating a significant partial mediation. Once more, although the bootstrap results for distributive justice showed that the total effect of DJ on deviant behaviour was not significant (total effect of DJ = $-.09$, $p = .1149$), this effect decreased when the evaluation of institutional authorities was included in the model (direct effect of DJ = $-.05$, $p = .3566$) and the total indirect effect of DJ on deviant behaviour through the EIA was significant, with a point estimate of $-.0393$ and 95% BCa CI of $-.0861$, $-.0080$. This again indicates that distributive justice judgments about teachers are only indirectly associated with the involvement of adolescents in deviant conducts through their association with the evaluation of other institutional authorities. To sum up, the results obtained when controlling for adolescent school failure strengthen our hypothesis by showing that the

mediation effect proposed remained significant over and above the effect of school failure on deviant behaviour (partial effect of school failure = .23, $p < .00001$).

Discussion

Although the two theoretical approaches underpinning our hypotheses (the Relational Model of Authority, as well as Emler & Reicher's theory on delinquency) seem to share some arguments, research attempting to associate them is almost non-existent. To our knowledge, the only exception to this was the study carried out by Gouveia-Pereira et al. (2003), which showed that positive justice judgments about teachers promote the internalisation of positive representations about other authorities outside school. Therefore, our main goal was to extend these results further and contribute to the articulation between these two theoretical approaches.

As predicted, we found justice perceptions about teachers to be negatively associated with adolescent deviant behaviour. These results confirmed our first hypothesis and seem to indicate that the more adolescents feel that they are fairly treated by school authorities, the less they engage in deviant conduct. A different pattern of results was, however, found for procedural justice and for distributive justice. Although Pearson correlations revealed that distributive justice was negatively associated with the occurrence of deviant behaviour, when this association was analysed with procedural justice as a covariate, distributive justice was no longer significant. This suggests that the association between distributive judgments and deviant behaviour was spurious and was due to the strong association between judgments about distributive and procedural justice.

These differences between the effects of procedural and distributive justice were not surprising. According to the RMA, people are much more concerned with the justice of the procedures used and with the quality of the interpersonal treatment received than with the justice of the results obtained. However, besides giving support to the hypothesis of the RMA, our results have also the merit of extending them by showing that the fairness of authorities is not only positively associated with positive behaviour, such as the legitimacy of authorities or the adoption of pro-social behaviour (e.g. Gouveia-Pereira et al., 2003; Lind et al., 1997; Sousa & Vala, 2002; Sunshine & Tyler, 2003; Tyler, 1990, 1997; Tyler & Caine, 1981; Tyler & Huo, 2002; Tyler et al., 1996; Tyler & Wakslak, 2004), but it is also negatively related with negative behaviour, such as the involvement in deviant conduct.

Our results also enlarge previous findings which associate some school-related variables with adolescent aggressive behaviour in the school context (López et al., 2008; Estévez et al., 2005; Murray & Murray, 2004; Ochoa et al., 2007). We found that the judgment of adolescents about their teachers' justice was related not only with aggressive behaviour, but also with their involvement in other deviant conduct. And further, these justice judgments were related with conduct occurring not only at school, but also outside school, which seems to indicate that the experiences of (in)justice are critical in the explanation of adolescent deviant behaviour. One could, however, question why these experiences of (in)justice with authorities at school are related to the behaviour that adolescents have in other contexts. This association is not obvious at first sight. Following Emler and Reicher's (1995, 2005) argument, we have hypothesised that one of the reasons explaining this association was that adolescents' representations about authorities in the school setting are generalised to other institutional authorities of society, such as police officers, judges or the law, which, in turn, are closely associated with deviance. The results of the bootstrap analysis confirmed this second hypothesis by showing that the evaluation of institutional authorities was a significant mediator in the relationship between the procedural justice of teachers and the deviant behaviour of adolescents. This suggests that the more adolescents perceive their teachers as using fair procedures and treating them respectfully, the more they positively evaluate other institutional authorities, such as the police, the court or the law. In turn, the more positive the evaluation of those institutional authorities is, the less often adolescents report having engaged in deviant behaviour.

Moreover, the mediation effects hypothesised remained significant after controlling for school failure, which reinforces the robustness of the model proposed. But if adding school failure to the mediation analysis did not change the pattern of results previously obtained, it almost doubled our model's ability to account for variation in adolescent deviant behaviour. Indeed, the strong association between school failure and delinquency is one of the best documented findings in the literature (see for e.g. Hargreaves, 1967; Kelly, 1975; Reiss & Rhodes, 1961; West & Farrington, 1977) and for that reason we think that it is absolutely necessary to take it into account when analysing the relationship between school-related variables and deviance. There were, however, two curious aspects about our results. The first one is that judgments about distributive justice were not significantly related with school failure. This suggests that those adolescents who have never failed at school and those who have already failed at least one year do not have different perceptions of the fairness of the

grades they received. The second one is that given the strong association between school failure and deviance, we might expect that adolescent evaluations about the justice or the favourability of the grades received (distributive judgments) would also be associated with deviance, which was not the case. Indeed, the bootstrap analysis showed that judgments about teachers' distributive justice were only indirectly associated with the involvement of adolescents' in deviant conduct, through their association with the evaluation of institutional authorities. Therefore, teachers' distributive justice seems to affect adolescents' evaluation of other institutional authorities of society (even if it does so in a lesser degree than teachers' procedural justice), but it does not directly affect the involvement of adolescents in deviance, contrary to what occurs with procedural justice.

Those aspects about the justice of teachers that seem to determine adolescents' evaluations of institutional authorities and their involvement in deviance are whether teachers treat them with respect and dignity, whether they use neutral and impartial procedures in decision-making and behave the same with everyone, and whether teachers are honest and show concern for their needs and rights. According to the justice models, these aspects are so important because the use of fair procedures and the quality of the interpersonal treatment received communicate to adolescents that they are valued members in that group, which provides positive identity information (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992; Tyler & Blader, 2003; Tyler et al., 1996). Besides this, fair procedures and the quality of interpersonal treatment are certainly important in promoting a sense that authorities are trustworthy, which, according to Emler and Reicher (2005), will prevent adolescents from feeling excluded and alienated from the protection of authorities, and consequently from involvement in delinquency.

When we proposed to analyse the associations between justice judgments about teachers, the evaluation of institutional authorities and the involvement in deviant conduct, our starting point was that this process had its origins at school. The justice and injustice situations experienced with school authorities would constitute a model or a reference from which adolescents would make inferences about what to expect from other formal authorities of society, which are governed by the same principles and rules. However, this is not the only possible interpretation for our results. It is equally possible to think that adolescent' evaluations of institutional authorities will influence their judgments about the fairness of teachers, and that, in turn, will affect their involvement in deviance. It could even be that it is adolescent involvement in deviant conduct that leads to a negative reaction from legal

authorities and this reaction, in turn, will affect the judgment about the justice of authorities. We, in fact, conducted a correlational study with a cross-sectional design and relationships between independent, mediator and dependent variables may not necessarily be causal (Holmbeck, 1997). Therefore, we must be extremely cautious when making causal inferences based on the data available. Only experimental and longitudinal studies could confirm the causal link of this process. Nonetheless, given that in the developmental trajectory of any child experiences with school authorities are certainly prior to their experiences with other formal authorities, and prior to their involvement in deviant activities, the first interpretation is the one that seems more plausible to us.

Future research might contribute to enrich our understanding of the associations between the relationship of adolescents with authorities and their deviant behaviour by identifying other possible mediators in this process. For instance, to what extent might the justice judgements on school authorities also be related to deviant behaviour through their impact on adolescent identity? It would also be interesting to analyse whether there are interaction effects between variables, namely between the fairness of teachers and the evaluation of institutional authorities, or between the fairness of teachers and school failure. Another important issue to address in future research is the identification of other variables that might contribute to a better understanding of the associations found. For instance, research within the field of the Belief in a Just World (BJW) has analysed the association between BJW and some school-related variables, namely teachers' fairness (Correia & Dalbert, 2007; Dalbert, 2004; Dalbert & Maes, 2002). It has also analysed the association between BJW and the rule-compliant behaviour of young prisoners, or the intentions of young adults at-risk to engage in delinquent activities (Otto & Dalbert, 2005; Sutton & Winnard, 2007). Therefore, it would be interesting to take the effect of BJW into account when analysing the relationship between justice perceptions about authorities and adolescents involvement in deviance.

To conclude, the aims of the current research were reached. The results obtained provided preliminary empirical support for the articulation between the Relational Model of Authority proposed by Tyler and Lind (1992) and the theory of juvenile delinquency proposed by Emler and Reicher (1995, 2005). These results might be considered a first step in the process of understanding the relationship between justice judgments about authorities and the involvement of adolescents in deviant conduct. Therefore, although there is still a lot to be

explored and clarified before we fully understand this relationship, we think that these preliminary findings are an important contribution in this direction.

Acknowledgments

C. Sanches was supported by a PhD grant from the FCT - Foundation for Science and Technology (SFRH/BD/40174/2007).

References

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2 (267-299). New York: Academic Press.
- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173.
- Berkowitz, L. & Walster, E. (1976). (Eds.), Equity theory: Toward a general theory of social interaction. In L. Berkowitz & E. Walster (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 9. New York: Academic Press.
- Blankemeyer, M., Flannery, D., & Vazsonyi, A. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293-304. doi:10.1002/pits.10008.
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, 120(2), 189-208. doi:10.1037/0033-2909.120.2.189.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 421-437. doi:10.1007/BF03173464.
- Dalbert, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (pp. 117-134). London: Routledge.

- Dalbert, C., & Maes, J. (2002). Belief in a just world as a personal resource in school. In M. Ross & D. T. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 365-381). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511499975.020.
- Emler, N. (1992). Childhood origins of beliefs about institutional authority. In H. Haste & J. Torney-Purta (Eds.), *The development of political understanding: A new perspective* (pp. 65-77). San Francisco: Jossey-Bass.
- Emler, N., & Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. *Journal of Moral Education, 16*(2), 108-116. doi:10.1080/0305724870160203.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency – The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N., & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or Consequence of Social Exclusion?. In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211-241). New York: Psychology Press.
- 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*(1), 26-37
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence, 40* (157), 183-195.
- Folger, R. (1996). Distributive and procedural justice: Multifaceted meanings and interrelations. *Social Justice Research, 9*, 395-416.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de justiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais* [Justice perceptions in adolescence: The school and the legitimacy of institutional authorities]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Gouveia-Pereira, M. & Carita, A. (2005). *Percepções de justiça em contexto escolar e familiar e sua relação com o exercício da cidadania e com comportamentos desviantes* [Justice perceptions in school and family settings and their relationship with citizenship and with deviant behaviour], unpublished manuscript, ISPA University, Lisbon.
- Gouveia-Pereira, M., & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade [School experience and judgments about authority]. *Análise Psicológica, 17*(1), 97-110.

- 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, 18*(3), 309-325. doi:10.1007/BF03173251.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a secondary school*. London: Routledge.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hoge, R., Andrews, D., & Leschied, A. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*(4), 419-424. doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01422.x.
- Holmbeck, G. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599-610. doi:10.1037/0022-006X.65.4.599.
- Kelly, D. (1975). Status origins, track position, and delinquent involvement: A self-report analysis. *The Sociological Quarterly, 16*(2), 264-271. doi:10.1111/j.1533-8525.1975.tb00944.x.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). New York: Plenum.
- Levy, K. (2001). The relationship between adolescent attitudes toward authority, self-concept, and delinquency. *Adolescence, 36*(142), 333-346.
- Lind, E. & Tyler, T. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum Press.
- Lind, E., Tyler, T., & Huo, Y. (1997). Procedural context and culture: Variation in the antecedents of procedural justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(4), 767-780. doi:10.1037/0022-3514.73.4.767.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change, and pathways in male juvenile problem behaviors and delinquency. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 1-27). New York: Cambridge University Press.

- López, E., Pérez, S., Ochoa, G., & Ruiz, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, *31*(4), 433-450. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.007.
- Murray, C., & Murray, K. (2004). Child Level Correlates of Teacher-Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations. *Psychology in the Schools*, *41*(7), 751-762. doi:10.1002/pits.20015.
- Ochoa, G., Lopez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, *42*(168), 779-794.
- Otto, K., & Dalbert, C. (2005). Belief in a just world and its functions for young prisoners. *Journal of Research in Personality*, *39*(6), 559-573. doi:10.1016/j.jrp.2005.01.004.
- Palmonari, A., & Rubini, M. (1998). Adolescenti, scuola e rapporto con le autorità istituzionali. [Adolescents, school and the relationship with institutional authority]. In F. P. Colluci (Ed.), *Il cambiamento imperfetto. I cittadini, le comunicazione politica, I leader nell'Italia degli anni novanta* (pp. 209-217). Edizione Unicopli.
- Palmonari, A., Rubini, M., & Casoni, E. (1999). *A Psycho-social approach to the study of the orientation toward formal authority*. Paper presented at the XII General Meeting of the EAESP. Oxford (6-11 July).
- Preacher, K., & Hayes, A. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, *36*(4), 717-731.
- Preacher, K., & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*(3), 879-891. doi:10.3758/BRM.40.3.879.
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, *24*(3), 161-168.
- Reinke, W., & Herman, K. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, *39*(5), 549-560. doi:10.1002/pits.10048.

- Reiss, A., & Rhodes, A. (1961). The distribution of juvenile delinquency in the social class structure. *American Sociological Review*, 26720-732. doi:10.2307/2090201.
- Rigby, K., & Rump, E. (1979). The generality of attitude to authority. *Human relations*, 32: 469-487.
- Rigby, K., & Rump, E. (1981). Attitudes toward parents and institutional authorities during adolescence. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 109(1), 109-118.
- Rigby, K., Schofield, P., & Slee, P. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10(3), 241-253. doi:10.1016/S0140-1971(87)80002-7.
- Smith, D., & McVie, S. (2003). Theory and Method in the Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime. *British Journal of Criminology*, 43(1), 169-195. doi:10.1093/bjc/43.1.169.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sobel, M. E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. In N. Tuma (Ed.), *Sociological Methodology 1986* (pp. 159-186). Washington, DC: American Sociological Association.
- Sousa, F., & Vala, J. (2002). Relational justice in organizations: The group-value model and support for change. *Social Justice Research*, 15(2), 99-121. doi:10.1023/A:1019967705790.
- Sunshine, J., & Tyler, T. (2003). The Role of Procedural Justice and Legitimacy in Shaping Public Support for Policing. *Law & Society Review*, 37(3), 513-548. doi:10.1111/1540-5893.3703002.
- Sutton, R., & Winnard, E. (2007). Looking ahead through lenses of justice: The relevance of just-world beliefs to intentions and confidence in the future. *British Journal of Social Psychology*, 46(3), 649-666. doi:10.1348/014466606X166220.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986) The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.

- Tarry, H., & Emler, N. (2007). Attitude, values and moral reasoning as predictors of delinquency. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 169-183. doi:10.1348/026151006X113671.
- Turner, J., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Tyler, T. (1990). *Why people obey the law*. New Haven: Yale University Press.
- Tyler, T. (1997). The psychology of legitimacy: A relational perspective on voluntary deference to authorities. *Personality and Social Psychology Review*, 1(4), 323-345. doi:10.1207/s15327957pspr0104_4.
- Tyler, T., & Blader, S. (2000). *Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement*. New York: Psychology Press.
- Tyler, T., & Blader, S. (2003). The Group Engagement Model: Procedural Justice, Social Identity, and Cooperative Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 349-361. doi:10.1207/S15327957PSPR0704_07.
- Tyler, T., & Caine, A. (1981). The influence of outcomes and procedures on satisfaction with formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(4), 642-655. doi:10.1037/0022-3514.41.4.642.
- Tyler, T., & Huo, Y. (2002). *Trust in the law: Encouraging public cooperation with the police and courts*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tyler, T., & Lind, E. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25 (pp. 115-191). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(08)60283-X.
- Tyler, T. R., & Smith, H. (1997). Social justice and social movements. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 595-629). New York: McGraw-Hill.
- 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. doi:10.1037/0022-3514.70.5.913.

- Tyler, T. R. & Wakslak, C. J. (2004), Profiling and police legitimacy: Procedural justice, attributions of motive, and acceptance of police authority. *Criminology*, 42(2): 253–282. doi: 10.1111/j.1745-9125.2004.tb00520.x
- Van den Bos, K., & Lind, E. (2001). The psychology of own versus others' treatment: Self-oriented and other-oriented effects on perceptions of procedural justice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1324-1333. doi:10.1177/01461672012710008.
- Vazsonyi, A., Pickering, L., Junger, M., & Helsing, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: A four-nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(2), 91-131. doi:10.1177/0022427801038002001.
- Vermunt, R., Van der Kloot, W., & Van der Meer, J. (1993). The effect of procedural and interactional criteria on procedural fairness judgements. *Social Justice Research*, 6(2), 183-194. doi:10.1007/BF01048476.
- West, D., & Farrington, D. (1977). *The delinquent way of life: Third report of the Cambridge Study in Delinquent Development*. Oxford: Heinemann Educational Books.

Deviant Behavior Variety Scale: Development and Validation with a sample of Portuguese adolescents*

Cristina Sanches^{6†}, Maria Gouveia-Pereira⁶, João Marôco⁶, Hugo Gomes, Filipa Roncon

Resumo

Este estudo incide sobre o desenvolvimento e a análise das qualidades psicométricas da Escala de Variedade dos Comportamentos Desviantes (DBVS). Os participantes foram 861 adolescentes portugueses (54% raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. Foram testados dois modelos factoriais alternativos através da Análise Fatorial Confirmatória. Apesar de ambos os modelos terem apresentado bons índices de ajustamento, o modelo de dois factores não tinha validade discriminante. Resultados adicionais evidenciaram a validade factorial e convergente da estrutura unifatorial da DBVS, que também apresentou uma boa consistência interna. A validade de critério foi avaliada através da relação com variáveis associadas, tais como a idade e o insucesso escolar, assim como a capacidade da escala para captar diferenças entre grupos, nomeadamente entre géneros e reprovações escolares, e por último através da comparação entre um sub-grupo de adolescentes com condenações e um grupo sem condenações relativas ao seu envolvimento em actividades delinquentes. De uma forma geral, a escala apresentou boas propriedades psicométricas, com os resultados a indicar que a DBVS é uma medida de auto-relato válida e fiável para avaliar a variedade de comportamentos desviantes cometidos pelos adolescentes.

Key-words

Comportamentos desviantes; Adolescentes; Escala de Variedade; Validação

⁶ UIPCDE, ISPA – Instituto Universitário, Lisbon, Portugal

* Paper in press in *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29 (1)

[†] Correspondence to: Cristina Sanches, ISPA- Instituto Universitário, R. Jardim do Tabaco, 34, 1149 -041, Lisbon, Portugal; E-mail: csanches@ispa.pt

Abstract

This study presents the development and analysis of the psychometric properties of the Deviant Behavior Variety Scale (DBVS). Participants were 861 Portuguese adolescents (54% female), aged between 12 and 19 years old. Two alternative models were tested using Confirmatory Factor Analysis. Although both models showed good fit indexes, the two-factor model didn't presented discriminant validity. Further results provided evidence for the factorial and the convergent validity of the single-factor structure of the DVBS, which has also shown good internal consistency. Criterion validity was evaluated through the association with related variables, such as age and school failure, as well as the scale's ability to capture group differences, namely between genders and school retentions, and finally by comparing a sub-group of convicted adolescents with a group of non-convicted ones regarding their engagement in delinquent activities. Overall, the scale presented good psychometric properties, with results supporting that the DBVS is a valid and reliable self-reported measure to evaluate adolescents' involvement in deviance.

Key-words

Deviant behavior; Adolescents; Variety scale; Validation.

Youth involvement in behaviors that violate social and/or legal norms, rules or conventions has been for long the subject of interest and research, within the most diverse theoretical approaches. Despite the existence of several Portuguese studies on this topic (e.g. Ferreira, 1997; Fonseca, 2004; Lemos, 2010; Pechorro, Gonçalves, Marôco, Nunes & Jesus, 2013; Pechorro, Marôco, Gonçalves, Nunes, & Jesus, 2014; Sanches, Gouveia-Pereira, & Carugati, 2012), we have done an extensive literature review and we could not find any publication addressing the validation or the analysis of the psychometric properties of a Portuguese scale to measure the deviant or delinquent behavior of adolescents. Our aim with this study was to fill this gap.

According to the APA Dictionary of Psychology (VanDenBos, 2007), deviance is defined as "*any behavior that deviates significantly from what is considered appropriate or typical for a social group*" (pp.276), while delinquency is defined as a "*behavior violating social rules or conventions*" (pp. 265). There is an apparent overlap between these two concepts, although the same dictionary defines juvenile delinquency as an "*illegal behavior*

by a minor (usually identified as a person under age 18), including behavior that would be considered criminal in an adult” (pp. 510). This conceptual overlap is confounding and is frequently reflected in the measurement instruments used in research, with delinquency scales and deviance scales frequently having identical contents. Although the term delinquency is the most often used in the literature, it is closely associated with law-breaking behaviors. Given that our aim was to develop a scale that includes illegal behavior but also rule-breaking behavior that is not illegal, we considered that the term deviance was broader and therefore more adequate to our purposes.

Deviance or delinquency are commonly measured in two ways: through official records concerning convictions and through self-reported measures. Official records have the advantage of being more reliable, but the disadvantage of over-representing the most serious offenses and the most serious offenders (those who have been caught and convicted). Self-reports instead, have the advantage of detecting a wider range of behaviors, both in terms of variety, frequency and seriousness, but the disadvantage of being less reliable, since they might be affected by memory, bias and concealment. Despite this disadvantages, several studies have accounted for the validity of self-reports (e.g. Farrington, 1999; Jolliffe et al., 2003, Webb, Katz, & Decker, 2006) and this is the method most often used in psychological research to measure delinquent and deviant behavior.

Self-reported scales can be of three types, depending on whether they are focused on the frequency, the seriousness, or the variety of the behaviors. Frequency scales measure the number of times that each deviant act has been committed in a certain period of time. Seriousness scales are based on severity ratings of behaviors, usually developed by experts in the field. They are frequently divided in two or three seriousness levels, such as minor and serious offenses, or minor, moderate and serious offenses, or even high and low prevalent offenses, and individuals are labeled according to the level of the most serious offense committed. Variety scales in turn, measure the range or number of different deviant acts that have been committed in a certain period of time, so in these scales each item is assumed to represent a different type of infraction.

Although frequency scales are the most commonly used in deviance and delinquency research, a comparative study by Bendixen, Endresen, and Olweus (2003) has shown that variety scales are superior to frequency scales in what concerns their psychometric properties: they have higher internal consistency, higher stability over time, higher group differences, and stronger associations with conceptually related variables. Moreover, variety scores tend to be

less skewed than frequency scores and they assign equal weight to all offenses, while frequency scores tend to overweight minor offenses, given that they usually occur more frequently. Variety scales also have some practical advantages over frequency scales: they have a simpler answering format, which decreases both the probability of respondent guessing, as well as the time necessary to answer the questions (Bendixen et al., 2003). Although variety scales are considered a reliable and valid measure and have been used for long (e.g. Bendixen et al., 2003; Bendixen & Olweus, 1999; Caspi et al., 1994; Junger-Tas & Marshall, 1999; Weerman & Bijleveld, 2007), they seem to be gaining an increasing relevance recently, given the growing number of publications using this kind of scale (e.g. Brown & Jennings, 2014; Cohn et al., 2012; Donner, 2014; Flexon, & Meldrum, 2013; Hirtenlehner, Pauwels, & Mesko, 2014; Intravia, Jones, & Piquero, 2012; Malouf et al., 2014; Megens & Weerman, 2012; Meldrum, Young, & Weerman, 2012; Peck, 2013; Trinkner, Cohn, Rebellon, & Gundy, 2012; Yu et al., 2013).

Taking all these reasons into account, our aim was to develop a variety scale intended to measure the adolescents' involvement in deviance - the Deviant Behavior Variety Scale (DVBS) - and to study its psychometric properties with a sample of Portuguese adolescents. Two criteria were taken into account during scale development. First, the scale should be as simple and short as possible, so that it could be easily understood and quickly answered, given that young people involved in deviance frequently have poor reading skills. Second, the scale should be sufficiently varied, both in terms of the type of behavior, and in terms of its severity, so that it would be able to detect different types and levels of deviant engagement.

Two alternative models were analyzed using Confirmatory Factor Analysis, to see which one best represented the internal structure of the scale. The first one was a single-factor model, frequently used in deviance and delinquency research, namely when a variety scale is used (e.g. Brown & Jennings, 2014; Hirtenlehner et al., 2014; Sanches et al., 2012; Smith & McVie, 2003; Sutton & Winnard, 2007; Trinkner et al., 2012; Weerman, 2011; Yu et al., 2013). The second one was based on the seriousness of the infractions and is a two-factor model composed by *minor* and *serious* infractions (which correspond to high and low prevalence rates respectively), that is also quite common, namely in research using variety scales (e.g. Bendixen & Olweus, 1999; Peck, 2013; Weerman & Bijleveld, 2007). Although the factorial structure of most deviance scales is organized around different categories of infractions (e.g. thefts, drugs use, aggressive behavior, vandalism, etc.), this is not appropriate for a variety scale, where each item is assumed to represent a different type of infraction.

Method

Participants.

Participants were 861 Portuguese adolescents (46% male) aged between 12 and 19 years old ($M = 15.7$; $SD = 2.05$). School attendance varied from the 5th grade to the 2nd year of college, with 51% of the participants having already failed at least once. The majority of participants (51.6%) frequented public schools, 40.5% frequented a private school and 7.9% a private university. Participants were distributed in two sub-groups based on their answer to the following question included in the questionnaire: "Have you ever been convicted by the court to fulfill a sentence due to your involvement in illegal or criminal activities?". Those who answered "yes" ($N = 84$) were assigned to the "convicted" group, while the remaining ($N = 777$) were assigned to "non-convicted" group. This small sub-group of convicted adolescents was mainly composed by boys (75%) and it was slightly older ($M = 16.2$; $SD = 1.45$) than the non-convicted group ($M = 15.72$; $SD = 2.10$). All convicted adolescents frequented public schools, from the 5th to the 12th grade, and 95% of them reported having failed at least once.

Measures/Instrument.

Item generation.

An initial pool of 34 items was compiled from different sources, including literature review on pre-existing self-reported measures for delinquent behavior (e.g. Bendixen & Olweus, 1999; Junger-Tas, Marshall, & Ribeaud, 2003; Smith & Mc Vie, 2003), and a Portuguese self-reported frequency scale measuring adolescents' deviant behavior (see Sanches et al., 2012). Items had different severity levels and pertained to 11 categories: thefts, alcohol and drugs consumption, verbal and physical aggression, possession of weapons, vandalism, truancy, driving without a license, assault, use of public transport without paying, lies and defiance of authority, and selling drugs.

Item selection.

Items were evaluated by 81 professionals (13 Judges, 9 Prosecutors, 21 Social Workers, 17 Psychologists and 20 Teachers) belonging to several organizations in the Lisbon area that work with youth at-risk and involved in deviance. Item evaluation was based on two criteria: type of infraction (answers given on a 3-point scale: 1) *behavior that does not violate a law, nor violates a social norm*; 2) *behavior that does not violate a law, but that violates a social norm*; or 3) *behavior that violates a law*; and severity of the behavior (answers given

on a 4-point scale: from 1 = *non-serious behavior*; 4 = *very serious behavior*). The fourteen items that were classified by at least 90% of the professionals as a violation to a social norm or, alternatively, as a violation to a law were selected, accounting for 10 of the 11 categories of behaviors initially included. Truancy, alcohol consumption and the use of soft drugs were left out. However, given that these behaviors are present in most deviance and delinquency scales and are relevant for the age group to which the scale is intended, five more items pertaining to these three categories were included. The 19 behaviors selected were then sorted according to the judges' evaluation of their severity level, which ranged between 2.4 and 4 ($M = 3.41$; $SD = .35$). Table 1 presents a complete list of the 19 items composing the final version of DBVS.

Question format and score calculation.

For each of the 19 deviant behaviors composing the DBVS, participants are asked whether they have committed it during the last year. Answers are given in a *yes* or *no* format. A participants' variety score, which is a sum score, is calculated by summing the dichotomous scores on each individual item, and it ranges between 0 and 19, with higher scores indicating a wide variety of deviant behaviors committed.

Procedure.

This study was approved by the General Education Directorate of the Ministry of Education and Science, as well as by the ethical committee of the ISPA - Instituto Universitário. Participants were selected by convenience. Data were collected in seven public schools, three of them being vocational schools, one private school and one private university, all in the Lisbon area, after obtaining the consent from school boards. Parental consent was also obtained, except for university students. Questionnaires were administered collectively in classrooms, in the exclusive presence of the researcher. All participants took part on a voluntary basis. They were informed that the questionnaire was anonymous and that the data was strictly confidential and no one they knew would have access to their answers. Questionnaires took about 5-10 minutes to be completed.

Data analysis.

Statistical analyses were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 22.0) (IBM SPSS, Chicago, IL). Descriptive statistics were used to analyze the distribution responses of each item. Construct validity was examined through factor, convergent and discriminant validity. The factorial structure of the scale was evaluated

using Confirmatory Factor Analysis (CFA), but since the scale items were dichotomous, the model was estimated using tetrachoric correlations and the weighted least squares mean and variance adjusted estimation procedure implemented in Mplus 6.1 (Muthén & Muthén, Los Angeles, CA). The goodness-of-fit of the factorial models tested was evaluated through the following indices, with the reference values generally assumed in CFA (Byrne, 2001; Marôco, 2014): χ^2/df ($\sim 2-3$); CFI and TLI ($> .9$); RMSEA ($< .05$) and WRMR (< 1). Convergent validity was evaluated through the average variance extracted (AVE), which accounts for the proportion of variance in the items that is explained by the underlying factor, and is considered appropriate when $AVE > .5$ (Fornell & Larcker, 1981; Marôco, 2014). Discriminant validity was analyzed comparing the squared correlation between factors with the AVE of each factor. In order to have discriminant validity, the association between factors should be smaller than the individual AVE (Fornell & Larcker, 1981; Marôco, 2014). The internal consistency of the scale was examined using both the Cronbach's Alpha and the Composite Reliability (CR), where values $\geq .70$ are considered adequate. Finally, criterion validity was evaluated through Person's Correlations between the scale and associated variables, while group differences were examined using the Student-t test and ANCOVA. The Welch's Student-t test was used when the Levene test revealed heterocedasticity of variances for the groups under study ($p < .05$).

Results

Item analysis.

We started by analyzing the distribution response for each dichotomous item (coded as 0 or 1). Results are presented in table 1.

Prevalence rates ranged between 1.6% and 74.5% and, as expected, serious infractions displayed lower prevalence rates than minor infractions. Seven items had prevalence rates $< 10\%$, three of which $< 5\%$, 10 items had prevalence rates ranging between 10% and 50% and only 2 items had prevalence rates $> 50\%$. This wide range of prevalence rates reflects the different severity level of the behaviors included in the scale.

Table 1: *Percentage of positive answers on the scale items*

During the last year, have you ever... <i>[Durante o último ano, alguma vez...]</i>	%
1. Been to school or to class after drinking alcohol? ^(mi) <i>[Foste para a escola ou para as aulas depois de teres bebido bebidas alcoólicas]</i>	14
2. Lied to adults (e.g., family members, teachers, etc.)? ^(mi) <i>[Mentiste a adultos (ex: familiares, professores, etc.)]</i>	74.5
3. Used cocaine or heroin? ^(si) <i>[Consumiste cocaína ou heroína]</i>	1.6
4. Used a motorbike or a car to go for a ride without the owner's permission? ^(si) <i>[Usaste uma mota ou um carro para ir dar uma volta sem a autorização do dono ou proprietário]</i>	4.1
5. Hitted an adult (e.g., teacher, family, security guard, etc.)? ^(si) <i>[Bateste a um adulto (ex: professor, familiar, agente de segurança, etc.)]</i>	7.9
6. Used public transport without paying? ^(mi) <i>[Andaste em transportes públicos sem pagar bilhete]</i>	51
7. Damaged or destroyed public or private property (e.g., parking meters, traffic signs, product distribution machines, cars, etc.)? ^(si) <i>[Estragaste ou destruístes bens públicos ou privados (ex: parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de distribuição de produtos, carros, etc.)]</i>	14.2
8. Used hashish ("hash") or marijuana ("grass")? ^(mi) <i>[Consumiste haxixe ("ganzas") ou marijuana ("erva")]</i>	27.8
9. Stolen something worth more than 50 euros (e.g., in shops, at school, to someone, etc.)? ^(si) <i>[Roubaste alguma coisa que valesse mais de 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)]</i>	7
10. Skipped school for several days without your parents' knowing? ^(mi) <i>[Faltaste vários dias à escola sem os teus pais saberem]</i>	18.3
11. Sold drugs (e.g., hashish, marijuana, cocaine, ecstasy, amphetamines, etc.)? ^(si) <i>[Vendeste droga (ex: haxixe, marijuana, cocaína, ecstasy, anfetaminas, etc...)]</i>	5.1
12. Stolen something worth between 5 and 50 euros (e.g., in shops, at school, to someone, etc.)? ^(si) <i>[Roubaste alguma coisa que valesse entre 5 e 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)]</i>	16.7
13. Skipped classes because you didn't felt like going, to stay with colleagues, or to go for a ride? ^(mi) <i>[Faltaste às aulas porque não te apeteceu ir, para ficar com colegas ou para ir dar uma volta]</i>	48.5
14. Drove a motorbike or a car without having a driver's license? ^(si) <i>[Conduziste uma mota ou um carro sem ter carta de condução]</i>	20.6
15. Used LSD ("acid"), ecstasy ("tablets") or amphetamines ("speeds")? ^(si) <i>[Consumiste LSD ("ácidos"), ecstasy ("pastilhas") ou anfetaminas ("speeds")]</i>	5
16. Carried a weapon (e.g., knife, pistol, etc.)? ^(si) <i>[Transportaste uma arma (ex: navalha, pistola, etc.)]</i>	18.3
17. Stolen something worth less than 5 euros (e.g., in shops, at school, to someone, etc.)? ^(mi) <i>[Roubaste alguma coisa que valesse menos de 5 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)]</i>	24.8
18. Done graffiti on buildings or other locations (e.g. school, public transports, walls, etc.)? ^(mi) <i>[Fizeste graffitis em edifícios ou noutros locais (ex: escola, transportes, muros, etc.)]</i>	12.9
19. Broken into a car, a house, shop, school or other building? ^(si) <i>[Assaltaste um carro, uma casa, loja, escola ou outro edifício]</i>	4.2

Note. ^(mi) items classified as "minor infractions"; ^(si) items classified as "serious infractions".

Construct Validity.

Factor Validity.

Two models were tested using CFA. The first model was a one-factor structure, commonly used in delinquency research, especially when using variety scales (e.g. Bendixen & Olweus, 1999, Trinkner et al., 2012; Weerman, 2011). The second alternative model tested was based on the seriousness of the behaviors and it was a two-factor structure, composed by serious and minor infractions (see Table 1 for information on the items' composing each of the factors), which is also commonly used (e.g. Bendixen & Olweus, 1999; Peck, 2013; Weerman, & Bijleveld, 2007). The results of the CFA showed adequate goodness-of-fit indices for both models, with the two-factor structure showing a slightly better fit to the observed data in all the indices considered ($\chi^2/df = 2.437$, $p < .001$; CFI = .951; TLI = .944; RMSEA = .041, I.C. [.036-.047]; WRMR = 1.290) than the one-factor structure ($\chi^2/df = 2.591$, $p < .001$; CFI = .945; TLI = .938; RMSEA = .043, I.C. [.038-.049]; WRMR = 1.345). Despite these results, the correlation between serious and minor infractions in the two-factor model was very strong ($r = .895$, $p < .001$), suggesting the absence of discriminant validity.

Convergent and Discriminant Validity.

Convergent and discriminant factor validity were evaluated using the Average Variance Extracted (AVE, see Marôco, 2014; Fornell & Larcker, 1981). The AVE for the total score was .49, for serious infractions .54 and for minor infractions .48. These results indicate that both the total score and the two factors have appropriate convergent validity. However, as we suspected, the squared correlation between serious infractions and minor infractions was .80, which is larger than their individual AVE, and therefore indicates the absence of discriminant validity between these two factors in the present sample. Given these results, the one-factor structure is the most parsimonious and the one that more adequately fits the data. The standardized factor weights, as well as the items' squared multiple correlations for the one-factor solution are presented in Figure 1.

Reliability.

The internal consistency of the DBVS was assessed using Cronbach α and Composite Reliability (CR). Cronbach α for the 19 items composing the scale was .829 and no significant improvements were found excluding any item. Following the indications of Fornell and Larcker (1981), the internal consistency of the scale was also examined using CR, which in the present sample was .90. Finally, the item/domain discriminating power was assessed

through the corrected item-total correlations. All the items were significantly ($p \leq .001$) and positively related with the total score, with correlation coefficients ranging between .20 and .52, although more than 2/3 of the items presented coefficients $\geq .40$. These results strongly support the adequacy and reliability of the single-factor solution of the DBVS in the present sample.

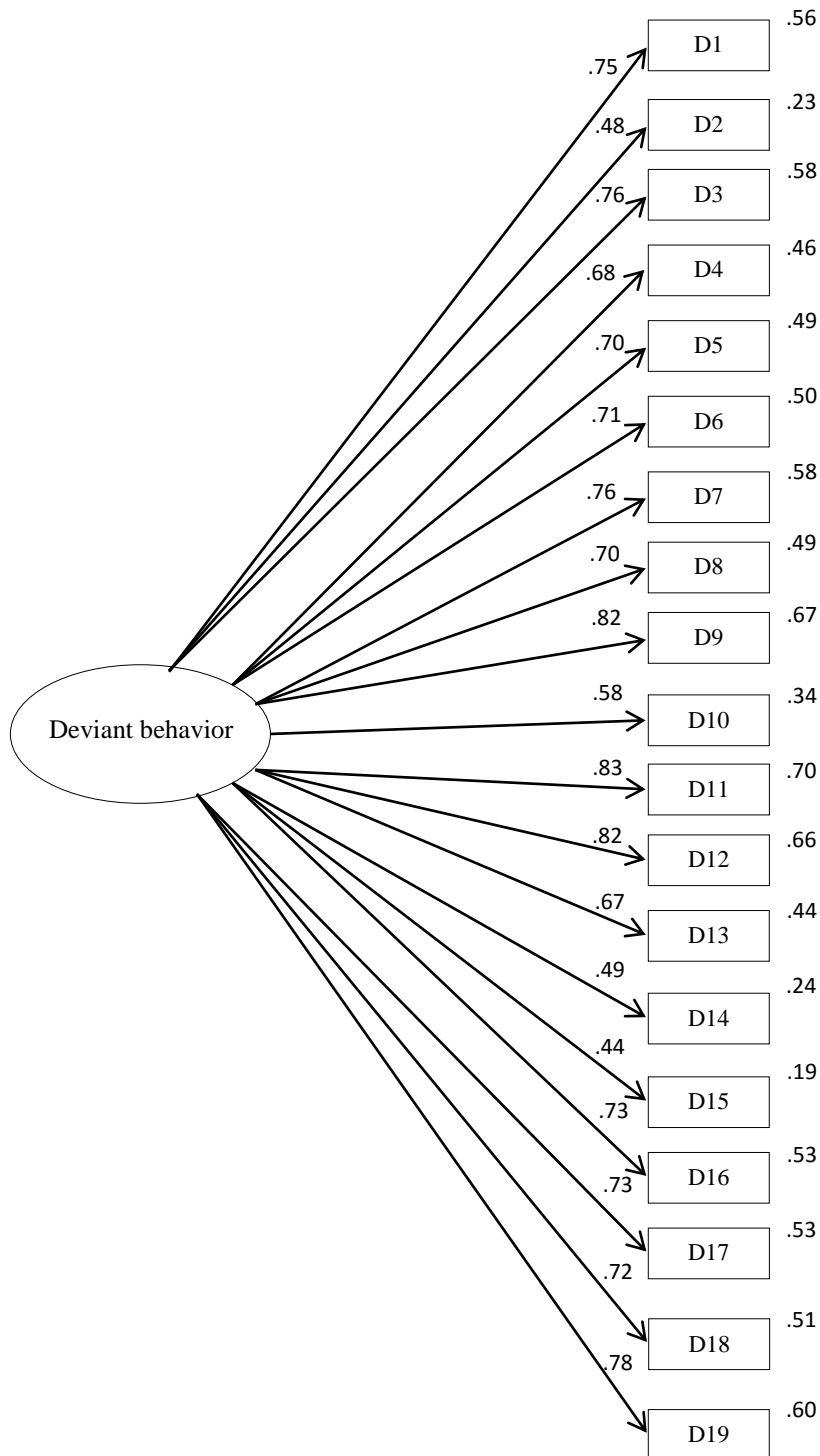


Figure 1: Standardized regression weights (displayed on the left side) and squared multiple correlations (displayed on the right side) for the one-factor model

Group differences and associations with related variables.

Criterion validity was assessed through the scale's ability to identify group differences, as well as its association with variables that have been consistently related in the literature with deviance and delinquency involvement, such as age and gender (e.g. Emler & Reicher, 1995; Farrington, Auty, Coid, & Turner, 2013; Gottfredson & Hirschi, 1990; Hansen, 2003; Junger-Tas, et al., 2003; Junger-Tas, Ribeaud, & Cruyff, 2004; Smith & McVie, 2003), or school failure (e.g. Defoe, Farrington, & Loeber, 2013; Emler & Reicher, 1995; Farrington, 2005; Hansen, 2003). Starting with gender differences, the results of the Welch's *t* test showed a statistically significant difference in deviant involvement ($t_{(675,10)} = 6.824, p < .001$), with boys reporting having engaged in a higher number of deviant acts ($M = 4.59; SD = 3.84$) than girls ($M = 3.05; SD = 2.58$). The results of the Welch's *t* test also revealed a significant difference regarding school failure ($t_{(725,32)} = 11.431, p < .001$), with those who had been retained at school at least once reporting having engaged in a higher number of deviant acts ($M = 4.92; SD = 3.72$) than those who had never been retained ($M = 2.54; SD = 2.24$). In the same line, Pearson correlation coefficients showed that the deviance variety scores were significantly and positively related with the number of school retentions ($r = .18; p < .001$). Also as expected, age was positively associated with deviance ($r = .23; p < .001$). According to the literature (e.g. Emler & Reicher, 1995; Farrington et al., 2013; Gottfredson & Hirschi, 1990; Hansen, 2003; Junger-Tas, et al., 2003), the engagement in deviant and delinquent activities escalates from pre-adolescence to mid-adolescence, when it reaches its peak (generally around 16 years old), and then starts to stabilize and decrease in the subsequent years. To see if we were able to find this developmental pattern using the DBVS, the average deviance variety score was calculated for each age cohort, separated by gender, and is graphically represented in Figure 2. Results clearly show that the developmental pattern found with the DBVS is similar to the one found in previous research, except that girl's involvement in deviance after 16 years old kept more or less stable instead of decreasing.

Finally, we wanted to examine the DBVS's ability for detecting significant differences between the convicted and the non-convicted adolescents regarding their involvement in deviant activities and again the results of the Welch's *t* test showed a statistically significant difference between the two groups ($t_{(91,11)} = 5.84, p \leq .001$). Those who had already been convicted-reported having been engaged in a higher number of deviant acts during last year ($M = 6.43; SD = 4.53$) than those who had never been convicted ($M = 3.47; SD = 3.01$). Since

the composition of these two groups was significantly different in what concerns age and gender, and given the association between these variables and delinquency, it was important to control for their effect, including them in the analyses as covariates. So, although there was no homogeneity of variances between the two groups, given the robustness of the F statistic and the impossibility of including covariates in a non-parametric test, we performed an ANCOVA, with age and gender as covariates. The results showed that the difference between the two groups was still statistically significant ($F_{(3,856)} = 40.89, p < .001, \eta^2_p = .05$), even after controlling for age ($F_{(3,856)} = 58.72, p < .001, \eta^2_p = .06$) and gender ($F_{(3,856)} = 47.80, p < .001, \eta^2_p = .05$).

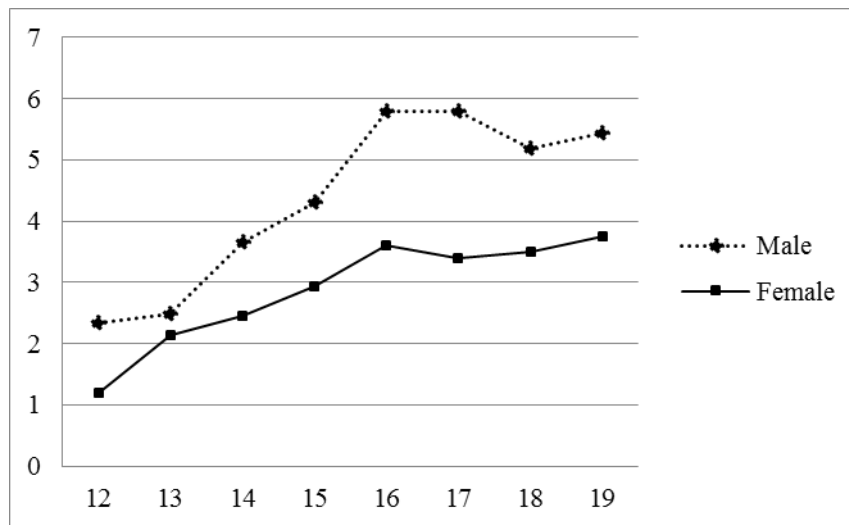


Figure 2: Mean of the variety deviance score for each age-cohort, separated by gender

Discussion

The purpose of this study was to develop a scale intended to measure the variety of deviant behavior - the DBVS - and evaluate its psychometric properties with a sample of Portuguese adolescents. To date, we haven't found studies reporting the development of a Portuguese deviance variety scale, nor have we found studies reporting the psychometric properties or specifically addressing the validation of a deviance scale with Portuguese adolescents. With this study we intended to contribute to fulfill this gap. Although frequency scales are the ones most often used in deviance and delinquency research, our decision about developing a variety scale was based on the results of a comparative study by Bendixen et al. (2003), which has shown that variety scales have better psychometric properties as well as some practical advantages over frequency scales.

In order to analyze the construct related validity of the DBVS, two alternative models were tested using CFA: a single factor model frequently used in delinquency research (e.g. Sanches et al., 2012; Smith & McVie, 2003; Sutton & Winnard, 2007), particularly when a variety scale is used (e.g. Brown & Jennings, 2014; Hirtenlehner, et al., 2014; Trinkner et al., 2012; Weerman, 2011; Yu et al., 2013); and a two-factor model organized around two seriousness levels (minor and serious infractions) which is also common in variety scales (e.g. Bendixen & Olweus, 1999; Peck, 2013; Weerman & Bijleveld, 2007). Overall, both models showed a good fit in our data, and although the two-factor model presented a slightly better fit, subsequent analysis showed that there was no discriminant validity between the two dimensions, therefore indicating that the single-factor solution was the most appropriate. Convergent validity of the single factor structure of DBVS was also confirmed, with AVE values on the threshold of adequacy.

Item analysis also revealed the overall psychometric adequacy of the items of the scale. Despite the expected low response frequencies of some of the more serious infractions (e.g. 3 items had response frequencies < 5%), which consequently displayed lower correlations with the total score, these items were not excluded. They presented appropriate factor weights and keeping them did not compromise the overall fit of the single-factor model. Furthermore, this pattern of results was already expected: serious infractions have much lower prevalence rates than minor infractions (see e.g. Bendixen & Olweus, 1999), and it was our aim to develop a scale sufficiently varied, both in terms of the type of behavior, and in terms of its severity, so that it would be able to detect different levels of engagement in deviant activities. The DBVS has also shown good reliability, either through the Cronbach's α or through the composite reliability indices. Finally, the scale's association with related variables, such as the number of school years failed and age, which displayed the developmental pattern expected according to the literature, along with the expected group differences in deviant engagement, namely in what concerns gender and official convictions, attested for the criterion validity of the scale.

Although the DBVS has presented good psychometric properties, some limitations must be addressed. First, participants were selected by convenience and, despite our efforts in order to collect data in the most varied contexts (public, private and vocational schools), we cannot state that our sample is representative of the Portuguese adolescent population. Some age groups (the youngest and the oldest) are also underrepresented in our sample. This happened especially in the convicted group, which had no 19-year-old participants, and no

female participants with 12 or 13, although this probably reflects the quite low prevalence of convicted girls at this age. Second, adolescents were assigned to the convicted group, according to a self-reported answer and it would be more reliable to compare the results of convicted adolescents, based on official records. Also stability over time, which is a good reliability indicator, was not examined in this study, and it would have been interesting to analyze the scale's association with other related variables, such as self-control or the association with delinquent peers. Finally, the analysis of the cross-cultural factorial invariance of the scale would provide stronger evidence of its construct validity. More studies are therefore necessary to overcome these limitations and provide further validity evidence to the scale. Nonetheless, the results obtained in this study support the factorial, convergent and criterion validity of the Deviant Behavior Variety Scale, suggesting that this simple and short scale is a reliable measure to evaluate adolescents' involvement in deviant activities.

Acknowledgments

This work was supported by a PhD scholarship (reference: SFRH/BD/40174/2007) granted to the first author by the FCT (Portuguese Foundation for Science and Technology).

References

- Bendixen, M., Endresen, I. M., & Olweus, D. (2003). Variety and frequency scales of antisocial involvement: Which one is better?. *Legal and Criminological Psychology*, 8(2), 135-150. doi: 10.1348/135532503322362924
- Bendixen, M. & Olweus, D. (1999). Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: Psychometric properties and substantive findings. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9(4), 323-354. doi: 10.1002/cbm.330
- Brown, W. & Jennings, W. G. (2014). A Replication and an Honor-Based Extension of Hirschi's Reconceptualization of Self-Control Theory and Crime and Analogous Behaviors. *Deviant Behavior*, 35(4), 297-310. doi: 10.1080/01639625.2013.848114
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Caspi, A., Moffitt, T. E., Silva, P. A., Stouthamer-Loeber, M., Krueger, R. F., & Schmutte, P. S. (1994). Are some people crime prone? Replications of the personality–crime relationship across countries, genders, races, and methods. *Criminology*, *32* (2), 163–196. doi: 10.1111/j.1745-9125.1994.tb01151.x
- Cohn, E. S., Trinkner, R. J., Rebellon, C. J., Van Gundy, K. T., & Cole, L. M. (2012). Legal attitudes and legitimacy: Extending the integrated legal socialization model. *Victims & Offenders*, *7*(4), 385-406. doi: 10.1080/15564886.2012.713902
- Defoe, I. N., Farrington, D. P., & Loeber, R. (2013). Disentangling the relationship between delinquency and hyperactivity, low achievement, depression, and low socioeconomic status: Analysis of repeated longitudinal data. *Journal of Criminal Justice*, *41*(2), 100-107. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2012.12.002
- Donner, C. M., Marcum, C. D., Jennings, W. G., Higgins, G. E., & Banfield, J. (2014). Low self-control and cybercrime: Exploring the utility of the general theory of crime beyond digital piracy. *Computers in Human Behavior*, *34*, 165-172. doi: 10.1016/j.chb.2014.01.040
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency — The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Farrington, D. P. (1999). Validity of self-reported delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *9*(4), 293–295. doi: 10.1002/cbm.327
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *12*(3), 177-190. doi: 10.1002/cpp.448
- Farrington, D. P., Auty, K. M., Coid, J. W., & Turner, R. E. (2013). Self-reported and official offending from age 10 to age 56. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *19*(2), 135-151. doi: 10.1007/s10610-012-9195-x
- Ferreira, P. M. (1997). Delinquência Juvenil, família e escola. *Análise Social*, *XXXII* (143/144), 913-924.
- Flexon, J. & Meldrum, R. (2013). Adolescent psychopathic traits and violent delinquency: Additive and nonadditive effects with key criminological variables. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *11*(4), 349-369. doi: 10.1177/1541204012470850
- Fonseca, A. C. (2004). *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta*. Coimbra, Portugal: Almedina.

- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hansen, K. (2003). Education and the Crime-Age Profile. *British Journal of Criminology*, 43(1), 141-168. doi:10.1093/bjc/43.1.141
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirtenlehner, H., Pauwels, L., & Mesko, G. (2014). Is the effect of perceived deterrence on juvenile offending contingent on the level of self-control? Results from three countries. *British Journal of Criminology*, 54(1), 128-150. doi:10.1093/bjc/azt053
- Intravia, J., Jones, S., & Piquero, A. (2012). The roles of social bonds, personality, and perceived costs: An empirical investigation into Hirschi's 'new' control theory. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 56(8), 1182-1200. doi:10.1177/0306624X11422998
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Hawkins, J., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Kosterman, R. (2003). Predictive, concurrent, prospective and retrospective validity of self-reported delinquency. *Criminal Behaviour And Mental Health*, 13(3), 179-197. doi:10.1002/cbm.541
- Junger-Tas, J., & Marshall, I. H. (1999). The self-report methodology in crime research. *Crime and justice*, 25, 291-367. doi: 10.1086/449291
- Junger-Tas, J., Marshall, I. H., & Ribeaud, D. (2003). *Delinquency in an international perspective – The International Self-Report Delinquency Study (ISRSD)*, Amsterdam, Netherlands: Kugler Publications.
- Junger-Tas, J., Ribeaud, D., & Cruyff, M. J. (2004). Juvenile delinquency and gender. *European Journal of Criminology*, 1(3), 333-375. doi: 10.1177/1477370804044007
- Lemos, I. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinquente. *Análise Psicológica*, 1 (28), 117-132. doi: 10.14417/ap.258

- Malouf, E., Schaefer, K., Witt, E., Moore, K., Stuewig, J., & Tangney, J. (2014). The brief self-control scale predicts jail inmates' recidivism, substance dependence, and post-release adjustment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(3), 334-347. doi:10.1177/0146167213511666
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais* (2nd ed). Lisboa, Portugal: ReportNumber.
- Megens, K. & Weerman, F. (2012). The social transmission of delinquency: Effects of peer attitudes and behavior revisited. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 49(3), 420-443. doi:10.1177/0022427811408432
- Meldrum, R., Young, J., & Weerman, F. (2012). Changes in self-control during adolescence: Investigating the influence of the adolescent peer network. *Journal of Criminal Justice*, 40(6), 452-462. doi:10.1016/j.jcrimjus.2012.07.002
- Pechorro, P., Gonçalves, R., Marôco, J., Nunes, C. & Jesus, N. (2013). Age of crime onset and psychopathic traits in female juvenile delinquents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 20(10), 1-19. doi: 10.1177/0306624X13489864
- Pechorro, P., Marôco, J., Gonçalves, R., Nunes, C. & Jesus, N., (2014). Psychopathic traits and age of crime onset in male juvenile delinquents. *European Journal of Criminology*, 11 (3), 288-302. doi:10.1177/1477370813495759
- Peck, J. (2013). Examining race and ethnicity in the context of general strain theory, depression, and delinquency. *Deviant Behavior*, 34(9), 706-726. doi:10.1080/01639625.2012.759050
- Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., & Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour. *British journal of educational psychology*, 82(4), 606-621. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02048.x
- Smith, D., & McVie, S. (2003). Theory and method in the Edinburgh study of youth transitions and crime. *British Journal of Criminology*, 43(1), 169-195. doi:10.1093/bjc/43.1.169
- Sutton, R., & Winnard, E. (2007). Looking ahead through lenses of justice: The relevance of justworld beliefs to intentions and confidence in the future. *British Journal of Social Psychology*, 46(3), 649-666. doi:10.1348/014466606x166220

- Trinkner, R., Cohn, E., Rebellon, C. & Gundy, K. (2012). Don't trust anyone over 30: Parental legitimacy as a mediator between parenting style and changes in delinquent behavior over time. *Journal of Adolescence*, 35(1), 119-132. doi:10.1016/j.adolescence.2011.05.003
- VanDenBos, G. R. (Ed.) (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Webb, V. J., Katz, C. M., & Decker, S. H. (2006). Assessing the validity of self-reports by gang members: Results from the Arrestee Drug Abuse Monitoring Program. *Crime & Delinquency*, 52(2), 232-252. doi: 10.1177/0011128705277972
- Weerman, F. & Bijleveld, C. (2007). Birds of different feathers: School networks of serious delinquent, minor delinquent and non-delinquent boys and girls. *European Journal of Criminology*, 4(4), 357-383. doi:10.1177/1477370807080718
- Weerman, F. (2011). Delinquent peers in context: A longitudinal network analysis of selection and influence effects. *Criminology*, 49(1), 253-286. doi:10.1111/j.1745-9125.2010.00223.x
- Yu, R., Branje, S., Keijsers, L., Koot, H., & Meeus, W. (2013). Pals, problems, and personality: The moderating role of personality in the longitudinal association between adolescents' and best friends' delinquency. *Journal of Personality*, 81(5), 499-509. doi: 10.1111/jopy.12027

Adolescent's deviant reactions to teacher's procedural injustice: on the moderating role of previous judgments and of belonging and acceptance concerns.*

Cristina Sanches^{7†} & Maria Gouveia-Pereira⁷

Abstract

The current research presents the results of two studies that aimed to examine the influence of two moderators of the injustice-deviance relationship in two samples of adolescents, using a scenario-based experimental procedure. In study 1 ($N = 93$) we considered the adolescents' relationship with authorities and examined whether deviant reactions to teachers procedural (un)fairness (denying vs. granting voice) were shaped by their previous judgments on institutional authorities. We found that adolescents were more willing to engage in deviance in response to procedural unfairness by the teacher, but only when their previous view on authorities were relatively negative. Study 2 ($N = 131$) has further considered the adolescents' relationships with their peer group at school and analyzed the influence of concerns on belongingness and acceptance by their classmates on their emotional, affective and deviant reactions to teachers procedural (un)fairness. We found that although teacher's procedural unfairness elicited momentary feelings of anger and of social exclusion regardless of the adolescent's belonging and acceptance concerns, only those relatively low on these concerns were more likely to engage in deviant conducts following teacher's procedural unfairness. These findings suggest that the use of unfair procedures by teachers may indeed elicit deviant reactions in adolescents, but only under certain conditions which, among other things, are partially determined by adolescents' relationships with authorities, as well as by their relationships with their schoolmates.

Key-words

Adolescent deviant behavior; Teacher procedural justice; Previous judgments on authorities; Belonging and Acceptance Concerns; Moderators; Experimental procedure.

⁷ Centro de Investigação em Educação (CIE), ISPA – Instituto Universitário, Lisbon, Portugal

* Paper *submitted* to the journal *Social Psychology of Education*

[†] Correspondence to: Cristina Sanches, ISPA- Instituto Universitário, R. Jardim do Tabaco, 34, 1149 -041, Lisbon, Portugal; E-mail: csanches@ispa.pt

Introduction

Justice issues are one of the major concerns of people within groups, strongly influencing their reactions. People are profoundly affected by the fairness of the procedures used and the quality of the interpersonal treatment received from group authorities.

While a fair treatment by authorities elicits positive emotional, evaluative and behavioral reactions, one of the detrimental consequences resulting from an unfair treatment by authorities is that it elicits behavioral reactions such as retaliation (e.g. Aquino & Douglas, 2003; Barclay, Skarlicki, & Pugh, 2005; Brebels, De Cremer, & Sedikides, 2008; Colquitt, Scott, Judge, & Shaw, 2006; Jones & Skarlicki, 2005), revenge (e.g. Aquino, Tripp, & Bies, 2001, 2006) and deviant behavior (e.g. Beijersbergen, Dirkzwager, Eichelsheim, Van der Laan, & Nieuwbeerta, 2015; Bradford, Hohl, Jackson, & MacQueen, 2015; Holtz & Harold, 2013; Reisig & Mesko, 2009; Scheuerman, 2013). However, not all people react to injustice this way.

Most of what is known on the relationship between unfair treatment and these negative responses, such as involvement in deviance, was studied using adult samples, and in organizational or legal settings. Research with adolescent samples is very scarce, although this is the period of life in which the involvement in deviant conducts is more frequent, and research suggests that procedural fairness by authorities may be even more important for adolescents than it is for adults (Murphy, 2015). Since school is one of the most important settings for adolescents, after all it is where they spend most of their time, the study of the negative behavioral consequences resulting from the use of unfair procedures by school authorities (teachers), namely on adolescents' involvement in deviant conducts, is a matter of great relevance and the main goal of our research.

The inconsistent findings reported in the literature on the relationship between unfair treatment and retaliation, or deviance (e.g. Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001; Herscovis et al., 2007), have led to a growing concern with the identification of moderators that could explain these inconsistencies (see Colquitt, et al., 2006; Brebels, et al., 2008) and clarify *when* an unfair treatment will trigger a deviant response. Our current research sought to meet this need, examining the effect of two possible moderators of the injustice-deviance relationship. Study 1 examines the moderating role of previous judgments and expectations about authorities and study 2 analyses the moderating role of adolescents' concerns about belongingness and acceptance by group members. Since the few studies on the injustice-deviance relationship with adolescents are correlational, we also tried to go further, by

examining the effects of teacher's procedural injustice on adolescent's deviant behavior using an experimental procedure.

Why do people care about procedural fairness?

One of the most influential explanations of *why* procedural fairness matters so much to people stem from the Relational Models of Justice, such as the Group Value Model (Lind & Tyler, 1988) and the Group Engagement Model (Tyler & Blader, 2003). The core argument of these models is that people are concerned about procedural fairness because it communicates them identity-relevant information.

Based on the Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979) premise that people use groups to define their social selves and as a source of information about their self-worth, these models argue that people desire to belong to valued social groups but at the same time they seek out information about the extent to which they are valued by self-relevant groups, that is, groups to which they belong to and identify with (Lind & Tyler, 1988). One way in which this information is conveyed is through the actions of group authorities (Lind & Tyler, 1988). Insofar as authorities are considered prototypical members of the group, their behavior is assumed to reflect the collective opinions, values and norms of the entire group. Hence, the quality of the interpersonal treatment received from and the use of (un)fair procedures by authorities communicates people whether they are considered valued group members, worthy of respect, and whether that is a group of which it is worth to be a member (Lind & Tyler, 1988) and from which it is safe to draw their identity (Tyler & Blader, 2003).

The assumptions of these relational models of justice (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003) have received a considerable amount of empirical support. Research shows that procedurally fair treatment by group authorities bolsters people's feelings of respect, value and self-worth (e.g. Blader & Tyler, 2009; De Cremer & Sedikides, 2008; van Dijke & De Cremer, 2008), reaffirms their sense of belonging (e.g. De Cremer, 2003; Simon & Stürmer, 2005; De Cremer & Blader, 2006) and promotes group identification (e.g. Blader & Tyler, 2009; Bradford, 2014; Bradford, et al., 2015; Bradford, Murphy, & Jackson, 2014). Procedural fairness also originates positive evaluations, trust and legitimacy of group authorities (e.g. Bradford, et al., 2015; Colquitt, et al., 2013; Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari, & Rubini, 2003; Hough, Jackson, & Bradford, 2013; Van der Toorn, et al., 2011; Van Dijke, De Cremer, & Mayer, 2010). These, in turn, foster people's engagement and commitment to the group and a sense of obligation to abide by group values and norms, giving rise to positive group-oriented behaviors (e.g. De Cremer & Tyler, 2007; Murphy,

Sargeant, & Cherney, 2015, Sousa & Vala, 2002), citizenship behavior (e.g. Colquitt, et al., 2013; Van Dijke et al., 2010), and compliance to rules and norms (e.g. Barkworth & Murphy, 2015; Bradford, et al., 2015; Murphy & Tyler, 2008).

Procedural Injustice and Deviance

While procedural justice by group authorities originates positive emotional, affective, evaluative and behavioral reactions, on the opposite way, the use of unfair procedures signals the absence of respect and value within the group (Huo, Binning, & Molina, 2010), undermining people's feelings of self-worth and belonging and, therefore, negatively influencing self and identity. Procedural unfairness by group authorities makes people feel marginalized, disrespected and excluded (e.g. Beijersbergen, et al, 2015; Murphy & Barkworth, 2014; Huo, et al., 2010), and hence creates a distance between personal and group identity (Tyler & Blader, 2003). The identity threats posed by the unfair treatment will therefore increase the likelihood of people responding negatively.

When people feel marginalized as a consequence of being unfairly treated by authorities, they will be more likely to distrust them, to develop negative attitudes towards them and to unrecognize their legitimacy (Bradford, et al., 2014). Given that authorities are considered prototypical representatives of the group, it is also likely that people will feel less identified with the group (Bradford, 2014; Bradford, et al., 2015; Bradford, et al., 2014), less committed to it and less likely to comply with its rules and norms (Bradford, et al., 2015).

It has been argued that people are more sensitive to and more strongly affected by an unfair treatment than by a fair treatment, which means that being unfairly treated produces more negative effects than being fairly treated produces positive effects (e.g. Van den Bos & Van Prooijen, 2001; Van Prooijen, Van den Bos, Lind, & Wilke, 2006). One of the reasons for this difference may be that a respectful treatment and the use of fair procedures is what people expect to receive from others by default (e.g. Van Dijke, et al., 2010), it is something that every person is entitled to and, in that sense, it may be seen as the baseline – something that people consider “normal” and even take for granted.

In contrast, procedural unfairness constitutes an identity threat, in the sense that it challenges not only a basic right, but also people's view of themselves as worthy of respect and regard from others (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003), therefore increasing the likelihood of negative behavioral reactions such as retaliation (e.g. Blader, Chang & Tyler, 2001; Brebels, et al., 2008), revenge (e.g. Aquino, et al., 2001, 2006), counterproductive work

behavior (e.g. Colquitt, et al., 2013), violation of rules (e.g. Bradford, et al., 2015; Murphy & Tyler, 2008), and involvement in deviant conducts (e.g. Beijersbergen, et al, 2015; Reisig & Mesko, 2009; Sanches, Gouveia-Pereira, & Carugati, 2012). These effects have been found in organizational, legal and prisional settings, using correlational, experimental and longitudinal methodologies.

Retaliatory responses to unfair treatment such as revenge, aggression or deviance have been considered acts of self-defense, which have an identity-protection function: they are coping strategies to deal with the self-threats posed by injustice. Retaliation against the offender allows people, especially those with a low status, to preserve their self-respect (Aquino, et al., 2006) and to restore their image and honor (Miller, 2001). Instead, the absence of reaction following an unfair treatment can be considered a signal of weakness and damage both the victims' self-image and her social reputation (Miller, 2001). According to Emler and Reicher (1995, 2005), adolescents' delinquency is also an act of self-presentation communicating contempt, opposition and rejection of institutional authorities, as a result of adolescents' feelings of unprotection, discrimination, injustice and social exclusion from authorities (Emler & Reicher, 1995, 2005).

One of the psychological mechanisms that seems to explain why people react to unfair treatment by engaging in deviant behavior or retaliation is the arousal of negative emotions, especially anger. According to Equity theory (Adams, 1965) anger, outrage and resentment resulting from perceptions of unfairness can motivate people to adopt deviant behaviors as a way to restore equity. General Strain Theory (Agnew, 2001) argues that anger not only reduces feelings of guilt, since angry people believe that the injustice suffered justifies their criminal behavior, but it also energizes people for action, creating a desire for revenge and retribution (Agnew, 2001).

A recent meta-analysis by Colquitt et al. (2013) showed that the emotions triggered by the experience of procedural, distributive or interacional (in)justice, mediate the relationship between these experiences and employees counterproductive behaviors (e.g. violation of rules, misuse of resources, aggression, sabotage, theft, absenteeism). Using both longitudinal and experimental data, Barkworth & Murphy (2015) have also found that negative affect mediates the relationship between procedural fairness and compliance with the police. Moreover, there also strong empirical evidence showing that anger mediates the relationship between injustice and people involvement in different kinds of deviant conducts (Barclay, et

al., 2005; Beijersbergen, et al, 2015; Murphy & Tyler, 2008; Rebellon, Manasse, Van Gundy, & Cohn, 2012).

Besides anger, the relationship between procedural injustice and deviance has also been found to be mediated by organizational identity (Blader, et al., 2001) and social identification (Bradford, et al., 2015). These findings suggest that perceptions of procedural unfairness by authorities diminish people's identification with the group and when group identification diminishes, people are more likely to react to injustice with deviance.

Although longitudinal studies in the prisional setting have shown that perceptions of procedural injustice cause subsequent deviant behavior, measured both by self-reports and official records (Beijersbergen, et al, 2015; Reisig & Mesko, 2009), injustice does not always produces deviant or retaliatory reactions. Indeed, perceived unfairness has been an inconsistent predictor of retaliation (e.g. Colquitt, et al., 2001; Herscovis et al., 2007). One possible reason may be that although the perception and experience of injustice is inevitably negative and unpleasant, people may however choose a different kind of response, such as withdrawal, avoidance, forgiveness or reconciliation (Aquino, et al., 2006).

Given that different responses to injustice are possible, several authors have highlighted the importance of identifying variables that moderate the injustice-deviance relationship (e.g. Aquino, et al., 2006; Brebels, et al., 2008; Cheng, Fielding, & Terry, 2011; Colquitt, et al., 2006), so that it can be more clearly understood when an unfair treatment by authorities will give rise to behavioral reactions such as retaliation or deviant behavior and when it will not. Cheng, et al. (2011) recently suggested that "*research is called for further examining the roles of sensitivity to procedural treatment and expectations of procedural treatment in reactions to procedural experience*" (pp. 473). Our current research aims to meet this need, by examining the the role of previous judgments and expectations on authorities' behavior (study 1) and adolescent' concerns about belongingness and acceptance by classmates (study 2) on their deviant reactions to teachers'procedural unfairness. Below we present the theoretical arguments and empirical evidence that underly each one of these studies.

Reactions to procedural injustice as a function of previous judgments and expectations

It is unanimous that the use of (un)fair procedures by authorities determines people's evaluations of those authorities (e.g. Bradford, et al., 2015; Gouveia-Pereira, et al., 2003;

Hough, et al., 2013; Van der Toorn, Tyler & Jost, 2011; Van Dijke, et al., 2010). However, there is also some evidence that previous informations, assumptions and expectations about the authorities' behavior influence how people interpret and react to subsequent variations in procedural fairness by those authorities (e.g. De Cremer, 2004; Jones & Skarlicki, 2005, Van Prooijen, et al., 2006).

According to Lord and Taylor (2009), people have a natural tendency to over-generalize when thinking about other people, namely their characteristics, attributes, attitudes or behaviors. This tendency to over-generalize allows them to develop assumptions and expectations and anticipate the future, serving as a guide to the processing, interpretation and reaction to new information and experiences. In that sense, assumptions and expectations are effective and adaptive strategies to cope with others and with the world (Roese & Sherman, 2007).

Generally, people's evaluative responses are based both on their prior information, assumptions and expectations, and on their perceptions of reality (Lord & Taylor, 2009). However, perceptions of reality are often biased by prior knowledge, assumptions and expectations, which influence how the new information is perceived and interpreted (Roese & Sherman, 2007). Biased processing occurs when new evidence is perceived and interpreted in such a way that it matches the preexisting assumptions and expectations, leading people to see what they expect to see. Indeed, people seem to have a general tendency to search for and be more aware of confirming clues rather than of disconfirming ones (Lord & Taylor, 2009).

Empirical evidence on evaluations and reactions to authorities (un)fairness behavior shows that people are influenced or biased by their previous informations, assumptions and expectations about those authorities (e.g. De Cremer, 2004; Jones & Skarlicki, 2005; Van Prooijen, et al., 2006). Frequently, before having a direct interaction with a particular authority, people have already developed some ideas and assumptions about what they can expect from them (De Cremer, 2004), based for example on their previous experiences with similar authorities, or based on informations conveyed by others.

According to the Fairness Heuristic Theory (Lind, 2001; Van Den Bos, Lind, & Wilke, 2001), when evaluating an authority people tend to use the first information available and relevant to the situation to form a fairness heuristic or cognitive shortcut about whether the authority is fair and trustworthy. Once the heuristic has been formed, people use it to interpret and evaluate the subsequent behavior of that authority and guide their future interactions with her. Unless there is an important or significant violation of peoples' initial

expectations, which may act as a phase-shifting event that leads people to re-evaluate their initial heuristic and creating a different one (Lind, 2001), people's perceptions and interpretations of and their reactions to the authority's subsequent behavior, tend to be biased in the direction of the initial fairness heuristic.

Supporting this idea, De Cremer (2004) found that when people are lead to believe that an authority is biased, her subsequent actions are interpreted as more procedurally unfair, even when the procedures used were actually accurate. People also reported having less trust in that authority and feeling less positive emotions (De Cremer, 2004, study 1). In line with the predictions of the Fairness heuristic theory, these results indicate that once an initial negative image about an authority is formed, people's perceptions and interpretation of her subsequent behavior, as well as their reactions, will be biased in the direction of that negative image previously formed.

To our knowledge, only one study analysed the effects of prior information about an authority's fairness on the relationship between the authority's subsequent behavior and people's retaliatory reactions. Jones and Skarlicki (2005) examined whether people used prior information heard from their peers regarding an authority's (un)fairness to create an heuristic that will bias their future interpretations of and influence their behavioral reactions to the authority's subsequent behavior. They found that previous information did not interact with the authority's actual behavior (giving vs not giving participants an explanation for her delay) to explain the justice evaluations that people made about that authority. However, they did interact to predict people's behavioral reactions to the treatment received (Jones & Skarlicki, 2005).

Participants in the unfair condition who had previously formed a negative image about the authority's fairness and were lead to expect that authority to act in an unfair way (based on the information conveyed by their peers), retaliated more than those participants who had previously developed a positive image and expectation on the authority's fairness, or those who had not received any prior information. Moreover, they also found that the relationship between the prior information about the authority's fairness and retaliation was mediated by people's judgments of the authority's interpersonal justice (Jones & Skarlicki, 2005).

Similarly, research on rejection sensitivity has also been demonstrating that people who have been the target of repeated experiences of rejection are more aware of and more sensitive to the possibility of being excluded in new situations (e.g. Downey, Lebolt, Rincon, & Freitas, 1998; London, Downey, Bonica, & Paltin, 2007). The idea underlying these studies

is that rejection expectations will bias the way in which new information is perceived and interpreted and, consequently, how people will react to it.

According to this literature, people with high expectations of rejection are in a state of anticipatory threat that makes them specially attentive to rejection cues that confirm those expectations, which in turn trigger more intense affective and behavioral reactions when rejection is perceived (e.g. Downey & Feldman, 1996; Downey, et al., 1998; London, et al., 2007). One of the deleterious effects of these rejection expectations is that they elicit aggressive and antisocial behavior, an effect that has been found both with children samples (Downey, et al., 1998) and with adult samples (e.g. Ayduk, Gyurak, & Luerssen, 2008; Buckley, Winkel, & Leary, 2004).

Based on these theoretical arguments and empirical findings, in study 1 our aim is to analyse the moderating role of adolescents' previous judgments and expectations about authorities on their deviant reactions to procedural unfairness.

Reactions to procedural injustice as a function of belonging and acceptance needs and concerns

According to the literature on the need to belong (Baumeister & Leary, 1995), acceptance and belonging are among the most basic and universal psychological human needs. People are strongly motivated to belong to valued groups and to establish positive long-term relationships with significant others (Baumeister & Leary, 1995).

Relying on common assumptions to the Group-value model (Lind, & Tyler, 1988), this approach posits that when people feel included and accepted they infer that they are valued and high status group members, which reinforces their feelings of self-worth and belonging and their social identity (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer, Brebels, & Sedikides, 2008; De Cremer & Sedikides, 2008). When people's belonging needs are satisfied, they are expected to experience low self-uncertainty, a low need to belong, as well as a low concern on their reputation within the group. As a result, they are also expected to be less attentive and reactive to variations in the relational treatment they receive from the group, given that the fulfillment of their belonging needs provides them feelings of identity security (e.g. De Cremer & Blader, 2006; De Cremer, et al., 2008; De Cremer & Sedikides, 2008; De Cremer & Tyler, 2005).

On the contrary, when people's belonging needs are not satisfied within a group, they are more likely to be high on self-uncertainty, on their need to belong and on their

reputational concerns about their (positive) reputation within the group (e.g. De Cremer & Tyler, 2005; De Cremer & Sedikides, 2005, 2008). As a consequence, they are expected to be especially attentive and reactive to variations in respect and procedural fairness because they use this information to infer their acceptance, inclusion and social standing within the group (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Sedikides, 2008).

There is extensive empirical evidence supporting these arguments. People are more strongly affected by the fairness and the quality of the interpersonal treatment they receive from the group when they have a high need to belong (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Tyler, 2005), when they are highly concerned about their reputation within the group (De Cremer & Sedikides, 2008; De Cremer & Tyler, 2005), and when they are high in self-uncertainty (De Cremer, et al., 2008; De Cremer & Sedikides, 2005). In these cases, procedural fairness and respect are more strongly related to people's positive and negative emotions (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Sedikides, 2005; De Cremer & Tyler, 2005), self-evaluations and self-esteem (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Sedikides, 2008; De Cremer & Tyler, 2005), group identification (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer, et al., 2008) and willingness to cooperate with the group (De Cremer & Sedikides, 2005; De Cremer & Tyler, 2005).

All these findings have been explained on the grounds that those people whose belonging needs are not met will, nevertheless, continue to value, desire and strive to belong to the group. They will remain motivated to achieve group acceptance and to feel included: *“people are very attentive to any type of relational information, but particularly so when their need to belong is unfulfilled (i.e., when they have a high need to belong).”* (De Cremer & Tyler, 2005, p. 124). However, this is not the only possible reaction. If people's belonging needs are not fulfilled it means that the group has somehow communicated them that they are not fully accepted members, and people may react differently to this rejection and exclusion communicated by the group.

Some, as predicted by the literature and previous research on the need to belong, will continue to value group belonging and to strive for acceptance and inclusion, albeit of the previous negative identity information received from the group. However, others in the same position may react in the opposite direction. Findings from De Cremer et al. (2008) show that when people feel uncertain about their belonging to a relevant group and they are victims of procedural unfairness their identification with that group diminishes. Maner, Dwall, Baumeister and Schaller (2007) have also found that the threat of social exclusion increases

people's interest in making new friends and their desire to work with others. It even leads them to form more positive impressions of and assign more rewards to new social partners.

The results of a meta-analysis on aggressive reactions to rejection lead Gerber and Wheeler (2009) to the conclusion that "*people will not always seek to restore belonging following rejection.*" (p. 480). Due to the previous rejection communicated by the group, some people may develop negative expectations about what they might receive from that group, as we have previously argued with regard to authorities, and as a self-protection strategy, they may devalue group belonging, decrease their identification with that group (De Cremer, et al., 2008), and to draw less of their identity from it (Tyler & Blader, 2003).

This idea is not a new one. Research on people's reactions to rejection and interpersonal exclusion shows that when people are rejected they don't seek reconnection with those who excluded them (Maner, et al., 2007), their subsequent desire to be accepted by the group decreases (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995), they devalue their relationship with those who rejected them (Leary, Springer, Negel, Ansell & Evans, 1998), and ascribe less importance to their acceptance (Buckley, et al., 2004, study 2). People also seem to protect themselves against the identity threats posed by rejection by derogating those who rejected them (e.g. Bourgeois & Leary, 2001; Twenge, Baumeister, Tice, & Stucke, 2001): when people form negative impressions about those who reject them, the value ascribed to their acceptance diminishes. As argued by Bourgeois and Leary (2001, p. 109): "*One can minimize the personal impact of rejection by lowering one's desire to be accepted as easily as by increasing acceptance*". While previous research on the need to belong has only considered this last possibility, our current research focuses on the first one.

People are motivated to belong to and draw their identity from a group in which they feel valued, respected and with a high status, and which makes them feel good about their personal and social selves (Lind & Tyler, 1998; Tyler & Blader, 2003), not the contrary. One may wonder why should people remain motivated to belong to a group that does not satisfy their belonging needs and continue to strive for acceptance and inclusion if the group has, previously, made them feel rejected or excluded?

Jetten, Brascombe, Spears and McKimmie (2003) have identified two variables that seem to explain the apparently opposite reactions of peripheral members (who feel less accepted, have a low status in the group and, consequently, whose belonging needs are likely unfulfilled) to exclusion: one is group identification and the other one is people's future expectations of acceptance vs. rejection by the group. While peripheral members who feel

strongly identified with the group remained loyal to it regardless of whether they expected future acceptance or rejection by the group, peripheral members who feel less identified with the group, displayed divergent reactions to exclusion. Those who anticipated, expected or believed in the possibility of future acceptance and inclusion by the group remained loyal to it while those who, instead, expected or anticipated future rejection by the group become less loyal (Jetten, et al., 2003).

When people's belonging needs are not fulfilled they are likely to experience self-uncertainty (De Cremer, et al., 2008) given that group rejection and exclusion communicate negative identity information. However, not all of them will continue to desire and strive for acceptance and inclusion. Some may, instead, devalue belonging and acceptance and become less loyal to the group. And if they are no longer motivated to conquer group acceptance and to strive to be included, their need to belong to that group should be low and they shouldn't be much concerned about whether they have a positive or negative reputation within that group, even though their belonging needs are not met.

Because the literature on the need to belong assumes that those with a low need to belong and low reputational concerns have their belonging needs met, it argues that they won't be sensitive and affected by variations in procedural fairness (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer, et al., 2008; De Cremer & Tyler, 2005). Instead, we argue that some people may have a low need to belong and low reputational concerns within a group and, yet, not having their belonging needs fulfilled and, to that extent, they will still be attentive, sensitive and affected by variations in procedural and interpersonal justice.

Rejection and exclusion, such as being the victim of an unfair or disrespectful treatment, are painful experiences that elicit feelings of anger, resentment and hostility (e.g. Aquino & Douglas, 2003; Ayduk, et al., 2008; Barclay, et al., 2005; Beijersbergen, et al., 2015; Murphy & Tyler, 2008; Bourgeois & Leary, 2001; Buckley et al., 2004; Leary et al., 2006) and undermine people's feelings of self-worth (e.g. Blader & Tyler, 2009; De Cremer & Sedikides, 2008; Huo, et al., 2010; van Dijke & De Cremer, 2008). Given that maintaining a positive self-image is among the strongest human motivations (e.g. Lind & Tyler, 1988), we believe that negative relational information such as rejection or injustice will elicit negative emotional and behavioral reactions even when people don't value group belongingness and acceptance.

Laboratory studies on people's reactions to unfair treatment or exclusion are a good example of this. They show that people react to these negative relational experiences even

when those who mistreat them are strangers, someone they had never seen before and with whom they will never have contact again and, therefore, whose acceptance is not that important. However, in real life settings rejection, unfairness or disrespect frequently came from relevant others with whom people keep regular contact and are forced to maintain long-term relationships, rendering that treatment much more threatening to the self.

In the school setting, for example, being the victim of unfair procedures by teachers may be particularly threatening to the students' self for several reasons. First of all, teachers have a higher status and more power within the organization and students are dependent on them and forced to keep a long-term relationship with them. Second, and we believe more important than that, teacher's use of unfair procedures typically occurs in the presence of an audience - the entire class. Given that public mistreatment or offenses are more threatening to the self, they are more likely to trigger stronger reactions (Miller, 2001). Research shows that people are more strongly affected by variations in procedural fairness when they are identifiable (e.g. De Cremer & Sedikides, 2008, study 1) and more likely to retaliate against an insult when it is delivered in front of others (Felson, 1982).

Hence, being unfairly treated by a group authority, especially in the presence of a relevant audience to whom people are forced to maintain a daily contact over a long period of time, will likely elicit negative emotional and behavioral reactions, regardless of the value assigned to group belonging and acceptance. Even when the group is not identity-relevant, being treated with respect and in a fair way is something that everyone is entitled to and that remains a required aspect for reasons of self-respect, honor and personal affirmation. Gerber and Wheeler's (2009) meta-analysis has found evidence that rejection threatens not only people's need to belong, but also their need of being in control and that aggressive and antisocial reactions are a way of getting revenge and regain some sense of control and power over the mistreatment (see also Leary, Twenge, & Quinlivan, 2006). Therefore, whenever possible, or reasonable, people will attempt to restore both belonging and control, but if it's not possible to restore both of them and people are forced to choose, they will choose to regain control, even if that entails to sacrifice belonging (Gerber & Wheeler, 2009).

People can, however, cope and overcome the negative effects of mistreatment in several ways: by forgiving, reconciling, denying the mistreatment, ignoring the problem, waiting for anger and hostility to dissipate over time or, instead, by retaliating against, by seeking revenge, becoming aggressive, or engaging in deviant conducts (Aquino, et al., 2006). Research has shown that the identity threat posed by an unfair treatment is more likely to

trigger retaliatory, aggressive or deviant reactions, among those people who experience high self-uncertainty (e.g. Mayer, Thau, Workman, Van Dijke, & De Cremer, 2012) and a low status within the group (e.g. Aquino & Douglas, 2003; Aquino, et al., 2001, 2006).

Aquino et al. (2006) suggested that low status group members may have a stronger psychological need to defend themselves against rejection and injustice and that retaliation seems to be a way of protecting and restoring what is left from their status, honor, self-image and reputation, both for themselves and in the eyes of others (Miller, 2001). Given that a low or peripheral status, a lack of belongingness and a negative social reputation usually go hand in hand (De Cremer & Tyler, 2005), we believe that these provisions on the retaliatory reactions of low-status and high self-uncertain people may equally apply to those whose belonging needs are not met, but more likely so when they are not much concerned about group acceptance and belonging.

According to self-categorization theory (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987), when particular group memberships are valued and important, the values and norms of the group tend to be internalized and guide people's behavior, therefore encouraging conformity to group rules (Hogg & Abrams, 1988). High status members or people who value group belonging and acceptance are likely to feel a strong normative pressure to refrain from engaging in deviant behavior in response to identity threats, because that kind of behavior can generate resentment and hostility from peers (Aquino & Douglas, 2003).

Research shows that when an in-group member deviates from relevant group values and norms, he threatens the entire group's positive social image. Hence, in-group members will harshly derogate him in order to restore the group's positive social identity, an effect known as the black sheep effect (Marques, Yzerbit, & Leyens, 1988). If people value group belonging and acceptance and they are motivated to maintain a relationship with the offender or with the group, they shouldn't be willing to risk being judged or derogated by their peers. Instead, these people are more likely to refrain from revenge, retaliation, or deviant actions and find alternative ways, more normative and socially accepted, to cope with the negative feelings arising from the unfair treatment.

When retaliation is disapproved by the audience, and the victim has a strong bond with the perpetrator or with the audience, that bond reduces people's likelihood of retaliating (Borden 1975). Heerdink, van Kleef, Homan and Fischer (2013) have found that by reacting with anger, a majority can refrain the deviant reactions of group members and pressure them into conformity. Conformity is a strategic or instrumental behavior that allows people to

(re)gain group acceptance, especially when their decisions and reactions are public (Heerdink, van Kleef, Homan, & Fischer, 2015). It is also a way to demonstrate group membership (Bradford, et al., 2015). Hence, those adolescents with a high need to belong and who are concerned about having a positive reputation within the group should not react to procedural unfairness with deviant behavior because that kind of conduct will prevent them from reaching their goal, which is to be accepted by the group. In that sense, it seems, as Gerber and Wheeler (2009) have argued, that “*a belonging account cannot explain antisocial responses*” (pp. 471).

On the contrary, those who devalue the importance of being accepted by others are less likely to behave in ways that promote social acceptance (Bourgeois & Leary, 2001). Research has shown that when people’s overall degree of identification with their peers is low, their motivation to remain a member of that group seems to be insufficient to pressure them into conformity and they are less likely to engage in conforming group behavior (Heerdink, et al., 2015; Smith & Tyler, 1997). Indeed, when group belonging and acceptance are not important and valued, people will have less to lose if they respond to unfair treatment with anger, aggression, retaliation or deviance in order to restore a sense of justice.

So, although retaliation, aggression or deviant behavior are not socially desirable reactions and, therefore, undermine acceptance by others, when people are unfairly treated but are not much concerned about their inclusiveness, acceptance or (positive) reputation, they are more “free” to react in accordance with their feelings and impulses. Balliet and Ferris (2013) have found that those people who are less concerned about the future outcomes of their behavior have a stronger tendency to give in to the immediate temptation of returning the mistreatment received, while those who are more concerned are less likely to return the mistreatment, thinking on the long-term benefits of not giving in to such temptations.

It seems therefore that the absence of the social constraints resulting from people’s concerns about being accepted by others, or about having a positive reputation within the group, decreases both their motivation to conform to group norms and their fear of being judged or derogated by the group. That, in turn, seems to free them to return and reciprocate the mistreatment received in order to restore a sense of justice (Bies & Tripp, 2005), to protect their feelings of self-worth, their honor and even their public image (Aquino, et al., 2006; Miller, 2001) and to regain a sense of power and control over the mistreatment (Gerber & Wheeler, 2009).

Current Research

Given that adolescence is an especially important developmental period for identity formation, and one of the reasons why procedural fairness by authorities is so important is because it conveys messages about one's identity (Lind & Tyler, 1988), our aim was to study the effect of authorities' procedural unfairness on adolescents' emotional and behavioral reactions. Following previous empirical evidence with adults showing that procedural unfairness triggers negative emotions such as anger (Barclay, et al., 2005; Beijersbergen, et al., 2015; Murphy & Tyler, 2008; Rebellon, et al., 2012) undermines people's feelings of belonging (e.g. Beijersbergen, et al, 2015; De Cremer, 2003; Huo, et al., 2010; Kyei-Poku, 2014; Murphy & Barkworth, 2014; Simon & Stürmer, 2005) and originates behavioral reactions such as retaliation (e.g. Aquino & Douglas, 2003; Barclay, et al., 2005; Brebels, et al., 2008; Colquitt, et al., 2006; Jones & Skarlicki, 2005) and involvement in deviant conducts (e.g. Aquino, et al., 2006; Beijersbergen, et al., 2015; Bradford, et al., 2015; Reisig & Mesko, 2009; Scheuerman, 2013), our aim was to study these effects in adolescents.

Indeed, most of what is known about deviant reactions to authorities' procedural (un)fairness steams from research with adults, despite that deviance is more frequent during adolescence than in any other period of life (e.g. Emler & Reicher, 2005; Farrington, Auty, Coid, & Turner, 2013) and recent evidence indicating that procedural fairness seems even more important for adolescents than it is for adults (Murphy, 2015). Given that most of adolescents' time is spent at school and teachers are the formal authority with whom adolescents have a more regular contact, we will examine the influence of teachers' procedural unfairness on adolescents' deviant reactions. Particularly, we will analyse the effects of two possible moderators of the injustice-deviance relationship: adolescents' previous judgments on institutional authorities (study 1) and adolescents' concerns about being accepted and included by their classmates (study 2).

Study 1: The moderating role of previous judgments on institutional authorities

Based on previous findings showing that people's reactions to procedural (in)justice depends on their previous judgments, informations, assumptions and expectations (e.g. De Cremer, 2004; Jones & Skarlicki, 2005; Van Prooijen, et al., 2006), study 1 examined the moderating role of adolescents' previous judgments about institutional authorities on the relationship between teachers' procedural unfairness and adolescents' involvement in deviant behavior.

Our argument is that adolescents' previous judgments on authorities will affect the way in which they will react to new unfair experiences with an authority figure. If adolescents view authorities as fair, honest, and trustworthy, their interpretation of and their reaction to the use of unfair procedures by a teacher is likely to be different from the reaction of those adolescents who view authorities as biased, disrespectful, unfair or untrustworthy. Inspired by fairness heuristic theory (Lind, 2001), we expect that when an unfair treatment received by teachers matches a previous negative heuristic (their previous negative judgments and expectations about authorities), it will reinforce that heuristic and, consequently, trigger a stronger behavioral reaction.

Jones and Skarlicki (2005) have found that when people were lead to expect being unfairly treated by an authority, based on previous information conveyed by peers, they were more likely to retaliate when the authority gave them an unfair treatment. Based on these results, our hypothesis is that the use of unfair procedures by teachers will influence adolescents' likelihood of engaging in deviant behavior when their previous judgments and expectations on authorities are negative, but not when those judgments are positive.

Judgments on institutional authorities were chosen as a moderating variable, since they have been found to be strongly related both to adolescents' perceptions of teachers' procedural fairness (Gouveia-Pereira, et al., 2003; Sanches et al., 2012), and to adolescents' deviant behavior (Emler & Reicher, 1995; Sanches et al., 2012). This hypothesis was tested using a scenario-based experimental procedure to manipulate teachers' procedural fairness.

Method

Scenarios Pre-test

To check the adequacy and effectiveness of the scenarios created to manipulate teachers' procedural fairness as well as to ensure that they were considered realistic and close to real-life events that students experience with teachers at school, a pre-test was conducted. The scenarios reproduce a classroom situation in which participants either received or were denied voice by the teacher. Voice was choosen since it is the most commonly used and one of the most effective manipulations of procedural fairness (e.g. Van den Bos & Van Prooijen, 2001).

Fifty-five students aged 15-19 ($M_{\text{age}} = 17.2$, $SD = 1.25$, 76.4% female), frequenting grades 10th-12th in a vocational education school were invited to participate, after finishing their participation in another independent study concerning scale validation. Participants were

randomly distributed to the voice ($N = 28$, 78.6% female) and no-voice ($N = 27$, 74.1% female) conditions and they were asked to imagine that the following scenario happened to them:

You're in the classroom. The teacher tells the whole class to open the textbook on page 134 and finish the revision sheet for the upcoming test. Several students are distracted and chatting and the teacher has called their attention several times. At one point she gets upset and warns them that the next person she sees talking will be sent out of class and will get an absence on their attendance record.

While the teacher is helping a student, one of your classmates, who was running late, arrives and takes a seat behind you. He calls you on a lower voice and asks you what the class is doing. You turn back and tell him that he needs to finish the revision sheet on page 134. Right at this moment the teacher turns around and when she sees you turned behind talking to your classmate, she becomes really angry.

The procedural fairness manipulation followed. In the fair procedure condition (voice) participants read: *"You ask her if you can explain what happened and why you were turned behind. The teacher allows you to explain, listens to what you have to say until you finish and accepts your explanation. She doesn't send you out nor does she mark you as absent on your attendance record."* In the unfair procedure condition (no-voice) participants read: *"You ask her if you can explain what happened and why you were turned behind, but the teacher tells you she doesn't want to listen anything else. You insist on explaining, but she doesn't let you speak. She sends you out of the class and marks you as absent on your attendance record."*

Three procedural fairness manipulation checks were then presented (*The teacher treated you in a fair manner*; *The teacher treated you with respect and consideration*; and *The teacher allowed you to explain what happened before making a decision*) and one question about whether they considered the scenario realistic (*The situation you just read may be true and could have really happened in a school between a teacher and a student*). Answers were given on a 5-point scale (1 = totally disagree; 5 = totally agree).

Participants considered that the teacher treated them more fairly in the voice condition than in the no-voice condition ($t_{(43.48)} = -8.84$, $p \leq .001$; $M = 4.07$, $SD = .66$ vs. $M = 1.96$, $SD = 1.06$, respectively). They also considered that the teacher treated them with more respect and regard when they were granted voice than when they were denied voice ($t_{(53)} = -5.19$, $p \leq .001$; $M = 3.61$, $SD = .92$ vs. $M = 2.19$, $SD = 1.11$, respectively). We also found a significant

statistical difference between the voice and no-voice conditions on whether the teacher allowed them to explain what happened before making a decision ($t_{(53)} = -7.98, p \leq .001; M = 3.89, SD = 1.17$ vs. $M = 1.67, SD = .88$, respectively). The three fairness manipulation checks were strongly inter-correlated ($r = [.73-.83]$) and presented good reliability ($\alpha = .90$).

Although the scenario was considered less realistic in the voice condition than in the no-voice condition ($t_{(53)} = 2.448, p \leq .02; M = 3.68, SD = 1.02$ and $M = 4.33, SD = .96$, respectively) only one participant in the voice condition evaluated the scenario as not being realistic. Therefore, both scenarios were considered successful and valid manipulations of teachers' procedural fairness.

Participants

Ninety-three Portuguese adolescents (69% female) aged 14 to 17 ($M = 16.2, SD = .97$) and frequenting 6th to 12th grades voluntarily participated in this study. Participants were randomly assigned to the voice ($N = 41, 71\%$ female) and no-voice ($N = 52, 67\%$ female) conditions.

Experimental Procedure

Data was collected through an online survey, whose link was posted and shared via facebook, informing that this was a Psychology study for adolescents aged 14 to 17 years old, conducted by a PhD student. The questionnaire would take only 5-10 minutes to be filled out and if they were interested in participating, they should follow the link. Given the content of the dependent measure (deviant behavior), anonymity and confidentiality were specially reinforced and guaranteed to all participants at the beginning of the questionnaire.

Participants were instructed that they would take part in two independent studies. In the first one we were interested on their opinions on authority figures, both from school and from outside school. In the second study we would ask their help to fill out a scale that we were developing on behaviors that young people could have. They started by completing a 19-item scale on the *Evaluation of Institutional Authorities* (taken from Gouveia-Pereira, et al., 2003), which measures adolescents' judgments concerning three types of institutional authority: police (e.g. "The police treats all people the same, regardless of race, gender, nationality, social class, etc."), laws (e.g., "The laws protect the rights of all citizens"), and judges/courts (e.g., "The courts are there in order to make society better for everyone"). Answers were given on a 5-point scale (1 = *totally disagree*, 5 = *totally agree*) and items were combined to form an average score.

The previously pre-tested scenarios created to manipulate teachers' procedural fairness were then introduced and followed by the same three manipulation checks used in the pre-test, answered on a 5-point scale (1 = *Totally disagree*; 5 = *Totally agree*). Participants were then informed that the first study was over and the second one would follow, where the dependent measure was presented.

Willingness to engage in deviant behavior. The Deviant Behavior Variety Scale (Sanches, Gouveia-Pereira, Marôco, Gomes, & Roncon⁸, in press, $\alpha = .83$) was adapted to measure adolescents' willingness to engage in deviant conducts in the future, instead of measuring their past engagement, as in its original format. In this adapted prospective version, participants were asked whether they think they might engage in each of the 19 deviant behaviors presented over the next year (sample items: "Use public transport without paying"; "Use hashish ("hash") or marijuana ("grass")"; "Stole something worth between 5 and 50 euros (e.g., in shops, at school, to someone, etc.)". Since in a variety scale each item is assumed to represent a different kind of behavior, answers are given in a *yes-or-no* format (coded as 1 or 0 respectively) and summed to form a variety score of adolescents' willingness to engage in deviant conducts, which in our case ranged between 0 to 19⁹. Participants were thanked for their participation and invited to help us, by sharing the link to the on-line survey with their friends or through their facebook page.

Results and Discussion

Manipulation checks

We conducted a hierarchical regression analysis on the average procedural fairness manipulation checks, following procedures recommended by Aiken and West (1991). In step 1, we entered the main effects of voice (coded as dummy variable) and judgments on institutional authorities (centered), and in step 2 we entered the interaction term. Results yielded a significant effect for voice ($b = 2.47$, $SE = .14$, $p = .001$, 95% CI = 2.18 to 2.76), indicating that participants considered that the teacher used more fair procedures in the voice condition than in the no-voice condition. Neither the main effect of judgments on institutional authorities ($b = -.01$, $SE = .10$, $p = .92$, 95% CI = 2.18 to 2.76) nor the interaction ($b = .23$, $SE = .15$, $p = .12$, 95% CI = -.06 to .52) were significant ($R^2 = .77$, $F_{(3, 89)} = 98.09$, $p = .001$;

⁸ Na versão submetida, o nome da Escala e dos Autores foram omitidos e substituídos por XXXXX.

⁹ For detailed information on the advantages of using a variety scale to measure deviant and delinquent behavior, see Bendixen, Endresen and Olweus (2003).

$\Delta F_{(1, 89)} = 2.50, p < .12$), therefore indicating that the procedural fairness manipulation was successful.

Willingness to engage in deviant conducts (Hypothesis 1)

Table 1 presents correlations between variables, means, standard deviations, and Cronbach's alpha coefficients.

Table 1: Means, standard deviations, intercorrelations, and Cronbach's alpha coefficients of Study 1 variables

	1	2	3	4	5	6
1 Sex	----					
2 Age	-.01	----				
3 School retentions	-.26*	-.07	----			
4 Voice	.04	.01	-.11	----		
5 Evaluation of Authorities	-.04	.02	-.18	.06	(.79)	
6 Deviance	-.01	.18	.03	-.30*	.16	(.82)
M	----	16.16	----	----	3.13	3.41
SD	----	.97	----	----	.41	3.08

Note. Sex was coded as 0 = female, 1 = male. School retentions were coded as 0 = no, 1 = yes. Voice was coded as 0 = unfair, 1 = fair. Coefficient alphas are in parentheses. * $p = .05$.

To test our hypothesis, we conducted a hierarchical regression analysis on adolescents' willingness to engage in deviant behavior, with the centered scores for Judgments on institutional authorities and Teachers' procedural fairness (coded as a dummy variable) entering in step 1 and the interaction term in step 2. Results showed a significant negative effect of teachers' procedural fairness ($b = -1.90, SE = .58, p = .001, 95\% CI = -3.05$ to $-.76$) and a significant negative effect of judgments on institutional authorities ($b = -1.43, SE = .38, p = .001, 95\% CI = -2.19$ to $-.67$), but more important, the interaction term yielded a significant effect on adolescents' willingness to engage in deviant conducts ($b = 2.01, SE = .58, p = .001, 95\% CI = .86$ to 3.16). This model was significant ($R^2 = .23, F_{(3, 89)} = 8.76, p = .001$), with the interaction term accounting for an additional 11% of the variability in adolescents' deviance ($R^2 = .11, \Delta F_{(1, 89)} = 12.07, p < .001$).

Following procedures recommended by Aiken and West (1991), simple slopes for the relationship between teachers' procedural fairness and adolescents' deviance were calculated one SD above and one SD below the mean of previous judgments on institutional authorities. Consistent with our hypothesis, the negative relation between procedural fairness and deviance was significant among participants with relatively negative ($b = -3.91$, $SE = .81$, $p = .001$, 95% CI = -5.52 to -2.30) but not among those with relatively positive ($b = .11$, $SE = .82$, $p = .90$, 95% CI = -1.53 to 1.74) previous judgments on authorities. As shown in Figure 1, while adolescents with a more negative view on institutional authorities reported a stronger willingness to engage in deviant conducts in reaction to the teachers' procedural unfairness (i.e. when they were denied as opposed to provided voice), the deviant willingness of those with a more positive view on authorities was unaffected by the denial or provision of voice by the teacher.

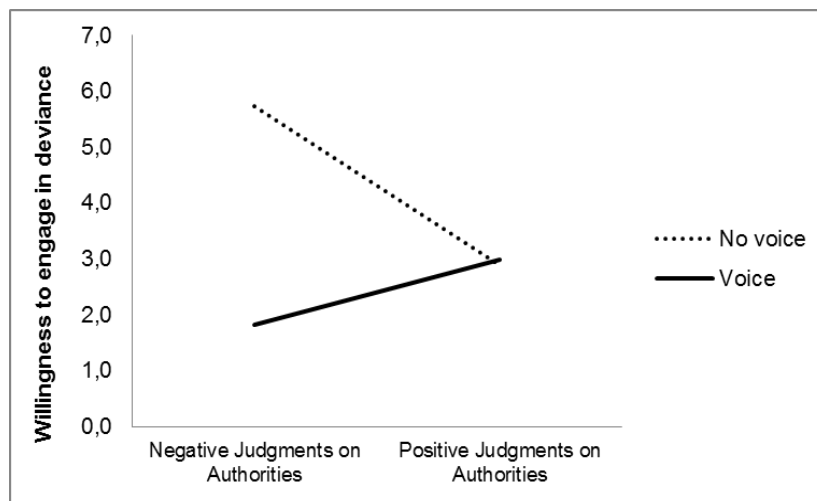


Figure 1. Interactive effects of judgments on institutional authorities and teacher procedural fairness on adolescents' willingness to engage in deviance.

This first study focused on adolescents' relationship with authorities and showed that being unfairly treated by a teacher elicited deviant reactions on adolescents, but only when their previous judgments and expectations on authorities were relatively negative. In study 2, we focused on whether those reactions are also influenced by the kind of relationship that adolescents have with the group, in this case their peers at school (classmates).

Study 2: The moderating role of concerns on belongingness and acceptance

Study 2 analysed the moderating role of adolescents' concerns about belonging and acceptance by their classmates on their deviant reactions to teachers' procedural unfairness. Relying on the core argument that belongingness is a fundamental human need (Baumeister & Leary, 1995), previous research has consistently showed that when people have a high need to belong and a strong concern about their reputation, they will be specially sensitive, attentive and reactive, both emotionally and behaviorally, to variations in procedural fairness (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Sedikides, 2008). However, this previous research has been mainly focused on positive behavioral reactions, such as cooperation (e.g. De Cremer & Sedikides, 2005; De Cremer & Tyler, 2005), and although both positive and negative emotional reactions have been considered, people's feelings of anger haven't been analysed, despite that anger is the emotional reaction most consistently reported in the literature as being triggered by injustice (Barclay, et al., 2005; Beijersbergen, et al., 2015; Murphy & Tyler, 2008; Rebellon, et al., 2012).

Following this evidence, we should expect procedural unfairness to produce stronger feelings of anger and of social exclusion among those with a high need to belong, who value group belonging and are concerned about being accepted by the group. In the current study, however, we attempted to reproduce a situation close to the adolescents' real-life experiences in the school setting, in which they are unfairly treated by a relevant authority (teacher) in the presence of a relevant audience (classmates), with whom they will continue to maintain a daily contact for a long period of time. Since being mistreated in public is especially threatening to the self, it is expected to trigger stronger negative reactions (De Cremer & Sedikides, 2008; Felson, 1982; Miller, 2001).

Moreover, because being given a fair and respectful treatment is a basic human right, when people are victims of procedural unfairness, their expectations about the way they are entitled to be treated are violated. In that sense, procedural unfairness not only undermines people's feelings of belonging (Bradford, et al., 2015; De Cremer, 2003; Huo, et al., 2010; Kyei-Poku, 2014; Murphy & Barkworth, 2014; Simon & Stürmer, 2005) but also their feelings of self-worth (e.g. Blader & Tyler, 2009; De Cremer & Sedikides, 2008; Huo, et al., 2010; van Dijke & De Cremer, 2008). Given that maintaining a positive self-image is among the strongest human motivations (Lind & Tyler, 1988), we posit that when adolescents are unfairly treated by teachers, they will feel momentarily angry (hypothesis 1) and excluded by

the teacher (hypothesis 2), regardless of their concerns about belonging and acceptance by their classmates.

According to previous research on the need to belong, we should also expect teachers' procedural unfairness to influence adolescents' engagement in deviant conducts more strongly when they value group belonging and are concerned about being accepted by other group members. However, deviance is not a normative and socially accepted behavior and, at school, classes are majorly composed by normative students. Consequently, engagement in deviant conducts will be disapproved and will likely originate anger (Heerdink et al., 2013), resentment and hostility (Aquino & Douglas, 2003) and derogation of the deviant member (Marques, et al., 1988) by group members (classmates). Research shows that having a high status (Aquino & Douglas, 2003), a strong identification with the group (Smith & Tyler, 1997), or a strong bond with the perpetrator or the audience (Borden, 1975) refrains people's retaliatory and deviant reactions. Hence, we argue that those adolescents who are concerned about belonging and acceptance by their classmates will not react to a teachers' unfair treatment with deviant behavior because that kind of conduct will prevent them from being accepted by those classmates, which is exactly what they value and strive for.

Our greatest divergence from previous literature and research on the need to belong is that they argue that all of those people whose belonging needs are not satisfied will, nevertheless, remain motivated and continue to strive for group inclusion and acceptance, entailing that their need to belong will be high, as well as their concerns on acceptance. Instead, based on previous findings indicating that people do not always seek to restore belonging after being rejected (Gerber & Wheeler, 2009), and that people may equally protect themselves from the identity-threat posed by group rejection, for example by diminishing the desire to be accepted (Leary et al., 1995) and the value assigned to acceptance (Buckley, et al., 2004; Leary et al., 1998), we argue that people's belonging and acceptance needs may not be fulfilled and, yet, their belonging and acceptance concerns may be low instead of high.

According to previous findings, these people should not be much affected by variations in procedural fairness (De Cremer, et al., 2008; De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Sedikides, 2005, 2008; De Cremer & Tyler, 2005). But should we expect that being unfairly treated by a teacher in the presence of the entire class, even when belonging and acceptance by classmates are not much valued, would not produce any emotional or behavioral reaction on adolescents? We really don't believe this to be the case. Instead, because these adolescents still have their belonging needs unfulfilled in that group and

injustice, as well as rejection, are always negative and emotionally laden experiences, we argue that they will, nevertheless, be sensitive and negatively affected both emotionally and behaviorally when they are unfairly treated by teachers.

Moreover, contrary to those adolescents' who value and strive for belonging and acceptance by classmates, those who are less concerned about their acceptance and inclusion will have less to lose if they retaliate against the mistreatment since they are less concerned with in-group derogation. They will also be less motivated to conform to group rules and values (Heerdink, et al., 2015; Smith & Tyler, 1997) and more free to react according to their impulses and return the mistreatment (Balliet & Ferris, 2013), namely by engaging in deviant conducts. Deviant and antisocial reactions are ways that allow people to maintain their honor and status (Aquino, et al., 2006; Miller, 2001), to restore a sense of justice (Bies & Tripp, 2005) and regain a sense of power and control over the mistreatment (Gerber & Wheeler, 2009), and are more likely to result from people's choice and preference to restore control even if that entails to renounce to belonging (Gerber & Wheeler, 2009).

Our predictions are, therefore, on the opposite direction of those from previous research on the need to belong (e.g. De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Tyler, 2005). We expect the use of unfair procedures by teachers to influence the likelihood of engaging in deviant conducts among those adolescents low on their concern on belonging and acceptance by their classmates, but not among those adolescents high on those concerns (hypothesis 3). Moreover, given the results obtained in study 1 indicating that reactions to teachers' procedural fairness could be partially influenced by their previous judgments and expectations on authorities' behavior, in study 2 the influence of adolescents' previous perceptions about their (real) teachers' procedural fairness was controlled by including this variable as a covariate in the models predicting all dependent variables.

Method

Participants and design

One hundred thirty-one Portuguese adolescents (50% female) aged 14 to 19 ($M = 16.8$, $SD = 1.33$), frequenting 7th to 12th grades, voluntarily participated in this study. Participants were randomly assigned to the voice ($N = 63$; 54% female) and no-voice ($N = 68$; 47% female) conditions.

Experimental Procedure

Data was collected in three vocational schools in the Lisbon area, after obtaining parental consent. An online survey was filled collectively at school, in a computer room with internet access. To reassure students about the confidentiality of their responses, teachers were asked to leave the room and the questionnaire was filled in the exclusive presence of the researcher, who emphasized anonymity. The procedure was similar to the one used in study 1.

Participants started by completing an adapted version of the Need to Belong Scale (taken from Leary, Kelly, Cottrell, & Schreindorfer, 2013), which was adapted to measure adolescents' need for belongingness and acceptance by their classmates, instead of their general need to belong. This adapted version was composed by 9 items: “*It bothers me a great deal if I feel that my classmates do not accept me*”; “*I try not to do things that make my classmates avoid me or reject me*”; “*I am not worried that my classmates do not care about me*” [reverse coded]; “*I need to feel that I have colleagues in my class I can turn to in times of need*”; “*I want my classmates to accept me*”; “*I seldom worry about whether my classmates like me or not*” [reverse coded]; “*It is very important for me to feel that I am part of this class*”; “*It bothers me a great deal if my classmates do not include me in their plans*” and “*I feel sad and hurt if I feel that my classmates do not accept me*”. Answers were given on a 5-point scale (1 = *totally disagree*, 5 = *totally agree*). After filling this scale, participants were presented the same scenario manipulation used in study 1, followed by the dependent measures.

Anger (taken from Buckley, et al., 2004), was assessed by asking participants to what extent the teacher made them feel: *irritated*, *annoyed*, *angry* and *mad*. *Social exclusion feelings* (taken from Leary, et al., 1995), were assessed by asking to what extent the teacher made them feel: *accepted* [reverse coded], *excluded*, *welcomed* [reverse coded], *rejected* and *included* [reverse coded]. Answers for these two measures were given on a 5-point scale (1 = *Not at all*; 5 = *Extremely*).

Willingness to engage in deviant conducts was measured as in study 1, but with a different response format. In study 1, we kept the original yes-or-no response format of the scale and scores were obtained by summing all the yes-answers, therefore reflecting the number of different types of deviant behaviors that adolescents might perform. While a yes-or-no response format is perfectly adequate for a retrospective version, where participants are asked whether they have done something in the past (which is a matter of fact), it might be too restrictive for a prospective version, where participants rate the likelihood, or their

willingness, to perform certain behaviors over the next year. So in study 2, answers were given on a 5-point scale (1 = *Not at all likelly*; 5 = *Very likelly*), a response format that has been used in other studies using prospective versions of deviant behavior scales (e.g. Sheurman, 2013; Sutton & Winnard, 2007).

Participants were then asked to recall the scenario presented at the beginning of the session and answered to the same manipulation checks used in study 1. Finally, the control measure was solicited. Participants' perceptions about their (real) teachers' procedural fairness was measured using a reduced version of the Perceptions of Justice about Teachers' scale (taken from Gouveia-Pereira, et al., 2003). Only the 10 items on procedural and relational justice were used (e.g. "Your teachers treat you with respect and regard"), with answers being given on a 5-point scale (1 = *Totally disagree*; 5 = *Totally agree*). Since the control variable was filled right after answering to the manipulation checks, and both of them measure participants' evaluation of teachers procedural fairness (either of the hypothetical teacher from the scenario, or of their "real" teachers), group mean-comparison tests were conducted to check if participants answers to the control measure were affected by their answers on the manipulation checks. The results showed no significant differences between participants in the voice and no-voice conditions on the control variable ($t_{(129)} = .62, p = .54, 95\% \text{ CI} = -.20 \text{ to } .37$).

Results and Discussion

Manipulation checks

A hierarchical regression analysis on the average procedural fairness manipulation checks showed a significant positive effect of voice ($b = 1.84, SE = .17, p \leq .001, 95\% \text{ CI} = 1.49 \text{ to } 2.18$), indicating that participants considered that the teacher was more procedurally fair in the voice condition than in the no-voice conditon. Neither the main effect of concerns on belongingness and acceptance by classmates ($b = -.13, SE = .12, p = .30, 95\% \text{ CI} = -.36 \text{ to } .11$) nor the interaction ($b = .30, SE = .17, p = .08, 95\% \text{ CI} = -.04 \text{ to } .65$) were significant ($R^2 = .48, F_{(3, 127)} = 38.45, p = .001; \Delta F_{(1, 127)} = 3.03, p < .08$), which indicates that the procedural fairness manipulation was successful.

Pearson correlations, means, standard deviations, and Cronbach's alpha coefficients are presented in Table 2. As in study 1, all hypotheses were tested using hierarchical regression analyses, following the procedures recommended by Aiken and West (1991). For each dependent variable, we entered the control variable in Step 1, the main effects (centered

concerns on belonging and acceptance by classmates and procedural justice coded as dummy variable) in Step 2, and the respective interaction term in Step 3.

Table 2: Means, standard deviations, intercorrelations, and Cronbach's alpha coefficients of Study 2 variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Sex	----								
2 Age	.12	----							
3 School retention	.02	.54**	----						
4 Belonging concerns	.12	-.09	-.11	(.86)					
5 Voice	.07	-.08	.13	.04	----				
6 Anger	.03	.01	-.05	.15	-.54**	(.96)			
7 Social Exclusion	.03	.01	-.16	.04	-.46**	.43**	(.63)		
8 Deviance	.03	.06	.12	-.15	-.09	.26**	.11	(.85)	
9 Justice perceptions	-.18*	.01	-.09	.20*	-.05	.03	-.01	-.22*	(.93)
M	----	16.82	----	3.44	----	3.32	3.06	1.49	3.67
SD	----	1.33	----	.82	----	1.37	.81	.48	.82

Note. Sex was coded as 0 = female, 1 = male. School retentions were coded as 0 = no, 1 = yes. Voice was coded as 0 = unfair, 1 = fair. Coefficient alphas are indicated in parentheses. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$. Insert Table 2 about here

Anger (Hypothesis 1)

Hypothesis 1 stated that both adolescents relatively high and those relatively low on their concerns about belongingness and acceptance by classmates would feel angry in response to teachers' procedural unfairness. As predicted, we found a strong significant negative effect of teachers' procedural fairness ($b = -1.49$, $SE = .20$, $p \leq .001$, 95% CI = -1.89 to -1.09), indicating that participants within the no-voice condition felt more angry than those within the voice condition. No significant effect was found for concerns on belongingness and acceptance ($b = .24$, $SE = .14$, $p = .09$, 95% CI = -.04 to .52), nor for the interaction term ($b = .002$, $SE = .20$, $p = .99$, 95% CI = -.40 to .40). This model explained 32% of the variability in

adolescents' anger ($F_{(4, 126)} = 14.68, p \leq .001; \Delta R^2 \leq .001, \Delta F_{(1, 126)} \leq .001, p = .99$) and indicates that adolescents report feeling angry when they are victims of unfair procedures by teachers, and this emotional reaction is triggered regardless of whether their concerns on belongingness and acceptance by classmates is high or low.

Social exclusion (Hypothesis 2)

Our second hypothesis posited that the use of unfair procedures by teachers would elicit feelings of social exclusion regardless of adolescents' concerns about belongingness and acceptance by their classmates. Results of the hierarchical regression analyses showed a significant negative effect of teachers' procedural fairness ($b = -.75, SE = .13, p \leq .001, 95\% CI = -1.00$ to $-.50$), indicating that participants in the no-voice condition felt more socially excluded than participants in the voice condition. No significant effects were found for concerns on belongingness and acceptance ($b = .11, SE = .09, p = .21, 95\% CI = -.06$ to $.29$) or for the interaction ($b = -.13, SE = .13, p = .33, 95\% CI = -.38$ to $.13$). Again, the model was significant ($R^2 = .22, F_{(4,126)} = 8.95, p \leq .001$) but the interaction term did not account for additional variability in adolescents' feelings of social exclusion ($\Delta R^2 = .001, \Delta F_{(1,126)} = .97, p < .33$). These results confirm our second hypothesis and indicate that being victim of unfair procedures by teachers triggers feelings of rejection and social exclusion both on those adolescents with a relative high concern and those with a relative low concern on being accepted and included by their classmates.

Likelihood to engage in deviant conducts (Hypothesis 3)

Our third hypothesis posited that adolescents with a relative low concern on belongingness and acceptance by their classmates would be more likely to react to teachers' unfairness with deviant behavior than those adolescents with a relative high concern on classmates' acceptance and belonging. The results of the hierarchical regression analysis, showed in the first place a significant effect of the control variable ($b = -.12, SE = .05, p = .02, 95\% CI = -.22$ to $-.02$) and of the concerns on belongingness and acceptance by classmates ($b = -.13, SE = .06, p = .02, 95\% CI = -.24$ to $-.02$) on adolescents' likelihood to engage in deviant conducts, but no significant effect was found for teachers' procedural fairness ($b = -.09, SE = .08, p = .26, 95\% CI = -.26$ to $.07$). Of importance, and as predicted, the interaction term yielded a significant effect ($b = .17, SE = .08, p = .04, 95\% CI = .01$ to $.33$). The model was significant ($R^2 = .10, F_{(4,126)} = 3.48, p = .001$), and adding the interaction term in step 2 accounted for an additional 3% of the variability in adolescents' deviance ($\Delta R^2 = .03, \Delta F_{(1,126)} = 4.37, p < .04$).

Following procedures recommended by Aiken and West (1991), simple slopes for the relationship between teachers' procedural fairness and adolescents' deviance were calculated one SD above and one SD below the mean of concern on belongingness and acceptance by classmates. Consistent with our hypothesis, the negative relation between procedural fairness and deviance was significant among participants relatively low ($b = -.27$, $SE = .12$, $p = .02$, 95% CI = $-.49$ to $-.04$) but not among those relatively high ($b = .08$, $SE = .12$, $p = .50$, 95% CI = $-.15$ to $.31$) on their concerns about belongingness and acceptance. As shown in Figure 2, while those adolescents with a low concern on belongingness and acceptance reported being more likely to engage in deviant conducts in response to teachers' procedural unfairness, the deviant intentions of those with a high concern on belongingness and acceptance were not affected by the denial or provision of voice by the teacher.

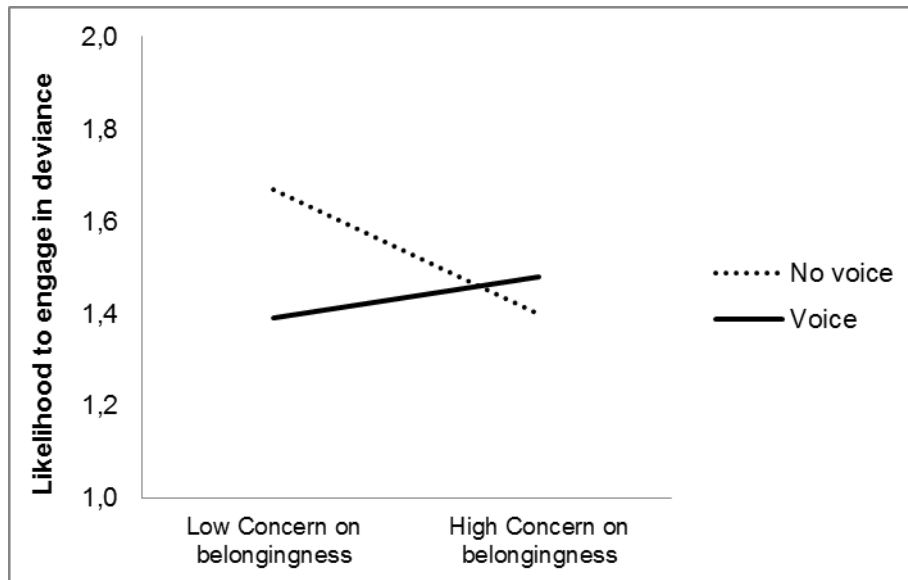


Figure 2. Interactive effects of Concerns on belongingness and acceptance by classmates and teacher procedural fairness on adolescents' likelihood to engage in deviance.

In line with our predictions, the results from study 2 revealed no significant differences between those adolescents whose concerns about belongingness and acceptance were high vs. low on their emotional and affective reactions to variations in teachers' procedural fairness, but we have, however, found a significant difference between these two groups in what regards their deviant behavioral reactions.

General Discussion and Conclusions

Research on the relationship between procedural (un)fairness in the school setting and adolescents' involvement in deviant behavior is very scarce and mainly correlational (e.g. Gottfredson et al., 2005; Sanches, et al., 2012). Analysing this relationship in adolescents is, however, of great relevance given that deviant behavior is more frequent during adolescence than in any other period of life (Farrington, et al., 2013), and this is also a crucial period for identity development in which feelings of self-uncertainty are more likely present (Murphy, 2015). Since procedural fairness communicates identity-relevant information (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003), adolescents are expected to be particularly sensitive and reactive to variations in procedural fairness by authorities (Murphy, 2015), and particularly by their teachers. The school setting is where adolescents spent most of their time, and teachers are the most relevant formal authorities with whom they keep a daily contact. It is therefore likely that the perceptions and experiences of (in)justice with teachers are going to influence adolescents' emotions, cognitions and reactions, namely their deviant reactions.

Although research has been showing that the perceptions and experiences of injustice with authorities influence people's retaliatory, antisocial and deviant behavior (e.g. Aquino & Douglas, 2003; Aquino, et al., 2006; Barclay, et al., 2005; Beijersbergen, et al., 2015; Bradford, et al., 2015; Colquitt, et al., 2006; Holtz & Harold, 2013; Jones & Skarlicki, 2005; Reisig & Mesko, 2009; Scheuerman, 2013), there is also evidence that people do not always react to injustice with revenge, retaliation, or deviance (e.g. Aquino, et al., 2006; Colquitt, et al., 2001; Herscovis et al., 2007). Researchers have been therefore appealing to the need of identifying the conditions under which injustice elicits these negative reactions, namely examining the role played both by people's expectations on, as well as people's sensitivity to variations in procedural justice (Cheng, et al., 2011). The current research sought exactly to meet this need.

Study 1 examined the moderating role of previous judgments and expectations about institutional authorities on adolescents' deviant reactions to teachers' procedural injustice. As predicted, teachers' procedural unfairness increased the likelihood of adolescents getting involved in deviant behavior when their previous evaluations and expectations on authorities were negative, but not when they were positive, a result consistent with previous empirical evidence.

When people expect rejection (Ayduk, et al., 2008; Buckley, et al., 2004; Downey, et al., 1998), believe the authority is biased (De Cremer, 2004; Van Prooijen, et al., 2006), or

expect an unfair treatment from her part (Jones & Skarlicki, 2005), they create a negative heuristic on that authority. That heuristic will bias people's interpretations of the authority's subsequent behavior in the direction of the judgments previously formed, and influence their behavioral reactions, namely their retaliatory (Jones & Skarlicki, 2005), aggressive, and antisocial reactions (Ayduk, et al., 2008; Buckley, et al., 2004; Downey, et al., 1998). If peoples' deviant reactions have been found to be influenced by social clues provided by unknown peers taking the same experiment in a laboratory (Jones & Skarlicki, 2005), it seems even more likely that their deviant reactions are influenced by more reliable sources, such as informations or experiences of significant others, their previous experiences or, as in our current study, by their own beliefs and judgments on authorities' behavior.

In line with previous findings by Jones and Skarlicki (2005), our results also indicate that adolescents' perceptions of the teacher's procedural fairness were not influenced by their previous judgments and expectations on authorities, as we did not find a significant difference between those high and those low on the evaluation of institutional authorities on their answers to the procedural fairness manipulation checks. However, despite their similar perceptions of reality, these adolescents differed in their reaction to the experience of injustice, which may be due to a different interpretation of that experience and/or of the teachers' behavior. Research shows that the attribution of responsibility to an authority is strongly related to her use of unfair procedures (Brockner et al., 2007). Blame attributions and attributions of malevolent intent, in turn, elicit anger, retaliation and aggression (e.g. Aquino, et al., 2001). It may be that in our study those with a previous positive view on authorities did not interpreted the teacher unfair behavior as an attempt to harm them, while those with a previous negative view attributed the teacher's use of unfair procedures to a malevolent intent, therefore explaining their divergent behavioral reactions.

Although our findings show that deviant responses to variations in procedural fairness were influenced by prior assumptions and expectations, they also indicate that, in some cases, current experiences and perceptions of reality are considered as well. Those adolescents whose judgments and expectations on authorities were negative, but who received a procedurally fair treatment by the teacher, did not reacted with deviant behavior. In this case, the disconfirmation of adolescents' previous negative expectations by the teacher's use of fair procedures seems to have attenuated their influence on deviant behavioral reactions. Curiously, the opposite did not occur. Those with a previous positive view on authorities but

who received an unfair treatment from the teacher seem to rely more on their previous positive heuristic than on their current negative experiences and perceptions of reality.

It seems therefore that when there is a mismatch between previous views, assumptions or expectations on authorities and the teacher's current behavior, or in other words, when the teacher's behavior contradicts a previous heuristic, either positive or negative, adolescents seem to give the benefit of the doubt and do not react with deviance. In that sense, either having a positive view on authorities, or to being given a procedurally fair treatment by teachers, seem to act as a buffer, preventing adolescents' from engaging in deviant conducts.

Study 1 findings therefore confirm our hypothesis, by showing that adolescents' deviant reactions are only triggered when a current unjust experience with an authority matches a previous negative view, expectation, or heuristic on authorities. In line with the literature and research on rejection sensitivity (e.g. Ayduk, et al., 2008; Buckley, et al., 2004; Downey, et al., 1998; London, et al., 2007), it seems that those adolescents who were expecting injustice or rejection from authorities were probably in a state of anticipatory threat that made more attentive and sensitive to cues confirming those expectations and, consequently, more reactive when procedural injustice by the teacher was perceived.

One possible reason explaining why this effect occurs, is that when the teachers' procedural unfairness matches the adolescents' previous negative image of authorities, this later's trust on authorities will be reduced, as prior research has found (De Cremer, 2004, study 1). And when trust on authorities and organizations drops, people are more likely to take justice "into their own hands" and to seek personal revenge (Aquino, et al., 2006).

Another possibility is that when the use of unfair procedures by a teacher matches a previous negative view on authorities, that treatment will elicit strong feelings of anger which, in turn, may explain their deviant reactions. Anger can serve several functions: it reduces people's feelings of guilt, making them believe that the injustice suffered justifies their reactions (Agnew, 2001); it creates a desire for revenge and retribution (Adams, 1965; Agnew, 2001), and it allows people to present themselves as someone who demands respect and does not tolerate being mistreated (Miller, 2001). Furthermore, anger has been found to mediate the relationship between injustice and deviant reactions (e.g. Barclay, et al., 2005; Beijersbergen, et al, 2015; Murphy & Tyler, 2008; Rebellon, et al., 2012).

Feelings of social exclusion by authorities can also be reinforced when those adolescents with a previous negative view are unfairly treated by a teacher. Indeed, feelings of

social exclusion have been found to be associated both with perceptions of procedural injustice (e.g. Beijersbergen, et al., 2015; Murphy & Barkworth, 2014; Huo, et al., 2010) and with aggressive and antisocial reactions (e.g. Ayduk, et al., 2008; Buckley, et al., 2004; Gerber & Wheeler, 2009; Leary, et al., 2006). Future research should therefore examine whether blame attributions or attributions of malevolent intent, reduced trust, feelings of anger and of social exclusion are possible mediators between the interactive effect that we have found and adolescents' deviant reactions.

While in study 1 we were exclusively focused on adolescents' relationship with authorities, in study 2 we also considered their relationship with the group, namely the value assigned to group belonging and acceptance in the school setting. The literature and research on the need to belong (Baumeister & Leary, 1995) posit that acceptance and belonging are among the most basic and universal psychological human needs, and that the need to belong is a key variable for understanding people's reactions to variations in procedural fairness. Although our research is based on these same premises, our predictions and findings differed from those of previous research on the need to belong.

Specifically, previous studies have found that variations in procedural fairness affect people's emotional and positive behavioral reactions more strongly when they have a high need to belong (De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Tyler, 2005). Instead, we have found that adolescents' negative emotional and affective reactions were not moderated by their belonging needs, and that their negative behavioral reactions were more strongly affected by variations in procedural unfairness when their concerns about belongingness were low instead of high.

Based on the assumption that an unfair treatment thwarts people's expectations about the way they are entitled to be treated, therefore undermining not only their feelings of belonging (e.g. De Cremer, 2003), but also their feelings of self-worth (e.g. Blader & Tyler, 2009), and considering that maintaining a positive self-image is one of the strongest human motivations (Lind & Tyler, 1988), in study 2 we predicted that teachers' procedural unfairness would elicit momentary feelings of anger (hypothesis 1) and of social exclusion (hypothesis 2), regardless of adolescents' belonging concerns. Confirming these two hypotheses, we found that both those high and those low on their concerns about group belongingness and acceptance reported stronger feelings of anger and of social exclusion when the teacher used unfair procedures than when the teacher used fair procedures.

Despite being in contradiction with the previous research findings on the need to belong, it should be noted that neither anger nor rejection or exclusion feelings have been specifically analysed by that research. Moreover, our results are in line with one of the most consistently reported findings in the literature: that being the victim of an unfair treatment by authorities is an emotionally laden and disturbing experience that elicits stronger feelings of anger (e.g. Barclay, et al., 2005; Beijersbergen, et al., 2015; Murphy & Tyler, 2008; Rebellon, et al., 2012). In these studies, however, anger mediated the relationship between injustice and deviance, a result that we did not find in the current research, although we did find anger to be correlated with deviance. Our results are also in line with empirical evidence indicating that procedural and interpersonal injustice threatens feelings of belonging and acceptance (e.g. De Cremer, 2003; Kyei-Poku, 2014; Simon & Stürmer, 2005) and induces feelings of rejection and social exclusion (Bradford, et al., 2015; Huo, et al., 2010; Murphy & Barkworth, 2014), but, also in this case, these exclusion feelings did not explain the adolescents' divergent behavioral reactions.

One possible reason for these contradictory results may be that previous research on the need to belong has been conducted with adult populations, while the current research used an adolescent sample. Since adolescence is considered the main period for identity development and procedural (un)fairness conveys identity-relevant information (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003), it is possible that adolescents are particularly sensitive and reactive to procedural unfairness during that period (Murphy, 2015) and that diminishes the differences that could be explained by their different concerns on belonging and acceptance.

The results obtained in study 2 further show that even though teachers' procedural unfairness elicited negative emotional and affective reactions on adolescents, not all of them displayed the same behavioral reaction. As expected, concerns on group acceptance and belongingness moderated the influence of teacher's procedural injustice on adolescents' deviant reactions. However, confirming our third hypothesis, and once more contrary to what should be expected according to previous research on the need to belong, we found that those adolescents whose concerns about acceptance and belonging by classmates were low were more willing to engage in deviant conducts after being unfairly treated by the teacher, than those whose belonging concerns were high.

As we have argued, these results suggest that people's needs and concerns about group belonging and acceptance do not elicit a stronger deviant reaction but, instead, restrain that

deviant reaction. One of the reasons why this may happen is because deviance is not a desirable and socially accepted behavior. Although it may be considered acceptable and even valued within some specific youth groups, such as gangs, in the school setting deviant behavior will be disapproved by most students. So, even though adolescents may feel angry and socially excluded after being unfairly treated by teachers, when belonging to their school group is important to them, something that they desire, value and strive for, they do not react to the teacher injustice with deviance because that will prevent them from reaching their goal, which is to be accepted by their classmates.

In line with our reasoning, research shows that victims are less likely to seek for revenge, to retaliate, or to engage in deviance when those behaviors are disapproved by valued peers (Borden, 1975; Heerdink, et al., 2013), when they consider that maintaining a relationship with their perpetrator or with the group is convenient or beneficial (Aquino, et al., 2006), when they are strongly identified with the group (Bradford et al., 2015; Jetten, et al., 2003) and when conformity allows them to (re)gain acceptance (Bradford, et al., 2015; Heerdink, et al., 2015). In these cases, people will be more motivated to find prosocial coping reactions and to refrain from retaliation. To ignore the mistreatment and move on, to wait for anger and hostility to dissipate over time, to forgive or even reconcile may be alternative coping strategies for dealing with the negative emotions and cognitions triggered by the injustice (Aquino, et al., 2006).

Our findings are also in accordance with the conclusion at which Gerber and Wheeler (2009) arrived in their meta-analysis, that belonging needs are not suitable to explain people's antisocial reactions to rejection, and the reason is that, contrary to the core assumption of the literature on the need to belong, people will not always continue to strive to belong and to be accepted by the group when their belonging needs are unfulfilled. Rejected adolescents will probably be willing to control their anger, to refrain from their retaliatory impulses and remain motivated and willing to strive to be accepted and included by the group only if they believe their effort is worthwhile and will bring them some sort of benefit, namely when they expect, anticipate or believe in the future possibility of being accepted by that group (Jetten, et al., 2003), assuming that belonging and acceptance are valued.

On the contrary, not having their belonging needs satisfied within their school group and having lost their hope on that possibility, may explain why some adolescents may instead devalue belonging to that group and are more likely to react to the teacher's procedural unfairness with deviant behavior. When people are no longer concerned with the future

outcomes of their behavior or when their overall degree of identification with the group is low, they will no longer be motivated and feel pressured to conform to and follow the group's values and norms (Heerdink, et al., 2015; Smith & Tyler, 1997) and, consequently, they are more "free" to react in accordance with their feelings and impulses (Balliet & Ferris, 2013).

The bright sight of the picture is that from the point of view of those who feel rejected, disregarded or even worthless in a certain group, to devalue belonging to that group and give up on trying to be accepted are indeed effective self-protection strategies. As Bourgeois and Leary (2001) have argued, if people are able to convince themselves that they do not care about whether they are accepted by that group, they won't feel so bad about themselves when rejection is perceived. The dark side of the picture is that when group belonging and acceptance are not important, it is likely that to restore a sense of justice and of control and to preserve their honor, self-respect and social image become much more important goals for adolescents when they are unfairly treated. Since all these possible explanations lack empirical support, they should be addressed by future research.

There are some important differences between our current study and the previous research on the need to belong, that must be acknowledged and that may partially account for the differences in the results obtained. While previous research examined people's general need to belong, we instead examined adolescents' concerns on acceptance and belonging by a specific group. We are not arguing that those adolescents who engage in deviant conducts do not value belonging, or that their general need to belong is low. Belongingness is a fundamental human need (Baumeister & Leary, 1995) and group membership and acceptance by peers are crucial aspects of the adolescent period. It is through the identification and affiliation with different groups that adolescents develop their personal and social identities, and identity development is one of the major tasks during adolescence. What we do argue is that an adolescent who reacts to a teacher's unfair treatment with deviant behavior cannot have a strong concern on and assign much value to belonging and acceptance by their (normative) peer group at school (their classmates).

Likely, and precisely due to their strong need to belong, those adolescents whose belonging needs are unfulfilled within their school group and who have lost their hope on that possibility, will tend to desidentify with and to devalue their belongingness to that group, and search for other groups who satisfy their needs and who allow them to develop a positive social identity. As Manner et al. (2007) have found being excluded increases people's motivation to search for new sources of potential affiliation in order to develop new and more

fulfilling social bonds. Most likely, these adolescents who feel excluded in the school setting will tend to affiliate with others with whom they share the same kind of experience and relationships with teachers and with schoolmates. This may explain why sometimes “*being a respected member of a marginal group may be better for one’s sense of self than being a marginal member of a respected group*” (Tyler, DeGoey, & Smith, 1996, p. 926).

Another difference between the current study and the previous research on the need to belong is that in most of those previous studies, both the authorities and the group had no identity relevance. Participants had no prior relationship with them and won’t have to keep one in the future. However, in real-life settings, that is not the most likely scenario. In the current research, instead, we used a scenario that, although fictional, reproduced a situation that students may face in their daily life at school, in which they were (un)fairly treated by a teacher in the presence of their classmates. This introduces a big difference, since both teachers and classmates are relevant from an identity point of view. Even when adolescents do not identify with their classmates and acceptance and inclusion by them are devalued, they will be forced to maintain long term relationships both with their teachers and with those classmates. They will have spend most of their time in their company, even if they feel devalued, disrespected, rejected or excluded and the group communicates them negative identity-information.

Hence, in this context, being unfairly treated by the teacher in the front of the entire class has much stronger identity repercussions than if the adolescent did no have to face that teacher and those classmates again. And this may explain why those adolescents that, although not having their belonging needs fulfilled are not concerned about belonging and acceptance by their classmates, are still sensitive, attentive and strongly reactive to a teacher’s unfair treatment. These results are in accordance with those previously obtained by Aquino and Douglas (2003), showing that low status people seem to have a stronger psychological need to defend themselves from and are more likely to display antisocial reactions to identity threats than high status people.

However, to prevent counter-retaliation from teachers, who have a higher status and more power in the school setting and of whom adolescents are dependent on and with whom they are forced to maintain a long-term relationship, instead of directly retaliating against the source of injustice (the teacher), adolescents might alternatively engage in more indirect and concealed forms of retaliation, such as deviant conducts. Research shows that victims are less likely to directly retaliate against the perpetrator of a mistreatment when he has more power

or a higher status (Aquino, et al., 2006; Herscovis, Reich, Parker, & Bozeman, 2012) and when the victim is dependent on the perpetrator (Herscovis, et al., 2012). In this sense, deviant behavior may be regarded as a symbolic form of retaliation against the mistreatment and injustice of authorities, through which adolescents restore a sense of justice by violating the norms and values conveyed by the societal institutions, namely school, of which teachers and other institutional authorities are representatives.

Despite the contribution of our findings to the literature, some limitations of the current studies should be acknowledged. The first one is that we did not measure the adolescents' real involvement in deviant behavior but, instead, their estimated likelihood of engaging in such conducts in the future. Although this is a commonly used methodology (e.g. Sheuerman, 2013; Sutton & Winnard, 2007), it could be argued that the effects found may be greater than those that could be obtained in real-life situations, where adolescents would face the real repercussions of their deviant behavior. On the other hand, the current findings were obtained using a scenario-manipulation reproducing a hypothetical situation between the student and the teacher in the classroom. In real-life settings where adolescents are indeed facing their classmates, with whom they will really have to maintain a daily contact over a long period of time, being unfairly treated by a teacher would surely constitute a much stronger identity-threat, and in that sense, their reactions could be stronger than they were in the current studies.

The second potential limitation of our findings is that we used the same scenario-based experimental procedure to manipulate teachers' procedural fairness in both studies and procedural fairness was only operationalized through voice. Therefore, it would be beneficial if future studies attempted to replicate the current findings using different experimental methodologies, such as a priming manipulation of remembered (un)fair treatment, as well as other procedural fairness manipulations, such as accuracy, or consistency across people and over time.

It would also be important to replicate the current results using similar constructs as moderators, such as justice perceptions on and expectations of rejection from teachers and other formal authorities in the case of study 1. In the case of study 2, group identification, membership inclusion (peripheral vs core), reputational concerns, self-uncertainty and belongingness-uncertainty could be similar potential moderators of the injustice-deviance relationship. Also with regard to study 2, future research should make a more clear distinction between having vs. not having the belonging needs fulfilled on one hand, and valuing vs.

devaluing group belonging and acceptance on the other, are necessary to give a more clear picture of the currently obtained pattern of results and to confirm our interpretation of those results.

Since the findings obtained in the current research are preliminary, we must be prudent with the conclusions we take, especially in the case of study 2, whose results point on the same direction of those obtained by Gerber and Wheeler (2009) but are in contradiction with one of the core assumptions of the research on the need to belong, and, therefore, need replication. Despite these limitations, our results contribute to the literature and research in several ways. First, we have identified two relevant moderators of the injustice-deviance relationship, therefore contributing to a better understanding of the opposite, and apparently contradictory, negative behavioral reactions to procedural injustice. Second, our findings extend the previous research on the need to belong to the study of deviant behavior, by suggesting that not everyone will continue to strive for group acceptance and belonging when they feel rejected, excluded or unfairly treated, and deviant reactions are an example of that. Third, our hypotheses were tested with adolescent samples, therefore contributing to a better understanding of adolescent deviant reactions to procedural fairness, taking into account that most of previous research has been conducted with adults although deviance is most frequent during the adolescent period, in which people are also more sensitive to variations in procedural fairness. Finally, our hypotheses were tested using an experimental procedure, therefore extending previous correlational evidence relating adolescent deviant conducts and their perceptions of procedural unfairness in the school setting, therefore contributing to a more accurate understanding of those relationships.

Acknowledgments

This study was supported by a doctoral fellowship from the FCT [Foundation for Science and Technology] to the first author - (SFRH/BD/40174/2007).

References

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2 (pp. 267–299). New York: Academic Press.

- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(4), 319–361. doi:10.1177/0022427801038004001
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Aquino, K., & Douglas, S. (2003). Identity threat and antisocial behavior: The moderating effects of individual differences, aggressive modeling, and hierarchical status. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 90, 195–208. doi:10.1016/S0749-5978(02)00517-4
- Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2001). How employees respond to interpersonal offense: The effects of blame attribution, offender status, and victim status on revenge and reconciliation in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, 86, 52–59. doi:10.1037/0021-9010.86.1.52
- Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2006). Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 653–668. doi:10.1037/0021-9010.91.3.653
- Ayduk, Ö., Gyurak, A., & Luerssen, A. (2008). Individual differences in the rejection–aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 775–782. doi:10.1016/j.jesp.2007.07.004
- Balliet, D., & Ferris, D. L. (2013). Ostracism and prosocial behavior: A social dilemma perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120(2), 298–308. doi:10.1016/j.obhdp.2012.04.004
- Barclay, L. J., Skarlicki, D. P., & Pugh, S. D. (2005). Exploring the role of emotions in injustice perceptions and retaliation. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 629–643. doi:10.1037/0021-9010.90.4.629
- Barkworth, J. M., & Murphy, K. (2015). Procedural justice policing and citizen compliance behaviour: the importance of emotion. *Psychology, Crime & Law*, 21(3), 254–273. doi:10.1080/1068316X.2014.951649

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Beijersbergen, K. A., Dirkzwager, A. J., Eichelsheim, V. I., Van der Laan, P. H., & Nieuwbeerta, P. (2015). Procedural Justice, Anger, and Prisoners' Misconduct A Longitudinal Study. *Criminal Justice and Behavior*, *42*(2), 196–218. doi:10.1177/0093854814550710
- Bendixen, M., Endresen, I. M., & Olweus, D. (2003). Variety and frequency scales of antisocial involvement: Which one is better?. *Legal and Criminological Psychology*, *8*(2), 135–150. doi:10.1348/135532503322362924
- Bies, R. J., & Tripp, T. M. (2005). The study of revenge in the workplace: Conceptual, ideological, and empirical issues. In S. Fox & P. Spector (Eds.), *Counterproductive workplace behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 65–81). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10893-003
- Blader, S. L., Chang, C. C., & Tyler, T. R. (2001). Procedural justice and retaliation in organizations: Comparing cross-nationally the importance of fair group processes. *International Journal of Conflict Management*, *12*(4), 295–311. doi:10.1108/eb022860
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2009). Testing and extending the group engagement model: linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extrarole behavior. *Journal of Applied Psychology*, *94*(2), 445–464. doi:10.1037/a0013935
- Borden, R. J. (1975). Witnessed aggression: influence of an observer's sex and values on aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(3), 567–573. doi:10.1037/h0076480
- Bourgeois, K. S., & Leary, M. R. (2001). Coping with rejection: Derogating those who choose us last. *Motivation and Emotion*, *25*(2), 101–111. doi:10.1023/A:1010661825137
- Bradford, B. (2014). Policing and social identity: Procedural justice, inclusion and cooperation between police and public. *Policing and Society*, *24*(1), 22–43. doi:10.1080/10439463.2012.724068

- Bradford, B., Hohl, K., Jackson, J., & MacQueen, S. (2015). Obeying the rules of the road: procedural justice, social identity, and normative compliance. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 31(2), 171–191. doi:10.1177/1043986214568833
- Bradford, B., Murphy, K., & Jackson, J. (2014). Officers as mirrors: Policing, procedural justice and the (re)production of social identity. *British Journal of Criminology*, 54, 527–550. doi:10.1093/bjc/azu021
- Brebels, L., De Cremer, D., & Sedikides, C. (2008). Retaliation as a response to procedural unfairness: a self-regulatory approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6): 1511–1525. doi:10.1037/a0012821
- Brockner, J., Fishman, A. Y., Reb, J., Goldman, B., Spiegel, S., & Garden, C. (2007). Procedural fairness, outcome favorability, and judgments of an authority's responsibility. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1657–1671. doi:10.1037/0021-9010.92.6.1657
- Buckley, K. E., Winkel, R. E., & Leary, M. R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(1), 14–28. doi:10.1016/S0022-1031(03)00064-7
- Cheng, G. H. L., Fielding, K. S., & Terry, D. J. (2011). Responses of group members to procedural discrimination: The role of ingroup prototypicality. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 461–476. doi:10.1177/1368430210390244
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425–445. doi:10.1037/0021-9010.86.3.425
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Judge, T. A., & Shaw, J. C. (2006). Justice and personality: Using integrative theories to derive moderators of justice effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(1), 110–127. doi:10.1016/j.obhdp.2005.09.001
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 199–236. doi:10.1037/a0031757

- De Cremer, D. (2003). Noneconomic motives predicting cooperation in public good dilemmas: The effect of received respect on contributions. *Social Justice Research, 16*(4), 367–377. doi:10.1023/A:1026361632114
- De Cremer, D. (2004). The influence of accuracy as a function of leader's bias: The role of trustworthiness in the psychology of procedural justice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 293–304. doi:10.1177/0146167203256969
- De Cremer, D., & Blader, S. L. (2006). Why do people care about procedural fairness? The importance of belongingness in responding and attending to procedures. *European Journal of Social Psychology, 36*, 211–228. doi:10.1002/ejsp.290
- De Cremer, D., Brebels, L., & Sedikides, C. (2008) Being uncertain about what? Procedural fairness effects as a function of general uncertainty and belongingness uncertainty. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(6): 1520–1525. doi:10.1016/j.jesp.2008.07.010
- De Cremer, D., & Sedikides, C. (2005). Self-uncertainty and responsiveness to procedural justice. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*(2): 157–173. doi:10.1016/j.jesp.2004.06.010
- De Cremer, D., & Sedikides, C. (2008). Reputational implications of procedural fairness for personal and relational self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology, 30*, 66–75. doi:10.1080/01973530701866557
- De Cremer, D., & Tyler, T. R. (2005). Am I respected or not? Inclusion and reputation as issues in group membership. *Social Justice Research, 18*, 121–153. doi:10.1007/s11211-005-7366-3
- De Cremer, D., & Tyler, T.R. (2007). The effects of trust in authority and procedural fairness on cooperation. *Journal of Applied Psychology, 92*(3): 639–649 doi:10.1037/0021-9010.92.3.639
- Downey, G., & Feldman, S. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 1327–1343. doi:10.1037/0022-3514.70.6.1327
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development, 69*, 1074–1091. doi:10.2307/1132363

- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N., & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or Consequence of Social Exclusion? In D. Abrams; M. A. Hogg & J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211–241). New York: Psychology Press.
- Farrington, D. P., Auty, K. M., Coid, J. W., & Turner, R. E. (2013). Self-reported and official offending from age 10 to age 56. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *19*(2), 135–151. doi:10.1007/s10610-012-9195-x
- Felson, R. B. (1982). Impression management and the escalation of aggression and violence. *Social Psychology Quarterly*, *45*(4), 245–254.
- Gerber, J., & Wheeler, L. (2009). On being rejected a meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science*, *4*(5), 468–488. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *42*(4), 412–444. doi: 10.1177/0022427804271931
- 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*, *18* (3): 309–325. doi:10.1007/BF03173251
- Heerdink, M. W., Van Kleef, G. A., Homan, A. C., & Fischer, A. H. (2013). On the social influence of emotions in groups: interpersonal effects of anger and happiness on conformity versus deviance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *105*(2), 262–284. doi:10.1037/a0033362
- Heerdink, M. W., Van Kleef, G. A., Homan, A. C., & Fischer, A. H. (2015). Emotional reactions to deviance in groups: the relation between number of angry reactions, felt rejection, and conformity. *Frontiers in Psychology*, *6* (830). doi:10.3389/fpsyg.2015.00830
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Routledge, London & New York.

- Holtz, B. C., & Harold, C. M. (2013). Interpersonal Justice and Deviance The Moderating Effects of Interpersonal Justice Values and Justice Orientation. *Journal of Management*, 39(2), 339–365. doi:10.1177/0149206310390049
- Hough, M., Jackson, J., & Bradford, B. (2013). Legitimacy, trust and compliance: An empirical test of procedural justice theory using the European Social Survey. In Tankebe, J. and Liebling, A. (Eds.) *Legitimacy and Criminal Justice: An International Exploration*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.2139/ssrn.2234339
- Huo, Y. J., Binning, K. R., & Molina, L. E. (2010). Testing an integrative model of respect: Implications for social engagement and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), 200–212. doi:10.1177/0146167209356787
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Spears, R., & McKimmie, B. M. (2003). Predicting the paths of peripherals: The interaction of identification and future possibilities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 130–140. doi:10.1177/0146167202238378
- Jones, D. A., & Skarlicki, D. P. (2005). The Effects of Overhearing Peers Discuss An Authority's Fairness Reputation On Reactions To Subsequent Treatment. *Journal of Applied Psychology*, 90 (2), 363–372. doi:10.1037/0021-9010.90.2.363
- Kyei-Poku, I. (2014). The benefits of belongingness and interactional fairness to interpersonal citizenship behavior. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(8), 691–709. doi:10.1108/LODJ-09-2012-0117
- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A., & Schreindorfer, L. S. (2013). Construct validity of the need to belong scale: Mapping the nomological network. *Journal of Personality Assessment*, 95(6), 610–624. doi:10.1080/00223891.2013.819511
- Leary, M. R., Springer, C., Negel, L., Ansell, E., & Evans, K. (1998). The causes, phenomenology and consequences of hurt feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1225–1237. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1225
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518–530. doi:10.1037/0022-3514.68.3.518
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111–132. doi:10.1207/s15327957pspr1002_2

- Lind, E. A. (2001). Fairness heuristic theory: Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 56–88). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lind, E., & Tyler, T. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum Press.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481–506. doi:10.1111/j.1532-7795.2007.00531.x
- Lord, C. G., & Taylor, C. A. (2009). Biased assimilation: effects of assumptions and expectations on the interpretation of new evidence. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 827–841. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00203.x
- Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the "porcupine problem". *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 42–55. doi:10.1037/0022-3514.92.1.42
- Marques, J. M.; Yzerbyt, V. Y., & Leyens, J. (1988). "The 'Black Sheep Effect': Extremity of judgments towards ingroup members as a function of group identification". *European Journal of Social Psychology* 18, 1–16. doi:10.1002/ejsp.2420180102
- Mayer, D.M., Thau, S., Workman, K.M., Van Dijke, M., & De Cremer, D. (2012) Leader mistreatment, employee hostility, and deviant behaviors: Integrating self-uncertainty and thwarted needs perspectives on deviance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(1), 24–40. doi:10.1016/j.obhdp.2011.07.003
- Miller, D. T. (2001). Disrespect and the experience of injustice. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 527–553. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.527
- Murphy, K. (2015). Does procedural justice matter to youth? Comparing adults' and youths' willingness to collaborate with police. *Policing and Society*, 25(1), 53–76. doi:10.1080/10439463.2013.802786
- Murphy, K., & Barkworth, J. (2014). Victim willingness to report crime to police: Does procedural justice or outcome matter most?. *Victims & Offenders*, 9(2), 178–204. doi:10.1080/15564886.2013.872744
- Murphy, K., Sargeant, E., & Cherney, A. (2015). The importance of procedural justice and police performance in shaping intentions to cooperate with the police: Does social

identity matter?. *European Journal of Criminology*, 12 (6), 719–738.

doi:10.1177/1477370815587766

Murphy, K., & Tyler, T. (2008). Procedural justice and compliance behaviour: The mediating role of emotions. *European Journal of Social Psychology*, 38, 652–668.

doi:10.1002/ejsp.502

Rebellon, C. J., Manasse, M. E., Van Gundy, K. T., & Cohn, E. S. (2012). Perceived injustice and delinquency: A test of general strain theory. *Journal of Criminal Justice*, 40(3), 230–237. doi:10.1016/j.jcrimjus.2012.02.001

Reisig, M. D., & Mesko, G. (2009). Procedural justice, legitimacy, and prisoner misconduct. *Psychology, Crime & Law*, 15(1), 41–59.

doi:10.1080/10683160802089768

Roese, N. J., & Sherman, J. W. (2007). Expectancy. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.). *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, 2nd Ed (pp. 91–155). New York: Guilford Press.

Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., & Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 606–621. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02048.x

Scheuerman, H. L. (2013). The relationship between injustice and crime: A general strain theory approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(6), 375–385.

doi:10.1016/j.jcrimjus.2013.06.019

Simon, B., & Stürmer, S. (2005). In search of the active ingredient of respect: A closer look at the role of acceptance. *European Journal of Social Psychology*, 35, 809–818.

doi:10.1002/ejsp.272

Smith, H. J., & Tyler, T. R. (1997). Choosing the right pond: The impact of group membership on self-esteem and group-oriented behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(2), 146–170. doi:10.1006/jesp.1996.1318

Sousa, F., & Vala, J. (2002). Relational justice in organizations: The Group-Value Model and support for change. *Social Justice Research*, 15 (2), 99–121.

doi:10.1023/A:1019967705790

- Sutton, R. M., & Winnard, E. J. (2007). Looking ahead through lenses of justice: The relevance of just-world beliefs to intentions and confidence in the future. *British Journal of Social Psychology, 46*(3), 649–666. doi:10.1348/014466606X166220
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–53). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. US: Basil Blackwell.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 1058–1069. doi:10.1037/0022-3514.81.6.1058
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review, 7*(4), 349–361. doi:10.1207/S15327957PSPR0704_07
- 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. doi:10.1037/0022-3514.70.5.913
- Van den Bos, K., Lind, E. A., & Wilke, H. A. M. (2001). The psychology of procedural justice and distributive justice viewed from the perspective of fairness heuristic theory. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Vol. 2. From theory to practice* (pp. 49–66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van den Bos, K., & Van Prooijen, J. W. (2001). Referent Cognitions Theory: The role of closeness of reference points in the psychology of voice. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(4), 616–626. doi:10.1037/0022-3514.81.4.616
- Van der Toorn, J., Tyler, T. R., & Jost, J. T. (2011). More than fair: Outcome dependence, system justification, and the perceived legitimacy of authority figures. *Journal of Experimental Social Psychology, 47*(1), 127–138. doi:10.1016/j.jesp.2010.09.003
- Van Dijke, M., & De Cremer, D. (2008) How Leader prototypicality affects followers' status: The role of procedural fairness. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 17* (2), 226–250. doi:10.1080/13594320701743491

- Van Dijke, M., De Cremer, D., & Mayer, D.M. (2010) The role of authority power in explaining procedural fairness effects. *Journal of Applied Psychology*, 95(3): 488–502.
doi:10.1037/a0018921
- Van Prooijen, J. W., Van den Bos, K., Lind, E. A., & Wilke, H. A. (2006). How do people react to negative procedures? On the moderating role of authority's biased attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(5), 632–645.
doi:10.1016/j.jesp.2005.11.004

Secção III
Discussão Geral

Esta tese de doutoramento pretendeu estudar a relação entre as perceções e experiências de justiça e injustiça que os adolescentes têm com os professores no contexto da escola e o envolvimento desses adolescentes em condutas desviantes.

Dentro deste grande objetivo, tínhamos um outro mais específico, indiretamente relacionado com o primeiro, que consistia no desenvolvimento de uma escala de autorrelato que medisse o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes. Esta necessidade surgiu da inexistência, tanto quanto sabemos, de escalas portuguesas desta natureza que estivessem publicadas e cujas qualidades psicométricas tivessem sido analisadas. Foi precisamente com o intuito de colmatar esta lacuna que apresentámos, no segundo artigo desta tese, o estudo das qualidades psicométricas da Escala de Variedade de Comportamentos Desviantes (EVCD) que desenvolvemos. Apesar das escalas que medem a frequência dos comportamentos desviantes serem as mais usuais na literatura, pareceu-nos mais útil e relevante desenvolver uma escala que medisse a variedade desses comportamentos, tendo em conta as vantagens apontadas e encontradas por Bendixen, Endresen e Olweus (2003) num estudo comparativo entre estes dois tipos de escalas.

Na base do desenvolvimento da EVCD tínhamos dois objetivos. O primeiro era criar uma escala o mais simples e breve possível, que fosse de fácil compreensão e preenchimento rápido. Isto porque frequentemente os adolescentes com um maior envolvimento em condutas desviantes apresentam dificuldades ao nível da compreensão e interpretação escrita. Como as escalas de variedade têm um formato de resposta mais simples (sim/não), a probabilidade das respostas serem dadas ao acaso, bem como o tempo necessário para responder aos itens são menores (Bendixen, et al., 2003). Tendo em conta que nos estudos empíricos se aplicam várias medidas em simultâneo, a brevidade é um aspeto importante, na medida em diminui a probabilidade de responder aleatoriamente, o que contribui para assegurar uma melhor qualidade das respostas (Bendixen, et al., 2003; Sutton & Winnard, 2007). O nosso segundo objetivo era que a escala fosse constituída por um conjunto de comportamentos o mais variado possível, quer em termos da sua tipologia, quer em termos da sua gravidade, de modo a detetar diferentes níveis de envolvimento em condutas desviantes.

Estes dois objetivos foram alcançados, ao termos conseguido desenvolver uma escala de autorrelato constituída por apenas 19 itens, que inclui desde os comportamentos menos graves e mais comuns, como baldar-se às aulas, andar de transportes públicos sem pagar bilhete, ou consumir haxixe, até às condutas mais graves e com bastante menor incidência, como vender droga, transportar armas ou participar em assaltos. Apesar desta enorme

variedade, os resultados da análise fatorial confirmatória mostraram que todos os itens se agregam num único fator, apresentando bons índices de fiabilidade.

A EVCD mostrou ter sensibilidade suficiente para diferenciar o grupo de adolescentes que estavam a cumprir, ou já tinham cumprido, algum tipo de medida tutelar educativa, daqueles adolescentes que nunca tinham sido condenados a cumprir este tipo de medidas. Para além disto, permitiu-nos reproduzir o padrão de envolvimento diferenciado descrito na literatura como típico ao longo do período da adolescência (e.g. Emler & Reicher, 1995; Farrington, et al., 2013; Gottfredson & Hirschi, 1990; Junger-Tas, et al., 2004). Mostrou ainda a existência de relações significativas com algumas variáveis que a literatura aponta como estando relacionadas com o desvio, como o género (e.g. Emler & Reicher, 1995; Farrington, et al., 2009; Gottfredson & Hirschi, 1990; Junger-Tas, et al., 2004; Smith & McVie, 2003) ou o insucesso escolar (e.g. Defoe, et al., 2013; Emler & Reicher, 1995).

Estes resultados indicam que a EVCD apresenta boas qualidades psicométricas, confirmando-se a sua validade fatorial, convergente e de critério. Apesar de algumas limitações inerentes ao estudo apresentado no artigo 2, em especial o facto de a amostra ser de conveniência e não podermos dizer que é representativa da população adolescente portuguesa, os resultados obtidos permitem-nos concluir que esta é uma medida simples, curta e fiável para avaliar a variedade de comportamentos desviantes realizados por adolescentes.

Apesar dos estudos empíricos que apresentamos na presente tese não terem utilizado a EVCD no seu formato retrospectivo original, mas sim a sua adaptação para uma versão prospetiva, a escala foi utilizada em estudos não publicados que realizámos com adolescentes, indicando associações semelhantes com as perceções de justiça procedimental e interacional relativas aos professores. A escala foi ainda utilizada na sua versão original num estudo entretanto publicado (Gomes & Gouveia-Pereira, 2014), no qual revelou associações positivas nomeadamente com o autocontrolo, que é uma das variáveis apontadas na literatura como estando diretamente associada à delinquência juvenil (Gottfredson & Hirschi, 1990). Por estes motivos, consideramos que o primeiro objetivo desta tese foi alcançado, na medida em que o desenvolvimento desta escala contribuiu para preencher uma lacuna existente na literatura, constituindo-se como uma mais-valia e um recurso válido e fiável para investigações futuras no âmbito dos comportamentos desviantes dos adolescentes portugueses.

Os estudos empíricos que contribuíram diretamente para estudo da relação entre as perceções e experiências de (in)justiça com os professores e o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes foram apresentados no primeiro e no terceiro artigo que compõem

esta tese. O estudo empírico apresentado no artigo 1, de caráter correlacional, tinha como objetivo estudar a relação entre as percepções de (in)justiça e os comportamentos de desvio, conjugando a teoria explicativa da delinquência juvenil proposta por Emler e Reicher (1995, 2005) com os Modelos Relacionais de Justiça (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992).

Estas duas abordagens são provenientes de áreas diferentes e têm objetivos muito distintos mas têm em comum o facto de se centrarem nas implicações identitárias resultantes do tipo de relacionamento que as pessoas mantêm com as autoridades. Ambas se baseiam no argumento de que a percepção de um tratamento injusto por parte das autoridades tem implicações negativas para o self, na medida em que deteriora os sentimentos de valor-próprio e de pertença grupal, dá origem a sentimentos de exclusão, reduz a confiança e o reconhecimento de legitimidade a essas autoridades e, por isso, as pessoas deixam de se sentir obrigadas a cumprir as regras e normas por elas impostas. Consideramos portanto que a articulação entre estes dois modelos teóricos constitui uma mais-valia para a investigação na área dos comportamentos de desvio na adolescência, mas também na área da justiça social, até porque a grande maioria da investigação neste campo tem sido feita com adultos.

O ponto de partida do estudo empírico apresentado no artigo 1 foram os resultados anteriormente obtidos por Gouveia-Pereira, et al. (2003) precisamente com adolescentes. Os autores foram os primeiros a estabelecer uma ligação entre os dois modelos teóricos acima mencionados (Emler & Reicher, 1995; Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992), mostrando que as percepções de justiça procedimental e interacional dos adolescentes relativamente aos seus professores estão fortemente correlacionadas com a avaliação que eles fazem de outras autoridades institucionais (polícia, leis e tribunais) e que esta relação é mediada pela legitimação dos professores. O objetivo do nosso estudo era precisamente ir um pouco mais além, estendendo estes resultados obtidos por Gouveia-Pereira, et al. (2003) à explicação dos comportamentos de desvio dos adolescentes.

A hipótese que testámos propunha que as percepções de justiça relativas aos professores, sobretudo as percepções de justiça procedimental e da qualidade do tratamento relacional, estavam relacionadas com o envolvimento em condutas desviantes e que esta relação era mediada pela avaliação das autoridades institucionais. Tal como previsto, os resultados indicaram que quanto mais os adolescentes consideram que os seus professores utilizam procedimentos justos e os tratam com respeito e consideração, mais positivamente avaliam também outras figuras de autoridade institucional, como os polícias, as leis, os juízes

ou os tribunais. Por sua vez, quanto mais positiva é a avaliação dessas autoridades institucionais, menor é o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio.

Estes resultados permitiram estabelecer uma ponte entre as evidências empíricas que mostram a existência de uma forte associação entre as atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais e o seu envolvimento em comportamentos de desvio (e.g. Cohn, et al., 2010; Emler & Reicher, 1987, 1995; Musitu, et al., 2007) e os resultados dos estudos que indicam que as percepções de injustiça procedimental estão associadas com o envolvimento em condutas desviantes e de retaliação (e.g. Beijersbergen, et al., 2015; Bradford, et al., 2015; Murphy & Tyler, 2008; Reisig & Mesko, 2009). Para além disto, os resultados que obtivemos vão também ao encontro dos que foram obtidos por Gouveia-Pereira, et al. (2003), mas estendem-nos ao mostrar que os julgamentos de justiça procedimental e relacional acerca dos professores também estão relacionados com o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes e um dos motivos é precisamente por afetam a avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais extraescolares.

Os resultados obtidos neste primeiro estudo indicam também, tal como já tinha sido sugerido por Gouveia-Pereira, et al. (2003), que a partir das percepções de (in)justiça relativas aos professores os adolescentes parecem fazer inferências e desenvolver expectativas acerca do comportamento de outras figuras de autoridade que representam instituições da sociedade e que se regem pelos mesmos princípios e normas da instituição escolar, indo assim ao encontro da hipótese de generalização, proposta quer por Emler e Reicher (1995), quer por Tyler e Lind (1992), e que tem recebido algum suporte empírico em estudos realizados em contexto legal (e.g. Bradford, et al., 2015; Sprott & Greene, 2010; Tyler, 1989).

Apesar desta nossa interpretação dos resultados, importa sublinhar que este estudo é correlacional e, por esse motivo, não nos permite retirar conclusões acerca da causalidade entre a injustiça dos professores, a avaliação das autoridades institucionais e o desvio. Parece-nos lógico que este processo tenha as suas origens na escola dado que na trajetória de desenvolvimento de uma criança o contacto e as experiências com as autoridades escolares antecedem as suas experiências com outras figuras de autoridade institucional da sociedade ou o seu envolvimento em condutas desviantes. No entanto, apenas estudos longitudinais poderão confirmar a relação causal entre estas variáveis.

Os resultados de um estudo longitudinal recente realizado por Beijersbergen, et al. (2015) apontam nesse sentido ao mostrar claramente a influência unidirecional das percepções de injustiça relativas aos guardas prisionais nos comportamentos desviantes subsequentes dos

prisioneiros. No entanto, importa ter em consideração que este estudo foi realizado com adultos em contexto prisional, uma população muito específica que terá certamente um historial de interações e experiências negativas com as autoridades e orientações particularmente desfavoráveis em relação a elas, o que poderá ter dado origem a um padrão de resultados específico. Seria por isso importante que estudos longitudinais futuros analisassem estas relações com outro tipo de população, nomeadamente com adolescentes.

Para além da importância de estudos futuros considerarem outras variáveis mediadoras para além da avaliação das autoridades institucionais, de modo a contribuir para um mais completo entendimento desta relação entre as perceções de um tratamento (in)justo por parte dos professores e o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes, uma outra forma de contribuir para o avanço da literatura e investigação nesta área é através da análise de variáveis moderadoras da relação injustiça-desvio (Aquino, et al., 2006; Cheng, et al., 2011; Colquitt, et al., 2006). De facto, alguns estudos experimentais mostram que as perceções e experiências de injustiça com as autoridades provocam reações de retaliação, antissociais ou desviantes (e.g. Aquino & Douglas, 2003; Barclay, et al., 2005; Colquitt, et al., 2006; Holtz & Harold, 2013; Jones & Skarlicki, 2005; Scheuerman, 2013). No entanto, a literatura também mostra que nem sempre as pessoas reagem às experiências de injustiça com esse tipo de comportamentos (e.g. Aquino, et al., 2001, 2006; Brebels, et al., 2008), o que pode explicar as inconsistências encontradas em meta-análises sobre os efeitos da injustiça no desvio (e.g. Colquitt, et al., 2001; Hershcovis, et al., 2007). Diversos autores têm assim sublinhado a necessidade de se identificarem variáveis moderadoras da relação entre injustiça e desvio (e.g. Aquino, et al., 2006; Brebels, et al., 2008; Cheng, et al., 2011; Colquitt, et al., 2006), de modo a clarificar quando, ou em que circunstâncias, um tratamento injusto por parte das autoridades dará, ou não, origem a reações desviantes e de retaliação.

Os estudos apresentados no artigo 3 desta tese tinham precisamente o objetivo de ir ao encontro e dar resposta a esta necessidade identificada na literatura. Assim, analisámos o efeito de duas variáveis moderadoras da relação entre a (in)justiça dos professores e os comportamentos de desvio dos adolescentes, mas desta vez recorrendo a uma metodologia experimental, que nos permitiu ultrapassar a principal limitação do estudo apresentado no artigo 1.

De facto, tendo em conta a natureza correlacional dos resultados apresentados no primeiro artigo, é tão plausível equacionarmos que os julgamentos de justiça acerca dos professores influenciam as avaliações que os adolescentes fazem das restantes autoridades

institucionais e, conseqüentemente, os comportamentos desviantes, como o contrário. As crenças, expectativas ou julgamentos avaliativos prévios acerca das autoridades institucionais, que também são determinados por diversos fatores extraescolares (e.g. Antrobus et al., 2015; Gau & Brunson, 2015), podem igualmente influenciar o modo como os adolescentes interpretam as suas experiências de (in)justiça com os professores e, conseqüentemente, despoletar diferentes reações comportamentais consoante esses seus julgamentos prévios sejam positivos ou negativos. Alguns estudos apontam nesse sentido, mostrando que as crenças, avaliações, expectativas ou julgamentos prévios que as pessoas têm acerca das autoridades influenciam o modo como elas percecionam, interpretam e reagem às experiências de injustiça ou rejeição (Ayduk, Gyurak, & Luerssen, 2008; Buckley, et al., 2004; De Cremer, 2004; Jones & Skarlicki, 2005; Van Prooijen, et al., 2006).

O primeiro estudo apresentado no artigo 3 veio assim na sequência do estudo apresentado no artigo 1 e testou a hipótese de a relação entre a injustiça procedimental do professor e as reações desviantes dos adolescentes ser moderada pelos julgamentos avaliativos prévios relativos às autoridades institucionais. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese colocada, mostrando que a utilização de procedimentos injustos por parte de um professor tem uma maior influência na probabilidade dos adolescentes se envolverem em condutas desviantes quando os seus julgamentos prévios acerca das autoridades institucionais são negativos do que quando esses julgamentos são positivos.

Estes resultados dão, uma vez mais, força ao argumento da generalização ao mostrar que os julgamentos prévios acerca das autoridades institucionais (polícia, leis, juízes e tribunais) foram usados para guiar as reações dos adolescentes ao comportamento de uma outra figura de autoridade (o professor). Para além disto, e contrariamente ao que se verificou noutros estudos (e.g. De Cremer, 2004; Van Prooijen, et al., 2006), os resultados obtidos mostraram que os adolescentes com diferentes perspetivas acerca das autoridades não se diferenciaram propriamente pela forma como percecionaram a justiça ou injustiça do professor. Independentemente das suas crenças ou julgamentos prévios, aqueles a quem a professora deu voz e permitiu explicar o que tinha acontecido antes de tomar uma decisão avaliaram a professora como mais justa do que aqueles a quem não foi dada essa oportunidade.

Aquilo em que os adolescentes com visões diferentes acerca das autoridades se diferenciaram foi sim na forma como reagiram à perceção e à experiência de injustiça por parte do professor. Resultados idênticos tinham sido já obtidos por Jones e Skarlicki (2005),

que também não encontraram diferenças nos julgamentos de justiça relativos à autoridade entre os participantes que esperavam obter um tratamento justo vs. injusto mas obtiveram diferenças nas suas respostas de retaliação: aqueles que esperavam um tratamento injusto retaliaram mais quando foram tratados injustamente do que aqueles que não tinham qualquer expectativa, ou que esperavam um tratamento justo (Jones & Skarlicki, 2005).

Ao mostrar que as respostas desviantes são apenas despoletadas quando uma experiência atual de injustiça com uma autoridade é congruente com uma imagem ou avaliação negativa previamente formulada, os resultados deste estudo parecem também ir ao encontro dos que foram obtidos no âmbito do Modelo da Sensibilidade à Rejeição (Downey & Feldman, 1996; Downey, Lebolt, Rincon, & Freitas, 1998). Esses estudos têm mostrado que as pessoas com elevadas expectativas de rejeição se encontram num estado de hiper-vigilância, ou de ameaça antecipatória, em relação a pistas e sinais que confirmem as suas expectativas iniciais (London, Downey, Bonica, & Paltin, 2007) e, quando isso acontece, a probabilidade de reagirem defensivamente, nomeadamente sob a forma de agressão, aumenta (Ayduk, et al., 2008; Buckley, et al., 2004; Downey, et al., 1998; Mendoza-Denton, Downey, Purdie, Davis, & Pietrzak, 2002). É possível que um mecanismo semelhante explique os resultados que obtivemos no presente estudo. Aqueles adolescentes que esperam da parte das autoridades um tratamento injusto, discriminatório, ou de rejeição estão, provavelmente, num estado de “ameaça antecipatória” que os torna mais atentos e sensíveis a pistas que confirmem as suas expectativas negativas iniciais e, conseqüentemente, mais reativos quando o professor é de facto injusto.

Apesar disto, os nossos resultados também mostram que quando há um desfasamento entre as crenças e avaliações prévias dos adolescentes e o comportamento atual de uma autoridade, ou seja, quando as suas expectativas negativas face às autoridades são desconfirmadas pela utilização de procedimentos justos por parte do professor, isso parece atenuar, ou neutralizar, as respostas desviantes, tal como Mendoza-Denton, et al. (2002) sugeriram a propósito das expectativas de rejeição. Nesse sentido ter uma imagem positiva das autoridades ou receber um tratamento justo da sua parte parecem funcionar como mecanismos protetores das reações desviantes.

Uma outra possível explicação para o padrão de resultados que obtivemos neste primeiro estudo é que para aqueles adolescentes que avaliam as autoridades como injustas, desonestas, tendenciosas ou mal-intencionadas, o tratamento injusto vem precisamente confirmar essa imagem negativa prévia reforçando, por um lado, a ideia de que as autoridades

não são de confiança e, por outro lado, o sentimento de que essas autoridades não lhes reconhecem valor, nem o direito básico a um tratamento justo, o que constitui uma forte ameaça para o *self*. Neste caso, é possível que o tratamento injusto do professor seja encarado como um ataque pessoal e intencional, reforçando assim os sentimentos de exclusão, discriminação, zanga e revolta dos adolescentes. E precisamente porque estes adolescentes não confiam nas autoridades para repor a justiça, a opção pela utilização de estratégias de *self-help* (e.g. Gau & Brunson, 2015), a tendência para repor a justiça “pelas próprias mãos” (Aquino, et al., 2006), assim como as respostas de retaliação, oposição, agressivas ou desviantes (Bradfield & Aquino, 1999) tornam-se mais prováveis. Uma vez que estas possíveis explicações para os resultados obtidos neste primeiro estudo carecem de suporte empírico, seria importante que elas fossem consideradas em estudos futuros.

Enquanto que no primeiro estudo apresentado no artigo 3 nos focámos exclusivamente na relação dos adolescentes com as autoridades e nas consequências resultantes da interação entre os seus julgamentos avaliativos prévios e as suas atuais experiências de (in)justiça, no segundo estudo procurámos alargar um pouco o foco da nossa atenção e ter também em linha de conta a ligação que os adolescentes têm aos seus pares no contexto da escola, tendo analisado o efeito moderador das preocupações com a pertença e a aceitação pelos colegas de turma.

Durante o período da adolescência a relação com os pares adquire uma importância especial. É através da identificação e afiliação grupal que os adolescentes desenvolvem a sua identidade social e, por isso mesmo, a pertença e aceitação dos pares são aspetos centrais neste período. Uma vez que a maior parte do tempo que os adolescentes estão na escola é passado nas aulas e, por isso, na presença dos colegas de turma, e que a maioria das experiências de injustiça com os professores ocorrem na presença desses colegas, este grupo constitui uma audiência relevante do ponto de vista identitário.

Este segundo estudo apresentado no artigo 3 baseou-se na investigação que integra os pressupostos do modelo do valor do grupo (Lind & Tyler, 1988) com a literatura no âmbito das necessidades de pertença (Baumeister & Leary, 1995). Tendo em conta que a pertença e a aceitação são uma das necessidades psicológicas mais básicas e universais (Baumeister & Leary, 1995), os autores destes estudos assumem que quando essas necessidades não estão satisfeitas, as pessoas procuram e estão motivadas para (re)conquistar a aceitação do grupo (e.g. De Cremer, 2002; De Cremer & Tyler, 2005). Por esse motivo, estão particularmente sensíveis, atentas e reativas às variações na justiça procedimental e à qualidade do tratamento

relacional recebido, na medida em que isso lhes dá pistas e informações acerca da sua aceitação e inclusão grupal (e.g. De Cremer & Tyler, 2005; De Cremer & Blader, 2006; De Cremer & Sedikides, 2008).

Apesar das extensas evidências empíricas que confirmam estas hipóteses, no caso específico da explicação das reações desviantes estas previsões não nos parecem adequadas. Dado que na esmagadora maioria dos grupos o desvio não é aceite, se as pessoas com uma elevada necessidade de pertença reagissem com este tipo de condutas às variações da justiça procedimental, isso daria origem a derrogação e rejeição grupal e, nesse sentido, iria produzir o efeito contrário ao desejado, que é serem aceites e incluídas no grupo.

O motivo pelo qual consideramos que as hipóteses desta linha de investigação não se adequam à explicação das reações desviantes à injustiça é precisamente porque esta abordagem parte do pressuposto que quando as pessoas não têm as suas necessidades de pertença satisfeitas, isto é, quando de algum modo se sentem excluídas ou rejeitadas pelo grupo, elas irão continuar motivadas para e a esforçar-se por (re)conquistar a aceitação e inclusão grupais. No entanto, esta não é a única resposta possível. O impacto negativo provocado pela rejeição tanto pode ser minimizado procurando aumentar a aceitação como diminuindo o valor e o desejo de ser aceite (Bourgeois & Leary, 2001).

De facto, a investigação mostra que nem sempre as pessoas continuam motivadas e procuram restaurar ou (re)conquistar a pertença grupal quando se sentem rejeitadas (Gerber & Wheeler, 2009). Uma das estratégias que as pessoas utilizam para se protegerem das ameaças identitárias colocadas pela rejeição é precisamente diminuindo o desejo, a importância ou o valor atribuídos subsequentemente à aceitação grupal (Buckley, et al., 2004, estudo 2; Leary, Springer, Negel, Ansell & Evans, 1998; Leary, Twenge, & Quinlivan, 2006; Maner, Dwall, Baumeister, & Schaller, 2007). Estes estudos indicam portanto que é possível que as pessoas não tenham as suas necessidades de pertença satisfeitas e, ainda assim, não valorizem nem estejam motivadas para serem (re) aceites e (re) incluídas no grupo. Mas precisamente porque os seus sentimentos de pertença e aceitação não estão satisfeitos, o nosso argumento é que estas pessoas continuarão a ser sensíveis e a estar atentas às variações de justiça procedimental e relacional e, quando o tratamento recebido é percebido como injusto, elas irão reagir negativamente do ponto de vista emocional, afetivo e comportamental, nomeadamente adotando condutas desviantes.

Tendo em conta que ser alvo de um tratamento injusto é uma experiência negativa, perturbadora e intensa emocionalmente (e.g. Barclay, et al., 2005; Beijersbergen, et al., 2015;

Rebellow, et al., 2012), que mina o sentimento de pertença e aceitação (e.g. De Cremer, 2003; Kyei-Poku, 2014; Murphy & Barkworth, 2014) e constitui uma ameaça aos sentimentos de valor próprio (e.g. Blader & Tyler, 2009; Huo, et al., 2010), as hipóteses que colocámos neste segundo estudo do artigo 3 foram que a injustiça procedimental do professor iria despoletar nos adolescentes sentimentos de zanga (hipótese 1) e de exclusão social por parte do professor (hipótese 2) e que estes efeitos iriam ocorrer independentemente das preocupações dos adolescentes com a pertença e a aceitação pelos colegas de turma serem altas ou baixas.

Onde esperávamos obter diferenças entre os adolescentes com altas vs. baixas preocupações com a pertença e aceitação pelos colegas de turma era precisamente nas suas reações desviantes ao tratamento injusto do professor. Uma vez que os comportamentos desviantes não são socialmente aceites nem tolerados, a nossa terceira hipótese foi que quem iria reagir à injustiça procedimental do professor com comportamentos de desvio seriam os adolescentes que não valorizam e que têm uma baixa preocupação com a pertença e aceitação dos colegas de turma e não aqueles que valorizam e se preocupam com a pertença e aceitação desses colegas.

Tal como previsto, os resultados obtidos neste segundo estudo mostraram que os adolescentes que foram tratados de forma injusta pelo professor (a quem não foi dada voz) se sentiram mais zangados e excluídos do que aqueles a quem foi dada voz e que este efeito se verificou independentemente das suas preocupações com a pertença e aceitação pelos colegas de turma, confirmando-se assim as hipóteses 1 e 2. Apesar da injustiça procedimental dos professores ter despoletado reações emocionais e afetivas negativas, nem todos os adolescentes tiveram a mesma reação comportamental. Tal como previsto na hipótese 3, apenas aqueles com uma baixa preocupação com a pertença e que atribuíam pouco valor à aceitação grupal reagiram ao tratamento injusto do professor manifestando uma maior probabilidade de se envolverem em condutas desviantes.

Os resultados obtidos neste segundo estudo sugerem assim que as necessidades e preocupações dos adolescentes com a pertença e aceitação grupais não despoletam reações desviantes mais fortes, como poderíamos esperar de acordo com as hipóteses da literatura sobre o efeito moderador das necessidades de pertença, mas parecem, em vez disso, restringir e atenuar essas reações. De facto, neste caso reagir a um tratamento injusto do professor com condutas desviantes iria produzir o efeito contrário ao desejado, que é pertencer e ser aceite pelos colegas de turma.

Estes resultados vão ainda no mesmo sentido dos obtidos em estudos prévios que indicam que as pessoas têm uma menor tendência para se vingarem, para retaliar, ou para se envolverem em condutas desviantes quando esses comportamentos são desaprovados por pares relevantes (Heerdink, et al., 2013), quando consideram que manter uma relação com o grupo ou com o autor da injustiça é conveniente ou benéfico (Aquino, et al., 2006), quando se sentem fortemente identificadas com o grupo (Bradford et al., 2015) e quando a conformidade é considerada como um instrumento que lhes permite serem (re)aceites (Bradford, et al., 2015; Heerdink, et al., 2015). É por isso provável que nestas situações as pessoas estejam motivadas para procurar estratégias alternativas, mais socialmente aceites, para lidar com o mal-estar causado pelo tratamento injusto.

Ao mostrar que são precisamente aqueles adolescentes que não valorizam e não estão preocupados em ser aceites e pertencer ao grupo que manifestam uma maior tendência para reagir de forma desviante ao tratamento injusto do professor, os resultados obtidos neste segundo estudo parecem apoiar as evidências empíricas que indicam que nem sempre as pessoas continuam a valorizar e a esforçar-se para serem aceites e incluídas no grupo quando as suas necessidades de pertença não estão satisfeitas (e.g. Ellmers & Jetten, 2013; Gerber & Wheeler, 2009; Leary, et al., 2006; Maner, et al., 2007; Twenge, et al., 2001). É possível que os adolescentes que não se sintam aceites e incluídos na sua turma estejam dispostos a controlar a sua zanga e os seus impulsos de retaliação e retribuição e permaneçam motivados para tentar conquistar a pertença e aceitação grupal apenas quando estas são valorizadas, quando a sua identificação à turma é elevada e quando consideram que isso lhes trará algum tipo de benefício, em particular quando esperam, antecipam ou acreditam na possibilidade de os colegas os poderem vir a aceitar futuramente (cf. Jetten, Branscombe, Spears, & McKimmie, 2003).

No sentido inverso, não ter as suas necessidades de pertença satisfeitas no seio da turma e não acreditar ou ter perdido a esperança nessa possibilidade pode precisamente explicar porque é que alguns adolescentes desistem de se esforçar para serem aceites e, em vez disso, desvalorizam a pertença e aceitação por parte desse grupo, tendo uma maior tendência para reagir de forma desviante ao tratamento injusto do professor. A investigação mostra que quando o grau de identificação ao grupo é baixo e as pessoas não estão preocupadas com os resultados futuros do seu comportamento, elas não se sentem nem motivadas nem pressionadas para se conformarem e seguirem as normas e valores do grupo (Heerdink, et al., 2015; Smith & Tyler, 1997) e, nesse sentido, ficam mais “livres” para reagir

de acordo com os seus impulsos (Balliet & Ferris, 2013). Além disto, as pessoas com um baixo estatuto grupal parecem ter uma necessidade psicológica mais forte de se defenderem das ameaças à sua identidade, manifestando uma maior tendência para reagir de forma antissocial a essas ameaças (Aquino & Douglas, 2003). De facto, os comportamentos desviantes podem ser considerados uma forma simbólica de retaliação contra a injustiça e a rejeição, através da qual os adolescentes retribuem o tratamento recebido e repõem o sentimento de justiça, contra-atacando e violando as normas e valores veiculados pelas instituições sociais que as autoridades representam, entre elas a escola, como forma de expressar e manifestar a sua oposição e desprezo.

É, no entanto, conveniente ter alguma prudência nas conclusões que retiramos dos resultados obtidos, em particular neste segundo estudo, dado que eles são preliminares e as evidências empíricas nesta área são, tanto quanto sabemos, inexistentes. Para além disso, existem algumas diferenças entre a investigação prévia sobre o efeito moderador das necessidades de pertença e o nosso estudo, que deverão ser tidas em consideração e que poderão explicar, em parte, as diferenças nos resultados obtidos. Enquanto a investigação anterior analisou o efeito moderador da necessidade *geral* de pertença, nós analisámos o efeito da necessidade e valorização da pertença e da aceitação por parte de um grupo específico. Nós não defendemos que os adolescentes que se envolvem em condutas desviantes não valorizam a pertença e a aceitação grupal, ou que a sua necessidade geral de pertença é baixa. O nosso argumento é que um adolescente que reage a um tratamento injusto por parte dos professores adotando condutas desviantes não pode ter uma forte preocupação com nem atribuir muito valor à pertença e à aceitação pelo seu grupo de pares na escola, assumindo que esse grupo é normativo e que desaprova os comportamentos desviantes.

Provavelmente estes adolescentes cujas necessidades de pertença e aceitação não estão satisfeitas no seio do seu grupo-turma e que já não acreditam nessa possibilidade, tenderão, por um lado, a desvalorizar a identificação e aceitação a esse grupo enquanto estratégias de proteção do *self* e, por outro lado, a procurar outros grupos que satisfaçam essas necessidades e que lhes permitam desenvolver uma identidade social positiva precisamente porque a pertença e a aceitação são necessidades básicas universais. Alguns destes adolescentes que se sentem rejeitados no contexto da escola, quer pelos professores quer pelos seus colegas normativos, poderão assim identificar-se e afiliar-se a outros que tenham tido experiências semelhantes e que partilhem a mesma visão e posição em relação à escola e às autoridades. De facto, a investigação mostra existir uma tendência para que os adolescentes com

posicionamentos negativos face às autoridades e que adotam condutas desviantes se associem a pares semelhantes (e.g. Bendixen, Endresen, & Olweus, 2006).

Como referem Emler e Reicher (1995), quando se mantém uma posição de desafio e oposição face a um sistema e a um conjunto de normas que são aceites pela maioria dominante, o apoio do grupo torna-se ainda mais importante. Mas se esta associação a grupos de pares anti normativos tem o efeito positivo de satisfazer as necessidades de pertença e aceitação de alguns adolescentes, ela tenderá a ter também efeitos negativos, como a polarização das atitudes numa direção negativa, a amplificação do antagonismo em relação às autoridades (e.g. Gau & Brunson, 2015), ou um maior envolvimento em condutas desviantes (Bendixen, et al., 2006).

Resumindo, os resultados obtidos neste segundo estudo (artigo 3) vão assim ao encontro das evidências empíricas que salientam a importância dos sentimentos de pertença, envolvimento escolar e aceitação, nomeadamente por parte dos professores e dos pares, enquanto fatores protetores do envolvimento em comportamentos escolares disruptivos (e.g. Demanet & Van Houtte, 2012) e em comportamentos delinquentes (e.g. Liljeberg, Eklund, Fritz, & Klinteberg, 2011; Hirschfield, & Gasper, 2011). Importa, no entanto, referir que a normatividade dos colegas de turma não foi controlada no presente estudo, à semelhança do que aconteceu também noutros estudos neste âmbito (e.g. Demanet & Van Houtte, 2012).

Nós assumimos que os comportamentos de desvio, tal como foram medidos, não seriam considerados aceites nem tolerados pela maioria dos alunos e foi precisamente por isso que o grupo escolhido foi o grupo dos colegas de turma e não o grupo de amigos. No entanto, para garantir que os resultados obtidos estão a ser corretamente interpretados, a normatividade dos colegas de turma deverá ser controlada em estudos futuros que analisem a influência da pertença e aceitação dos pares no envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes, tal como outros autores também têm referido (e.g. Demanet & Van Houtte, 2012). A única variável que foi controlada neste segundo estudo apresentado no artigo 3 foram os julgamentos prévios dos adolescentes relativamente à justiça procedimental e interacional dos professores, dado que no primeiro estudo do mesmo artigo tínhamos verificado que estas avaliações prévias também influenciam as reações desviantes dos adolescentes.

Ainda em relação a este segundo estudo, consideramos que seria benéfico em estudos futuros fazer-se uma mais clara distinção entre, por um lado, se os adolescentes têm ou não as suas necessidades de pertença satisfeitas no seio do grupo e, por outro lado, se continuam ou não a desejar e a valorizar a pertença a e a aceitação por esse grupo. Isso permitir-nos-á ter

uma visão mais clara, exata e rigorosa do padrão de resultados obtidos e confirmar se a nossa interpretação desses resultados é realmente adequada.

Com base nos resultados dos dois estudos experimentais apresentados no artigo 3, podemos afirmar que os nossos objetivos foram uma vez mais alcançados, tendo sido possível identificar duas variáveis moderadoras da relação entre a injustiça procedimental dos professores e o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes. É verdade que nestes dois estudos não medimos o envolvimento real dos adolescentes em comportamentos desviantes, mas antes a probabilidade de eles se envolverem futuramente nesse tipo de condutas. Apesar de esta ser uma metodologia bastante usada (e.g. Scheuerman, 2013; Sutton & Winnard, 2007), é possível argumentar que os efeitos obtidos poderão ter sido mais fortes do que aqueles que seriam obtidos em situações reais, onde os adolescentes teriam de encarar as verdadeiras repercussões das suas condutas desviantes. No entanto, tendo em conta que os comportamentos desviantes são socialmente desaprovados, é também possível argumentar que, por motivos de deseabilidade social, os participantes tenham reportado uma menor intenção desviante do que aquela que poderia ocorrer naturalmente e portanto que os efeitos obtidos poderão ter sido mais fracos do que aqueles que se poderiam obter em contexto real.

Direções Futuras

Apesar do contributo do conjunto de estudos empíricos que compõem esta tese para a literatura no âmbito da relação injustiça-desvio em adolescentes, os resultados obtidos são preliminares e por isso seria conveniente a realização de mais estudos neste âmbito, que permitam não só ultrapassar algumas das limitações identificadas, mas também contribuir para um melhor e mais completo entendimento desta relação.

Uma das formas de contribuir para o avanço da literatura nesta área será certamente através da realização de estudos longitudinais, que permitam confirmar se a relação injustiça-desvio é causal e qual o sentido dessa causalidade, ou se essa relação é antes bidirecional e portanto melhor explicada por causalidade recíproca, como aliás alguns autores têm vindo a sugerir (e.g. Bradford, et al., 2015; Emler & Reicher, 2005; Hirschfield & Gasper, 2011; Liljeberg, et al., 2011).

Para além disto, uma vez que os resultados obtidos nos estudos empíricos apresentados são preliminares, uma outra forma de contribuir para o avanço da literatura, consiste precisamente na sua replicação. De facto, um estudo recentemente realizado por McNeeley e Warner (2015) mostrou que existe um número muito reduzido de estudos

publicados nas principais revistas da área da criminologia que tenham procurado replicar resultados anteriormente reportados (apenas cerca de 2%) e ainda que, entre os poucos que o tentaram fazer, a maioria não foi bem-sucedida. Este estudo veio alertar para a necessidade urgente de se mudarem as práticas na investigação em criminologia, no sentido da replicação passar a ser mais frequente. Parece-nos portanto importante replicar os resultados obtidos nos dois estudos experimentais apresentados no artigo 3, recorrendo a diferentes metodologias experimentais, como por exemplo a recordação autobiográfica de episódios de (in)justiça, mas também utilizando outras manipulações de justiça procedimental para além da voz, tais como a exatidão, a neutralidade, ou a consistência entre pessoas e ao longo do tempo.

Uma outra forma de contribuir para o avanço da investigação nesta área será analisando o efeito moderador de constructos similares ou associados aos que foram analisados nos estudos apresentados no terceiro artigo. Relativamente ao primeiro estudo experimental, são possíveis variáveis moderadoras a considerar futuramente as perceções de justiça relativas às autoridades institucionais ou aos professores, a confiança nessas autoridades, ou as expectativas de rejeição quer por parte das autoridades em geral, quer por parte dos professores. No caso do segundo estudo experimental, a identificação ao grupo, o estatuto grupal (periférico vs. central), as incertezas em relação ao self, ou relativas à pertença grupal, a importância atribuída à pertença e à aceitação por parte dos pares (normativos e anti normativos), as preocupações com a reputação no seio do grupo ou até junto dos professores, as expectativas de rejeição, bem como as crenças ou a esperança na possibilidade de vir a ser (re)aceite pelo grupo, são também potenciais variáveis moderadoras da relação entre as experiências de injustiça com os professores e o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes.

Para além do estudo do efeito moderador destas variáveis, seria também interessante analisar o papel que as Crenças no Mundo Justo (CMJ) poderão desempenhar na explicação da relação injustiça-desvio. Alguns estudos têm demonstrado que as CMJ estão negativamente relacionadas com o envolvimento em comportamentos de bullying (Correia & Dalbert, 2008; Donat, et al., 2012) e em condutas delinquentes (e.g. Donat, et al., 2014; Sutton & Winnard, 2007). Alguns desses estudos têm considerado as perceções de justiça relativas aos professores como variáveis mediadoras da relação entre as CMJ e o envolvimento em diversas condutas desviantes (Donat, et al., 2014; Donat, et al., 2012). No entanto, parece-nos igualmente possível que as CMJ sejam uma variável moderadora da relação entre as experiências de injustiça com os professores e as reações desviantes dos

adolescentes, no sentido em que podem condicionar o modo como os adolescentes interpretam e reagem a essas experiências. Seria por isso interessante que esta hipótese fosse considerada em estudos futuros.

Por último, a identificação de outras variáveis mediadoras da relação entre a (in)justiça dos professores e o desvio juvenil deverá ser também considerada em futuras investigações de modo a que seja possível ter uma visão mais correta e abrangente desta relação. Em particular, parece-nos relevante a identificação de variáveis mediadoras que expliquem porque é que em determinados casos as percepções e experiências de injustiça com os professores influenciam a adoção de comportamentos desviantes por parte dos adolescentes e noutros casos não. Algumas propostas nesse sentido foram sugeridas especificamente para cada um dos artigos apresentados. Apesar disso, e fazendo um apanhado geral, de entre as possíveis variáveis mediadoras a considerar em estudos futuros, destacamos: os sentimentos de zanga e hostilidade (e.g. Murphy & Tyler, 2008; Rebellon, et al., 2012), os sentimentos de valor próprio (e.g. Blader & Tyler, 2009; De Cremer & Sedikides, 2008), a percepção de *status* (e.g. Huo, et al., 2010; Van Dijke, et al., 2012), a identidade social (e.g. Bradford, et al., 2014; Bradford, et al., 2015), os sentimentos de pertença ou de exclusão (e.g. Huo, et al., 2010; Kyei-Poku, 2014), o descrédito ou desconfiança nas autoridades (e.g. Murphy, Mazzerolle, & Bennett, 2014), as atribuições de culpa ou má intenção (Bradfield & Aquino, 1999; Brockner, et al., 2007), ou ainda a legitimidade reconhecida às autoridades (Hough, et al., 2013; Sargeant, Antrobus, Murphy, Bennett, & Mazerolle, 2014).

Uma vez que existem inúmeras evidências empíricas que indicam que todas estas variáveis são afetadas pela (in)justiça procedimental e muitas delas estão, por sua vez, relacionadas ou com o cumprimento de regras, normas ou leis (Barkworth & Murphy, 2015; Bradford, et al., 2015; Hough, et al., 2013; Murphy, 2009; Murphy & Tyler, 2008; Murphy, Mazerolle, & Bennett, 2014; Sunshine & Tyler, 2003) ou, inversamente, com o envolvimento em condutas de retaliação, agressivas ou desviantes (e.g. Aquino, et al., 2001, 2006; Ayduk, et al., 2008; Bradfield & Aquino, 1999; Brockner, et al., 2007; Gau & Brunson, 2015), todas elas são possíveis variáveis mediadoras do efeito das percepções de (in)justiça relativas aos professores nos comportamentos de desvio dos adolescentes.

Considerações Finais

Apesar dos resultados obtidos nos estudos empíricos que compõem esta tese de doutoramento serem preliminares e, por isso mesmo, ser importante replicá-los para que possamos ter uma maior confiança nas conclusões que deles podemos retirar, consideramos

que, no seu conjunto, eles contribuem para o avanço da literatura e investigação sobre a relação entre a (in)justiça procedimental dos professores e o envolvimento dos adolescentes em condutas desviantes de várias formas. Em primeiro lugar, desenvolvemos e publicámos uma escala curta, simples e fiável para medir a variedade de comportamentos desviantes em adolescentes portugueses, que poderá ser um importante recurso em futuras investigações. Em segundo lugar, analisámos a relação entre as perceções e experiências de (in)justiça procedimental dos professores e as respostas desviantes dos adolescentes mobilizando e integrando os pressupostos e as hipóteses de dois modelos teóricos provenientes de áreas distintas: um da delinquência juvenil (Emler & Reicher, 1995) e outro da justiça social (Lind & Tyler, 1988). Em terceiro lugar, analisámos esta relação em adolescentes, que tem sido pouco explorada quando comparada com a extensa investigação feita com adultos. Em quarto lugar, testámos as nossas hipóteses com recurso a diferentes metodologias – correlacional e experimental – o que nos permitiu retirar algumas conclusões com maior confiança. Em quinto lugar, identificámos duas variáveis moderadoras e uma variável mediadora da relação injustiça-desvio, dando assim os primeiros passos para um maior entendimento das condições e circunstâncias em que a injustiça procedimental dos professores poderá dar origem a respostas desviantes por parte dos adolescentes, bem como dos motivos pelos quais isso acontece.

Do ponto de vista prático, um dos contributos mais relevantes dos resultados obtidos no conjunto de estudos aqui apresentados remete para a tomada de consciência, por parte dos professores, da influência determinante, positiva ou negativa, que podem exercer sobre os seus alunos. Com isto não queremos colocar a tónica na questão da causalidade nem propor que a justiça ou injustiça dos professores é o que está na origem dos comportamentos desviantes. O desvio juvenil é um fenómeno complexo determinado por uma multiplicidade de fatores sociais, comunitários, familiares, grupais e individuais e, inclusivamente, por outros fatores escolares para além das experiências de injustiça com os professores. Além disso, é cada vez mais consensual entre teóricos e investigadores a ideia da bidirecionalidade e da causalidade recíproca na explicação de condutas desviantes (e.g. Bradford, et al., 2015; Emler & Reicher, 2005; Hirschfield & Gasper, 2011; Liljeberg, et al., 2011)

Importa, apesar disso, que os professores tenham consciência do papel e da influência que podem ter, nomeadamente por intermédio da qualidade do tratamento interpessoal que dão aos seus alunos e da utilização de procedimentos (in)justos, na desconfirmação e desconstrução, ou pelo contrário no reforço e perpetuação, das crenças, avaliações e

expectativas negativas que alguns adolescentes têm relativamente às autoridades, às instituições sociais que elas representam e à própria sociedade. Essa responsabilidade parece ser ainda acrescida no caso daquelas crianças e jovens a quem a escola diz pouco (ou nada), que não se sentem envolvidos e identificados com a cultura escolar, e cujas necessidades de pertença, aceitação e valorização no contexto da escola não estão satisfeitas. Tornar a escola num local que é, de facto, para todos, promotor de bem-estar, em que estas crianças e jovens mais “difíceis” tenham também a oportunidade de se sentirem valorizados, aceites e incluídos, quer pelos professores quer por pares normativos, e que lhes possibilite um desenvolvimento pessoal, social e académico positivos constitui seguramente um dos maiores desafios do sistema educativo.

Referências

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2 (pp. 267-299). New York: Academic Press.
doi:10.1016/s0065-2601(08)60108-2
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47-87.
doi:10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(4), 319–361. doi:10.1177/0022427801038004001
- Alexander, S., & Ruderman, A. (1987). The role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social Justice Research*, 1, 177-198.
doi:10.1007/BF01048015
- Almeida, R., Antunes, P., & Marques, F. (1999). Traços falantes – a cultura dos jovens grafiteiros. In J. M. Pais (Ed.) *Traços e Riscos de vida. Uma Abordagem Qualitativa a Modos de vida Juvenis* (pp. 173-211). Porto: Âmbar.
- Ambrose, M. L., Seabright, M. A., & Schminke, M. (2002). Sabotage in the workplace: The role of organizational injustice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(1), 947-965. doi:10.1016/S0749-5978(02)00037-7
- Antrobus, E., Bradford, B., Murphy, K., & Sargeant, E. (2015). Community Norms, Procedural Justice, and the Public's Perceptions of Police Legitimacy. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 31 (2), 151-170.
doi: 10.1177/1043986214568840
- Aquino, K., & Douglas, S. (2003). Identity threat and antisocial behavior: The moderating effects of individual differences, aggressive modeling, and hierarchical status. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 90, 195–208.
doi:10.1016/S0749-5978(02)00517-4
- Aquino, K., Lewis, M. U., & Bradfield, M. (1999). Justice constructs, negative affectivity, and employee deviance: A proposed model and empirical test. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1073–1091.
doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199912)20:7<1073::AID-JOB943>3.0.CO;2-7

- Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2001). How employees respond to interpersonal offense: The effects of blame attribution, offender status, and victim status on revenge and reconciliation in the workplace. *Journal of Applied Psychology, 86*, 52–59. doi:10.1037/0021-9010.86.1.52
- Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2006). Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations. *Journal of Applied Psychology, 91*(3), 653–668. doi:10.1037/0021-9010.91.3.653
- Ayduk, Ö., Gyurak, A., & Luerssen, A. (2008). Individual differences in the rejection–aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(3), 775–782. doi:10.1016/j.jesp.2007.07.004
- Balliet, D., & Ferris, D. L. (2013). Ostracism and prosocial behavior: A social dilemma perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 120*(2), 298–308. doi:10.1016/j.obhdp.2012.04.004
- Barclay, L. J., Skarlicki, D. P., & Pugh, S. D. (2005). Exploring the role of emotions in injustice perceptions and retaliation. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 629–643. doi:10.1037/0021-9010.90.4.629
- Barkworth, J. M., & Murphy, K. (2015). Procedural justice policing and citizen compliance behaviour: the importance of emotion. *Psychology, Crime & Law, 21*(3), 254–273. doi:10.1080/1068316X.2014.951649
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bechtold, J., Cavanagh, C., Shulman, E., & Cauffman, E. (2014). Does Mother Know Best? Adolescent and Mother Reports of Impulsivity and Subsequent Delinquency. *Journal of Youth & Adolescence, 43*(11), 1903–1913. doi:10.1007/s10964-013-0080-9
- Beijersbergen, K. A., Dirkzwager, A. J., Eichelsheim, V. I., Van der Laan, P. H., & Nieuwbeerta, P. (2015). Procedural Justice, Anger, and Prisoners' Misconduct A Longitudinal Study. *Criminal Justice and Behavior, 42*(2), 196–218. doi:10.1177/0093854814550710

- Bendixen, M., Endresen, I. M., & Olweus, D. (2003). Variety and frequency scales of antisocial involvement: Which one is better?. *Legal and Criminological Psychology*, 8(2), 135–150. doi:10.1348/135532503322362924
- Bendixen, M., Endresen, I. M., & Olweus, D. (2006). Joining and leaving gangs: Selection and facilitation effects on self-reported antisocial behaviour in early adolescence. *European Journal of Criminology*, 3, 85–114. doi:10.1177/1477370806059082
- Bies, R. & Moag, J. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1, 43-55.
- Blader, S. L., Chang, C. C., & Tyler, T. R. (2001). Procedural justice and retaliation in organizations: Comparing cross-nationally the importance of fair group processes. *International Journal of Conflict Management*, 12(4), 295–311. doi:10.1108/eb022860
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2009). Testing and extending the group engagement model: linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extrarole behavior. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 445–464. doi:10.1037/a0013935
- Bourgeois, K. S., & Leary, M. R. (2001). Coping with rejection: Derogating those who choose us last. *Motivation and Emotion*, 25(2), 101–111. doi:10.1023/A:1010661825137
- Bradfield, M., & Aquino, K. (1999). The effects of blame attributions and offender likableness on forgiveness and revenge in the workplace. *Journal of Management*, 25(5), 607-631. doi:10.1177/014920639902500501
- Bradford, B. (2014). Policing and social identity: Procedural justice, inclusion and cooperation between police and public. *Policing and Society*, 24(1), 22–43. doi:10.1080/10439463.2012.724068
- Bradford, B., Hohl, K., Jackson, J., & MacQueen, S. (2015). Obeying the rules of the road procedural justice, social identity, and normative compliance. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 31(2), 171–191. doi:10.1177/1043986214568833
- Bradford, B., Murphy, K., & Jackson, J. (2014). Officers as mirrors: Policing, procedural justice and the (re)production of social identity. *British Journal of Criminology*, 54, 527–550. doi:10.1093/bjc/azu021

- Brebels, L., De Cremer, D., & Sedikides, C. (2008). Retaliation as a response to procedural unfairness: a self-regulatory approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(6), 1511–1525. doi:10.1037/a0012821
- Brick, B. T., Taylor, T. J., & Esbensen, F. A. (2009). Juvenile attitudes towards the police: The importance of subcultural involvement and community ties. *Journal of Criminal Justice*, *37*(5), 488-495. doi:10.1016/j.jcrimjus.2009.07.009
- Brockner, J., Fishman, A. Y., Reb, J., Goldman, B., Spiegel, S., & Garden, C. (2007). Procedural fairness, outcome favorability, and judgments of an authority's responsibility. *Journal of Applied Psychology*, *92*(6), 1657–1671. doi:10.1037/0021-9010.92.6.1657
- Brockner, J., Tyler, T. R., & Cooper-Schneider, R. (1992). The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: The higher they are, the harder they fall. *Administrative Science Quarterly*, *37*(2), 241-261. doi: 10.2307/2393223
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, *120*(2), 189-208. doi:10.1037/0033-2909.120.2.189
- Brody, G. H., Ge, X., Kim, S. Y., Murry, V. M., Simons, R. L., Gibbons, F. X., Gerrard, M., & Conger, R. D. (2003). Neighborhood disadvantage moderates associations of parenting and older sibling problem attitudes and behavior with conduct disorders in African American children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(2), 211-222. doi:10.1037/0022-006X.71.2.211
- Brunson, R. K., & Miller, J. (2006). Gender, race, and urban policing: The experiences of African American youths. *Gender & Society*, *20*, 531-552. doi:10.1177/0891243206287727
- Buckley, K. E., Winkel, R. E., & Leary, M. R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *40*(1), 14–28. doi:10.1016/S0022-1031(03)00064-7
- Carr, P. J., Napolitano, L., & Keating, J. (2007). We never call the cops and here is why: A qualitative examination of legal cynicism in three Philadelphia neighborhoods. *Criminology*, *45*, 445-480. doi:10.1111/j.1745-9125.2007.00084.x

- Cheng, G. H. L., Fielding, K. S., & Terry, D. J. (2011). Responses of group members to procedural discrimination: The role of ingroup prototypicality. *Group Processes & Intergroup Relations, 14*, 461–476. doi:10.1177/1368430210390244
- Chory-Assad, R. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly, 50*(1), 58-77. doi:10.1080/01463370209385646
- Cloward, R. A., & Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity*. New York: Free Press.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: Free Press.
- Cohn, E. S., Bucolo, D., Rebellon, C. J., & Van Gundy, K. (2010). An integrated model of legal and moral reasoning and rule-violating behavior: the role of legal attitudes. *Law and Human Behavior, 34*(4), 295. doi:10.1007/s10979-009-9185-9
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology, 86*, 425–445. doi:10.1037/0021-9010.86.3.425
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Judge, T. A., & Shaw, J. C. (2006). Justice and personality: Using integrative theories to derive moderators of justice effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 100*(1), 110–127. doi:10.1016/j.obhdp.2005.09.001
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology, 98*(2), 199–236. doi:10.1037/a0031757
- Correia, I., & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 421-437. doi:10.1007/BF03173464.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist, 13*(4), 248-254. doi:10.1027/1016-9040.13.4.248
- Cox, R. P. (1996). An exploration of the demographic and social correlates of criminal behaviour among adolescent males. *Journal of Adult Health, 19*, 17-24. doi:10.1016/1054-139X(95)00198-2

- Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 317-372. doi:10.1023/A:1007726012218
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8, 123–135. doi:10.1007/s11218-005-1835-2
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 200-207. doi:10.1177/0165025406063638
- Damon, M. (1977). *The social World of the Child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DeBono, A., & Muraven, M. (2014). Rejection perceptions: Feeling disrespected leads to greater aggression than feeling disliked. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 43-52. doi:10.1016/j.jesp.2014.05.014
- De Cremer, D. (2002). Respect and cooperation in social dilemmas: The importance of feeling included. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1335–1341. doi:10.1177/014616702236830
- De Cremer, D. (2003). Noneconomic motives predicting cooperation in public good dilemmas: The effect of received respect on contributions. *Social Justice Research*, 16(4), 367-377. doi:10.1177/014616702236830
- De Cremer, D. (2004). The influence of accuracy as a function of leader's bias: The role of trustworthiness in the psychology of procedural justice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 293–304. doi:10.1177/0146167203256969
- De Cremer, D., & Blader, S. L. (2006). Why do people care about procedural fairness? The importance of belongingness in responding and attending to procedures. *European Journal of Social Psychology*, 36, 211–228. doi:10.1002/ejsp.290
- De Cremer, D., & Sedikides, C. (2005). Self-uncertainty and responsiveness to procedural justice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2): 157–173. doi:10.1016/j.jesp.2004.06.010
- De Cremer, D., & Sedikides, C. (2008). Reputational implications of procedural fairness for personal and relational self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology*, 30, 66–75. doi:10.1080/01973530701866557

- De Cremer, D., & Tyler, T. R. (2005). Am I respected or not? Inclusion and reputation as issues in group membership. *Social Justice Research, 18*, 121–153. doi:10.1007/s11211-005-7366-3
- De Cremer, D., & Tyler, T.R. (2007). The effects of trust in authority and procedural fairness on cooperation. *Journal of Applied Psychology, 92*(3), 639–649 doi:10.1037/0021-9010.92.3.639
- De Cremer, D., Van Dijke, M., & Mayer, D. M. (2010). Cooperating when “you” and “I” are treated fairly: The moderating role of leader prototypicality. *Journal of Applied Psychology, 95*(6), 1121-1133. doi:10.1037/a0020419
- Defoe, I. N., Farrington, D. P., & Loeber, R. (2013). Disentangling the relationship between delinquency and hyperactivity, low achievement, depression, and low socioeconomic status: Analysis of repeated longitudinal data. *Journal of Criminal Justice, 41*(2), 100-107. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2012.12.002
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(4), 499-514. doi:10.1007/s10964-011-9674-2
- DeMore, S. W., Fisher, J. D., & Baron, R. M. (1996). The equity control model as a predictor of vandalism among college students. In *The Psychology of Vandalism* (pp. 171-182). Springer US.
- Derzon, J. H. (2010). The correspondence of family features with problem, aggressive, criminal, and violent behavior: A meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology, 6*, 263–292. doi:10.1007/s11292-010-9098-0
- Deutsch, M. (1975). Equity equality and need: What determines which value will be used as basis for distributive justice? *Journal of Social Issues, 31*, 137-149.
- Donat, M., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2014). Adolescents’ cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: the role of teacher justice. *European Journal of Psychology of Education, 29*(4), 635-651. doi:10.1007/s10212-014-0218-5
- Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a Just World, Teacher Justice, and Bullying Behavior. *Aggressive Behavior, 38*, 185–193. doi:10.1002/ab.21421

- Downey, G., & Feldman, S. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 1327–1343. doi:10.1037/0022-3514.70.6.1327
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, *69*, 1074–1091. doi:10.2307/1132363
- Dufur, M. J., Hoffmann, J. P., Braudt, D. B., Parcel, T. L., & Spence, K. R. (2015). Examining the Effects of Family and School Social Capital on Delinquent Behavior. *Deviant Behavior*, *36*(7), 511-526. doi:10.1080/01639625.2014.944069
- Eitle, D. & Turner, R. (2002). Exposure to community violence and young adult crime: the effects of witnessing violence, traumatic victimization, and other stressful life events. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *39* (2), 214-237. doi:10.1177/002242780203900204
- Eklund, J. M., Fritzell, J. (2014). Keeping delinquency at bay: The role of the school context for impulsive and sensation-seeking adolescents. *European Journal of Criminology*, *11*(6), 682-701. doi: 10.1177/1477370813512584
- Ellemers, N., & Jetten, J. (2013). The many ways to be marginal in a group. *Personality and Social Psychology Review*, *17*(1), 3-21. doi:10.1177/1088868312453086
- Emler, N. (1992). Childhood origins of beliefs about institutional authority. *New Directions for Child Development*, *1992*(56): 65-77. doi:10.1002/cd.23219925607
- Emler, N., Ohana, J., & Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. In G. Duven & B. Lloyd (Eds.), *Social Representations and the development of knowledge*. University Press, Cambridge.
- 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*(1), 26-37. doi:10.1111/j.2044-8279.1987.tb03058.x
- Emler, N., & Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. *Journal of Moral Education*, *16*(2), 108-116. doi:10.1080/0305724870160203
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.

- Emler, N., & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or Consequence of Social Exclusion?. In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211-241). New York: Psychology Press.
- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. New York: Basic Books.
- Estévez, E., & Emler, N. P. (2010). A structural modelling approach to predict adolescent offending behaviour from family, school and community factors. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *16*(4), 207-220. doi:10.1007/s10610-010-9128-5
- Fagan, J. & Tyler, T. (2005). Legal socialization of children and adolescents. *Social Justice Research*, *18*(3), 217–242. doi:10.1007/s11211-005-6823-3
- Fan, R., & Chan, S. (1999). Students' perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, *16*(4), 32-50.
- Farrington, D. (2000). Delinquency. *Encyclopedia of psychology, Vol. 2* (pp. 463-467). Washington, DC New York, NY USUS: American Psychological Association. doi:10.1037/10517-171
- Farrington, D. P., Auty, K. M., Coid, J. W., & Turner, R. E. (2013). Self-reported and official offending from age 10 to age 56. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *19*(2), 135–151. doi:10.1007/s10610-012-9195-x
- Farrington, D. P., Jolliffe, D., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Kosterman, R. (2009). Why are boys more likely to be referred to juvenile court? Gender differences in official and self-reported delinquency. *Victims & Offenders*, *5*(1), 25-44. doi:10.1080/15564880903422963
- Ferreira, P. M. (1997). Delinquência Juvenil, família e escola. *Análise Social*, *32*(143/144), 913-924.
- Flexon, J. L., Lurigio, A. J., & Greenleaf, R. G. (2009). Exploring the dimensions of trust in the police among Chicago juveniles. *Journal of Criminal Justice*, *37*(2), 180-189. doi:10.1016/j.jcrimjus.2009.02.006
- Gau, J. M., & Brunson, R. K. (2015). Procedural Injustice, Lost Legitimacy, and Self-Help Young Males' Adaptations to Perceived Unfairness in Urban Policing Tactics. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, *31*(2), 132-150. doi:10.1177/1043986214568841

- Gerber, J., & Wheeler, L. (2009). On being rejected a meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science*, 4(5), 468–488. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x
- Gomes, V. (1995, Setembro). Delinquência Juvenil, polícia e justiça. In J. Barroso, J. Cotas, R. Costa & D. Silva (Eds.), *Actas do Congresso: “Os jovens e a Justiça”* (pp. 57-74). Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Gomes, H., Gouveia-Pereira, M. (2014). Funcionamento familiar e delinquência juvenil: A mediação do autocontrolo. *Análise Psicológica*, 32(4), 439-451. doi:1014417/ap.32.3.958
- Gordijn, E., Yzerbyt, V., Wigboldus, D., & Dumont, M. (2006). Emotional reactions to harmful intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 36, 15–30. doi:10.1002/ejsp.296
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. doi: 10.1177/0022427804271931
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gouveia-Pereira, M. (2004). Percepções de Justiça na adolescência: a escola e a legitimação da autoridade. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social. Lisboa: ISCTE.
- Gouveia-Pereira, M., & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 17 (1), 97-110.
- Gouveia-Pereira, M. & Vala, J. (2004). Percepções de justiça e legitimação da autoridade escolar na adolescência: O modelo do valor do grupo. *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*, 1, 123-137.
- 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*, 18 (3): 309–325. doi:10.1007/BF03173251

- Granic, I., & Dishion, T. J. (2003). Deviant talk in adolescent friendships: A step toward measuring a pathogenic attractor process. *Social Development, 12*(3), 314-334. doi:10.1111/1467-9507.00236
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden cost of pay cuts. *Journal of Applied Psychology, 75*, 561-568. doi:10.1037/0021-9010.75.5.561
- Greenberg, J. (1993). Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal moderators of theft reactions to underpayment inequity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 54*, 81–103. doi:10.1006/obhd.1993.1004
- Griffiths, E., Yule, C., & Gartner, R. (2011). Fighting over trivial things: Explaining the issue of contention in violent altercations. *Criminology, 49*, 61–94. doi:10.1111/j.1745-9125.2010.00218.x
- Haas, N. E., de Keijser, J. W., & Bruinsma, G. J. N. (2014). Public support for vigilantism, confidence in police, and police responsiveness. *Policing and Society: An International Journal of Research and Policy, 24*, 224-241. doi:10.1080/10439463.2013.784298
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montmayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205–239). Newbury Park, CA: Sage
- Haynie, D. L. (2001). Delinquent Peers Revisited: Does Network Structure Matter?. *American Journal of Sociology, 106*(4), 1013. doi:10.1086/320298
- Heerdink, M. W., Van Kleef, G. A., Homan, A. C., & Fischer, A. H. (2013). On the social influence of emotions in groups: interpersonal effects of anger and happiness on conformity versus deviance. *Journal of Personality and Social Psychology, 105*(2), 262–284. doi:10.1037/a0033362
- Heerdink, M. W., Van Kleef, G. A., Homan, A. C., & Fischer, A. H. (2015). Emotional reactions to deviance in groups: the relation between number of angry reactions, felt rejection, and conformity. *Frontiers in Psychology, 6* (830). doi:10.3389/fpsyg.2015.00830
- Hershcovis, M. S., Reich, T. C., Parker, S. K., & Bozeman, J. (2012). The relationship between workplace aggression and target deviant behaviour: The moderating roles of

power and task interdependence, *Work & Stress*, 26(1), 1-20, doi:10.1080/02678373.2012.660770

Hershcovis, M.S., Turner, N., Barling, J., Arnold, K.A., Dupré, K.E., & Inness, M. (2007). Predicting workplace aggression: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92, 228–238. doi:10.1037/0021-9010.92.1.228

Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3–22. doi:10.1007/s10964-010-9579-5

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Holtz, B. C., & Harold, C. M. (2013). Interpersonal Justice and Deviance The Moderating Effects of Interpersonal Justice Values and Justice Orientation. *Journal of Management*, 39(2), 339–365. doi:10.1177/0149206310390049

Homans, G. C. (1961). *Social Behaviour: Its elementary forms*. London: Routledge.

Hough, M., Jackson, J., & Bradford, B. (2013). Legitimacy, trust and compliance: An empirical test of procedural justice theory using the European Social Survey. In Tankebe, J. and Liebling, A. (Eds.) *Legitimacy and Criminal Justice: An International Exploration*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.2139/ssrn.2234339

Huo, Y. J., Binning, K. R., & Molina, L. E. (2010). Testing an integrative model of respect: Implications for social engagement and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), 200–212. doi:10.1177/0146167209356787

Huo, Y. J., Smith, H. J., Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1996). Superordinate identification, subgroup identification, and justice concerns: Is separatism the problem; is assimilation the answer?. *Psychological Science*, 7(1), 40-45. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00664.x

Hurst, Y. G. (2007). Juvenile attitudes towards the police: An examination of rural youth. *Criminal Justice Review*, 32, 121–141. doi:10.1177/0734016807300141

Hurst, Y. G., & Frank, J. (2000). How kids view cops: The nature of juvenile attitudes toward the police. *Journal of Criminal Justice*, 28, 189–202. doi:10.1016/S0047-2352(00)00035-0

- Hurst, Y. G., Frank, J., & Browning, S. L. (2000). The attitudes of juveniles toward the police: A comparison of Black and White youth. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 23, 37–53. doi:10.1108/13639510010314607
- Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school student's feelings of injustice. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(4) 283-292.
- Jackson, J., Huq, A. Z., Bradford, B., & Tyler, T. R. (2013). Monopolizing force? Police legitimacy and public attitudes toward the acceptability of violence. *Psychology, Public Policy, and Law*, 19, 479-497. doi:10.1037/a0033852
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Spears, R., & McKimmie, B. M. (2003). Predicting the paths of peripherals: The interaction of identification and future possibilities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 130–140. doi:10.1177/0146167202238378
- Jones & Skarlicki (2005). The Effects of Overhearing Peers Discuss An Authority's Fairness Reputation On Reactions To Subsequent Treatment. *Journal of Applied Psychology*, 90 (2), 363–372. doi:10.1037/0021-9010.90.2.363
- Judge, T. A., Scott, B. A., & Ilies, R. (2006). Hostility, job attitudes, and workplace deviance: Test of a multilevel model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 126–138. doi:10.1037/0021-9010.91.1.126
- Junger-Tas, J., Ribeaud, D., & Cruyff, M. J. (2004). Juvenile delinquency and gender. *European Journal of Criminology*, 1(3), 333-375. doi:10.1177/1477370804044007
- Kane, R. J. (2005). Compromised police legitimacy as a predictor of violent crime in structurally disadvantaged communities. *Criminology*, 43, 469-498. doi:10.1111/j.0011-1348.2005.00014.x
- Keijsers, L., Branje, S., Hawk, S. T., Schwartz, S. J., Frijns, T., Koot, H. M., van Lier, P. & Meeus, W. (2012), Forbidden Friends as Forbidden Fruit: Parental Supervision of Friendships, Contact With Deviant Peers, and Adolescent Delinquency. *Child Development*, 83, 651–666. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01701.x
- Koper, G., Van Knippenberg, D., Bouhuijs, F., Vermunt, R., & Wilke, H. (1993). Procedural fairness and self-esteem. *European Journal of Social Psychology*, 23, 313–325. doi:10.1002/ejsp.2420230307

- Kreager, d. A., Rulison, k., & Moody, j. (2011). Delinquency and the structure of adolescent peer groups. *Criminology*, 49(1), 95-127.
doi:10.1111/j.1745-9125.2010.00219.x
- Kyei-Poku, I. (2014). The benefits of belongingness and interactional fairness to interpersonal citizenship behavior. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(8), 691–709. doi:10.1108/LODJ-09-2012-0117
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57(2), 405-412. doi:10.2307/1130596
- Laupa, M., & Turiel (1993). Children's conceptions of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197. doi:10.1037/0022-0663.85.1.19
- Leary, M. R., Springer, C., Negel, L., Ansell, E., & Evans, K. (1998). The causes, phenomenology and consequences of hurt feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1225–1237. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1225
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111–132. doi:10.1207/s15327957pspr1002_2
- Leiber, M. J., Nalla, M. K., & Farnworth, M. (1998). Explaining juveniles' attitudes toward the police. *Justice Quarterly*, 15, 151–174. doi:10.1080/07418829800093671
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). New York: Plenum.
- Levy, K. (2001). The relationship between adolescent attitudes toward authority, self-concept and delinquency. *Adolescence*, 36(142): 333-346.
- Liljeberg, J. F., Eklund, J. M., Fritz, M. V., & af Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34(1), 1-9.
doi:10.1016/j.adolescence.2010.03.008
- Lind, E. A. (2001). Fairness heuristic theory: Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in Organizational Justice* (pp. 56–88). Stanford, CA: Stanford University Press.

- Lind, E. A., Greenberg, J., Scott, K. S., & Welchans, T. D. (2000). The winding road from employee to complainant: Situational and psychological determinants of wrongful termination lawsuits. *Administrative Science Quarterly*, *45*, 557–590. doi:10.2307/2667109
- Lind, E. A., Kanfer, R., & Earley, P. C. (1990). Voice, control, and procedural justice: instrumental and non-instrumental concerns in fairness judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 952-959. doi:10.1037/0022-3514.59.5.952
- Lind, E. A., Kray, L., & Thompson, L. (2001). Primacy effects in justice judgments: Testing predictions from fairness heuristic theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *85*(2), 189-210. doi:10.1006/obhd.2000.2937
- Lind, E. A., Lissak, R. E., & Colon, A. E. (1983). Decision Control and Process Control Effects on Procedural Fairness Judgments. *Journal of Applied Social Psychology*, *13*(4), 338-350. doi:10.1111/j.1559-1816.1983.tb01744.x
- Lind, E., & Tyler, T. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum Press.
- Lind, E., Tyler, T., & Huo, Y. (1997). Procedural context and culture: Variation in the antecedents of procedural justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(4), 767-780. doi:10.1037/0022-3514.73.4.767
- Lind, E. A., Walker, L., Kurtz, S., Musante, L., & Thibaut, J. W. (1980). Procedure and outcome effects on reactions to adjudicated resolution of conflicts of interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(4), 643-653. doi:10.1037/0022-3514.39.4.643
- Lipponen, J., Koivisto, S., & Olkkonen, M. E. (2005). Procedural justice and status judgments: The moderating role of leader ingroup prototypicality. *Leadership Quarterly*, *16*, 517–528. doi:10.1016/j.leaqua.2005.06.004
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(3), 481–506. doi:10.1111/j.1532-7795.2007.00531.x

- López, E., Pérez, S., Ochoa, G., & Ruiz, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, *31*(4), 433-450. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.007
- Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the "porcupine problem". *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(1), 42–55. doi:10.1037/0022-3514.92.1.42
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Matsueda, R. L., & Anderson, K. (1998). The Dynamics of Delinquent Peers and Delinquent Behavior. *Criminology*, *36*(2), 269-308.
- Matza, D. (1964). *Delinquency and Drift*. New York: Wiley.
- Mayer, D.M., Thau, S., Workman, K.M., Van Dijke, M., & De Cremer, D. (2012) Leader mistreatment, employee hostility, and deviant behaviors: Integrating self-uncertainty and thwarted needs perspectives on deviance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *117*(1), 24–40. doi:10.1016/j.obhdp.2011.07.003
- Mazerolle, P., & Piquero, A. (1998). Linking exposure to strain with anger: An investigation of deviant adaptations. *Journal of Criminal Justice*, *26*(3), 195-211. doi:10.1016/S0047-2352(97)00085-8
- Mazerolle, P., Piquero, A. R., & Capowich, G. E. (2003). Examining the Links between Strain, Situational and Dispositional Anger, and Crime Further Specifying and Testing General Strain Theory. *Youth & Society*, *35*(2), 131-157. doi:10.1177/0044118X03255029
- McNeeley, S., & Warner, J. J. (2015). Replication in criminology: A necessary practice. *European Journal of Criminology*, *12*(5), 581-597. doi:10.1177/1477370815578197
- Meldrum, R., Barnes, J., & Hay, C. (2015). Sleep Deprivation, Low Self-Control, and Delinquency: A Test of the Strength Model of Self-Control. *Journal of Youth & Adolescence*, *44*(2), 465-477. doi:10.1007/s10964-013-0024-4
- Mendoza-Denton, R., Downey, G., Purdie, V. J., Davis, A., & Pietrzak, J. (2002). Sensitivity to status-based rejection: Implications for African American students' college

- experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 896–918. doi:10.1037/0022-3514.83.4.896
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*, revised and enlarged edition. London: Free Press of Glencoe.
- Merton, R. K. (1964). Anomie, anomia, and social interaction: Contexts of deviant behavior. In M. B. Clinard (Ed.), *Anomie and deviant behavior* (pp. 213-242). New York: Free Press.
- Messick, D. M., Bloom, S., Boldizar, J.P. & Samuelson, C. D. (1985). Why we are fairer than others. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 480-500. doi:10.1016/0022-1031(85)90031-9
- Mikula, G. (1986). The experience of injustice: Toward a better understanding of its phenomenology. In H. W. Bierhoff, R. L. Cohen, & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations* (pp. 103-124). New York: Plenum.
- Mikula, G., Petrik, B., & Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust: Types and structures of everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 20, 33-149. doi:10.1002/ejsp.2420200205
- Miller, D. T. (2001). Disrespect and the experience of injustice. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 527–553. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.527
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. I., & Bernad, J. C. (1999). Perception of formal and informal authority and delinquent behavior in adolescence: a preliminary analysis. *Intervención Psicosocial*, 8, 349–367.
- Murphy, K. (2009). Procedural justice and affect intensity: Understanding reactions to regulatory authorities. *Social Justice Research*, 22(1), 1-30. doi:10.1007/s11211-008-0086-8
- Murphy, K. (2015). Does procedural justice matter to youth? Comparing adults' and youths' willingness to collaborate with police. *Policing and Society*, 25(1), 53–76. doi:10.1080/10439463.2013.802786
- Murphy, K., & Barkworth, J. (2014). Victim willingness to report crime to police: Does procedural justice or outcome matter most?. *Victims & Offenders*, 9(2), 178–204. doi:10.1080/15564886.2013.872744

- Murphy, K. Mazerolle, L. & Bennett, S. (2014). Promoting trust in police: Findings from a randomized experimental field trial of procedural justice policing. *Policing & Society*, 24(4), 405-424. doi:10.1080/10439463.2013.862246
- Murphy, K., Sargeant, E., & Cherney, A. (2015). The importance of procedural justice and police performance in shaping intentions to cooperate with the police: Does social identity matter?. *European Journal of Criminology*, 12 (6), 719-738. doi:10.1177/1477370815587766
- Murphy, K., & Tyler, T. (2008). Procedural justice and compliance behaviour: The mediating role of emotions. *European Journal of Social Psychology*, 38, 652-668. doi:10.1002/ejsp.502
- Murray, C., & Murray, K. (2004). Child Level Correlates of Teacher-Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. doi:10.1002/pits.20015.
- Musitu, G., Estévez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school context, attitude towards authority, and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Nichols, S. L. & Good, T. (1998). Student's perception of fairness in school settings: A gender analysis. *Teacher's College Record*, 100 (2), 369-401.
- Ochoa, G., Lopez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779-794.
- Palmonari, A. (1997) *Psicologia dell'Adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A., & Rubini, M. (1998). Adolescenti, scuola e rapporto con le autorità istituzionali. In F. P. Colluci (Ed.), *Il cambiamento imperfetto. I cittadini, le comunicazione politica, I leader nell'Italia degli anni novanta* (pp. 209-217). Edizione Unicopli.
- Palmonari, A., Rubini, M., & Casoni, E. (1999). A Psycho-social approach to the study of the orientation toward formal authority. Paper presented at the XII General Meeting of the EAESP. Oxford (6-11 July).

- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 297-305. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.06.001
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 55-63. doi:10.1016/j.lindif.2011.09.011
- Platow, M. J., Eggins, R. A., Chattopadhyay, R., Brewer, G., Hardwick, L., Milsom, L., Brocklebank, J., Lalor, T., Martin, R., Quee, M., Vassallo, S., & Welsh, J. (2013). Two experimental tests of relational models of procedural justice: Non-instrumental voice and authority group membership. *British Journal of Social Psychology, 52*(2), 361-376. doi:10.1111/j.2044-8309.2011.02083.x
- Rebellon, C. J., Manasse, M. E., Van Gundy, K. T., & Cohn, E. S. (2012). Perceived injustice and delinquency: A test of general strain theory. *Journal of Criminal Justice, 40*(3), 230-237. doi:10.1016/j.jcrimjus.2012.02.001
- Reckless, W. (1961). A new theory of delinquency and crime. *Federal Probation, 25*, 42-46.
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology, 24*(3), 161-168. doi:10.1111/j.2044-8309.1985.tb00677.x
- Reicher, S., & Levine, M. (1994). On the consequences of deindividuation manipulations for the strategic communication of self: Identifiability and the presentation of social identity. *European Journal of Social Psychology, 24*(4), 511-524. doi: 10.1002/ejsp.2420240408
- Reisig, M. D., & Mesko, G. (2009). Procedural justice, legitimacy, and prisoner misconduct. *Psychology, Crime & Law, 15*(1), 41-59. doi:10.1080/10683160802089768
- Reisig, M. D., & Parks, R. B. (2003). Neighborhood context, police behavior, and satisfaction with the police. *Justice Research and Policy, 5*, 37-66. doi:10.3818/JRP.5.1.2003.37
- Rigby, K., & Rump, E. (1979). The generality of attitude to authority. *Human Relations, 32*, 469-487. doi:10.1177/001872677903200603

- Rigby, K., & Rump, E. (1981). Attitudes toward parents and institutional authorities during adolescence. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *109*(1), 109-118. doi:10.1080/00223980.1981.9915293
- Rubini, M. & Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, *5*, 757-775.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sá, T. (2001). O desvio e a norma: a perspectiva sociológica. In M. Caetano, A. Lucas, A. Lúcio, T. Sá & F. Silva (Eds.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp. 33-55). Caldas da Rainha: Programa Malhoa.
- Sargeant, E. Antrobus, E., Murphy, K., Bennett, S. & Mazerolle, L. (2014). Social identity and procedural justice in police encounters with the public: Results from a randomized controlled trial. *Policing & Society*. Published online first on 13 December 2014. doi:10.1080/10439463.2014.989159
- Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1969). *Juvenile Delinquency and Urban Areas*, revised edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Scheuerman, H. L. (2013). The relationship between injustice and crime: A general strain theory approach. *Journal of Criminal Justice*, *41*(6), 375–385. doi:10.1016/j.jcrimjus.2013.06.019
- Shroth, H. A., & Shah, P. P. (2000). Procedures: Do we really want to know them? An examination of the effects of procedural justice on self-esteem. *Journal of Applied Psychology*, *85*, 462–471. doi:10.1037/0021-9010.85.3.462
- Simon, B., & Stürmer, S. (2003). Respect for group members: Intragroup determinants of collective identification and group-serving behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 183–193. doi:10.1177/0146167202239043
- Simon, B., & Stürmer, S. (2005). In search of the active ingredient of respect: A closer look at the role of acceptance. *European Journal of Social Psychology*, *35*, 809–818. doi:10.1002/ejsp.272

- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology, 82*, 434–443. doi:10.1037/0021-9010.82.3.434
- Skarlicki, D. P., Folger, R., & Tesluk, P. (1999). Personality as a moderator in the relationship between fairness and retaliation. *Academy of Management Journal, 42*(1), 100-108. doi:10.2307/256877
- Skarlicki, D. P., Van Jaarsveld, D. D., & Walker, D. D. (2008). Getting even for customer mistreatment: The role of moral identity in the relationship between customer interpersonal injustice and employee sabotage. *Journal of Applied Psychology, 93*, 1335–1347. doi:10.1037/a0012704
- Smith, D., & McVie, S. (2003). Theory and method in the Edinburgh study of youth transitions and crime. *British Journal of Criminology, 43*(1), 169–195. doi:10.1093/bjc/43.1.169
- Smith, H. J., & Tyler, T. R. (1997). Choosing the right pond: The impact of group membership on self-esteem and group-oriented behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 33*(2), 146–170. doi:10.1006/jesp.1996.1318
- Smith, H. J., Tyler, T. R., Huo, Y. J., Ortiz, D. J., & Lind, E. A. (1998). The self-relevant implications of the group-value model: Group membership, self-worth, and treatment quality. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*(5), 470-493. doi:10.1006/jesp.1998.1360
- Sousa, F., & Vala, J. (2002). Relational justice in organizations: The group-value model and support for change. *Social Justice Research, 15*(2), 99-121. doi:10.1023/A:1019967705790
- Spector, P. E., & Fox, S. (2005). The stressor-emotion model of counterproductive work behavior. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 151–174). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sprott, J. B., & Greene, C. (2010). Trust and Confidence in the Courts: Does the Quality of Treatment Young Offenders Receive Affect Their Views of the Courts?. *Crime & Delinquency, 56* (2), 269-289. doi:10.1177/0011128707308176

- Ståhl, T., Van Prooijen, J. -W., & Vermunt, R. (2004). On the psychology of procedural justice: Reactions to procedures of ingroup vs. Outgroup authorities. *European Journal of Social Psychology, 34*, 173–189. doi:10.1002/ejsp.190
- Sunshine, J., & Tyler, T. (2003). The Role of Procedural Justice and Legitimacy in Shaping Public Support for Policing. *Law & Society Review, 37*(3), 513-548. doi:10.1111/1540-5893.3703002
- Sutherland, E., & Cressey, D. (1978). *Criminology* (10th Ed). New York: Lippincott.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review, 22*, 664-670. doi:10.2307/2089195
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986) The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology, 133*(3), 263-271. doi:10.1080/00223989909599739
- Thibaut, J. & Walker, L. (1975). *Procedural Justice: psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Tisak, M. S. (1986). Children's conceptions of moral and social rules, *Child Development, 57*, 166-176.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: University Press.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 56-66. doi:10.1037/0022-3514.92.1.56
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 1058–1069. doi:10.1037/0022-3514.81.6.1058

- Tyler, T. (1987). Conditions leading to value expressive effects in judgements of procedural justice: A test of four models. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 333-344. doi:10.1037/0022-3514.52.2.333
- Tyler, T. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 830-838. doi:10.1037/0022-3514.57.5.830
- Tyler, T. (1990). *Why people obey the law*. New Haven: Yale University Press.
- Tyler, T. (1994). Psychological models of justice motive: antecedents of distributive and procedural justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67* (5), 850-863. doi:10.1037/0022-3514.67.5.850
- Tyler, T. (1997). The psychology of legitimacy: A relational perspective on voluntary deference to authorities. *Personality and Social Psychology Review*, *1*(4), 323-345. doi:10.1207/s15327957pspr0104_4.
- Tyler, T. R. (1999). Why people cooperate with organizations: An identity based perspective. *Research in Organizational Behavior*, *21*, 201–246.
- Tyler, T., & Blader, S. (2000). *Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement*. New York: Psychology Press.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2001). Identity and cooperative behavior in groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, *4*(3), 207-226. doi:10.1177/1368430201004003003
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review*, *7*(4), 349–361. doi:10.1207/S15327957PSPR0704_07
- Tyler, T., & Caine, A. (1981). The influence of outcomes and procedures on satisfaction with formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*(4), 642-655. doi:10.1037/0022-3514.41.4.642
- Tyler, T., & Degoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas; procedural justice and social identification effects of support for authorities. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(3) 482-497. doi:10.1037/0022-3514.69.3.482

- 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. doi:10.1037/0022-3514.70.5.913
- Tyler, T. R., & Folger, R. (1980). Distributional and procedural aspects of satisfaction with citizen-police encounters. *Basic and Applied Social Psychology, 1*(4), 281-292. doi:10.1207/s15324834basp0104_1
- Tyler, T., & Huo, Y. (2002). *Trust in the law: Encouraging public cooperation with the police and courts*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tyler, T. R., & Jackson, J. (2014). Popular legitimacy and the exercise of legal authority: Motivating compliance, cooperation, and engagement. *Psychology, Public Policy, and Law, 20*(1), 78-95. doi: 10.1037/a0034514
- Tyler, T., & Lind, E. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology, 25*, 115-191. doi:10.1016/S0065-2601(08)60283-X
- Tyler, T. R., Lind, E. A., & Huo, Y. J. (2000). Cultural values and authority relations: The psychology of conflict resolution across cultures. *Psychology, Public Policy, and Law, 6*(4), 1138-1163. doi:10.1037/1076-8971.6.4.1138
- Tyler, T., Rasinski, K., & Spodick, N. (1985). Influence of voice on satisfaction with leaders: exploring the meaning of process control. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(1), 72-81. doi:10.1037/0022-3514.48.1.72
- Ullrich, J., Christ, O., & van Dick, R. (2009). Substitutes for procedural fairness: Prototypical leaders are endorsed whether they are fair or not. *Journal of Applied Psychology, 94*, 235–244. doi:10.1037/a0012936
- Valdimarsdóttir, M., & Bernburg, J. G. (2015). Community Disadvantage, Parental Network, and Commitment to Social Norms: Multilevel Study of Self-reported Delinquency in Iceland. *Journal of Research in Crime & Delinquency, 52*(2), 213-244. doi:10.1177/0022427814548685
- Van Den Bos, G. R. (Ed.) (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Van den Bos, K., Lind, E. A., Vermunt, R., & Wilke, H. A. (1997). How do I judge my outcome when I do not know the outcome of others? The psychology of the fair

- process effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1034-1046. doi:10.1037/0022-3514.72.5.1034
- Van den Bos, K., Lind, E. A., & Wilke, H. A. M. (2001). The psychology of procedural justice and distributive justice viewed from the perspective of fairness heuristic theory. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Vol. 2. From theory to practice* (pp. 49–66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van den Bos, K., Miedema, J., Vermunt, R., & Zwenk, F. (2011). A self-activation hypothesis of affective reactions to fair and unfair events: Evidence for supraliminal and subliminal processes. *Social Justice Research*, 24(1), 6-24. doi:10.1007/s11211-011-0122-y
- Van den Bos, K., & Van Prooijen, J. W. (2001). Referent Cognitions Theory: The role of closeness of reference points in the psychology of voice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 616–626. doi:10.1037/0022-3514.81.4.616
- Van den Bos, K., Vermunt, R., & Wilke, H. A. M. (1996). The consistency rule and the voice effect: The influence of expectations on procedural fairness judgements and performance. *European Journal of Social Psychology*, 26, 26, 411–428. doi:10.1002/(SICI)1099-0992(199605)26:3<411::AID-EJSP766>3.0.CO;2-2
- Van den Bos, K., Vermunt, R., & Wilke, H. A. (1997). Procedural and distributive justice: what is fair depends more on what comes first than on what comes next. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 95-104. doi:10.1037/0022-3514.72.1.95
- Van den Bos, K., Wilke, H. A., & Lind, E. A. (1998). When do we need procedural fairness? The role of trust in authority. *Journal of Personality and social Psychology*, 75(6), 1449-1458. doi: 10.1037/0022-3514.75.6.1449
- Van den Bos, K., Wilke, H. A., Lind, E. A., & Vermunt, R. (1998). Evaluating outcomes by means of the fair process effect: Evidence for different processes in fairness and satisfaction judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1493 - 1503. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1493
- Van der Toorn, J., Tyler, T. R., & Jost, J. T. (2011). More than fair: Outcome dependence, system justification, and the perceived legitimacy of authority figures. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 127–138. doi:10.1016/j.jesp.2010.09.003

- Van Dijke, M., & De Cremer, D. (2008) How Leader prototypicality affects followers' status: The role of procedural fairness. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 17* (2), 226–250. doi:10.1080/13594320701743491
- Van Dijke, M., De Cremer, D., & Mayer, D.M. (2010) The role of authority power in explaining procedural fairness effects. *Journal of Applied Psychology, 95*(3): 488–502. doi:10.1037/a0018921
- Van Dijke, M., De Cremer, D., Mayer, D., & Van Quaquebeke, N. (2012) When does procedural fairness promote organizational citizenship behavior? Integrating empowering leadership types in relational justice models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 117*(2): 235-248. doi:10.1016/j.obhdp.2011.10.006
- Van Prooijen, J. W., Van den Bos, K., Lind, E. A., & Wilke, H. A. (2006). How do people react to negative procedures? On the moderating role of authority's biased attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*(5), 632–645. doi:10.1016/j.jesp.2005.11.004
- Van Prooijen, J. W., Van den Bos, K., & Wilke, H. A. (2005). Procedural justice and intragroup status: Knowing where we stand in a group enhances reactions to procedures. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*(6), 664-676. doi:10.1016/j.jesp.2004.12.003
- VanYperen, N. W., Hagedoorn, M., Zweers, M., & Postma, S. (2000). Injustice and employees' destructive responses: The mediating role of state negative affect. *Social Justice Research, 13*(3), 291-312. doi:10.1023/A:1026411523466
- Walster, E., Berscheid, E. & Walster, G. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, (2) 151-176. doi:10.1037/h0033967
- Weerman, F. (2011). Delinquent peers in context: A longitudinal network analysis of selection and influence effects. *Criminology, 49*(1), 253-286. doi:10.1111/j.1745-9125.2010.00223.x
- Weitzer, R., & Tuch, S. A. (2005). Racially biased policing: Determinants of citizen perceptions. *Social Forces, 83*, 1009–1030. doi:10.1353/sof.2005.0050
- White, J. L., & Moffitt, T. E. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(2), 192. doi:10.1037/0021-843X.103.2.192

- Wiley, S. A., & Esbensen, F. A. (2013). The effect of police contact: Does official intervention result in deviance amplification?. *Crime & Delinquency*, 51(4), 927–966. doi: 10.1111/1745-9125.12024
- Wilkinson, D. L., Beaty, C. C., & Lurry, R. M. (2009). Youth violence—crime or self-help? Marginalized urban males' perspectives on the limited efficacy of the criminal justice system to stop youth violence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 623, 25-38. doi: 10.1177/0002716208330484
- Williams, K. D., Cheung, C. K., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 748. doi:10.1037/0022-3514.79.5.748
- Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2013). Ostracism in childhood and adolescence: Emotional, cognitive, and behavioral effects of social exclusion. *Social Influence*, 8(4), 217-236. doi:10.1080/15534510.2012.706233

Seção IV
Anexos

Anexo A: Materiais e medidas de Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour

Para começar gostaríamos de te conhecer um pouco melhor.

Para isso, precisamos que respondas a algumas questões.

Os questionários são anónimos e confidenciais!

Aceitas voluntariamente participar neste estudo? Sim Não

Pensa na relação que tens com os teus professores, na forma como sentes que és tratado por eles e faz um balanço global.

Coloca uma X no quadrado que melhor corresponde à tua opinião.

De um modo geral...	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os meus professores tratam-me com respeito e consideração.					
Os meus professores têm em conta as minhas necessidades (ex: dificuldades)					
Os meus professores preocupam-se com os meus direitos enquanto pessoa.					
Os meus professores são honestos comigo.					
Os meus professores ouvem-me quando tenho algum problema com eles.					
Os meus professores deixam-me explicar o que se passou antes de tomarem uma decisão em relação a mim.					
Os meus professores justificam de forma adequada as decisões que tomam em relação a mim na sala de aula.					
A maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como resolvem com os meus colegas.					
Os meus professores tratam-me da mesma maneira como tratam os outros alunos da turma.					
Os meus professores têm-me dado notas de acordo com o que eu mereço.					
Os meus professores têm-me dado notas de acordo com o trabalho que faço (com o estudo realizado).					
Os meus professores recompensam o meu esforço.					
Os meus professores a dar notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas.					
Estou satisfeito com as notas que os meus professores me têm dado.					
Os meus professores esforçam-se/empenham-se para que exista um ambiente na sala de aula que permita estudar a matéria.					
Quando existe algum problema na sala de aula, os meus professores sabem resolvê-lo de uma forma eficaz.					

Até aqui tens estado a dar a tua opinião sobre assuntos relacionados com a escola.

Pedimos-te agora que dêes a tua opinião sobre alguns assuntos do nosso país.

Lê as frases que se seguem e coloca uma X no quadrado que melhor corresponde à tua opinião.

Na tua opinião...	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os polícias existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.					
Os polícias tratam todas as pessoas da mesma maneira, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, classe social, etc.					
Os polícias são geralmente honestos.					
Os polícias ouvem as pessoas antes de tomarem decisões sobre elas.					
Os polícias tratam as pessoas com respeito e consideração.					
Os polícias por vezes passam multas injustamente.					
Os polícias por vezes prendem as pessoas injustamente.					
Os polícias gastam mais tempo a proteger as pessoas ricas do que a ajudar as pessoas "normais".					
As pessoas devem cumprir as leis, mesmo que não estejam de acordo com elas.					
As pessoas que recusam cumprir as leis são um perigo/ameaça para a sociedade.					
As leis protegem os direitos de todos os cidadãos.					
Não há problema se não se cumprir a lei, desde que não se prejudique ninguém.					
Os juízes protegem mais as pessoas das classes ricas.					
Os juízes e os tribunais dão oportunidade às pessoas de exporem os seus pontos de vista antes de tomarem uma decisão sobre elas.					
Os juízes são honestos nas decisões que tomam.					
Os juízes tratam as pessoas com respeito e consideração.					
Os juízes tomam decisões quase sempre justas.					
Quando os juízes e os tribunais condenam uma pessoa, a pena é proporcional àquilo que essa pessoa fez.					
Os tribunais existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.					

Para terminar, segue-se uma lista de comportamentos que podem ser realizados pelos(as) jovens da tua idade.

VOLTAMOS A LEMBRAR QUE OS QUESTIONÁRIOS SÃO ANÓNIMOS E CONFIDENCIAIS!

Lê as frases com atenção e pensa se, no último ano, tiveste os comportamentos que se seguem. Atenção que só podes colocar uma X em cada linha!

No último ano...	Muitas Vezes	Bastantes Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Quase Nunca	Nunca
Perturbei o andamento das aulas (ex: conversar com colegas, fazer brincadeiras dentro da sala, etc.).						
Copiei nos testes ou nos exames.						
Gozei com um professor à frente dele e dos meus colegas.						
Menti acerca da minha idade para poder entrar em determinados sítios (ex: num bar, numa discoteca, no cinema, num salão de jogos, etc.).						
Bebi bebidas alcoólicas.						
Fumei cigarros.						
Envolvi-me em lutas, estraguei/atirei objectos quando fui ao futebol, a um concerto, ou quando saí com os meus amigos.						
Fiz graffittis (ex: nas paredes da escola, em bancos de autocarro, em muros ou em prédios, etc.).						
Envolvi-me em problemas/conflitos, sendo necessária a intervenção de outras pessoas (ex: professores, colegas, polícia, etc.).						
Andei à luta com colegas na escola.						
Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa a um colega na escola (ex: dinheiro, telemóvel, casaco, etc.)						
Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa de um armário, do bar ou de outro sítio na escola.						
Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa (ex: dinheiro, telemóvel, etc.) a algum professor ou a outro adulto na escola.						
Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa a alguém da minha família ou a alguém próximo (ex: dinheiro, objectos pessoais, etc.).						
Saí à noite sem autorização dos meus pais.						
Fui sair com os meus amigos e passei a noite fora de casa, sem que os meus pais soubessem onde eu estava.						
Usei palavrões dirigidos aos meus pais, ou a outros adultos da família, numa altura em que estava zangado/chateado.						
Fumei “charros” (haxixe, erva).						
Consumi heroína, cocaína ou “pastilhas”.						
Andei envolvido em lutas entre grupos ou “gangs”.						

Continuação

No último ano...	Muitas Vezes	Bastantes Vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Quase Nunca	Nunca
Usei algum tipo de arma (ex: navalha, “naifa”, etc.) quando andei à luta com alguém.						
Estraguei ou destruí bens públicos ou privados (ex: cabines telefónicas, parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de cigarros, furar pneus de carros ou motos, partir espelhos ou janelas, etc.).						
Assaltei ou tentei assaltar um carro para roubar alguma coisa (ex: colunas, rádio, antena, tampões, mala, casaco, etc.).						
Roubei ou participei no roubo de um carro ou de uma moto.						
Andei de carro com um amigo que não tinha carta de condução.						
Conduzi uma moto ou um carro sem ter carta de condução.						
Participei em corridas de carros.						
Fui para a escola ou para a sala de aula depois de ter bebido bebidas alcoólicas.						
Fui para a escola ou para a sala de aula depois de ter consumido drogas.						
Vendi droga.						
Faltei às aulas porque não me apetecia ir, para ficar com colegas meus, ou para ir dar uma volta.						
Fiquei vários dias sem ir à escola, sem os meus pais saberem.						
Estraguei ou destruí alguma coisa na escola (ex: mesas, cadeiras, portas, paredes, extintores, etc.).						
Usei palavrões dirigidos a professores ou a outros adultos na escola, numa altura em que estava zangado/chateado.						
Ameacei bater a um professor ou a outro adulto na escola, numa altura em que estava zangado/chateado.						
Bati ou atirei objectos a um professor ou a outro adulto na escola, numa altura em que estava zangado/chateado.						
Estraguei ou risquei o carro de professores.						
Roubei ou tentei roubar dinheiro ou objectos (ex: telemóvel, relógio, diskman, etc.) a um desconhecido.						
Roubei ou tentei roubar alguma coisa barata numa loja (ex: revistas, doces, meias, canetas, etc.).						
Roubei ou tentei roubar alguma coisa cara numa loja (ex: cd’s, diskman, jogo para a Play-Station, ténis, roupa, etc.).						
Menti acerca da minha idade para poder beneficiar de algumas vantagens monetárias (ex: bilhetes de cinema, museus, ou outros espectáculos).						

Para terminar, indica por favor:

▪ Ano de Escolaridade: _____

▪ Idade: _____

▪ Sexo: Masculino Feminino

▪ Já reprovaste de ano alguma vez? Sim Não

Se respondeste sim, indica por favor quantas vezes _____

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo B: Estadísticas de Justice Judgements, School Failure and Adolescent Deviant Behaviour

1° Modelo

Run MATRIX procedure:

Preacher And Hayes (2008) SPSS Macro For Multiple Mediation

Written by Andrew F. Hayes, The Ohio State University

<http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/>

For details, see Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891

Dependent, Independent, and Proposed Mediator Variables:

DV = Deviant Behaviour

IV = Procedural Justice

MEDS = Evaluation of Institutional Authorities

Statistical Controls:

CONTROL= Distributive Justice

Sample size: 350

IV to Mediators (a paths)

	Coeff	se	t	p
Evaluation of Institutional Authorities	,2351	,0422	5,5753	,0000

Direct Effects of Mediators on DV (b paths)

	Coeff	se	t	p
Evaluation of Institutional Authorities	-,5146	,0812	-6,3349	,0000

Total Effect of IV on DV (c path)

	Coeff	se	t	p
Procedural Justice	-,2753	,0673	-4,0900	,0001

Direct Effect of IV on DV (c-prime path)

	Coeff	se	t	p
Procedural Justice	-,1543	,0666	-2,3169	,0211

Partial Effect of Control Variables on DV

	Coeff	se	t	p
Distributive Justice	-,0112	,0576	-,1937	,8465

Model Summary for DV Model

R-sq	Adj R-sq	F	df1	df2	p
,1841	,1770	26,0178	3,0000	346,0000	,0000

```

*****
BOOTSTRAP RESULTS FOR INDIRECT EFFECTS

Indirect Effects of IV on DV through Proposed Mediators (ab paths)
      Data      boot      Bias      SE
TOTAL      -,1210     -,1219     -,0009     ,0338
Eval. of Institutional Authorities -,1210     -,1219     -,0009     ,0338

Bias Corrected and Accelerated Confidence Intervals
      Lower      Upper
TOTAL      -,1958     -,0641
Eval. of Institutional Authorities -,1958     -,0641

*****
Level of Confidence for Confidence Intervals: 95
Number of Bootstrap Resamples: 5000

----- END MATRIX -----

```

2° Modelo

Run MATRIX procedure:

```

*****
Preacher And Hayes (2008) SPSS Macro For Multiple Mediation
Written by Andrew F. Hayes, The Ohio State University
http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/
For details, see Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and
resampling strategies for assessing and comparing indirecct effects in
multiple mediator models. Behavior Research Methods, 40, 879-891

```

```

*****
Dependent, Independent, and Proposed Mediator Variables:
DV = Deviant Behaviour
IV = Distributive Justice
MEDS = Evaluation of Institutional Authorities

```

```

Statistical Controls:
CONTROL= Procedural Justice

```

Sample size: 350

```

IV to Mediators (a paths)
      Coeff      se      t      p
Evaluation of Institutional Authorities ,0859     ,0378     2,2739     ,0236

```

```

Direct Effects of Mediators on DV (b paths)
      Coeff      se      t      p
Evaluation of Institutional Authorities -,5146     ,0812     -6,3349     ,0000

```

```

Total Effect of IV on DV (c path)
      Coeff      se      t      p
Distributive Justice      -,0554     ,0603     -,9181     ,3592

```

Direct Effect of IV on DV (c-prime path)

	Coeff	se	t	p
Distributive Justice	-,0112	,0576	-,1937	,8465

Partial Effect of Control Variables on DV

	Coeff	se	t	p
Procedural Justice	-,1543	,0666	-2,3169	,0211

Model Summary for DV Model

R-sq	Adj R-sq	F	df1	df2	p
,1841	,1770	26,0178	3,0000	346,0000	,0000

BOOTSTRAP RESULTS FOR INDIRECT EFFECTS

Indirect Effects of IV on DV through Proposed Mediators (ab paths)

	Data	boot	Bias	SE
TOTAL	-,0442	-,0439	,0003	,0228
Eval. of Institutional Authorities	-,0442	-,0439	,0003	,0228

Bias Corrected and Accelerated Confidence Intervals

	Lower	Upper
TOTAL	-,0962	-,0054
Eval. of Institutional Authorities	-,0962	-,0054

Level of Confidence for Confidence Intervals: 95

Number of Bootstrap Resamples: 5000

----- END MATRIX -----

3° modelo

Run MATRIX procedure:

Preacher And Hayes (2008) SPSS Macro For Multiple Mediation

Written by Andrew F. Hayes, The Ohio State University

<http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/>

For details, see Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891

Dependent, Independent, and Proposed Mediator Variables:

DV = Deviant Behaviour

IV = Procedural Justice

MEDS = Evaluation of Institutional Authorities

Statistical Controls:

CONTROL= School failure

Distributive Justice

Sample size: 350

IV to Mediators (a paths)

	Coeff	se	t	p
Eval. of Institutional Authorities	2532	,0415	6,1071	,0000

Direct Effects of Mediators on DV (b paths)

	Coeff	se	t	p
Eval. of Institutional Authorities	-,3856	,0769	-5,0144	,0000

Total Effect of IV on DV (c path)

	Coeff	se	t	p
Procedural Justice	-,3322	,0613	-5,4151	,0000

Direct Effect of IV on DV (c-prime path)

	Coeff	se	t	p
Procedural Justice	-,2345	,0624	-3,7572	,0002

Partial Effect of Control Variables on DV

	Coeff	se	t	p
School Failure	,2121	,0274	7,7520	,0000
Distributive Justice	-,0447	,0534	-,8363	,4036

Model Summary for DV Model

R-sq	Adj R-sq	F	df1	df2	p
,3051	,2970	37,8695	4,0000	345,0000	,0000

BOOTSTRAP RESULTS FOR INDIRECT EFFECTS

Indirect Effects of IV on DV through Proposed Mediators (ab paths)

	Data	boot	Bias	SE
TOTAL	-,0976	-,0985	-,0009	,0294
Eval. of Institutional Authorities	-,0976	-,0985	-,0009	,0294

Bias Corrected and Accelerated Confidence Intervals

	Lower	Upper
TOTAL	-,1621	-,0460
Eval. of Institutional Authorities	-,1621	-,0460

Level of Confidence for Confidence Intervals: 95

Number of Bootstrap Resamples: 5000

----- END MATRIX -----

4° modelo

Run MATRIX procedure:

```
*****
Preacher And Hayes (2008) SPSS Macro For Multiple Mediation
Written by Andrew F. Hayes, The Ohio State University
http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/
For details, see Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and
resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in
multiple mediator models. Behavior Research Methods, 40, 879-891
```

```
*****
```

Dependent, Independent, and Proposed Mediator Variables:

DV = Deviant Behaviour

IV = Distributive Justice

MEDS = Evaluation of Institutional Authorities

Statistical Controls:

CONTROL= School failure

Procedural Justice

Sample size: 350

IV to Mediators (a paths)

	Coeff	se	t	p
Eval. of Institutional Authorities	,0941	,0370	2,5425	,0114

Direct Effects of Mediators on DV (b paths)

	Coeff	se	t	p
Eval. of Institutional Authorities	-,3856	,0769	-5,0144	,0000

Total Effect of IV on DV (c path)

	Coeff	se	t	p
Distributive Justice	-,0809	,0547	-1,4787	,1401

Direct Effect of IV on DV (c-prime path)

	Coeff	se	t	p
Distributive Justice	-,0447	,0534	-,8363	,4036

Partial Effect of Control Variables on DV

	Coeff	se	t	p
School failure	,2121	,0274	7,7520	,0000
Procedural Justice	-,2345	,0624	-3,7572	,0002

Model Summary for DV Model

R-sq	Adj R-sq	F	df1	df2	p
,3051	,2970	37,8695	4,0000	345,0000	,0000

BOOTSTRAP RESULTS FOR INDIRECT EFFECTS

Indirect Effects of IV on DV through Proposed Mediators (ab paths)

	Data	boot	Bias	SE
TOTAL	-,0363	-,0364	-,0001	,0183
Eval. of Institutional Authorities	-,0363	-,0364	-,0001	,0183

Bias Corrected and Accelerated Confidence Intervals

	Lower	Upper
TOTAL	-,0809	-,0071
Eval. of Institutional Authorities	-,0809	-,0071

Level of Confidence for Confidence Intervals: 95

Number of Bootstrap Resamples: 5000

----- END MATRIX -----

Anexo C: Medidas de Deviant Behavior Variety Scale: Development and Validity with a sample of Portuguese adolescents

Login/Password action: Para aceder ao questionário introduza por favor o código de acesso fornecido pelo experimentador.

Login Type: Single (same) password for everyone



Gostaria de pedir a tua colaboração para um estudo que está a ser levado a cabo pelo ISPA - Instituto Universitário.

Trata-se de um questionário sobre aquilo que os jovens da tua idade pensam, sentem e fazem.

O questionário é ANÓNIMO e CONFIDENCIAL. Nem os teus pais nem os teus professores saberão as tuas respostas. Por favor, sê sincero.

O preenchimento deste questionário demora aproximadamente 10 minutos.

Para começar a responder, clica em "continuar".

Page exit logic: New Page Logic ActionIF: Question "Para poderes participar neste estudo, precisamos do teu consentimento.

ACEITAS VOLUNTARIAMENTE RESPONDER A ESTE QUESTIONÁRIO?" is one of the following answers ("Não") THEN: Disqualify and display: "Desculpa mas sem o teu consentimento não é possível continuar. A tua participação termina aqui. Obrigada e até uma próxima oportunidade!"

Para poderes participar neste estudo, precisamos do teu consentimento.

ACEITAS VOLUNTARIAMENTE RESPONDER A ESTE QUESTIONÁRIO?*

- Sim
- Não

Para começar, precisamos de alguns dados teus:

Sexo*

- Masculino
- Feminino

Idade*

anos

(Para responder a esta pergunta, utiliza por favor o teclado do computador).

Qual o ano de escolaridade que frequentas?*

- 5º Ano
- 6º Ano
- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano
- 10º Ano
- 11º Ano
- 12º Ano

De seguida serão apresentados alguns comportamentos que podem ser realizados por jovens da tua idade.

Indica por favor se, durante o último ano, tiveste algum desses comportamentos.

Foste para a escola ou para as aulas depois de teres bebido bebidas alcoólicas?

- Sim
- Não

Mentiste a adultos (ex: familiares, professores, etc.)?

- Sim
- Não

Consumiste cocaína?

- Sim
- Não

Usaste uma mota ou um carro para ir dar uma volta sem a autorização do dono ou proprietário?

- Sim
- Não

Usar uma mota ou um carro para ir dar uma volta sem a autorização do dono ou proprietário?

- Sim
- Não

Bateste a um adulto (ex: professor, familiar, agente de segurança, etc)?

- Sim
- Não

Andaste em transportes públicos sem pagar bilhete?

- Sim
- Não

Estragaste ou destruístes bens públicos ou privados (ex: parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de distribuição de produtos, carros, etc.)?

- Sim
- Não

Consumiste haxixe ("ganzas") ou marijuana ("erva")?

- Sim
- Não

Roubaste alguma coisa que valesse mais de 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?

- Sim
- Não

Faltaste vários dias à escola sem os teus pais saberem?

- Sim
- Não

Vendeste droga (ex: haxixe, marijuana, cocaína, ecstasy, anfetaminas, etc...)?

- Sim
- Não

Roubaste alguma coisa que valesse entre 5 e 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?

- Sim
- Não

Faltaste às aulas porque não te apeteceu ir, para ficar com colegas ou para ir dar uma volta?

- Sim
- Não

Conduziste uma mota ou um carro sem ter carta de condução?

- Sim
- Não

Consumiste LSD ("ácidos"), ecstasy ("pastilhas") ou anfetaminas ("speeds")?

- Sim
- Não

Transportaste uma arma (ex: navalha, pistola, etc.)?

- Sim
- Não

Roubaste alguma coisa que valesse menos de 5 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?

- Sim
- Não

Fizeste graffitis em edifícios ou noutros locais (ex: na escola, em transportes, em muros, etc.)?

- Sim
- Não

Assaltaste um carro, uma casa, uma loja, a escola ou outro edifício?

- Sim
- Não

Para terminar, precisamos de mais alguns dados teus:

Logic: Show/hide trigger exists.

Já alguma vez reprovaste de ano?

- Sim
 - Não
-

Logic: Hidden by default Hidden unless: Question "Já alguma vez reprovaste de ano?" is one of the following answers ("Sim")

Quantas vezes já reprovaste?

 vezes

Para responder a esta pergunta, utiliza por favor o teclado do computador.

Já alguma vez foste condenado(a) pelo tribunal a cumprir uma pena, por teres estado envolvido em atividades ilegais?

- Sim
 Não
-



O questionário chegou ao fim.

Obrigado por teres respondido!

A tua resposta é muito importante para nós.

**Anexo D: Estatísticas de Deviant Behavior Variety Scale: Development and Validity
with a sample of Portuguese adolescents**

Resultados da Análise Fatorial Confirmatória com o método WLMSV sobre matriz de correlações tetracóricas (Mplus, v. 6.1)

ESTRUTURA BI-FATORIAL

MODEL FIT INFORMATION

Number of Free Parameters 39

Chi-Square Test of Model Fit

Value	367.964*	
Degrees of Freedom	151	
P-Value	0.0000	

RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation)

Estimate	0.041	
90 Percent C.I.	0.036	0.047
Probability RMSEA <= .05	0.997	

CFI/TLI

CFI	0.951	
TLI	0.944	

Chi-Square Test of Model Fit for the Baseline Model

Value	4586.398	
Degrees of Freedom	171	
P-Value	0.0000	

WRMR (Weighted Root Mean Square Residual)

Value	1.290	
-------	-------	--

STDY Standardization

	Estimate	S.E.	Est./S.E.	Two-Tailed P-Value
SERIOUS BY				
CD11	0.850	0.039	21.532	0.000
CD19	0.790	0.055	14.328	0.000
CD5	0.718	0.045	15.864	0.000
CD9	0.833	0.034	24.165	0.000
CD14	0.504	0.046	10.982	0.000
CD16	0.746	0.031	23.805	0.000
CD3	0.771	0.085	9.090	0.000
CD12	0.837	0.025	32.973	0.000
CD4	0.689	0.062	11.145	0.000
CD7	0.782	0.033	23.527	0.000
CD15	0.448	0.070	6.419	0.000
MINOR BY				
CD10	0.603	0.042	14.335	0.000
CD1	0.775	0.033	23.296	0.000
CD17	0.751	0.032	23.367	0.000
CD2	0.493	0.046	10.744	0.000
CD18	0.741	0.039	19.213	0.000
CD6	0.729	0.032	22.675	0.000
CD8	0.722	0.033	22.104	0.000
CD13	0.686	0.035	19.799	0.000
CORRELATION MINOR WITH SERIOUS	0.895	0.025	36.223	0.000

Resultados da Análise Fatorial Confirmatória com o método WLMSV sobre matriz de correlações tetracóricas (Mplus, v. 6.1)

ESTRUTURA UNIFATORIAL

MODEL FIT INFORMATION

Number of Free Parameters 38

Chi-Square Test of Model Fit

Value	393.793*
Degrees of Freedom	152
P-Value	0.0000

RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation)

Estimate	0.043	
90 Percent C.I.	0.038	0.049
Probability RMSEA \leq .05	0.981	

CFI/TLI

CFI	0.945
TLI	0.938

Chi-Square Test of Model Fit for the Baseline Model

Value	4586.398
Degrees of Freedom	171
P-Value	0.0000

WRMR (Weighted Root Mean Square Residual)

Value	1.345
-------	-------

**STDYX
Standardization**

	Estimate	S.E.	Est./S.E.	Two- Tailed P- Value	L^2	E=1-L^2	CR
GRAV	BY						
CD1	0,749	0,033	22.997	0.000	0,561001	0,438999	0,899419
CD2	0,479	0,046	10.510	0.000	0,229441	0,770559	
CD3	0,759	0,084	9.068	0.000	0,576081	0,423919	
CD4	0,675	0,061	11.000	0.000	0,455625	0,544375	
CD5	0,703	0,045	15.653	0.000	0,494209	0,505791	
CD6	0,708	0,033	21.753	0.000	0,501264	0,498736	
CD7	0,764	0,032	23.553	0.000	0,583696	0,416304	
CD8	0,701	0,032	21.633	0.000	0,491401	0,508599	
CD9	0,819	0,035	23.621	0.000	0,670761	0,329239	
CD10	0,584	0,042	13.890	0.000	0,341056	0,658944	
CD11	0,834	0,039	21.460	0.000	0,695556	0,304444	
CD12	0,815	0,025	32.658	0.000	0,664225	0,335775	
CD13	0,666	0,034	19.463	0.000	0,443556	0,556444	
CD14	0,49	0,045	10.902	0.000	0,2401	0,7599	
CD15	0,435	0,069	6.336	0.000	0,189225	0,810775	
CD16	0,727	0,031	23.255	0.000	0,528529	0,471471	
CD17	0,726	0,031	23.357	0.000	0,527076	0,472924	
CD18	0,717	0,037	19.225	0.000	0,514089	0,485911	
CD19	0,776	0,055	14.028	0.000	0,602176	0,397824	

**Reliability – Estrutura Unifatorial
Scale: ALL VARIABLES**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	845	98,1
	Excluded ^a	16	1,9
	Total	861	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,827	19

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
CD1	,14	,343	845
CD2	,74	,436	845
CD3	,02	,128	845
CD4	,04	,199	845
CD5	,08	,265	845
CD6	,51	,500	845
CD7	,14	,347	845
CD8	,28	,447	845
CD9	,07	,253	845
CD10	,18	,384	845
CD11	,05	,220	845
CD12	,16	,369	845
CD13	,48	,500	845
CD14	,20	,401	845
CD15	,05	,217	845
CD16	,17	,379	845
CD17	,24	,430	845
CD18	,13	,334	845
CD19	,04	,202	845

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if
CD1	3,58	9,632	,489	,814
CD2	2,98	9,848	,275	,828
CD3	3,70	10,524	,304	,825
CD4	3,68	10,308	,347	,822
CD5	3,64	10,056	,396	,820
CD6	3,21	9,080	,485	,815
CD7	3,58	9,594	,501	,814
CD8	3,44	9,250	,493	,814
CD9	3,65	9,976	,470	,817
CD10	3,54	9,758	,369	,821
CD11	3,67	10,103	,458	,819
CD12	3,56	9,479	,518	,813
CD13	3,24	9,144	,462	,817
CD14	3,52	9,826	,320	,824
CD15	3,67	10,458	,204	,827
CD16	3,55	9,480	,500	,813
CD17	3,48	9,347	,479	,815
CD18	3,59	9,723	,459	,816
CD19	3,68	10,211	,418	,820

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
3,72	10,792	3,285	19

ONEWAY Índice_Desvio_Total BY Sexo

/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

Descriptives

Índice_Desvio_Total

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Masc	397	4,59	3,836	,193	4,22	4,97	0	19
Fem	463	3,05	2,577	,120	2,81	3,28	0	16
Total	860	3,76	3,309	,113	3,54	3,98	0	19

Test of Homogeneity of Variances

Índice_Desvio_Total

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
63,556	1	858	,000

ANOVA

Índice_Desvio_Total

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	511,471	1	511,471	49,349	,000
Within Groups	8892,662	858	10,364		
Total	9404,134	859			

Robust Tests of Equality of Means

Índice_Desvio_Total

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	46,562	1	675,096	,000

a. Asymptotically F distributed.

ONEWAY Índice_Desvio_Total BY Reprov
 /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
 /MISSING ANALYSIS.

Oneway

Descriptives

Índice_Desvio_Total

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Não	419	2,54	2,243	,110	2,32	2,75	0	13
Sim	439	4,92	3,716	,177	4,57	5,27	0	19
Total	858	3,76	3,306	,113	3,54	3,98	0	19

Test of Homogeneity of Variances

Índice_Desvio_Total

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
68,402	1	856	,000

ANOVA

Índice_Desvio_Total

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1217,592	1	1217,592	127,862	,000
Within Groups	8151,467	856	9,523		
Total	9369,059	857			

Robust Tests of Equality of Means

Índice_Desvio_Total

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	130,674	1	725,324	,000

a. Asymptotically F distributed.

ONEWAY Índice_Desvio_Total BY Medida_tutelar
 /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
 /MISSING ANALYSIS.

Oneway

Descriptives

Índice_Desvio_Total

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Não	776	3,47	3,013	,108	3,26	3,69	0	19
Sim	84	6,43	4,532	,494	5,45	7,41	0	18
Total	860	3,76	3,309	,113	3,54	3,98	0	19

Test of Homogeneity of Variances

Índice_Desvio_Total

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
34,034	1	858	,000

ANOVA

Índice_Desvio_Total

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	662,131	1	662,131	64,986	,000
Within Groups	8742,003	858	10,189		
Total	9404,134	859			

Robust Tests of Equality of Means

Índice_Desvio_Total

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	34,099	1	91,113	,000

a. Asymptotically F distributed.

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=Índice_Desvio_Total Idade Nº_Reprov
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

		Índice_Desvio_Total	Idade	Nº_Reprov
Índice_Desvio_Total	Pearson Correlation	1	,232**	,177**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	860	860	418
Idade	Pearson Correlation	,232**	1	-,013
	Sig. (2-tailed)	,000		,795
	N	860	861	419
Nº_Reprov	Pearson Correlation	,177**	-,013	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,795	
	N	418	419	419

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

```

T-TEST GROUPS=Medida_tutelar(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Índice_Desvio_Total
/CRITERIA=CI(.95).

```

T-Test

Group Statistics

	Medida_tutelar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Índice_Desvio_Total	Não	776	3,47	3,013	,108
	Sim	84	6,43	4,532	,494

Independent Samples Test

Índice_Desvio_Total	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	34,034	,000	-8,061	858	,000	-2,956	,367	-3,675	-2,236
Equal variances not assumed			-5,839	91,113	,000	-2,956	,506	-3,961	-1,950

Univariate Analysis of Variance**Between-Subjects Factors**

	Value Label	N
Medida_tutelar 0	Não	776
1	Sim	84

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Índice_Desvio_Total

Medida_tutelar	Mean	Std. Deviation	N
Não	3,47	3,013	776
Sim	6,43	4,532	84
Total	3,76	3,309	860

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: Índice_Desvio_Total

F	df1	df2	Sig.
44,008	1	858	,000

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Sexo + Idade + Medida_tutelar

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Índice_Desvio_Total

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	1528,137 ^a	3	509,379	55,362	,000	,162	166,085	1,000
Intercept	7,961	1	7,961	,865	,353	,001	,865	,153
Sexo	439,833	1	439,833	47,803	,000	,053	47,803	1,000
Idade	540,261	1	540,261	58,718	,000	,064	58,718	1,000
Medida_tutelar	376,202	1	376,202	40,887	,000	,046	40,887	1,000
Error	7875,997	856	9,201					
Total	21573,000	860						
Corrected Total	9404,134	859						

a. R Squared = ,162 (Adjusted R Squared = ,160)

b. Computed using alpha = ,05

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Dependent Variable: Índice_Desvio_Total

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
4,679 ^a	,177	4,332	5,026

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Sexo = 1,54, Idade = 15,77.

2. Medida_tutelar

Dependent Variable: Índice_Desvio_Total

Medida_tutelar	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Não	3,539 ^a	,109	3,325	3,753
Sim	5,820 ^a	,338	5,156	6,483

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Sexo = 1,54, Idade = 15,77.

Anexo E: Materiais e Medidas de Adolescents' deviant reactions to teachers' procedural injustice: the moderating role of previous judgments and of belongingness concerns

Scenários pre-test



Antes de mais, obrigado por teres aceite participar.

Este estudo pretende perceber de que forma é que os adolescentes avaliam situações que podem ocorrer na escola.

O questionário tem apenas 8 perguntas.

É ANÓNIMO e CONFIDENCIAL.

Por favor responde com sinceridade!

Aleatorização das condições

Logic: Show/hide trigger exists.

Para dar início ao questionário, indica por favor qual o mês do teu aniversário:*

Janeiro

Fevereiro

Março

Abril

Maio

Junho

Julho

Agosto

Setembro

Outubro

Novembro

Dezembro

Condição Injusta

Logic: Hidden unless: Question "Para dar início ao questionário, indica por favor qual o mês do teu aniversário:" is one of the following answers ("Janeiro", "Março", "Maio", "Julho", "Setembro", "Novembro")

De seguida vamos descrever-te uma situação que aconteceu numa escola entre um professor e um aluno.

Por favor lê com atenção.

Logic: Hidden unless: Question "Para dar início ao questionário, indica por favor qual o mês do teu aniversário:" is one of the following answers ("Janeiro", "Março", "Maio", "Julho", "Setembro", "Novembro")

IMAGINA QUE ISTO SE PASSAVA CONTIGO:

Estão na aula e a professora diz para abrirem o livro na pág. 134 e terminarem a ficha de revisões para o teste. Vários alunos estão distraídos e a conversar e a professora já chamou à atenção várias vezes. A determinada altura, a professora zanga-se e avisa que o próximo que ela apanhar a conversar vai para a rua com falta.

Enquanto a professora está a tirar dúvidas a um aluno, entra na sala um colega atrasado que se senta atrás de ti. Chama-te baixinho e pergunta-te o que é que é para fazer. Tu viras-te para trás e dizes-lhe que é para terminar a ficha de revisões da pág. 134. Nesse momento, a professora vira-se e, quando te vê voltado(a) para trás a falar com o teu colega, fica muito zangada.

Tu pedes-lhe para explicar o que é que aconteceu e porque é que estavas voltado(a) para trás, mas a professora diz que não quer ouvir mais nada. Tu insistes em explicar, mas ela não te deixa falar. Manda-te para a rua e marca-te falta.

Condição Justa

Logic: Hidden unless: Question "Para dar início ao questionário, indica por favor qual o mês do teu aniversário:" is one of the following answers ("Fevereiro", "Abril", "Junho", "Agosto", "Outubro", "Dezembro")

De seguida vamos descrever-te uma situação que aconteceu numa escola entre um professor e um aluno.

Por favor lê com atenção.

Logic: Hidden unless: Question "Para dar início ao questionário, indica por favor qual o mês do teu aniversário:" is one of the following answers ("Fevereiro", "Abril", "Junho", "Agosto", "Outubro", "Dezembro")

IMAGINA QUE ISTO SE PASSAVA CONTIGO:

Estão na aula e a professora diz para abrirem o livro na pág. 134 e terminarem a ficha de revisões para o teste. Vários alunos estão distraídos e a conversar e a professora já chamou à atenção várias vezes. A determinada altura, a professora zanga-se e avisa que o próximo que ela apanhar a conversar vai para a rua com falta.

Enquanto a professora está a tirar dúvidas a um aluno, entra na sala um colega atrasado que se senta atrás de ti. Chama-te baixinho e pergunta-te o que é que é para fazer. Tu viras-te para trás e dizes-lhe que é para terminar a ficha de revisões da pág. 134. Nesse momento, a professora vira-se e, quando te vê voltado(a) para trás a falar com o teu colega, fica muito zangada.

Tu pedes-lhe para explicar o que é que aconteceu e porque é que estavas voltado(a) para trás. A professora deixa-te falar, ouve o que tens para dizer até ao fim e aceita a tua justificação. Não te marca falta, nem te manda para a rua.

Pedimos-te agora para responderes a algumas questões relacionadas com a situação que acabaste de ler.

Para cada pergunta, seleciona a opção de resposta que melhor corresponde à tua opinião, usando para isso a escala apresentada.

Veracidade dos cenários e Checks Manipulação

Na tua opinião...

O professor tratou o aluno de uma forma justa?

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O professor tratou o aluno com respeito e consideração?

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O professor deixou o aluno explicar o que se passou antes de tomar uma decisão?

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A situação que acabaste de ler podia ser verdadeira e ter realmente acontecido numa escola entre um professor e um aluno?

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dados demográficos

Para terminar, indica por favor:

Sexo*

- Masculino
 Feminino

Idade*

anos

(Para responder a esta pergunta utiliza o teclado do computador).

Ano de escolaridade:*

(Selecione apenas uma opção)

- 5º Ano
- 6º Ano
- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano
- 10º Ano
- 11º Ano
- 12º Ano



O questionário chegou ao fim.

Obrigado pela tua colaboração!

Study 1

Page exit logic: New Page Logic ActionIF: Question "

Aceitas participar neste estudo?

" is one of the following answers ("Não") THEN: Disqualify and display: "Sem o teu consentimento não é possível continuar. A tua participação termina aqui. Obrigada e até uma próxima oportunidade!"



Olá!

Sou aluna de doutoramento no ISPA - Instituto Universitário.

Estamos a levar a cabo um estudo para conhecermos a opinião dos jovens sobre situações que ocorrem nas escolas e sobre alguns aspetos da nossa sociedade. Estamos também interessados em alguns comportamentos que os jovens da tua idade podem ter.

ESTE QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO E CONFIDENCIAL

Ninguém que te conheça terá acesso às tuas respostas.

O preenchimento do questionário demora, no máximo, 10 minutos.

Aceitas participar neste estudo?*

- Sim
 Não

Dados demográficos

Para começar, indica por favor:

Sexo*

- Masculino
 Feminino

Idade*

anos

(Para responder a esta pergunta, utiliza por favor o teclado do computador).

Logic: Show/hide trigger exists.

Em que altura do mês é que fazes anos?*

- Entre o dia 1 e o dia 15
- Entre o dia 16 e o dia 31

Avaliação das Autoridades Institucionais

Neste estudo estamos interessados em conhecer a opinião dos jovens acerca de algumas figuras de autoridade do nosso país.

Em cada pergunta seleciona a opção de resposta que melhor corresponde à tua opinião.

Os polícias existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os polícias tratam todas as pessoas da mesma maneira, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, classe social, etc.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os polícias são geralmente honestos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os polícias ouvem as pessoas antes de tomarem decisões sobre elas.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os polícias tratam as pessoas com respeito e consideração.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os polícias por vezes passam multas injustamente.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os polícias por vezes prendem as pessoas injustamente.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os polícias gastam mais tempo a proteger as pessoas ricas do que a ajudar as pessoas “normais”.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

As pessoas devem cumprir as leis, mesmo que não estejam de acordo com elas.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

As pessoas que recusam cumprir as leis são um perigo/ameaça para a sociedade.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

As leis protegem os direitos de todos os cidadãos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Não há problema se não se cumprir a lei, desde que não se prejudique ninguém.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os juizes protegem mais as pessoas das classes ricas.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os juizes e os tribunais dão oportunidade às pessoas de exporem os seus pontos de vista antes de tomarem uma decisão sobre elas.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os juízes são honestos nas decisões que tomam.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os juízes tratam as pessoas com respeito e consideração.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os juízes tomam decisões quase sempre justas.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Quando os juízes e os tribunais condenam uma pessoa, a pena é proporcional àquilo que essa pessoa fez.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Os tribunais existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Cenário INJUSTO

Logic: Hidden by default Hidden unless: Question "Em que altura do mês é que fazes anos?" is exactly equal to ("Entre o dia 16 e o dia 31")

Peço-te agora que leias com atenção esta situação, que se passa numa sala de aula.

IMAGINA QUE ESTA SITUAÇÃO SE PASSA CONTIGO:

Estão na aula e a professora diz para abrirem o livro na pág. 134 e terminarem a ficha de revisões para o teste. Vários alunos estão distraídos e a conversar e a professora já chamou à atenção várias vezes. A determinada altura, a professora zanga-se e avisa que o próximo que ela apanhar a conversar vai para a rua com falta.

Enquanto a professora está a tirar dúvidas a um aluno, entra na sala um colega atrasado que se senta atrás de ti. Chama-te baixinho e pergunta-te o que é que é para fazer. Tu viras-te para trás e dizes-lhe que é para terminar a ficha de revisões da pág. 134. Nesse momento, a professora vira-se e, quando te vê voltado(a) para trás a falar com o teu colega, fica muito zangada.

Tu pedes-lhe para explicar o que é que aconteceu e porque é que estavas voltado(a) para trás, mas a professora diz que não quer ouvir mais nada. Tu insistes em explicar, mas ela não te deixa falar. Manda-te para a rua e marca-te falta.

Cenário JUSTO

Logic: Hidden by default Hidden unless: Question "Em que altura do mês é que fazes anos?" is one of the following answers ("Entre o dia 1 e o dia 15")

Peço-te agora que leias com atenção esta situação, que se passa numa sala de aula.

IMAGINA QUE ESTA SITUAÇÃO SE PASSA CONTIGO:

Estão na aula e a professora diz para abrirem o livro na pág. 134 e terminarem a ficha de revisões para o teste. Vários alunos estão distraídos e a conversar e a professora já chamou à atenção várias vezes. A determinada altura, a professora zanga-se e avisa que o próximo que ela apanhar a conversar vai para a rua com falta.

Enquanto a professora está a tirar dúvidas a um aluno, entra na sala um colega atrasado que se senta atrás de ti. Chama-te baixinho e pergunta-te o que é que é para fazer. Tu viras-te para trás e dizes-lhe que é para terminar a ficha de revisões da pág. 134. Nesse momento, a professora vira-se e, quando te vê voltado(a) para trás a falar com o teu colega, fica muito zangada.

Tu pedes-lhe para explicar o que é que aconteceu e porque é que estavas voltado(a) para trás. A professora deixa-te falar, ouve o que tens para dizer até ao fim e aceita a tua justificação. Não te marca falta, nem te manda para a rua.

Checks manipulação

Responde por favor a algumas questões sobre a situação que acabaste de ler, utilizando para isso a escala de respostas apresentada.

Na tua opinião...

A professora foi justa contigo?

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

A professora tratou-te com respeito e consideração?

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

A professora deixou-te explicar o que se passou antes de tomar uma decisão?

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Vamos agora apresentar-te alguns comportamentos que podem ser realizados por jovens da tua idade.

Indica por favor se achas que, durante o próximo ano, poderás ter algum desses comportamentos.

Lembra-te que o questionário é ANÓNIMO e CONFIDENCIAL.

Ninguém que te conheça terá acesso às tuas respostas!

Por favor responde com sinceridade!

Achas que durante o próximo ano poderás...

Ir para a escola ou para as aulas depois de beber bebidas alcoólicas?

- Sim
- Não

Mentir a adultos (ex: familiares, professores, etc.)?

- Sim
- Não

Consumir cocaína ou heroína?

- Sim
- Não

Usar uma mota ou um carro para ir dar uma volta sem a autorização do dono ou proprietário?

- Sim
- Não

Bater a um adulto (ex: professor, familiar, agente de segurança, etc.)?

- Sim
- Não

Andar em transportes públicos sem pagar bilhete?

- Sim
- Não

Estragar ou destruir bens públicos ou privados (ex: parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de distribuição de produtos, carros, etc.)?

- Sim
- Não

Consumir haxixe ("ganzas") ou marijuana ("erva")?

- Sim
- Não

Roubar alguma coisa que valha mais de 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?

- Sim
- Não

Faltar vários dias à escola sem os teus pais saberem?

- Sim
- Não

Vender droga (ex: haxixe, marijuana, cocaína, ecstasy, anfetaminas, etc...)?

- Sim
- Não

Roubar alguma coisa que valha entre 5 e 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?

- Sim
- Não

Faltar às aulas porque não te apetece ir, para ficar com colegas ou para ir dar uma volta?

- Sim
- Não

Conduzir uma mota ou um carro sem ter carta de condução?

- Sim
- Não

Consumir LSD ("ácidos"), ecstasy ("pastilhas") ou anfetaminas ("speeds")?

- Sim
- Não

Transportar uma arma (ex: navalha, pistola, etc.)?

- Sim
- Não

Roubar alguma coisa que valha menos de 5 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?

- Sim
- Não

Fazer graffitis em edifícios ou noutros locais (ex: na escola, em transportes, em muros, etc.)?

- Sim
- Não

Assaltar um carro, uma casa, uma loja, a escola ou outro edifício?

- Sim
- Não

Ano escolaridade

Para terminar, indica por favor qual o ano de escolaridade que frequentas:*

- 5º Ano
- 6º Ano
- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano
- 10º Ano
- 11º Ano
- 12º Ano
- Outro: Indica qual

Reprovações

Logic: Show/hide trigger exists.

Já alguma vez reprovaste de ano?*

Sim

Não



O questionário chegou ao fim.

Obrigado por teres participado.

Sem a tua colaboração não seria possível realizar este estudo.

Ajuda-nos a divulgá-lo sugerindo aos teus amigos que também participem.

Obrigado!

Study 2

Page exit logic: New Page Logic ActionIF: Question "

Aceitas participar neste estudo?

" is one of the following answers ("Não") THEN: Disqualify and display: "Sem o teu consentimento não é possível continuar. A tua participação termina aqui. Obrigada e até uma próxima oportunidade!"



Olá!

Sou aluna de doutoramento no ISPA - Instituto Universitário e preciso da tua ajuda para um estudo que estou a realizar.

O objetivo deste estudo consiste em perceber como é que os jovens se sentem no contexto da escola e como é que reagem em determinadas situações que podem acontecer na escola.

ESTE QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO e CONFIDENCIAL.

Ninguém que te conheça terá acesso às tuas respostas.

Aceitas participar neste estudo?*

- Sim
- Não

Dados demográficos

Para começar, indica por favor:

Sexo*

- Masculino
- Feminino

Idade*

anos

(Para responder a esta pergunta, utiliza por favor o teclado do computador).

Logic: Show/hide trigger exists.

Em que altura do mês é que fazes anos?*

- Entre o dia 1 e o dia 15
 - Entre o dia 16 e o dia 31
-

Preocupações com a Pertença e a Aceitação pelos colegas de turma

As afirmações que se seguem estão relacionadas com os teus colegas de turma.

Em cada uma delas, assinala a opção de resposta que melhor corresponde à tua opinião.

Fico muito incomodado(a) se sentir que os meus colegas de turma não me aceitam.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Tento não fazer coisas que façam com que os meus colegas de turma me evitem ou me rejeitem.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Não me importa que os meus colegas de turma não se preocupem comigo.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Preciso de sentir que tenho colegas na minha turma com quem posso contar se precisar.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Eu quero que os meus colegas de turma me aceitem.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Não me preocupo se os meus colegas de turma gostam de mim ou não.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

É muito importante para mim sentir que faço parte desta turma.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Fico muito incomodado(a) se os meus colegas de turma não me incluírem nos seus planos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Fico triste e magoado(a) se sentir que os meus colegas de turma não me aceitam.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Cenário INJUSTO

Logic: Hidden by default Hidden unless: Question "Em que altura do mês é que fazes anos?" is exactly equal to ("Entre o dia 16 e o dia 31")

Peço-te agora que leias com atenção esta situação, que se passa numa sala de aula.

IMAGINA QUE ESTA SITUAÇÃO SE PASSA CONTIGO:

Estão na aula e a professora diz para abrirem o livro na pág. 134 e terminarem a ficha de revisões para o teste. Vários alunos estão distraídos e a conversar e a professora já chamou à atenção várias vezes. A determinada altura, a professora zanga-se e avisa que o próximo que ela apanhar a conversar vai para a rua com falta.

Enquanto a professora está a tirar dúvidas a um aluno, entra na sala um colega atrasado que se senta atrás de ti. Chama-te baixinho e pergunta-te o que é que é para fazer. Tu viras-te para trás e dizes-lhe que é para terminar a ficha de revisões da pág. 134. Nesse momento, a professora vira-se e, quando te vê voltado(a) para trás a falar com o teu colega, fica muito zangada.

Tu pedes-lhe para explicar o que é que aconteceu e porque é que estavas voltado(a) para trás, mas a professora diz que não quer ouvir mais nada. Tu insistes em explicar, mas ela não te deixa falar. Manda-te para a rua e marca-te falta.

Zangado(a)

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremamente

Furioso(a)

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremamente

Aceite

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremamente

Excluído(a)

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremamente

Benvindo(a)

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremamente

Rejeitado(a)

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremamente

Incluído(a)

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremamente

Instruções - Intenção Desviante

Tenta não te esquecer desta situação que estiveste a ler.

Mais à frente vou voltar a fazer-te mais algumas perguntas sobre ela.

Mas antes disso gostava que respondesses a algumas questões sobre comportamentos que podem ser realizados por jovens da tua idade, indicando qual a probabilidade de realizares cada um deles durante o próximo ano.

Consumir LSD ("ácidos"), ecstasy ("pastilhas") ou anfetaminas ("speeds").

	1	2	3	4	5	
Nada provável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito provável

Transportar uma arma (ex: navalha, pistola, etc.).

	1	2	3	4	5	
Nada provável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito provável

Roubar alguma coisa que valha menos de 5 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.).

	1	2	3	4	5	
Nada provável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito provável

Fazer graffitis em edifícios ou noutros locais (ex: na escola, em transportes, em muros, etc.).

	1	2	3	4	5	
Nada provável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito provável

Assaltar um carro, uma casa, uma loja, a escola ou outro edifício.

	1	2	3	4	5	
Nada provável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito provável

Checks manipulação

Pedimos-te agora que relembres a situação que te descrevemos no início do questionário e penses na forma como achas que a professora te tratou naquela situação.

Na tua opinião...

A professora foi justa contigo.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

A professora tratou-te com respeito e consideração.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

A professora deixou-te explicar o que se passou antes de tomar uma decisão.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Perceções de justiça - professores (variável de controle)

Pensa agora na relação que tens com os teus professores e na forma como sentes que eles te tratam.

De um modo geral, os teus professores...

Tratam-te com respeito e consideração.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Têm em conta as tuas necessidades (ex: dificuldades).

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Preocupam-se com os teus direitos enquanto pessoa.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

São honestos contigo.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Ouvem-te quando tens algum problema com eles.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Quando surge algum problema, deixam-te explicar o que se passou antes de tomarem uma decisão.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Justificam de forma adequada as decisões que tomam em relação a ti.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Tratam-te da mesma maneira que tratam os outros alunos da turma.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

A forma como os professores resolvem os problemas contigo é semelhante à forma como os resolvem com os teus colegas.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Quando existe algum problema na sala de aula, os professores sabem resolvê-lo de uma forma eficaz.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Ano escolaridade

Para terminar, indica por favor qual o ano de escolaridade que frequentas:*

- 5º Ano
- 6º Ano
- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano
- 10º Ano
- 11º Ano
- 12º Ano
- Outro: Indica qual

Reprovações

Já alguma vez reprovaste?*

- Sim
- Não



O questionário chegou ao fim.

Muito obrigada por teres participado.

Sem a tua colaboração não seria possível realizar este estudo.

**Anexo F: Estatísticas de Adolescents' deviant reactions to teachers' procedural
injustice: the moderating role of previous judgments and of belongingness concerns**

Scenarios pre-test

T-TEST GROUPS=Cenário_mes_aniv(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=tratou_just respeit_consider deixou_explic veracid_cenario
/CRITERIA=CI(.95).

**T-Test
Group Statistics**

	Cenário	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tratou_just	cen_injusto	27	1,96	1,055	,203
	cen_justo	28	4,07	,663	,125
respeit_consider	cen_injusto	27	2,19	1,111	,214
	cen_justo	28	3,61	,916	,173
deixou_explic	cen_injusto	27	1,67	,877	,169
	cen_justo	28	3,89	1,166	,220
veracid_cenario	cen_injusto	27	4,33	,961	,185
	cen_justo	28	3,68	1,020	,193

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
tratou_just	Equal variances assumed	4,117	,048	-8,907	53	,000	-2,108	,237	-2,583	-1,634
	Equal variances not assumed			-8,836	43,475	,000	-2,108	,239	-2,590	-1,627
respeit_consider	Equal variances assumed	,678	,414	-5,187	53	,000	-1,422	,274	-1,972	-,872
	Equal variances not assumed			-5,169	50,420	,000	-1,422	,275	-1,974	-,869
deixou_explic	Equal variances assumed	1,641	,206	-7,981	53	,000	-2,226	,279	-2,786	-1,667
	Equal variances not assumed			-8,022	50,085	,000	-2,226	,278	-2,784	-1,669
veracid_cenario	Equal variances assumed	,378	,541	2,448	53	,018	,655	,267	,118	1,191
	Equal variances not assumed			2,451	52,972	,018	,655	,267	,119	1,191

RELIABILITY

```

/VARIABLES=tratou_just respeit_consider deixou_explic
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

Reliability**Scale: ALL VARIABLES****Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	55	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	55	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,903	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
tratou_just	3,04	1,374	55
respeit_consider	2,91	1,236	55
deixou_explic	2,80	1,520	55

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tratou_just	5,71	6,655	,823	,846
respeit_consider	5,84	7,251	,841	,842
deixou_explic	5,95	6,201	,775	,898

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
8,75	14,378	3,792	3

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=tratou_just respeito_considerado deixou_explicit
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

		tratou_just	respeito_considerado	deixou_explicit
tratou_just	Pearson Correlation	1	,820**	,731**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	55	55	55
respeito_considerado	Pearson Correlation	,820**	1	,749**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	55	55	55
deixou_explicit	Pearson Correlation	,731**	,749**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	55	55	55

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Study 1

REGRESSION

```

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Índice_Checks
/METHOD=ENTER Condição_0_1 ZÍndice_AAI
/METHOD=ENTER Interação_Cond_0_1_ZAAI.

```

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Índice_Checks	2,9194	1,40900	93
Condição_0_1	,44	,499	93
Zscore(Índice_AAI)	,0000000	1,00000000	93
Interação_Cond_0_1_ZAAI	-,0300	,66139	93

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Zscore(Índice_AA I), Condição_0_1 ^b		. Enter
2	Interação_Cond_0_1_ZAAI ^b		. Enter

a. Dependent Variable: Índice_Checks

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,873 ^a	,761	,756	,69603	,761	143,506	2	90	,000
2	,876 ^b	,768	,760	,69032	,007	2,495	1	89	,118

a. Predictors: (Constant), Zscore(Índice_AAI), Condição_0_1

b. Predictors: (Constant), Zscore(Índice_AAI), Condição_0_1, Interação_Cond_0_1_ZAAI

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	139,044	2	69,522	143,506	,000 ^b
	Residual	43,601	90	,484		
	Total	182,645	92			
2	Regression	140,233	3	46,744	98,092	,000 ^c
	Residual	42,412	89	,477		
	Total	182,645	92			

a. Dependent Variable: Índice_Checks

b. Predictors: (Constant), Zscore(Índice_AAI), Condição_0_1

c. Predictors: (Constant), Zscore(Índice_AAI), Condição_0_1, Interação_Cond_0_1_ZAAI

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1 (Constant)	1,832	,097		18,961	,000	1,640	2,024
Condição_0_1	2,467	,146	,874	16,940	,000	2,178	2,756
Zscore(Indice_AAI)	,090	,073	,064	1,242	,217	-,054	,235
2 (Constant)	1,837	,096		19,162	,000	1,647	2,028
Condição_0_1	2,471	,144	,875	17,102	,000	2,184	2,758
Zscore(Indice_AAI)	-,010	,096	-,007	-,106	,916	-,201	,181
Interação_Cond_0_1_ZAAI	,230	,145	,108	1,580	,118	-,059	,518

a. Dependent Variable: Índice_Checks

Excluded Variables^a

Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
					Tolerance
1 Interação_Cond_0_1_ZAAI	,108 ^b	1,580	,118	,165	,561

a. Dependent Variable: Índice_Checks

b. Predictors in the Model: (Constant), Zscore(Indice_AAI), Condição_0_1

Matrix

```

/* PROCESS for SPSS v2.041 */.
/* Written by Andrew F. Hayes */.
/* www.afhayes.com */.
/* Documentation available in */.
/* Appendix A of Hayes (2013) */.
/* www.guilford.com/p/hayes3 */.
/* Use at your own risk */.
set printback = off.

```

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.041 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. <http://www.afhayes.com>

Model = 1
 Y = Indice_D
 X = Condiç_1
 M = ZIndice_

Sample size
 93

Outcome: Indice_D

Model Summary

R	R-sq	F	df1	df2	p
,4775	,2280	8,7611	3,0000	89,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	4,3076	,3816	11,2877	,0000	3,5493	5,0658
ZIndice_	-1,4288	,3828	-3,7323	,0003	-2,1895	-,6681
Condiç_1	-1,9021	,5750	-3,3078	,0014	-3,0447	-,7595
int_1	2,0098	,5785	3,4740	,0008	,8603	3,1593

Interactions:

int_1 Condiç_1 X ZIndice_

R-square increase due to interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
int_1	,1047	12,0688	1,0000	89,0000	,0008

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s)

ZIndice_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-1,0000	-3,9119	,8096	-4,8318	,0000	-5,5205	-2,3032
1,0000	,1077	,8217	,1310	,8961	-1,5251	1,7404

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.

Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

Data for visualizing conditional effect of X of Y

Condiç_1	ZIndice_	yhat
,0000	-1,0000	5,7364
1,0000	-1,0000	1,8245
,0000	1,0000	2,8788
1,0000	1,0000	2,9864

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:

95,00

----- END MATRIX -----

Study 2

```
REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI(95) BCOV R ANOVA CHANGE
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Zanga
  /METHOD=ENTER Perc_J_Proc_Prof
  /METHOD=ENTER Condição_0_1 ZNeed_Belong
  /METHOD=ENTER Interação_Cond_0_1_ZNB.
```

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Zanga	3,3149	1,36811	131
Perc_J_Proc_Prof	3,6653	,82251	131
Condição_0_1	,48	,502	131
Zscore(Need_Belong)	,0000000	1,00000000	131
Interação_Cond_0_1_ZNB	,0215	,68159	131

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Perc_J_Proc_Prof ^b	.	Enter
2	Condição_0_1, Zscore(Need_Belong) ^b	.	Enter
3	Interação_Cond_0_1_ZNB ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Zanga

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,028 ^a	,001	-,007	1,37288	,001	,098	1	129	,755
2	,564 ^b	,318	,302	1,14333	,317	29,500	2	127	,000
3	,564 ^c	,318	,296	1,14786	,000	,000	1	126	,991

a. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

b. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

c. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong), Interação_Cond_0_1_ZNB

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,185	1	,185	,098	,755 ^b
	Residual	243,139	129	1,885		
	Total	243,323	130			
2	Regression	77,309	3	25,770	19,714	,000 ^c
	Residual	166,014	127	1,307		
	Total	243,323	130			
3	Regression	77,309	4	19,327	14,669	,000 ^d
	Residual	166,014	126	1,318		
	Total	243,323	130			

a. Dependent Variable: Zanga

b. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

c. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

d. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong), Interação_Cond_0_1_ZNB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	
1	(Constant)	3,147	,550		5,724	,000	2,059	4,235
	Perc_J_Proc_Prof	,046	,146	,028	,313	,755	-,244	,335
2	(Constant)	4,263	,484		8,812	,000	3,306	5,221
	Perc_J_Proc_Prof	-,063	,125	-,038	-,508	,612	-,310	,184
	Condição_0_1	-1,489	,201	-,546	-	,000	-1,886	-1,093
	Zscore(Need_Belong)	,243	,103	,178	2,368	,019	,040	,446
3	(Constant)	4,263	,486		8,774	,000	3,302	5,225
	Perc_J_Proc_Prof	-,063	,125	-,038	-,506	,614	-,311	,185
	Condição_0_1	-1,489	,201	-,546	-	,000	-1,888	-1,091
	Zscore(Need_Belong)	,242	,140	,177	1,731	,086	-,035	,518
	Interação_Cond_0_1_ZNB	,002	,202	,001	,012	,991	-,397	,402

a. Dependent Variable: Zanga

Excluded Variables^a

Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics	
					Tolerance	
1	Condição_0_1	-,536 ^b	-7,179	,000	-,536	,997
	Zscore(Need_Belong)	,147 ^b	1,643	,103	,144	,959
	Interação_Cond_0_1_ZNB	,097 ^b	1,096	,275	,096	,984
2	Interação_Cond_0_1_ZNB	,001 ^c	,012	,991	,001	,534

a. Dependent Variable: Zanga

b. Predictors in the Model: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

c. Predictors in the Model: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

REGRESSION

```

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) BCOV R ANOVA CHANGE
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Exclusão
/METHOD=ENTER Perc_J_Proc_Prof
/METHOD=ENTER Condição_0_1 ZNeed_Belong
/METHOD=ENTER Interação_Cond_0_1_ZNB.

```

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Exclusão	3,0546	,81009	131
Perc_J_Proc_Prof	3,6653	,82251	131
Condição_0_1	,48	,502	131
Zscore(Need_Belong)	,0000000	1,0000000	131
Interação_Cond_0_1_ZNB	,0215	,68159	131

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Perc_J_Proc_Prof ^b	.	Enter
2	Condição_0_1, Zscore(Need_Belong) ^b	.	Enter
3	Interação_Cond_0_1_ZNB ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Exclusão

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,002 ^a	,000	-,008	,81322	,000	,000	1	129	,983
2	,464 ^b	,215	,197	,72608	,215	17,412	2	127	,000
3	,470 ^c	,221	,196	,72616	,006	,972	1	126	,326

a. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

b. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

c. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong), Interação_Cond_0_1_ZNB

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,000	1	,000	,000	,983 ^b
	Residual	85,312	129	,661		
	Total	85,312	130			
2	Regression	18,359	3	6,120	11,608	,000 ^c
	Residual	66,953	127	,527		
	Total	85,312	130			
3	Regression	18,871	4	4,718	8,947	,000 ^d
	Residual	66,441	126	,527		
	Total	85,312	130			

a. Dependent Variable: Exclusão

b. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

c. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

d. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong), Interação_Cond_0_1_ZNB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	
1 (Constant)	3,061	,326		9,400	,000	2,417	3,706	
	Perc_J_Proc_Prof	-,002	,087	-,002	-,021	,983	-,173	,170
2 (Constant)	3,559	,307		11,585	,000	2,951	4,167	
	Perc_J_Proc_Prof	-,039	,079	-,040	-,497	,620	-,196	,117
	Condição_0_1	-,749	,127	-,464	-5,883	,000	-1,001	-,497
	Zscore(Need_Belong)	,052	,065	,064	,794	,429	-,077	,181
3 (Constant)	3,567	,307		11,605	,000	2,959	4,175	
	Perc_J_Proc_Prof	-,041	,079	-,041	-,515	,607	-,198	,116
	Condição_0_1	-,749	,127	-,464	-5,878	,000	-1,001	-,497
	Zscore(Need_Belong)	,111	,088	,136	1,251	,213	-,064	,285
	Interação_Cond_0_1_ZNB	-,126	,128	-,106	-,986	,326	-,379	,127

a. Dependent Variable: Exclusão

Excluded Variables^a

Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics	
					Tolerance	
1	Condição_0_1	-,460 ^b	-5,856	,000	-,460	,997
	Zscore(Need_Belong)	,038 ^b	,417	,677	,037	,959
	Interação_Cond_0_1_ZNB	-,034 ^b	-,378	,706	-,033	,984
2	Interação_Cond_0_1_ZNB	-,106 ^c	-,986	,326	-,087	,534

a. Dependent Variable: Exclusão

b. Predictors in the Model: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

c. Predictors in the Model: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

REGRESSION

```

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) BCOV R ANOVA CHANGE
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Deviant_Intentions
/METHOD=ENTER Perc_J_Proc_Prof
/METHOD=ENTER Condição_0_1 ZNeed_Belong
/METHOD=ENTER Interação_Cond_0_1_ZNB.

```

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Deviant_Intentions	1,4859	,48383	131
Perc_J_Proc_Prof	3,6653	,82251	131
Condição_0_1	,48	,502	131
Zscore(Need_Belong)	,000000	1,0000000	131
Interação_Cond_0_1_ZNB	,0215	,68159	131

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Perc_J_Proc_Prof ^b	.	Enter
2	Condição_0_1, Zscore(Need_Belong) ^b	.	Enter
3	Interação_Cond_0_1_ZNB ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Deviant_Intentions

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,218 ^a	,047	,040	,47406	,047	6,415	1	129	,013
2	,261 ^b	,068	,046	,47253	,021	1,418	2	127	,246
3	,315 ^c	,099	,071	,46639	,031	4,366	1	126	,039

a. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

b. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

c. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong), Interação_Cond_0_1_ZNB

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,442	1	1,442	6,415	,013 ^b
	Residual	28,990	129	,225		
	Total	30,432	130			
2	Regression	2,075	3	,692	3,098	,029 ^c
	Residual	28,357	127	,223		
	Total	30,432	130			
3	Regression	3,025	4	,756	3,476	,010 ^d
	Residual	27,407	126	,218		
	Total	30,432	130			

a. Dependent Variable: Deviant_Intentions

b. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

c. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

d. Predictors: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong), Interação_Cond_0_1_ZNB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	
1	(Constant)	1,955	,190		10,298	,000	1,580	2,331
	Perc_J_Proc_Prof	-,128	,051	-,218	-2,533	,013	-,228	-,028
2	(Constant)	1,965	,200		9,828	,000	1,569	2,361
	Perc_J_Proc_Prof	-,119	,052	-,202	-2,300	,023	-,221	-,017
	Condição_0_1	-,093	,083	-,096	-1,116	,266	-,257	,071
	Zscore(Need_Belong)	-,051	,042	-,105	-1,198	,233	-,135	,033
3	(Constant)	1,954	,197		9,900	,000	1,564	2,345
	Perc_J_Proc_Prof	-,117	,051	-,198	-2,291	,024	-,217	-,016
	Condição_0_1	-,093	,082	-,097	-1,138	,257	-,255	,069
	Zscore(Need_Belong)	-,131	,057	-,270	-2,306	,023	-,243	-,019
	Interação_Cond_0_1_ZNB	,172	,082	,242	2,089	,039	,009	,334

a. Dependent Variable: Deviant_Intentions

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Condição_0_1	-,102 ^b	-1,182	,239	-,104	,997
	Zscore(Need_Belong)	-,110 ^b	-1,260	,210	-,111	,959
	Interação_Cond_0_1_ZNB	,057 ^b	,660	,510	,058	,984
2	Interação_Cond_0_1_ZNB	,242 ^c	2,089	,039	,183	,534

a. Dependent Variable: Deviant_Intentions

b. Predictors in the Model: (Constant), Perc_J_Proc_Prof

c. Predictors in the Model: (Constant), Perc_J_Proc_Prof, Condição_0_1, Zscore(Need_Belong)

/* PROCESS for SPSS v2.041 */.
 /* Written by Andrew F. Hayes */.
 /* www.afhayes.com */.
 /* Documentation available in */.
 /* Appendix A of Hayes (2013) */.
 /* www.guilford.com/p/hayes3 */.
 /* Use at your own risk */.
 set printback = off.

Matrix

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.041 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. <http://www.afhayes.com>

Model = 1
 Y = Deviant_
 X = Condiç_1
 M = ZNeed_Be

Statistical Controls:
 CONTROL= Perc_J_P

Sample size
 131

Outcome: Deviant_

Model Summary

R	R-sq	F	df1	df2	p
,3153	,0994	3,4763	4,0000	126,0000	,0099

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,9544	,1974	9,8995	,0000	1,5637	2,3450
ZNeed_Be	-,1309	,0567	-2,3061	,0227	-,2431	-,0186
Condiç_1	-,0931	,0818	-1,1382	,2572	-,2550	,0688
int_1	,1715	,0821	2,0894	,0387	,0091	,3340
Perc_J_P	-,1166	,0509	-2,2908	,0236	-,2173	-,0159

Interactions:

int_1 Condiç_1 X ZNeed_Be

R-square increase due to interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
int_1	,0312	4,3657	1,0000	126,0000	,0387

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s)

ZNeed_Be	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-1,0000	-,2647	,1161	-2,2796	,0243	-,4944	-,0349
1,0000	,0784	,1157	,6780	,4990	-,1505	,3074

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

Data for visualizing conditional effect of X of Y

Condiç_1	ZNeed_Be	yhat
,0000	-1,0000	1,6578
1,0000	-1,0000	1,3932
,0000	1,0000	1,3961
1,0000	1,0000	1,4746

Estimates in this table are based on setting covariates to their sample means

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:

95,00

----- END MATRIX -----