
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Percepções de Justiça, Legitimação da Autoridade e Exercício de Cidadania no
Contexto Escolar

Carla Maria Martins Marçal - Nº 1861

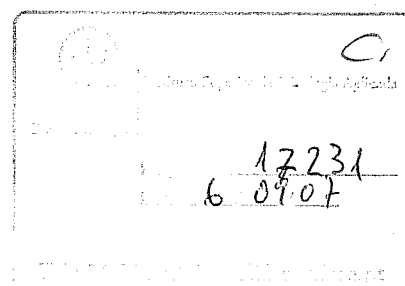
ORIENTADOR: Professora Doutora Maria Gouveia Pereira
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Professora Doutora Glória Ramalho
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2005



17231



AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu reconhecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho:

À Professora Doutora Maria Gouveia Pereira, orientadora, pelo apoio científico prestado, por toda a sua disponibilidade cedida e pelo interesse revelado ao longo das várias fases do trabalho.

À Professora Doutora Glória Ramalho, orientadora do seminário, pelas suas sugestões e críticas.

À Professora Doutora Ana Carita, pela partilha do seu conhecimento e experiência.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, como coordenadora do Mestrado.

Ao Conselho Executivo da Escola do Ensino Básico 2.3. Delfim Santos e da Escola Secundária de Benfica pela simpatia e disponibilidade com que me receberam e que tornaram real este estudo.

Aos Directores de Turma que puseram à disposição uma aula para a aplicação dos questionários.

Aos alunos envolvidos que calorosamente me acolheram.

Aos meus pais pelo apoio emocional e paciência demonstrados.

RESUMO

Este trabalho debruçou-se sobre os efeitos da percepção de justiça no contexto escolar. Foram três os objectivos gerais de pesquisa do presente estudo: (a) analisar o impacto das percepções de justiça na legitimação da autoridade escolar (os professores); (b) analisar o impacto das percepções de justiça no exercício de cidadania escolar e (c) analisar o papel mediador da legitimação dos professores na relação entre as percepções de justiça e o exercício de cidadania.

A amostra do estudo foi constituída por 293 estudantes dos 5º (94), 8º (105) e 11º (95) anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, rapazes e raparigas, de duas escolas públicas da região de Lisboa, uma Básica 2.3. e outra Secundária. Na recolha dos dados utilizámos um questionário composto por uma questão aberta, remetendo para a descrição de uma situação em que os alunos se sentiram injustiçados por um professor, e três escalas distintas: percepção de justiça (Gouveia-Pereira, 2004); legitimação do professor (Gouveia-Pereira, 2004) e exercício de cidadania escolar (construída no quadro da pesquisa).

Ao analisarmos os nossos resultados verificámos que são, essencialmente, os aspectos relacionais de justiça que contribuem para os alunos legitimarem a autoridade dos seus professores; o mesmo não se verificando com a justiça distributiva. Relativamente à relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania, verificámos que é também a dimensão relacional de justiça que mais fomenta o exercício de cidadania nas dimensões analisadas (participação, solidariedade/cooperação, assunção de responsabilidades). De igual modo, ao analisarmos a mediação da variável legitimação da autoridade escolar na relação entre as percepções de justiça e o exercício de cidadania verificámos que esta mediação é total. Os resultados referidos validam o Modelo Relacional de Autoridade (MRA) (Lind & Tyler, 1992), uma vez que são os aspectos relacionais de justiça que mais explicam a legitimação da autoridade escolar e, valida-se ainda, o Modelo do Envolvimento do Grupo (MEG) (Tyler & Blader, 2003), na medida em que a justiça relacional fomenta a valorização da cooperação e os comportamentos de obediência voluntária a directivas da autoridade.

Este estudo contribui para a compreensão do que conduz os estudantes adolescentes a legitimarem a autoridade dos professores, bem como "abre caminho" para a compreensão do como os alunos se envolvem no exercício de cidadania escolar.

Palavras-chave: autoridade; justiça; cidadania; escola; adolescência; professor

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
 PRIMEIRA PARTE: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A ANÁLISE DA RELAÇÃO DO INDIVÍDUO COM A AUTORIDADE	 7
 CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS SOBRE A ANÁLISE DA RELAÇÃO COM A AUTORIDADE	 8
1.1. A Perspectiva Cognitivo-Desenvolvimentista	10
1.1.1. <i>A Emergência da Obrigação Moral em Piaget</i>	10
1.1.2. <i>Kohlberg e a Obediência à Autoridade</i>	13
1.1.2.1. <i>Críticas à Teoria de Kohlberg</i>	16
1.1.2.2. <i>Damon e a Relação com a Autoridade</i>	16
1.1.2.3. <i>Turiel e a Relação com a Autoridade</i>	18
1.2. A Perspectiva da Psicologia Social	20
1.2.1. <i>As Relações de Poder</i>	21
1.2.2. <i>As Atitudes e Opiniões</i>	21
1.2.3. <i>O Estudo de Milgram</i>	22
 CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA RELAÇÃO COM A AUTORIDADE.....	 24
2.1. <i>Relações de Poder na Sala de Aula</i>	25
2.2. <i>Atitudes face à Escola</i>	29
 CAPÍTULO 3: AS PERCEPÇÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	 37
3.1. A Justiça Distributiva	39
3.1.1. <i>A Teoria de Privação Relativa</i>	40
3.1.2. <i>A Teoria da Troca Social</i>	41
3.1.3. <i>A Teoria da Equidade</i>	41
3.2. A Justiça Procedimental	43
3.2.1. <i>Thibaut e Walker: O Controlo do Processo e o Controlo da Decisão</i>	44

3.2.2. <i>Leventhal e as Regras Procedimentais</i>	46
3.3. <i>A Justiça Interaccional</i>	47
3.4. <i>A Interação entre as Dimensões de Justiça</i>	51
 CAPÍTULO 4: MODELOS DE JUSTIÇA PROCEDIMENTAL E A LEGITIMAÇÃO.....	53
4.1. <i>O Modelo Instrumental</i>	55
4.2. <i>O Modelo do Valor do Grupo</i>	56
4.3. <i>Relevância do factor “voz” na Percepção de Justiça Procedimental</i>	62
4.4. <i>O Modelo Relacional de Autoridade e a Legitimação</i>	65
4.5. <i>O Modelo das Quatro Componentes da Justiça Procedimental</i>	69
 CAPÍTULO 5: ESTUDOS SOBRE (IN)JUSTIÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	72
5.1. <i>Os Julgamentos de Injustiça</i>	74
5.2. <i>As Percepções de Legitimação da Autoridade Escolar e Extra-Escolar</i> ...	83
 CAPÍTULO 6: O EXERCÍCIO DE CIDADANIA ESCOLAR E A JUSTIÇA	86
6.1. <i>Breve Retrospectiva Histórica do Conceito de Cidadania</i>	87
6.1.1. <i>Concepções Actuais sobre o Conceito de Cidadania</i>	90
6.1.2. <i>O Papel da Escola na Educação para a Cidadania</i>	93
6.1.3. <i>Estudos realizados em Portugal no Âmbito da Cidadania</i>	95
6.1.4. <i>O contributo de Kohlberg na Linha da Educação para a cidadania</i> .	104
6.2. <i>Justiça e Comportamentos de Cidadania</i>	110
6.2.1. <i>Definição de Comportamentos de Cidadania</i>	111
6.2.2. <i>Percepções de Justiça e Comportamentos de Cidadania</i>	112
6.3. <i>Objectivos e Hipóteses do estudo</i>	114
 SEGUNDA PARTE: A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	116
 CAPÍTULO 7: MÉTODO	117
7.1. <i>Participantes</i>	118
7.2. <i>Instrumento</i>	119
7.3. <i>Procedimento</i>	122

7.4. <i>Análise e Tratamento dos Dados</i>	122
CAPÍTULO 8: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
8.1. <i>Análise das Situações de Injustiça</i>	125
8.2. <i>A Relação entre as Percepções de Justiça e a Legitimação da Autoridade Escolar</i>	135
8.2.1. <i>Percepções de Justiça e a Legitimação da Autoridade Escolar</i>	138
8.2.2. <i>Percepções de Justiça e a Legitimação da Autoridade Escolar em função do Ano de Escolaridade</i>	142
8.3. <i>A Relação entre as Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania</i>	145
8.3.1. <i>A Relação entre as Dimensões do Exercício de Cidadania e as Dimensões de Justiça</i>	151
8.3.2. <i>Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania Escolar</i>	152
8.3.3. <i>Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania Escolar em função do Ano de Escolaridade</i>	156
8.4. <i>O Papel Mediador da Legitimação da Autoridade Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania</i>	168
CONCLUSÕES	177
REFERÊNCIAS	191
ANEXOS	

Lista de Quadros

QUADRO 1: Descrição da amostra	118
QUADRO 2: Análise da ocorrência de conteúdos referentes às dimensões da percepção de justiça – <i>frequências absolutas</i> encontradas	126
QUADRO 3: Análise da ocorrência de conteúdos referentes às dimensões da percepção de justiça – <i>frequências absolutas</i> encontradas em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º).....	127
QUADRO 4: Análise da ocorrência de conteúdos referentes às categorias da percepção de justiça em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)	130
QUADRO 5: Análise factorial em componentes principais das dimensões da percepção de justiça	136
QUADRO 6: <i>Médias e desvio padrão</i> das respostas referentes às dimensões da percepção de justiça em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)	138
QUADRO 7: Correlação de <i>Pearson</i> entre as dimensões da percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar	139
QUADRO 8: Impacto das dimensões da percepção de justiça na legitimação da autoridade escolar	139
QUADRO 9: Correlação de <i>Pearson</i> entre as dimensões da percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º) ..	142
QUADRO 10: Impacto das dimensões da percepção de justiça na legitimação da autoridade escolar em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)	143
QUADRO 11: Análise factorial em componentes principais da dimensão – dever de participação e discussão – do exercício de cidadania	146
QUADRO 12: Análise factorial em componentes principais da dimensão – solidariedade e cooperação – do exercício de cidadania.....	148
QUADRO 13: Análise factorial em componentes principais da dimensão – comportamentos de responsabilidade – do exercício de cidadania	149
QUADRO 14: Correlação de <i>Pearson</i> entre as dimensões do exercício de cidadania e de justiça	151
QUADRO 15: Impacto das dimensões da percepção de justiça nas dimensões do exercício de cidadania	153
QUADRO 16: Correlação de <i>Pearson</i> entre as dimensões da percepção de justiça e as dimensões do exercício de cidadania em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)	157
QUADRO 17: Impacto das dimensões da percepção de justiça nas dimensões do exercício de cidadania no 5º ano	158
QUADRO 18: Impacto das dimensões da percepção de justiça nas dimensões do exercício de cidadania no 8º ano	162
QUADRO 19: Impacto das dimensões da percepção de justiça nas dimensões do exercício de cidadania no 11º ano	166

QUADRO 20: Correlação de <i>Pearson</i> entre a legitimação da autoridade escolar e as dimensões do exercício de cidadania	169
QUADRO 21: Relação entre a percepção de justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar	171
QUADRO 22: Relação entre a legitimação da autoridade escolar e as dimensões do exercício de cidadania	172
QUADRO 23: Relação entre a percepção de justiça relacional e as dimensões do exercício de cidadania	173

Lista de Figuras

FIGURA 1: O Modelo Relacional de Autoridade	66
FIGURA 2: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão <i>participação na avaliação</i> do exercício de cidadania	174
FIGURA 3: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão <i>participação nos conflitos</i> do exercício de cidadania	174
FIGURA 4: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão <i>solidariedade/cooperação</i> do exercício de cidadania	175
FIGURA 5: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão <i>comportamentos de descentração social</i> do exercício de cidadania	175
FIGURA 6: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão <i>cumprimento dos normativos</i> do exercício de cidadania	176

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As constantes relações entre as pessoas, as instituições e as respectivas autoridades tornaram-se uma característica bem marcada na vida pública das sociedades modernas. É fundamental que os jovens desenvolvam orientações positivas face a instituições e respectivas autoridades, de modo a serem capazes de se relacionar de forma activa e positiva com essas instituições. Uma condição para o desenvolvimento de relações positivas com as instituições, passa por um entendimento, da parte dos jovens, sobre o funcionamento desses sistemas e pela aquisição de comportamentos conformes a essas instituições. A aquisição de orientações face a autoridades institucionais é considerada uma tarefa desenvolvimental, que envolve as competências necessárias para lidar com a vida pública adulta (Palmonari, Rubini & Casoni, 1999). Assim, o funcionamento de qualquer instituição depende, em grande parte, da aceitação das regras e das autoridades, com vista à gestão de relações positivas no seu interior.

Várias teorias têm contribuído para a análise das instituições sociais (e.g. Silverman, 1971) e uma das referências mais influentes neste domínio diz respeito à análise de Weber (1947), acerca da burocracia no contexto das organizações sociais. Da proposta teórica de Weber resultaram três tipos de autoridade: autoridade carismática, autoridade tradicional e autoridade legal-racional. A análise de Weber teve forte influência na investigação em contexto institucional.

A instituição escolar afigura-se um espaço privilegiado para o estudo das relações com a autoridade, uma vez que consiste num contexto social atravessado por relações entre crianças e jovens e o professor enquanto autoridade. A experiência escolar traduz-se numa oportunidade para muitas crianças e jovens de desenvolverem um conhecimento sobre o funcionamento de um sistema organizacional e de adquirirem orientações concordantes com as regras e autoridades desse sistema. A escola tem sido salientada como a primeira instituição formal com a qual a criança contacta e onde se confronta com um modo particular de estruturação e regulação do comportamento.

É na escola que as crianças adquirem a primeira experiência com os papéis institucionais exercidos no seu interior, cujos papéis institucionais são exercidos pelo professor. A importância da escola no desenvolvimento de orientações face à autoridade institucional tem sido confirmada em vários estudos por Emler e colaboradores (Emler, Ohana & Moscovici, 1987a; Emler & Reicher, 1987b; Reicher & Emler, 1985).

No entanto, mais recentemente, os estudos de Gouveia-Pereira, Rubini e Palmonari e Vala, (2003) mostram que a percepção de justiça sobre o comportamento dos professores conduz a uma avaliação positiva das autoridades institucionais extra-escolares. As atitudes desenvolvidas face à autoridade institucional conduzem o indivíduo à aquisição de uma determinada identidade: conformista ou não conformista. De facto, a experiência de justiça do comportamento do professor foi negligenciada por Emler e colaboradores. Este tipo de experiência pode então influenciar a construção de orientações face à autoridade institucional.

Um dos objectivos gerais deste trabalho consiste então, em procurar entender como é que os adolescentes legitimam voluntariamente a autoridade escolar. No

âmbito da psicologia, algumas perspectivas teóricas têm contribuído para a compreensão da relação entre os indivíduos e as autoridades. A justiça social assume centralidade no nosso trabalho, destacando-se os estudos no quadro da justiça procedimental, mais concretamente, no âmbito do modelo do valor do grupo e do modelo relacional de autoridade propostos por Tyler (1988, 1992).

É pois no âmbito da psicologia social que centramos o enquadramento teórico desta investigação, no que concerne ao modo como os indivíduos percebem aquilo que é justo ou injusto e no que respeita às consequências dessa percepção na legitimação da autoridade escolar e na promoção do exercício de cidadania. Pretendemos ainda analisar se a legitimação da autoridade escolar é mediadora entre as percepções de justiça e o exercício de cidadania.

Relativamente à relação entre julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade escolar, dá-se continuidade ao trabalho de Gouveia-Pereira (2004), na medida em que vamos analisar diferentes anos de escolaridade. No que respeita à relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de cidadania constitui, tanto quanto sabemos, uma análise ainda não desenvolvida.

Para além dos modelos de justiça referenciados, socorremo-nos também dos trabalhos de Kohlberg, numa abordagem desenvolvimentista, no sentido de nos ajudar a compreender melhor o objecto em estudo.

De facto, a relação com a autoridade tem sido também estudada pela psicologia do desenvolvimento, sendo a teoria do desenvolvimento cognitivo e moral relevante na explicitação de processos mobilizados na questão da obediência a autoridades. Autores como Piaget (1932) e Kohlberg (1976) abordaram o desenvolvimento moral como uma aquisição de princípios autónomos de justiça, de respeito pelos outros e de obediência à autoridade. A partir dos contributos da psicologia desenvolvimental e dos trabalhos no quadro

da justiça procedimental, procurámos contextualizar o estudo sobre as relações com a autoridade no espaço escolar, particularmente a relação social entre professores e alunos. Reconhecemos, no entanto, a importância de outros aspectos presentes nesta relação e que a influenciam, tais como as condições em que o acto educativo acontece e a importância de crenças e valores dos seus actores relativamente à escola e ao processo pedagógico.

A apresentação deste estudo está organizada em duas partes:

Na primeira parte apresenta-se a revisão de literatura, organizada em seis capítulos: o primeiro capítulo trata a perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social sobre a relação com a autoridade; o segundo capítulo aborda a importância da escola na relação com a autoridade institucional, nomeadamente os estudos sobre atitudes face à autoridade institucional; o terceiro capítulo descreve as principais teorias sobre a percepção de justiça, particularmente as três dimensões de justiça destacadas na literatura: justiça distributiva, procedimental e interaccional; o quarto capítulo descreve modelos da justiça procedimental que ajudam a explicar a legitimação das autoridades; o quinto capítulo apresenta estudos no campo da justiça escolar; o sexto capítulo desenvolve a temática da cidadania e aborda a relação entre a percepção de justiça e os comportamentos de cidadania a nível organizacional. Apresentamos ainda os objectivos de estudo e as hipóteses colocadas.

A segunda parte estrutura-se em dois capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia, caracterizando a amostra e descrevendo o instrumento utilizado na recolha de dados e o procedimento seguido na análise de dados. No segundo capítulo, apresentamos os dados e discutimos os resultados e esta apresentação está organizada em quatro pontos: no primeiro ponto, apresentamos a análise das situações injustas descritas pelos alunos, no

segundo ponto damos conta da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar (os professores); no terceiro ponto e com o intuito de analisarmos a relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania escolar, apresentamos a análise factorial das três escalas relativas ao exercício de cidadania e debatemos os resultados das análises de correlação e de regressão entre as dimensões da percepção de justiça e as dimensões do exercício de cidadania; o quarto ponto analisa o papel mediador da legitimação da autoridade escolar na relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania.

Por último, apresentamos as conclusões finais do estudo e a relação entre os resultados obtidos e as suas implicações para o contexto escolar.

Espera-se que o estudo aqui apresentado se revele como conhecimento útil na compreensão e clarificação do fenómeno da relação com a autoridade escolar, contribuindo para uma melhor definição de estratégias, no sentido de melhorar a relação professor/aluno e, consequentemente, a vida na escola.

PRIMEIRA PARTE

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A ANÁLISE DA RELAÇÃO DO INDIVÍDUO COM A AUTORIDADE

**CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS
SOBRE A ANÁLISE DA RELAÇÃO
COM A AUTORIDADE**

1. Perspectivas sobre a Análise da Relação Com a Autoridade

Ao longo deste capítulo apresentamos as perspectivas da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, bem como a perspectiva da sociologia sobre a relação com a autoridade. Destacamos ainda críticas tecidas por alguns autores às teorias delineadas, que nos parecem pertinentes para a temática do presente trabalho.

A análise da relação do indivíduo com a autoridade é há muito tempo estudada pela psicologia do desenvolvimento e pela psicologia social. No entanto, a relação do indivíduo com as autoridades institucionais tem recebido pouca atenção por parte da psicologia como uma tarefa de desenvolvimento do adolescente.

De facto, a relação com a autoridade institucional assume um significado particular na adolescência, altura em que os professores são uma das autoridades com as quais os jovens frequentemente contactam. Se até à adolescência a autoridade era aceite, agora começa a ser posta em causa e desafiada, numa busca constante da independência, em que o meio social e o contexto familiar são importantes. As mudanças nas relações escolares podem tornar-se mais conflituosas, pois o jovem procura mais autonomia e controlo, nem sempre reconhecido pelos professores (Coleman, 1985).

Este primeiro capítulo pretende delinear as principais reformulações no campo da psicologia desenvolvimental e social, resultantes do trabalho de investigadores

fundamentais. Abordaremos em primeiro lugar análises desenvolvimentais que reflectem o trabalho de Piaget (1932) e de Kohlberg (1976), assim como algumas críticas tecidas às suas teorias. Prosseguiremos com a perspectiva da Psicologia Social, referindo autores como French e Raven (1959) e Milgram (1974) cujos trabalhos constituem um forte contributo para a análise da relação com a autoridade. Começemos então pela perspectiva cognitivo-desenvolvimentista.

1.1. A Perspetiva Cognitivo-Desenvolvimentista

Dentro da abordagem cognitivista, o trabalho de Piaget "Le jugement moral chez l'enfant", constitui o ponto de referência a partir do qual muitas investigações foram desenvolvidas. O principal objectivo da obra foi revelar as formas pelas quais o julgamento e o pensamento moral mudam com a idade e explicar a emergência de uma moral autónoma, individual, contraposta à moral heterónoma.

1.1.1. A Emergência da Obrigação Moral em Piaget

Piaget (1932) verificou nos seus trabalhos que a criança usa diferentes critérios na construção dos julgamentos morais, consoante o seu nível de desenvolvimento. Contrariamente à crescente adesão às normas sociais e às ordens da autoridade que as teorias da socialização defendem, o autor sugeriu que as crianças se tornam mais autónomas e menos orientadas pela autoridade, à medida que crescem. Enquanto pequenas, as crianças aceitam a autoridade adulta como absoluta, mas com o avançar da idade, tornam-se independentes no pensamento e na acção, perante ordens da autoridade. A autonomia do raciocínio

social das crianças reflecte-se nos seus julgamentos de moralidade (Laupa, Turiel & Cowan, 1995).

Para Piaget (1932), a essência da moralidade consiste no respeito pelas regras sociais, no desenvolvimento de justiça, no sentido de reciprocidade e de igualdade. O juízo moral surge e desenvolve-se na criança através da interacção com o meio, na acção recíproca de um sobre o outro. A evolução deste julgamento moral na criança passará de uma moral heterónoma - baseada em relações de respeito unilateral – para uma moral autónoma - baseada na cooperação e nas relações de respeito mútuo. A moral heterónoma será então uma resultante da acção coerciva do adulto. Trata-se de uma moral imposta que se prolonga até aos 7/10 anos, em que a criança obedece às regras ditadas pelo adulto e assimila-as sem as questionar. A criança aceita desta forma um respeito unilateral, originando uma relação desigual.

Qualquer relação fundada num respeito unilateral inibe, segundo Piaget, o desenvolvimento do sentido de justiça, uma vez que para a criança, os actos são bons quando testemunham uma obediência à regra emanada por uma autoridade adulta exterior. A criança define o bem pela obediência visto que as regras não são uma realidade elaborada, julgada ou interpretada por ela, recebendo-as já prontas. A coacção adulta produz deste modo, um realismo moral: a criança avalia os seus actos, em função das suas consequências materiais, acarretando uma concepção objectiva da responsabilidade. A esta moral heterónoma alia-se o pensamento egocêntrico da criança, em que não identifica outras perspectivas além da sua.

A criança progride de uma situação de heteronomia para uma situação de autonomia, implicando a existência de respeito mútuo. A partir dos 11/12 anos nasce a moral de cooperação ou de reciprocidade, da livre relação entre as

crianças do grupo, expressa por um contrato mútuo. A justiça torna-se mais importante do que a autoridade do adulto e a solidariedade mais valorizada do que a obediência.

Para que o exercício da cooperação seja possível, Piaget diferenciou dois tipos de regras: (a) regras constituídas, originadas no mútuo consentimento e podem ser transformadas ou negociadas; (b) regras constituintes, que são condição de existência das relações; são as características da própria relação. O carácter justo ou injusto de uma acção é julgado com base na consideração das intenções que o desencadearam, constituindo o princípio da responsabilidade subjectiva. A criança passa assim de um realismo moral para um relativismo moral, em que a criança é capaz de avaliar as situações, as circunstâncias, as intenções e os motivos na formulação de juízos morais. Existe então uma consideração pelas consequências dos seus actos, colocando-se na perspectiva do outro.

O exercício da cooperação vai permitir o desenvolvimento da noção de justiça que Piaget (1932) concebeu como a mais racional das noções morais, porque nasce do respeito mútuo, da igualdade e da solidariedade entre as crianças. O papel do adulto funciona como um reforço do sentimento de justiça, sobretudo se praticar a reciprocidade com a criança.

A evolução de uma moral para outra é atribuída por Piaget ao desenvolvimento cognitivo da criança, em que as relações com o adulto tendem para a igualdade: a criança deixa de sofrer o prestígio do mais velho, passa a poder manifestar o seu ponto de vista, aprende a compreender o outro e a fazer-se compreender. A par desta maturidade cognitiva crescente e do contacto com os adultos que se pretende fundado em relações de respeito mútuo, o grupo de pares surge também como um factor de desenvolvimento moral. Nesta situação, a

criança situa-se verdadeiramente num pé de igualdade. Para Piaget (1932), a verdadeira autonomia moral, marcada pela reciprocidade, cooperação e respeito mútuo revela-se apenas na adolescência.

Dentro do mesmo quadro teórico, Kohlberg, ao contrário de Piaget, admitiu a existência de estágios no desenvolvimento moral. Assim, e do que se expôs, damos-nos conta que a análise de Piaget reflecte uma preocupação com as interacções sociais.

1.1.2. Kohlberg e a Obediência à Autoridade

A descrição do julgamento moral na criança que Piaget propôs em 1932, tem na obra de Kohlberg o seu prolongamento mais importante. A teoria de Kohlberg (1976) defende que (a) a orientação face à autoridade é uma função do desenvolvimento cognitivo e (b) essa orientação não está completamente elaborada antes da adolescência ou até mesmo antes do estado adulto. A aceitação da autoridade é encarada como parte do desenvolvimento do raciocínio moral. Por sua vez, o raciocínio moral prossegue através de uma sequência de estádios distintos, isolando sequências de desenvolvimento moral.

Segundo Kohlberg, o princípio moral básico é a justiça. A moralidade tem mais a ver com considerações de igualdade, de equidade, com contratos sociais e reciprocidade nas relações e não com o cumprimento ou violação de certas normas sociais ou até morais. Kohlberg distinguiu 3 níveis de desenvolvimento moral, a partir do raciocínio de crianças, adolescentes e de adultos e cada nível é composto por 2 estádios. As principais formulações são resumidas por Lourenço (2002) e que passamos a descrever.

O nível pré-convencional (até aos 9 anos) assemelha-se à moral heterónoma de Piaget. Existe uma perspectiva individual, em que a criança é regida por

normas do poder superior e obedece ao castigo para evitar ou receber as consequências das acções (e.g. punições ou prémios). Justiça e moralidade resume-se a um conjunto de normas externas. Os dois estádios integrados neste nível são: a moral da obediência e a moral do interesse. O primeiro estádio caracteriza-se pela subordinação egocêntrica por parte da criança, relativamente ao poder superior. Justiça e moralidade é obedecer aos mais velhos. No segundo estádio, as acções consideradas justas e correctas são aquelas que permitem satisfazer desejos, interesses e necessidades do próprio.

No nível convencional existe já uma perspectiva social: os adolescentes e adultos agem conforme as regras vigentes no seu grupo social. Este nível expressa a interiorização de normas e expectativas sociais; as questões morais são ponderadas consoante o que é aceite e partilhado socialmente. Procura-se agir de forma a ser “bem visto” aos olhos dos outros e a merecer o seu respeito. Neste nível temos o estádio da moral da concordância e a moral da lei. No primeiro estádio existe a preocupação com a aprovação social, desenvolvendo-se, por isso, comportamentos que agradem aos outros. O segundo estádio orienta-se para o ponto de vista da lei, a qual deve ser respeitada, porque a lei visa a manutenção do sistema social e dos deveres e direitos institucionais. Uma preocupação surge, relativamente à coerência e imparcialidade do sistema e à justiça ligada aos procedimentos. Considera-se existir um tipo de procedimentos que deve ser providenciado, para que as soluções dos conflitos sejam justas (e.g. condenar alguém sem lhe dar a hipótese de se defender). Neste estádio emerge também uma compreensão clara da legitimação moral da autoridade: o jovem reconhece as regras da autoridade e os deveres legítimos para com a autoridade e entende as recompensas e punições em termos impessoais e imparciais.

No nível pós-convencional (a partir dos 20-25 anos) o valor moral das acções depende da conformidade a ideais (e.g. o direito à vida, à liberdade ou à justiça). O compromisso das pessoas com princípios morais é a base de qualquer sociedade justa e boa, existindo vontade de transformação da sociedade. Este nível engloba o estágio da moral do relativismo da lei e o da moral da razão universal. O primeiro estágio reflecte uma orientação para o contrato social e para o bem comum: deve obedecer-se à lei enquanto permitir que os direitos fundamentais de alguns não sejam violados por outros. Em caso de conflito, apela-se a uma terceira pessoa racional e universal que adopte o ponto de vista moral. O segundo estágio representa a consciência assumida da normatividade e universalidade dos princípios éticos. O princípio de justiça ultrapassa o princípio da utilidade social, entendido como a procura do maior bem para o maior número; não se pretende que vença este ou aquele indivíduo mas que triunfe a posição mais justa, salvaguardando-se os direitos fundamentais de cada um. Kohlberg entendeu este estágio como o ideal supremo do desenvolvimento moral e considerou que poucos o atingem.

Confirmada a importância da justiça, no respeito pela autoridade e na sua aceitação, Kohlberg defendeu que o sentido de justiça não se desenvolve através de experiências de disciplina, castigos ou recompensas mas depende do número e qualidade de estímulos cognitivos e sociais proporcionados à criança. O autor salientou as oportunidades de adopção de papéis em diferentes grupos sociais, a importância da família em promover o diálogo sobre problemas éticos, a discussão de dilemas morais na sala de aula e a experiência social da criança com os pares. As preocupações de Kohlberg com a educação, levaram-no a formular linhas de orientação no âmbito de uma educação para a cidadania, colocando a ênfase na justiça. Aliás, o autor desenvolveu uma metodologia de

trabalho designada “just community approach”, sugerindo que uma educação para a cidadania não terá sentido sem uma educação para a justiça. Esta perspectiva será aprofundada mais adiante, inserida na abordagem ao conceito de cidadania e o seu exercício em contexto escolar.

Apesar dos contributos incontestáveis da teoria de Kohlberg, esta gerou algumas controvérsias. Vejamos a seguir algumas críticas formuladas ao autor.

1.1.2.1. Críticas à Teoria de Kohlberg

A universalidade dos estádios de raciocínio moral e a forma rígida e invariante como Kohlberg apresentou a sequência desses estádios constitui uma das principais falhas apontadas ao seu trabalho. De entre as diversas críticas formuladas à teoria, importa aqui abordar as críticas apresentadas por Damon (1977) e Turiel (1983).

1.1.2.2. Damon e a Relação com a Autoridade

Na análise da relação com a autoridade, no quadro do desenvolvimento moral, Damon considerou mais importante compreender a natureza das relações e as transacções que as regulam do que conhecer as características dos indivíduos e instituições em que as estruturas cognitivas assumem um papel mediador do comportamento social e moral.

A compreensão das interacções sociais, assumida por nós como uma questão importante na relação com as autoridades, é enfatizada no trabalho de Damon (1977). Apesar do trabalho de Piaget reflectir alguma preocupação neste sentido, é em Damon que encontramos formulações mais específicas. Para Damon, o

desenvolvimento moral do indivíduo ocorre das reflexões sobre problemas, entre os pares, e esse desenvolvimento constitui uma função moral da justiça.

A crítica de Damon ao desenvolvimento moral de Kohlberg centra-se na ênfase atribuída à subserviência da criança à autoridade. O autor considerou então que as teorias do desenvolvimento moral reflectem uma compreensão moral totalmente influenciada pelo comando do adulto, descurando-se as auto-construções das crianças. Damon defende que, ao longo da sua experiência social com os pares e outros, a criança organiza e reorganiza princípios de justiça. Assim, a criança reconhece desde cedo, as relações de autoridade mas não procura aprender todas as regras que daí advêm, sendo necessário perceber porque se deve obedecer, em que condições e a quem se deve obedecer. Esta preocupação remete-nos para a importância de se entender a legitimação da autoridade e que segundo o autor, pode decorrer da estrutura institucional ou das qualidades pessoais da figura de autoridade.

A autoridade, de acordo com Damon, traduz-se numa relação dinâmica e flexível, em que as alterações ocorrem da coordenação entre princípios de legitimação, face às exigências de uma determinada situação. Existe uma diferenciação progressiva entre orientações morais e pragmáticas nos problemas sociais. O conceito de obediência evolui, ele próprio, ao longo da idade, em que os aspectos dinâmicos e subjectivos das relações interpessoais assumem relevo.

O modelo teórico proposto por Damon assenta na construção do conhecimento social, pela criança, a partir da interacção entre a sua experiência social e as suas capacidades cognitivas.

Avancemos para a crítica de Turiel à teoria de Kohlberg.

1.1.2.3. Turiel e a Relação com a Autoridade

Tal como Damon, também Turiel (1983) criticou a teoria kohlberguiana, tendo apontado a insuficiência dos seus estádios, em explicar como a criança desenvolve os conceitos dos diferentes tipos de regulação social.

A crítica de Turiel (1983) incide no facto de Kohlberg não ter distinguido regras convencionais de regras morais e de ter incluído as convenções sociais no domínio moral. Turiel considera muitas das regras escolares como regras convencionais (e não como regras morais), em que a desobediência ao professor tem mais a ver com a infracção às convenções sociais. A investigação (e.g. Nucci, 1981; Smetana, 1985a, 1985b; Tisak & Turiel, 1988) mostra que a partir dos 4 anos ou mesmo antes, as crianças já distinguem claramente as transgressões morais (empurrar um colega) das transgressões convencionais (não cumprimentar). As regras de carácter ético e normativo podem pôr em causa a justiça e o bem-estar dos outros; as convenções sociais regulam e coordenam a vida do grupo e a actividade social.

A premente questão em torno da distinção entre domínio moral e convencional, é uma das razões pelas quais Turiel propôs uma teoria do desenvolvimento moral, alternativa à teoria de Kohlberg. Conhecida por "abordagem de domínios" (Laupa, Turiel & Cowan, 1995), esta teoria opõe-se à ideia de que as orientações face à autoridade compreendem um estágio no desenvolvimento sócio-cognitivo. A concepção de autoridade, na criança, é influenciada por três domínios: o moral, o sócio-organizacional e o psicológico. O domínio moral envolve questões de bem-estar e de direitos dos indivíduos, asseguradas por regras morais. O domínio sócio-organizacional relaciona-se com conceitos sobre sistemas e organizações, em que as interações entre indivíduos e organizações são coordenadas e garantidas por regras convencionais. O

domínio psicológico integra características psicológicas das pessoas (e.g. crenças, ideias, sentimentos e intenções), ou seja, questões pessoais, fora da competência do interesse moral na regulação social (amigos, vestuário).

Turiel identificou três atributos que as crianças consideram nos seus julgamentos sobre legitimação de autoridades escolares: estatuto, conhecimento e posição social. A teoria "abordagem de domínios" apresenta três componentes no raciocínio das crianças sobre a autoridade: o primeiro refere-se ao tipo de ordens da autoridade; o segundo prende-se com os atributos da figura de autoridade e o último diz respeito ao contexto social. O desenvolvimento destas componentes pode ser aplicado na compreensão de comportamentos de obediência/desobediência.

Os estudos de Turiel mostram que a partir dos 4 anos, a criança considera o tipo de ordem dada, rejeitando ordens que entende como moralmente inaceitáveis e julga as autoridades também em função dos seus atributos (e.g. posição social num contexto social específico) e em função da competência revelada pela autoridade. Na análise de julgamentos de crianças dos 4 aos 7 anos sobre a autoridade escolar, verificou-se que o peso destes atributos depende do contexto específico. O estatuto do adulto não esteve muito presente nos julgamentos sobre a autoridade escolar, sendo a posição social e o conhecimento mais determinantes na obediência a essa autoridade. O julgamento sobre a legitimação da autoridade, baseia-se então no contexto social em que cada interacção tem lugar (i.e. família, escola). Assim, a criança pode considerar o professor como uma autoridade legítima na escola e não num outro espaço.

A perspectiva cognitivo-desenvolvimentista e as críticas daí resultantes detêm algum interesse para a compreensão da análise das relações dos sujeitos com a autoridade. Sendo a moralidade e a justiça noções essenciais no desenvolvimento

pessoal e social dos indivíduos, encontramos na idade um factor importante no desenvolvimento de tais noções. Kohlberg defendeu que apenas na adolescência intermédia emerge um verdadeiro entendimento da natureza da autoridade formal. Damon e Turiel vieram demonstrar que as crianças pequenas já se dão conta dos limites moralmente justificáveis da autoridade: ninguém pode, legitimamente, ordenar o outro a fazer algo que viole requisitos morais básicos.

Acabámos de referir a perspectiva desenvolvimentista de alguns autores sobre a relação dos indivíduos com a autoridade. Continuando este assunto, iremos agora debruçar-nos sobre algumas perspectivas desenvolvidas no campo da psicologia social.

1.2. A Perspectiva da Psicologia Social

Na análise sobre a relação com a autoridade, a psicologia social tem fornecido explicações pertinentes para a compreensão desta questão. Destacamos duas linhas de orientação que dizem respeito a concepções teóricas sobre as relações de poder e as atitudes e opiniões dos indivíduos. French e Raven (1959) estudaram a questão da obediência como uma resultante da coerção e Kelman (1958) analisou a obediência como resultado de atitudes internas e de opiniões. Apresentamos também um estudo de Milgram (1974), um autor que se interessou muito pelo estudo da obediência e cujas experiências foram amplamente discutidas, devido a revelações surpreendentes daí resultantes.

1.2.1. As Relações de Poder

A perspectiva desenvolvida por French e Raven (1959) sugere que as pessoas obedecem à autoridade através da coerção e suborno, da persuasão e/ou conhecimentos de perito que a autoridade possui ou através de recompensas. Os autores começaram por descrever poder de recompensa e poder de coerção, os quais orientam as pessoas no seu comportamento de obediência a autoridades. Os autores diferenciaram ainda estes dois tipos de poder do poder legítimo, no qual a obediência flui de julgamentos sobre a legitimação da autoridade, reflectindo a crença de que as autoridades têm o direito de serem obedecidas. O poder legítimo deriva então de valores internos que conduzem o indivíduo a acreditar no direito legítimo das autoridades em influenciarem comportamentos, e esta situação deve ser aceite pelos indivíduos.

1.2.2. As Atitudes e Opiniões

Kelman (1958) acentuou a relevância dos valores internos em influenciar comportamentos dos indivíduos, tais como a obediência a autoridades. O autor diferenciou três motivações que levam os indivíduos a obedecerem à autoridades complacência, identificação e internalização. A primeira motivação, *complacência*, refere-se à obediência que ocorre em resposta à provisão de resultados materiais (i.e. recompensas e custos); a *identificação* remete para o facto de a autoridade estar a reforçar a auto-estima dos sujeitos; a *internalização* diz respeito à obediência decorrente da aceitação dos valores da autoridade. Nesta análise, Kelman destaca a importância dos valores internos na identificação e internalização. Na sua tipologia, estas duas últimas motivações podem conferir

legitimação à autoridade, na medida em que a concordância com as directivas da autoridade será voluntária. A distinção de Kelman suporta uma associação instrumental e uma associação não-instrumental, na medida em que remete para uma relação com resultados favoráveis (complacência) e para a importância da componente emocional na aceitação das regras e dos valores das organizações.

1.2.3. O Estudo de Milgram

Também Milgram (1974) considerou a obediência como um fenómeno comum e útil das sociedades humanas, enquanto garante o funcionamento rápido e eficaz das complexas estruturas sociais mas referiu também a “perigosidade” que a obediência pode representar para a democraticidade e humanidade da nossa civilização.

Os seus estudos mostram que os indivíduos obedecem à autoridade mesmo em situações de extrema tensão, ou seja, quando não concordam com as regras da autoridade. Nos seus trabalhos, Milgram verificou a existência de três factores moderadores de obediência: o primeiro diz respeito à norma de obediência interiorizada que se encontra inserida numa estrutura hierárquica desde criança; o segundo factor remete para a legitimação da autoridade e o terceiro factor sugere a responsabilidade dos participantes atribuída ao próprio e ao outro.

A análise da relação com a autoridade sob a perspectiva da psicologia social reforça assim a importância das relações de poder na interacção humana, sobretudo no comportamento de obediência. Constatámos também, dentro da mesma perspectiva que, os indivíduos obedecem mesmo em situações onde não existem punições ou recompensas e isso deve-se à interiorização de normas de obediência, tal como sugere Milgram.

Em jeito de síntese, podemos concluir que a escola enquanto organização social, não tem sido considerada como um local onde existe experiências com a autoridade. O nosso interesse decorre exactamente desta negligência, uma vez que consideramos os professores modelos de socialização importantes. Por este motivo, destacamos os contributos da psicologia do desenvolvimento, nomeadamente os trabalhos de Kohlberg. É nosso objectivo conhecer até que ponto a idade se apresenta como um factor determinante na relação com a autoridade escolar e se o desenvolvimento dessa relação se reflecte de forma tão rígida e linear como foi descrito por alguns autores. Destacamos também os contributos da psicologia social, na medida em que pretendemos estudar até que ponto a relação professor-aluno assenta numa relação de poder.

Dada a relevância destas questões para o presente trabalho, focalizamos de seguida a nossa revisão de literatura no contexto escolar, através de um relato de estudos efectuados por alguns autores. Damos destaque aos trabalhos de Emler e colaboradores (1985, 1987, 1994), enquanto os primeiros investigadores a analisarem a relação entre as atitudes dos adolescentes face à escola e à autoridade institucional. Apesar das suas investigações não incidirem directamente na relação professor-aluno mas na instituição, consideramos que constituem contributos significativos para a análise da relação dos jovens com autoridades escolares.

**CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA
DA ESCOLA NA RELAÇÃO COM A
AUTORIDADE**

2. A Importância da Escola na Relação com a Autoridade

Partindo do pressuposto de que a autoridade está sempre presente na interacção humana, existindo sempre um jogo de influências da parte de uma pessoa sobre outras ou porque se tomam decisões baseadas no cumprimento de regras e nos compromissos que se assumem (Wilson, 1992), a instituição escolar é marcadamente atravessada por relações com a autoridade. As relações interpessoais desenvolvidas na aula, são vincadas pelo poder e/ou autoridade de uma parte, o professor sobre o aluno.

Ao longo deste capítulo, debruçar-nos-emos nas relações desenvolvidas com a autoridade escolar (o professor) especificamente na sala de aula. Seguidamente, referiremos a importância da escola na relação do indivíduo com a autoridade, nomeadamente, a formação de atitudes face à autoridade institucional e, finalizaremos o capítulo com a descrição de experiências efectuadas a este nível.

2.1. *Relações de Poder na Sala de Aula*

As relações de poder na aula caracterizam-se por uma significativa assimetria a favor do professor, pois é ele que realiza quase todas as decisões que afectam o comportamento do aluno. Ao aluno, normalmente, cabe aceitar e obedecer sem discutir. As relações desenvolvidas na aula sob a forma de poder de uma parte foram classificadas como conflituosas (Afonso, 1991), porque se baseiam em

motivos extrínsecos, exigindo a negociação de prémios e castigos. A autoridade do professor sempre foi essencialmente desenvolvida neste tipo de relações, dificultando uma socialização positiva e desejável para os jovens, ou como Kohlberg defende, uma comunidade justa para todos os actores sociais.

Actualmente uma questão central, a autoridade dos professores é muitas vezes associada a problemas específicos, tais como o da competência científica e pedagógica, o da gestão da disciplina na aula ou o do modelo moral do que o professor deve ser. Carita e Fernandes (1997a) consideram que, contudo, nos dias de hoje, a gestão da autoridade exercida pelos professores não decorre da sua competência profissional, a qual não costuma criar problemas na aula, mas decorre sim, do poder do professor em premiar e castigar. Esta realidade contrasta com o que os jovens esperam da autoridade do professor.

Estudos recentes (Maya, 2000) revelam que a autoridade do professor deve assentar na competência científica, na capacidade de criar condições para a aprendizagem, estabelecendo regras e zelando pelo seu cumprimento; no desenvolvimento de uma relação interpessoal baseada no respeito mútuo; na ajuda ao aluno, no ser justo e cumprir o que diz, ter sentido de humor, ser firme e compreensivo, gostar de ensinar e motivar os alunos. De todos estes atributos, o que se revelou mais importante para os participantes adolescentes (8º e 11º ano) foi a capacidade do professor em promover uma relação interpessoal positiva.

Considerada uma das relações mais importantes na educação da criança, a relação professor-aluno é, porém, frequentemente desenvolvida sob a forma de respeito unilateral. Subjacente a esta realidade, temos a autoridade conferida ao professor pela sociedade e o facto de ser um adulto e ocupar um determinado cargo na instituição escolar.

Amado (2000) explicita esta questão através de três tópicos que costumam legitimar a autoridade do professor: a lei e o costume, o conhecimento e as qualidades pessoais. O primeiro tópico refere-se ao mandato conferido ao professor, por parte da organização escolar, para exercer o poder. Ao professor é cedida uma capacidade coerciva e normativa, de modo a controlar a vida na aula e a alcançar os objectivos gerais da formação escolar. O professor pode impor as suas regras e os seus objectivos à turma. No segundo tópico, o conhecimento, o professor tem na sua posse dois processos da prática docente: o poder de ensinar e o poder de avaliar. O que põe em causa esta tarefa docente é a incompetência, muitas vezes expressa pela inexperiência do professor. Assim, o que se espera do professor é a capacidade de transmitir o saber, de organizar aprendizagens e estimular o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos alunos. O último tópico integra as qualidades pessoais do professor, personalidade, atitudes, comportamentos. Este poder pessoal, se exercido correctamente, pode traduzir-se no uso de estratégias que conduzirão ao acordo e poderão resultar numa relação positiva entre professores e alunos.

Partindo do pressuposto de que a autoridade não deve ser reduzida ao seu poder e ao seu exercício, mas construída colectivamente e assente numa parceria (Magalhães & Stoer, 1998), alguns autores chamam a atenção para o poder dos alunos. A ideia de construção colectiva da autoridade implica admitir que os alunos têm algum poder. A importância do poder (informal) do aluno já havia sido salientada por Freire (1995), ao sugerir que o poder dos alunos expressa a necessidade de participarem activamente no processo negocial que decorre ao longo do ano escolar. Quando a negociação não é conseguida, verifica-se falta de reciprocidade da parte do aluno. Tal situação pode traduzir-se em conflitos de poder enraizados, ora no desencontro de culturas, ora na vivência de situações

injustas. Amado (2000) considera que o poder do aluno começa por ser legítimo (formal), pelo menos enquanto cidadão. O aluno pode exigir respeito pelos seus direitos, resistir a situações de injustiça e partilhar decisões com o professor. No entanto, o poder informal será mais saliente e pode actuar de forma negativa ou positiva: através da recusa em participar na aula, da rejeição do líder, de influências sobre os colegas, de compensar o professor.

A escola, enquanto instituição, apresenta-se-nos como um espaço em que as relações de poder são inerentes à própria estrutura organizacional e atravessam as interacções entre professores e alunos. A malha complexa de relações de poder, de regras instituídas, de constrangimentos escolares vivenciados pelos alunos, contribuem para a formação de representações sobre a autoridade formal escolar e extra-escolar. As crianças vão desenvolvendo representações da escola como organização formal e adquirem suporte cognitivo que lhes permite começar a interpretar a variedade de estruturas institucionais na sociedade.

Relativamente à compreensão do tipo de representação que o aluno constrói sobre a escola, algumas pesquisas mostram que o entendimento sobre o funcionamento de autoridades institucionais começa a ser desenvolvido já nos primeiros anos de escola (e.g. Emler, Ohana e Moscovici, 1987a). No final da escola primária, as crianças apresentam representações bem desenvolvidas sobre a autoridade institucional, as quais podem variar em função de posições na estrutura da sociedade, da cultura e do tipo de educação formal, ou seja, do tipo de escola (Emler, 1992). As representações sobre a escola podem ser inseridas em duas dimensões: uma dimensão diz respeito ao conhecimento que os alunos adquirem sobre a escola; outra dimensão refere-se às reacções afectivas dos alunos. Esta última dimensão pode envolver um parecer favorável sobre a escola, levando os alunos a sentirem-se próximos da realidade escolar, assim como um

parecer desfavorável e, conseqüentemente, um sentimento de afastamento relativamente à realidade escolar. De facto, o tipo de representação que o aluno constrói sobre a escola, no nosso entender, está com certeza imbuído do tipo de experiência relacional com o professor.

2.2. Atitudes face à Escola

Emler e colaboradores (1985,1987,1994) e Palmonari e colaboradores (Palmonari, Rubini & Casoni, 1999; Rubini & Palmonari, 1995) foram os primeiros autores a destacar a importância da experiência escolar na construção de atitudes face à autoridade institucional. É na escola que se desenvolve um entendimento de como o sistema burocrático funciona, onde as crianças e os jovens experimentam relações assimétricas com a autoridade (e.g. professores) e relações simétricas com os companheiros. As relações assimétricas são estruturadas por regras explícitas, diferentes daquelas que governam as relações interpessoais fora de contextos institucionais. Os autores, no desenvolvimento das suas ideias, retomaram os pressupostos de Weber sobre a relação do indivíduo com a autoridade.

Da proposta teórica de Weber resultaram três tipos de autoridade legítima: a carismática, a tradicional e a legal-racional. De uma forma resumida, a autoridade *carismática* deriva do carácter especial percebido em algumas pessoas, sob a forma de poderes divinos, actos de heroísmo ou outras qualidades exemplares (e.g. líderes religiosos, heróis de guerra, líderes políticos). Os limites legítimos deste tipo de autoridade são definidos somente pela vontade do indivíduo que a escolhe. Na autoridade *tradicional*, o líder é obedecido tendo em conta o seu estatuto adquirido de acordo com a tradição (e.g. sistemas feudais). Por último, a

autoridade *legal-racional* caracteriza uma obediência à ordem impessoal e objectiva, legalmente estabelecida e obedece-se ao *superior* que foi designado através desse tipo de ordem. O *superior*, por sua vez, enquanto ordena, obedece por seu lado à ordem impessoal pela qual orienta as suas disposições e deve possuir formação técnica (competências) e aplicar as regras de forma imparcial.

Weber concebeu a autoridade legal-racional como aquela que caracteriza todas as organizações formais que vigoram nos tempos actuais. Este tipo de autoridade corresponde ao que se designa actualmente com autoridade formal. Weber definiu autoridade institucional como um sistema que organiza e regula as relações entre os indivíduos e a autoridade institucional, sendo a burocracia o cerne de toda a administração de massas e traduzindo-se numa forma de organização social, na qual as relações entre os indivíduos são formalizadas enquanto relações e papeis, compreendendo direitos e obrigações formalmente definidos.

De acordo com o que referimos sobre Weber, Emler e colaboradores (1985, 1987) consideram que qualquer sistema fundado numa gestão burocrática requer uma combinação de entendimentos e atitudes. Este aspecto foi ilustrado com a obediência dos cidadãos às instruções da polícia ou a outros agentes do estado. Este tipo de obediência não deriva de qualquer relação pessoal existente nem da pressão de recompensas ou punições, mas ao facto de se julgar que essas pessoas estão formalmente autorizadas a emitir tais instruções e directivas, e por isso os indivíduos devem obedecer. Por sua vez, espera-se que os agentes actuem dentro dos limites formalmente definidos pela sua autoridade. Assim, a actuação da autoridade exerce-se de forma imparcial e está isenta de sentimentos pessoais. A obediência às leis encontra-se dependente do facto de

as mesmas serem entendidas como o produto do processo legítimo e constitucional.

Segundo Emler e Reicher (1987b), a socialização legal dos jovens envolve um compromisso com a autoridade escolar. Ao considerarem a experiência escolar como a primeira relação dos jovens estabelecida com uma instituição social, os autores defendem que a compreensão resultante dessa relação é que irá capacitar os adolescentes para o entendimento de outros sistemas institucionais. Emler e colaboradores analisam as atitudes face à autoridade institucional, nos adolescentes e defendem que a emergência de atitudes face à autoridade institucional é situada no período da adolescência, período da vida em que os jovens frequentemente contactam com autoridades e adquirem atitudes negativas ou positivas face à autoridade. Reicher e Emler (1985) sugerem que a delinquência juvenil pode ser entendida como uma experiência negativa por parte dos jovens relativamente à autoridade escolar. Ao assumirem que a qualidade negativa destas relações é expressa comportamental e verbalmente, os autores justificam a sua proposta do seguinte modo: (a) a expressão comportamental toma a forma de envolvimento em actividades estabelecidas por autoridades formais, através da transgressão de leis e de regulamentos; (b) a expressão verbal toma a forma de atitudes negativas face às manifestações da autoridade formal (professores e polícias) particularmente salientes para os jovens.

As atitudes desenvolvidas pelos jovens face à autoridade formal escolar foram também salientadas como tendo um forte impacto na escolaridade dos adolescentes. Segundo Emler e James (1994), essas atitudes podem determinar mesmo a duração dos estudos, ou seja, podem influenciar a decisão de os adolescentes continuarem ou não a estudar, uma vez terminada a escolaridade obrigatória. A influência de outros factores nesta decisão tais como a origem

social dos jovens e as capacidades que os mesmos entendem possuir é também ponderada pelos autores.

A fim de se validarem os pressupostos de Emler e colaboradores (1985, 1987, 1992, 1994) diversas experiências foram realizadas. Na apresentação destas experiências, contemplamos ora estudos nacionais, ora estudos efectuados no estrangeiro. As suas linhas de investigação assumem a experiência escolar como base para a compreensão de outros sistemas burocráticos e inserem-se em duas direcções: (a) análise da relação entre as atitudes face à autoridade escolar e as atitudes face ao sistema legal e (b) impacto dessas atitudes na escolaridade dos alunos.

Reicher e Emler (1985) começaram por desenvolver uma escala para avaliar atitudes face à autoridade escolar (escola, professores e regras escolares) e legal (polícia e lei). Os autores procuraram a) determinar a estrutura dimensional das atitudes, (b) examinar a relação entre as atitudes face à autoridade formal escolar e as atitudes face à autoridade legal e (c) analisar a relação entre essas atitudes e a delinquência, com particular atenção ao sexo dos estudantes. Os itens da escala remetem para aspectos relacionados com as características dos temas abordados (autoridade escolar e legal), com a relação pessoal, com a eficácia das autoridades, com a legitimidade e com a supremacia e aceitação das ordens da autoridade. Participaram no estudo 95 adolescentes de entre os 12 e 15 anos (55 rapazes e 52 raparigas) de uma escola secundária. Verificou-se a existência de uma correlação entre as atitudes face à autoridade escolar e as atitudes face à autoridade legal. As atitudes face à autoridade escolar mostram estar correlacionadas com o envolvimento em actividades delinquentes. Assim, as atitudes negativas dos jovens face à autoridade formal podem conduzem mais frequentemente a actos delinquentes.

Os mesmos autores realizaram mais tarde outra pesquisa onde analisaram as orientações dos adolescentes face à autoridade institucional. A amostra foi constituída por jovens dos 13 aos 20 anos, rapazes e raparigas de escolas e universidades. Os resultados revelaram que, de uma forma geral, os participantes avaliam a autoridade formal escolar e legal como parcial e discriminatória. No entender dos estudantes, a autoridade formal serve interesses particulares da instituição, criando desvantagens para alguns jovens. Os resultados mostram que existem diferenças nas atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional e estas atitudes estão fortemente relacionadas com a concordância com as regras e leis. Como conclusão geral, os autores reforçam a importância da experiência escolar na formação de atitudes face a autoridades formais e consideram que um modelo atitudinal fornece uma melhor interpretação da socialização legal dos adolescentes, relativamente ao modelo cognitivo-desenvolvimentista (Emler & Reicher, 1987b).

Na sequência dos trabalhos de Emler, Palmonari e colaboradores desenvolveram um conjunto de pesquisas em que pretendem explicitar melhor o papel da escola na relação com a autoridade institucional. Num primeiro estudo, Rubini e Palmonari (1995) trabalharam com 444 adolescentes de quatro escolas secundárias. Os resultados revelam uma relação estreita entre as atitudes face à autoridade escolar e as atitudes face à autoridade formal, em consonância com as conclusões do estudo de Reicher e Emler (1985).

Rubini e Palmonari sugerem que os comportamentos negativos face às regras e autoridades escolares têm impacto na avaliação da autoridade institucional. Os comportamentos negativos da parte dos estudantes devem-se ao "mal-estar" escolar sentido pelos jovens. Esse "mal-estar" escolar foi definido pelos autores como um estado psicológico multifactorial, resultante das relações negativas com

o professor e com os colegas de escola. O mal-estar escolar dá lugar a um sentimento de alienação e marginalização nos jovens, assim como origina um receio permanente de serem avaliados de modo desfavorável, conduzindo a uma incapacidade de adaptação e aceitação das regras escolares.

No sentido de comprovarem estas formulações, Palmonari e Rubini (1998) conduziram um estudo com 500 jovens, cujos resultados sugerem que o mal-estar escolar está correlacionado com as atitudes futuras dos jovens perante a lei e a autoridade institucional. As raparigas revelaram atitudes mais positivas em relação aos deveres para com a autoridade e em relação à imparcialidade da lei. Como conclusões, os autores sublinharam a importância da vivência de uma carreira escolar positiva aliada a resultados satisfatórios, assim como a forte identificação com o grupo de pertença, na orientação do adolescente rumo a comportamentos sociais mais positivos face à instituição escolar e à autoridade em geral.

Em Portugal também se têm realizado estudos com o objectivo de conhecer as atitudes dos adolescentes relativamente à autoridade escolar e institucional. Gouveia-Pereira e Pires (1999) realizaram um estudo numa escola secundária em que participaram 337 adolescentes, de idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Os resultados demonstram uma avaliação negativa da parte dos estudantes relativamente às regras escolares, as quais foram consideradas rígidas e difíceis de cumprir, existindo da parte dos jovens o desejo de as alterar. Um outro aspecto pertinente prende-se com o sentimento da parte dos jovens, de que não existe um reconhecimento dos seus direitos, originando o mal-estar escolar expresso na angústia sentida na avaliação e no desejo de serem reconhecidos como indivíduos de valor. No que diz respeito à autoridade institucional escolar e legal, os jovens referem a necessidade de isenção, rigor e imparcialidade das

autoridades, quer no sentido da não discriminação, quer nos critérios objectivos das avaliações escolares.

As correlações entre algumas dimensões levaram as autoras a concluir que quanto menos os adolescentes avaliam a autoridade escolar como isenta e imparcial na relação e actividades que desenvolve, mais os adolescentes avaliam as regras da escola como rígidas e sentem dificuldades em cumpri-las. Ao mesmo tempo, os adolescentes defendem a possibilidade de transgressão e desobediência à autoridade. Os adolescentes com baixo rendimento escolar, sobretudo os rapazes, avaliam as regras escolares de forma mais negativa. Estes jovens sentem dificuldade em respeitá-las e consideram que desobedecer ao professor é justo se não existirem punições. As raparigas valorizam mais as relações positivas com professores e colegas e acentuam a necessidade de serem reconhecidas como pessoas de valor, o que conduz a uma maior segurança e bem-estar psicológico.

A importância das interacções com os professores e colegas para a construção de uma imagem positiva dos jovens foi também realçada no estudo. O reconhecimento do estudante adolescente sobre as suas capacidades influenciará a construção da sua identidade. Um outro aspecto que ressalta e tal como se observou na pesquisa de Rubini e Palmonari (1995), remete para a relevância da percepção da (im)parcialidade da autoridade escolar, confirmando-se como uma variável importante na avaliação das autoridades. A percepção da (im)parcialidade da autoridade pode também conduzir os jovens à obediência ou à transgressão de regras, moldar atitudes face à autoridade e influenciar a decisão de continuação ou não da carreira escolar.

Emler e James (1994) descreveram estas diferenças em termos de uma avaliação geral, na qual existem dois pólos. No pólo positivo, encontram-se as

opiniões associadas à obrigação para obedecer àqueles que representam a autoridade. Este sistema é desejado e o exercício da autoridade é entendido como vantajoso e equilibrado. No pólo negativo, situam-se as opiniões que se prendem com o desconhecimento ou rejeição das figuras de autoridade e das suas regras. Os jovens diferenciam-se então, nas suas atitudes para com os procedimentos de organização e regulação do ensino e aprendizagem aplicados no sistema escolar. Os que estiverem dispostos a aceitar a autoridade do professor, a disciplina e as regras de sala de aula obtêm sucesso no sistema e provavelmente continuam os estudos após a escolaridade obrigatória. Aqueles que se mostrarem hostis relativamente à autoridade, cépticos quanto à imparcialidade dos professores e pouco dispostos a respeitar o horário escolar e as regras, não alcançam sucesso no sistema e abandonam-no logo que podem. Para Emler e James, estas atitudes são a consequência e não a causa, do grau de sucesso alcançado pelos estudantes, no sistema escolar com o qual se confrontam.

Constatamos assim que as atitudes desenvolvidas face à autoridade escolar têm um forte impacto na escolaridade dos jovens, determinam a duração dos seus estudos e o seu nível de escolaridade alcançado.

Ao longo deste capítulo, percorremos as perspectivas de Emler e colaboradores, bem como as de Palmonari e colaboradores, no sentido de mostrarmos a importância da experiência escolar na formação de atitudes em relação à autoridade. Apesar do destaque atribuído à relevância da imparcialidade da autoridade na construção de atitudes positivas dos estudantes face à autoridade, estes autores descuraram o factor crítico justiça. É precisamente sobre a justiça que nos debruçaremos no próximo capítulo. Procuraremos explicitar a importância das percepções de justiça na análise desta relação.

**CAPÍTULO 3: AS PERCEPÇÕES
DE JUSTIÇA SOCIAL**

3. As Percepções de Justiça Social

Há muito que a justiça é alvo de reflexões mais por parte de psicólogos e filósofos e tem sido entendida como uma questão chave do pensamento e da prática política e social das instituições. Despertando a atenção em vários ramos do saber, a justiça tem sido estudada enquanto um fim a atingir ou como um meio para atingir um outro fim. Os psicólogos sociais tentavam perceber as dinâmicas sociais através das quais as concepções de justiça são desenvolvidas e mantidas no interior de grupos. O interesse pelo campo da justiça cresceu com o desenvolvimento de estudos sobre juízos relativamente ao que é "justo", "honesto" ou "merecido", que se revelaram juízos centrais nas interações sociais. O alvo principal da pesquisa em justiça social passava por demonstrar o poder destes julgamentos na influência de pensamentos, sentimentos e acções dos indivíduos.

Assim, as investigações no campo da justiça têm sido desenvolvidas em variados contextos: jurídico, político, organizacional e institucional, bem como nas relações interpessoais e íntimas. Na década de sessenta, observou-se uma grande sistematização dos estudos sobre justiça na psicologia social. Nas duas décadas seguintes, os estudos começaram a focar as três principais dimensões da justiça - distributiva, procedimental (década de setenta) e interaccional (década de oitenta)- enquanto aspectos relevantes nas percepções de (in)justiça.

Ao longo deste capítulo, iremos desenvolver as três dimensões de justiça salientadas tradicionalmente pela literatura. Estas dimensões são do maior interesse para este trabalho, uma vez que se pretende analisar as percepções de (in)justiça dos alunos face ao comportamento do professor e os seus efeitos na legitimação da autoridade escolar e no exercício de cidadania.

Centraremos então a nossa atenção sobre alguns dos autores que se dedicaram ao estudo da primeira era de justiça, a justiça distributiva, seguindo-se a justiça procedimental e interaccional.

3.1. A Justiça Distributiva

O papel da justiça em contextos sociais foi explicado através de várias perspectivas teóricas. Inicialmente a justiça foi entendida como fortemente ligada às regras utilizadas na distribuição de recursos, no interior de um grupo, designada por justiça distributiva.

A Justiça distributiva baseia-se na teoria da troca social (Homans, 1961), na teoria da privação relativa (Merton & Kitt, 1950) e na teoria da equidade (Adams, 1965). O conceito de justiça distributiva foi desenvolvido com base na concepção de que existem transacções, trocas de recompensa e castigos, ganhos e custos, investimentos e perdas nas relações humanas. Já em Aristóteles, na sua obra *Ética a Nicómaco* se pode verificar esta preocupação com as distribuições de honra, riqueza ou outros bens, efectuadas entre aqueles que partilham um sistema político. A justiça distributiva sugere que os sentimentos e comportamentos dos indivíduos nas interacções sociais, derivam das suas avaliações sobre a justeza dos resultados que recebem. Uma questão importante

passa por identificar os princípios que os indivíduos usam para decidirem se os resultados obtidos numa interacção são justos. Resultados esses que podem ser de ordem económica, simbólica ou emocional.

Passamos agora a explicitar, de forma resumida, o conceito de privação relativa, uma das bases da dimensão distributiva de justiça.

3.1.1. A Teoria de Privação Relativa

O desenvolvimento do conceito de privação relativa constitui a primeira linha de pesquisa na justiça social e teve início no período a seguir à Segunda Guerra Mundial. Em 1950, os teóricos desta teoria, Merton e Kitt, serviram-se de sentimentos de privação relativa para explicar a grande insatisfação com o sistema de promoção da parte dos aviadores mais promovidos, relativamente aos polícias militares menos promovidos.

A Teoria de Privação Relativa defende que a satisfação/insatisfação em situações sociais não é uma função directa da qualidade objectiva das recompensas ou dos recursos que os indivíduos recebem de outros. Em vez disso, esta teoria propõe que a satisfação é socialmente determinada, através de comparações entre os resultados do indivíduo e os resultados obtidos por outras pessoas. Assim, o mesmo resultado pode ser satisfatório ou não, dependendo do referente comparativo, com o qual é comparado. Consequentemente, os indivíduos moldam a sua experiência através de comparações com a situação de outros: havendo a possibilidade de se sentirem insatisfeitos numa situação favorável ou satisfeitos em condições desfavoráveis.

O conceito de privação relativa baseia-se então num julgamento comparativo e pode associar-se a sentimentos de raiva e frustração, caso o indivíduo se sinta insatisfeito. Esta teoria teve forte impacto na ciência social, bem como no campo

da justiça social. Outra teoria que serviu de base ao estudo da justiça distributiva foi a teoria da troca social, que passamos a sintetizar.

3.1.2. A Teoria da Troca Social

O conceito de justiça distributiva foi introduzido pela primeira vez na psicologia social na obra de Homans (1961) "Social behavior: its elementary forms" sobre a teoria da troca social. De acordo com esta teoria, espera-se que entre as partes de uma relação de troca interindividual, a recompensa de cada um seja proporcional aos seus custos e os lucros proporcionais aos investimentos.

Homans sublinhou a relação da justiça distributiva com a satisfação e descreveu consequências emocionais e comportamentais da injustiça experimentada: quando um indivíduo recebe uma recompensa abaixo das suas expectativas mostrar-se-á irritado (angry), se a recompensa for superior, mostrar-se-á culpado (guilty). No entanto, o autor sugeriu que o indivíduo mais frequentemente mostra a sua irritação do que a sua culpa.

Os conceitos de justiça distributiva abordados por Homans e os de privação relativa referidos por Merton e Kitt constituíram a base para Adams desenvolver a sua teoria da equidade, a qual explicitamos a seguir.

3.1.3. A Teoria da Equidade

Com base nos conceitos de justiça distributiva de Homans, Adams desenvolveu em 1965 a teoria da equidade, alargando-a ao contexto das organizações e serviu-se da teoria para explicar as reacções dos trabalhadores face aos seus salários. O autor recorreu aos termos "inputs" e "outcomes" para

designar o que Homans entendia por contribuições/investimentos e recompensas/lucros.

A importância da teoria da equidade reside na proposta de que quer a satisfação quer o comportamento estão associados a resultados recebidos julgados como justos (i.e. não a resultados objectivos). O princípio básico da equidade seria então o balanço que os indivíduos fazem entre os seus *inputs* (e.g. trabalho, tempo dispendido, experiência, conhecimentos) e os seus *outcomes* (e.g. salário, satisfação no trabalho) recebidos, avaliando sempre em relação aos *inputs* e *outcomes* dos outros. Haveria *iniquidade* quando estes "rácios" não fossem iguais. A teoria da equidade sugere que, face a situações de equidade ou iniquidade, emergem nos indivíduos os sentimentos já referidos na teoria da troca social. Como se pode verificar através destas teorias, sentimentos de injustiça suscitam diversas emoções.

A teoria da equidade foi alvo de críticas por parte de alguns autores, nomeadamente por Deutsch (1983) que salientou a exagerada ênfase na regra de proporcionalidade, enquanto base da justiça distributiva. Segundo Deutsch, negligenciaram-se outros princípios distributivos, tais como os princípios de igualdade e de necessidades. Alguns estudos mostram que os indivíduos utilizam diversas regras de justiça distributiva, incluindo a de equidade, a de igualdade e a de necessidade. Deutsch frisou também o facto de a pesquisa não ter mostrado que as pessoas trabalham de forma mais produtiva quando esperam recompensas proporcionais ao seu desempenho.

Outros estudos sugerem que quando os indivíduos estão interessados na produtividade, preferem a regra da equidade, no entanto, quando estão

preocupados com as relações interpessoais positivas, preferem a regra de igualdade e de necessidade (Barrett-Howard & Tyler, 1986).

O pressuposto de Adams de que as os indivíduos são mobilizados, essencialmente, pela justiça de resultados e que são os resultados que determinam as suas avaliações, dominou os primeiros estudos no campo da justiça. Contudo, a teoria da equidade revelou-se insuficiente na medida em que está muito ligada aos resultados, tendo este aspecto limitado a utilidade da justiça distributiva como um construto.

A par com a importância dos resultados obtidos na relação com a organização ou autoridade, os procedimentos usados pela autoridade são igualmente importantes. Neste sentido, focamos em seguida, os aspectos que constituem uma outra abordagem da percepção de justiça e que diz respeito à justiça procedimental.

3.2. A Justiça Procedimental

Uma mudança crucial na pesquisa sobre justiça foi a definição de justiça procedimental. Considerada a segunda linha de pesquisa, a seguir à era da equidade, a justiça procedimental refere-se à justiça percebida nos procedimentos usados na tomada de decisão, ou seja, centrada no processo que antecede os resultados. Nos anos setenta, os investigadores interessaram-se pela justiça procedimental e seguiram orientações fundadas no facto de se atribuir muita importância à justeza dos procedimentos usados, independentemente dos resultados obtidos ou esperados. Thibaut e Walker (1975) foram os primeiros a

fazerem referência à importância dos procedimentos. Vejamos então a teoria destes autores.

3.2.1. *Thibaut e Walker: O Controlo do Processo e o Controlo da Decisão*

O trabalho inicial em justiça procedimental foi desenvolvido pelo programa de pesquisa de Thibaut e Walker (1975). O desenvolvimento da justiça procedimental começou, essencialmente, com os trabalhos destes autores que mostraram a influência das avaliações sobre a tomada de decisão. Esta influência verificou-se sobretudo em contextos jurídicos, onde terceiros tinham uma posição para resolver disputas.

A proposta dos autores foi então a de que existem diferentes avaliações de justiça sobre os processos de tomada de decisão e que os indivíduos julgam a justiça dos processos num grau de controlo directo ou indirecto, avaliando respectivamente os resultados e os processos. Os estudos de Thibaut e Walker mostraram que as avaliações sobre a justeza dos procedimentos usados por terceiros até à tomada de decisão, moldam a satisfação dos sujeitos, relativamente aos resultados que recebem. Especificamente, os autores focaram a sua teoria nos aspectos formais que se relacionam com os processos utilizados nas tomadas de decisão, em contextos legais.

Thibaut e Walker, inicialmente centrados nos processos jurídicos, salientaram o controlo do processo e o controlo da decisão. O controlo do processo refere-se ao grau de controlo que as pessoas têm sobre os procedimentos usados para resolver uma situação, como por exemplo, a possibilidade de remeterem o seu caso para a decisão de terceiros (juíz). O controlo na decisão centra-se na quantificação de controlo directo (influência) que as pessoas possam ter sobre a determinação dos resultados. Comparando vários sistemas legais, os autores

mostraram que os procedimentos percebidos como justos, são aqueles que dão possibilidade às pessoas de exporem o seu ponto de vista (controlo do processo). Esta conclusão foi testada e validada em diferentes contextos organizacionais.

Thibaut e Walker defenderam que o “controlo do processo”, designado “voz”, é frequentemente mais importante do que o controlo na decisão, mesmo quando não influencia verdadeiramente o controlo da decisão. De acordo com este raciocínio, o que os indivíduos valorizam é que a autoridade considere os seus pontos de vista, pois assim aceitarão as decisões mais facilmente. O factor “voz” assume, desta forma, um valor instrumental, na teoria de Thibaut e Walker, na medida em que para os indivíduos, “ter voz” constitui um meio para alcançarem resultados mais favoráveis e mais justos. Esta perspectiva não atende ao valor expressivo a que alguns autores se referiram mais tarde e que destacaremos mais à frente (Tyler, Rasinski & Spodick, 1985).

A importância dos procedimentos reflecte-se, até aqui, no facto de influenciarem a percepção dos resultados, ou seja, se os procedimentos forem considerados como justos, as pessoas melhor aceitam os resultados. O estudo sobre a justiça dos procedimentos encontrava-se então, centrado na tomada de decisão e nos procedimentos enquanto meios para alcançar resultados desejados.

Ainda dentro de uma perspectiva instrumental da justiça procedimental, Leventhal (1980) vem propor um conjunto de regras formais, incidindo a sua investigação sobre a distribuição de recursos.

3.2.2. Leventhal e as Regras Procedimentais

Para Leventhal, a justiça procedimental é afectada por outros factores além do controlo do processo ou controlo da decisão, sugerindo que os indivíduos usam vários critérios procedimentais nas suas avaliações de justiça das autoridades. Tal como a justiça distributiva é avaliada segundo a adesão dos resultados a certas regras, a justiça dos procedimentos é também avaliada à luz do seu ajustamento a vários critérios.

As regras procedimentais que Leventhal julgou serem utilizadas pelos membros das organizações, na sua avaliação da justiça dos procedimentos são: a consistência que exige os mesmos procedimentos para todos e ao longo do tempo; a ausência de preconceitos, uma vez que os procedimentos não podem ser influenciados por interesses do decisor ou por crenças e todos os pontos de vista devem ser ouvidos; a exactidão da informação, diz respeito ao facto de as decisões serem baseadas em informação correcta; a correcção, na medida em que um bom procedimento é aquele que apresenta possibilidade de ser corrigido em caso de más decisões; a representatividade, isto é, a ideia de que todas as fases do processo devem reflectir interesses, valores e perspectivas dos afectados pela decisão; por fim, a regra da eticalidade que tem a ver com standards pessoais de ética e moralidade.

A teoria de Leventhal pressupõe que (a) os objectivos do indivíduo na situação de interacção determinam o peso atribuído às regras procedimentais e (b) as pessoas centram-se mais em questões procedimentais quando estão insatisfeitas com a distribuição dos resultados, examinando de forma mais cuidada os procedimentos, numa tentativa de encontrarem justificações para mudar.

Tanto Thibaut e Walker como Leventhal olharam para os procedimentos apenas como mecanismos para tomar decisões sobre a distribuição de resultados. Contudo, os primeiros salientaram a importância da avaliação do procedimento na avaliação do resultado, enquanto Leventhal assumiu que o procedimento seria relevante somente em dadas situações. Os procedimentos eram valorizados pelos indivíduos, apenas por beneficiarem os resultados que lhes estavam associados. Por outras palavras, a função do procedimento era meramente distributiva, ou seja, a sua justiça era avaliada em função do resultado que produzia e não como um valor em si mesmo. A justiça procedimental focava nesta altura os aspectos formais (e.g controlo do processo e regras e políticas organizacionais).

Vistas as teorias básicas no estudo da justiça procedimental, prosseguiremos para a dimensão de justiça evidenciada mais recentemente do que as anteriores - a justiça interaccional.

3.3. A Justiça Interaccional

Na década de oitenta alguns estudiosos, no campo da justiça, começaram a destacar a importância dos aspectos interacionais nos julgamentos de justiça. Esses estudiosos entendiam que os procedimentos implicam sempre uma interacção, na qual uma pessoa está envolvida com outra. Os aspectos da experiência interpessoal na implementação de um procedimento foram interpretados como factores importantes nos julgamentos de justiça.

A principal referência no estudo da justiça interaccional diz respeito aos trabalhos de Bies e Moag, (1986) que consideraram ter existido negligência por

parte da pesquisa em justiça procedimental, relativamente à qualidade do tratamento experimentado pelas pessoas - um elemento interpessoal da justiça.

Colocava-se então uma nova hipótese: a percepção de justiça procedimental não está necessariamente relacionada com os resultados obtidos ou a obter, nem apenas com aspectos formais do processo de decisão. Os aspectos interpessoais da percepção de justiça justificam, por si só, a independência da justiça interaccional.

Dois estudos foram realizados por estes autores no sentido de (a) analisar critérios de justiça que os candidatos a um trabalho esperavam virem a ser utilizados por responsáveis pelo processo de selecção e, (b) analisar a descrição das experiências consideradas injustas. Os resultados mostram que os critérios mais citados pelos candidatos, nos dois estudos, foram: a veracidade, (i.e os candidatos esperavam honestidade na comunicação); o respeito (esperavam não haver rudeza e "ataques" pessoais durante as entrevistas); a adequação das questões (sem referência ao sexo, raça, idade ou religião) e, finalmente, a justificação de decisões tomadas.

Bies e Moag verificaram que os critérios identificados pelos candidatos se relacionavam, sobretudo, com questões interaccionais e não com o procedimento em si, sugerindo a existência de standards nas avaliações dos indivíduos. Tais critérios podem ser de natureza não comparativa, ou seja, a sua utilização é possível independentemente do conhecimento dos resultados de outros ou da forma de tratamento recebida por outros, contradizendo o modelo instrumental. Sobre a natureza dos critérios de *comunicação*, os autores referiram a posição de Deutsch (1982), na qual se pondera a influência do tipo de relação interpessoal e do contexto de interacção (e.g amizade, casamento, processos de negociação ou de selecção de trabalhadores). Alguns estudos mostraram esta variação

nomeadamente o de Clayton (1992). As percepções de injustiça decorrentes da vida quotidiana e exploradas por meio de descrições abertas dos sujeitos, reflectiram padrões de justiça que variam consoante a situação e o tipo de relação existente entre os envolvidos. Assim, a justiça pode ser pensada de uma forma mais social ou mais individual e as suas reacções podem ser diversas, consoante características individuais e constrangimentos situacionais. Os aspectos interaccionais da justiça foram também desenvolvidos por Mikula (1993) e por Mikula, Petri e Tanzer (1990).

Bies e Moag quiseram mostrar nos seus trabalhos, que é a *comunicação* que pode explicar a razão pela qual as pessoas se sentem tratadas de forma injusta, mesmo se avaliam os procedimentos e resultados como justos. Outros estudos (e.g. Messick, Bloom, Boldizar & Samuelson, 1985) revelaram também a preocupação das pessoas com o "modo de se dizerem as coisas". Realizados mediante descrições de episódios justos e injustos passados na vida quotidiana e no âmbito das relações interpessoais, estes estudos mostram que a consideração e a delicadeza são elementos que preocupam os indivíduos.

O conceito de justiça interaccional integra assim elementos interpessoais que são entendidos como mais importantes nos julgamentos de justiça das pessoas. Estes elementos constituem os antecedentes ou indicadores de justiça interaccional e dizem respeito a: consideração pelos direitos dos sujeitos, sensibilidade às suas necessidades pessoais, respeito pela dignidade de cada um, relacionamento honesto e verdadeiro, explicação das decisões, auscultação das suas opiniões, consistência nas decisões, fornecimento de feedback atempado, avaliações baseadas em informação exacta e imparcialidade nas decisões.

A abordagem da justiça interaccional, como uma forma distinta de justiça não foi partilhada por todos. Tyler (1994) argumenta que o conceito de justiça procedimental engloba componentes que podem ser vistos, simultaneamente, como procedimentais e interaccionais. A existir alguma distinção, essa reside entre aspectos instrumentais (distributivos) e relacionais (procedimentais e interaccionais).

Também Cropanzano e Greenberg (1997) não apoiam tal separação e entendem a justiça interaccional enquanto um aspecto específico da justiça procedimental, em que os elementos interpessoais são aspectos da justiça procedimental. Por sua vez, Theotónio (1997) considera que os aspectos procedimentais propostos por Thibaut e Walker (1975) e por Leventhal (1980) envolvem já aspectos “comunicacionais” ou “interaccionais” (e.g. voz, representatividade). A autora considera que os elementos procedimentais de Leventhal, ao solicitarem a participação activa do sujeito no processo, conduzem a uma relação interpessoal e implicam *comunicação* entre o sujeito e o decisor.

Apesar da controvérsia gerada em torno desta distinção, a relevância de factores associados aos procedimentos e de factores associados à interacção é consensual no estudo das percepções de justiça. Apesar da ênfase na justiça relacional (i.e. procedimental e interaccional), algumas limitações têm sido apontadas, de entre as quais destacamos o impacto da sociedade na qual os conflitos são resolvidos. Esta limitação envolve questões sobre a influência de diferentes ambientes, culturas, características demográficas, na implementação dos procedimentos.

Uma outra questão que tem ocupado a investigação diz respeito à interacção entre as várias dimensões da justiça. Resumidamente, procuraremos agora explicar essa questão.

3.4. A Interação entre as Dimensões de Justiça

Com a divulgação dos trabalhos sobre a justiça procedimental, a investigação tem utilizado diferentes dimensões de justiça, num mesmo estudo. O principal confronto tem sido realizado em torno da justiça distributiva e procedimental, analisando-se a relação entre os resultados e os procedimentos.

A possibilidade da dimensão distributiva e da dimensão procedimental operarem de forma conjunta e produzirem efeitos interactivos foi defendida e comprovada por Brockner e Wisenfeld (1996). Nesse sentido, os autores propuseram um modelo interactivo, sugerindo que os efeitos da justiça procedimental e distributiva não podem ser estudados isoladamente. Na estrutura do modelo estão subjacentes as seguintes propostas: (a) os procedimentos não são relevantes para os indivíduos quando os resultados são justos; (b) face a resultados injustos mas procedimentos justos, os indivíduos tendem a não julgar o acontecimento como injusto e (c) no caso de resultados e procedimentos injustos ocorrem reacções negativas nos indivíduos. Assim, atribui-se um maior impacto à justiça procedimental, em situações cujos resultados se apresentam injustos ou desfavoráveis. Efeitos maiores de justiça distributiva dar-se-ão quando os procedimentos forem percebidos como injustos. A interacção entre procedimentos e resultados foi confirmada em estudos, organizacionalmente relevantes (e.g. Alexander & Ruderman, 1987; Daly & Geyer, 1994).

Com efeito, a literatura e a investigação mostram evidência de que a presença da justiça relacional nas organizações é fundamental para o seu funcionamento e para os seus membros. Os mecanismos psicológicos que subjazem a essa relevância, constituem uma questão que procuraremos explicitar

no capítulo seguinte. Para tal, servimo-nos de dois modelos da justiça procedimental: o modelo instrumental (Thibaut & Walker, 1975; Leventhal, 1980) e o modelo do valor do grupo (Lind & Tyler, 1988). Sob perspectivas opostas, os defensores dos modelos argumentam que os mesmos fornecem uma explicação satisfatória para o estudo sobre as percepções de justiça em contexto grupal. O próximo capítulo procura ainda explicar o que conduz os indivíduos a legitimarem as autoridades, e para tal, recorremos ao modelo relacional de autoridade (Tyler & Lind, 1992).

**CAPÍTULO 4: MODELOS DE
JUSTIÇA PROCEDIMENTAL E A
LEGITIMAÇÃO**

4. Modelos de Justiça Procedimental e a Legitimação

Os efeitos da justiça procedimental têm sido explicados através de dois modelos: o modelo instrumental e o modelo do valor do grupo. O modelo instrumental baseia-se em preocupações materiais, que vai embeber as teorias de Thibaut e Walker (1975) e de Leventhal (1980), tendo como base a teoria da troca social (Homans, 1961; Thibaut & Kelley, 1959). Esta última teoria sugere, tal como vimos, que as preocupações dos indivíduos com a justiça decorrem de preocupações relativas à maximização dos ganhos. O outro modelo alternativo baseia-se em preocupações relacionais e identitárias e designa-se por modelo do valor do grupo (MVG). Originalmente proposto por Lind e Tyler (1988), o MVG pretende mostrar que os indivíduos são sensíveis às relações sociais dentro dos grupos. Os dois modelos aqui referenciados procuram identificar critérios que as pessoas valorizam nos julgamentos procedimentais e que determinam a relação com as autoridades e os comportamentos pró-ativos face ao grupo.

Pretendemos ainda destacar neste capítulo o valor do factor “voz” que foi entendido segundo uma perspectiva instrumental e, que mais tarde assume um valor expressivo. Começamos então pela abordagem ao modelo instrumental da justiça procedimental.

4.1. O Modelo Instrumental

Como vimos no capítulo anterior, a justiça procedimental começou por ser estudada sob uma perspectiva instrumental. Para tal contribuíram o modelo do controlo de Thibaut e Walker (1975) e a teoria de Leventhal (1980).

Thibaut e Walker centraram-se numa análise baseada em interesses instrumentais: os procedimentos de resolução de uma disputa, utilizados por terceiros, foram entendidos apenas como meios para, numa dada situação, os indivíduos alcançarem resultados desejados, ou seja, terem controlo sobre a situação. Os autores descuraram os interesses dos indivíduos por uma relação positiva a longo-prazo com a autoridade. Esta abordagem associa interesses procedimentais dos indivíduos ao desejo de influenciarem os seus resultados, através dos julgamentos procedimentais que se traduzem pelo nível dos *inputs* ou participação (i.e. voz) que os procedimentos permitem.

Para além do foco em questões de controlo sobre as decisões e sobre os processos, vimos que Leventhal procurou chamar a atenção para outros factores que influenciam os julgamentos de justiça procedimental. Porém, tais factores são, exclusivamente, instrumentais. As regras de Leventhal vieram também reflectir os procedimentos como meros mecanismos geradores de resultados. Ambas as teorias acima referidas reduziram os julgamentos de justiça dos procedimentos a meros servidores de interesses externos.

Os motivos subjacentes aos julgamentos procedimentais foram também olhados numa perspectiva relacional. O modelo do valor do grupo defende que os indivíduos não valorizam, primeiramente, os procedimentos como meios para alcançar resultados favoráveis, mas sugere que os indivíduos valorizam os

procedimentos, essencialmente, porque desses procedimentos advém informação relevante para a identidade de cada um na vida em grupo.

Vejamos então as principais formulações do modelo do valor do grupo da justiça procedimental.

4.2. O Modelo do Valor do Grupo

Nem todos os investigadores aceitaram a proposta de que os motivos ligados à justiça procedimental derivam apenas de motivações instrumentais. O modelo do valor do grupo (MVG) foi proposto pela primeira vez por Lind e Tyler (1988), contrapondo-se ao modelo instrumental. No sentido de explicar as dinâmicas da vida em grupo, este modelo associa reacções dos indivíduos sobre os procedimentos a preocupações relacionais e não tanto a preocupações instrumentais. Os indivíduos avaliam os procedimentos em termos das suas implicações para o valor do grupo, ou seja, através da informação inferida sobre o valor de cada um no grupo e o valor do próprio grupo. Assim, quando uma autoridade toma decisões processualmente e relacionalmente justas, os indivíduos sentem-se respeitados e sentem orgulho no grupo. Por sua vez, o respeito e o orgulho são mecanismos mediadores entre a percepção de justiça e a legitimação.

O MVG parte da hipótese que os indivíduos reagem aos procedimentos motivados por um interesse a longo-prazo relativamente à autoridade ou instituição. Motivações relacionais explicam então, a saliência dos julgamentos de justiça procedimental que decorrem de factores procedimentais e interaccionais. A forma como se é tratado pela autoridade assume relevância e constitui um elemento *informal* da justiça procedimental.

Na base do MVG estão hipóteses estabelecidas pela teoria da identidade social (Tajfel & Turner, 1979). O MVG propõe que os indivíduos utilizam a informação sobre a justiça procedimental como indicador da qualidade da sua relação com o grupo e suas autoridades. Lind & Tyler (1988) defendem que os indivíduos são sensíveis à qualidade da relação experimentada nos grupos, porque valorizam a pertença a grupos sociais, em que existe a necessidade da parte dos indivíduos de se identificarem com o grupo a que pertencem. O grupo constitui também uma fonte de auto-validação, na medida em que confere aos seus membros informação sobre a correcção das atitudes e valores de cada um. A vivência em grupo proporciona assim apoio emocional, sentido de pertença e recursos materiais. Por este motivo, os indivíduos mantêm-se atentos a sinais e símbolos que comuniquem alguma informação sobre a sua posição no grupo.

O MVG vai convergir as suas investigações sobre os comportamentos e atitudes orientados para o grupo e realça os aspectos ligados aos laços sociais entre os membros e as autoridades do grupo.

As pesquisas empíricas do MVG têm identificado três factores críticos relacionais na percepção de justiça procedimental: a percepção de *neutralidade* da autoridade, que diz respeito à honestidade, imparcialidade e objectividade da autoridade; a percepção de *confiança*, que remete para a benevolência e interesse da autoridade pela situação e pelas necessidades dos indivíduos, para o esforço demonstrado para agir correctamente e justamente, considerando os argumentos dos indivíduos; e a percepção de que a autoridade respeita os direitos dos indivíduos implicados na decisão ou *reconhecimento de estatuto*, referindo-se este último ao tratamento digno e respeitador que a autoridade deve conferir aos indivíduos. São as dimensões relacionais do MVG que transmitem

aos indivíduos se são tratados com respeito no seio do grupo e se podem sentir orgulho, por pertencerem ao grupo. Comparando com a justiça distributiva ou mesmo com as dimensões instrumentais da justiça procedimental, o MVG assume que estas variáveis relativas à justiça interaccional ou relacional desempenham um maior papel na identidade dos indivíduos e têm consequências nas relações indivíduo-grupo.

Com o objectivo de testar as três dimensões relacionais, Tyler (1989) realizou um trabalho sobre reacções de cidadãos a experiências com autoridades legais. Partindo da hipótese de que os indivíduos se preocupam com neutralidade, confiança e estatuto, Tyler analisou também a distinção entre as três diferentes dimensões relacionais. Os resultados mostram um impacto maior destas três dimensões nos julgamentos de justiça procedimental, relativamente aos julgamentos instrumentais. Os indivíduos preocupam-se com neutralidade, confiança e estatuto, especialmente, quando sentem compromisso com o grupo a que pertencem.

Tyler concluiu que as variáveis relacionais constituem uma chave para a compreensão das reacções dos indivíduos a experiências com autoridades e afectam as crenças sobre a justiça de autoridades legais. Relativamente à influência independente de cada uma das dimensões relacionais, os resultados revelam que a confiança e o estatuto no seio do grupo são mais importantes nos julgamentos dos indivíduos sobre a justiça procedimental e nas suas reacções às suas experiências, relativamente aos julgamentos instrumentais. A neutralidade mostrou ser mais relevante quando os indivíduos estão preocupados com a justeza dos resultados. Assim, questões de confiança e sobretudo de estatuto são mais significativas para o valor do grupo, do que a neutralidade. Por

sua vez, a relevância do estatuto é a dimensão que mais reflecte preocupações dos indivíduos sobre a qualidade do tratamento que recebem da autoridade.

Num outro estudo, Tyler, Degoe e Smith (1996) validaram o MVG em contextos familiares, organizacionais, políticos e educacionais (estudantes universitários). Destacamos as conclusões desse estudo: (a) o tratamento interpessoal e a justeza dos procedimentos são os indicadores mais fortes de que o sujeito é respeitado pela autoridade e pelo grupo de pertença; (b) a informação sobre o grau em que os sujeitos se podem orgulhar do grupo é-lhes fornecida através da justiça relacional/interaccional; (c) o respeito e orgulho, explorados como variáveis mediadoras, conduzem a comportamentos positivos face ao grupo e à legitimação da autoridade.

Apesar de Tyler e colaboradores reconhecerem que as pessoas têm preocupações instrumentais, defendem que são as preocupações relacionais e identitárias que subjazem aos julgamentos de justiça.

Em Portugal, o MVG tem recebido atenção por parte de alguns investigadores. Sousa e Vala (1999) levaram a cabo um estudo, num contexto de mudança organizacional, tendo por objectivo testarem a dinâmica psicológica deste modelo. Participaram no estudo 176 empregados de uma empresa de serviços, a quem foi pedido que: (a) pensassem numa situação de confronto com um superior; (b) avaliassem o seu comportamento relativamente às três dimensões de justiça e (c) indicassem os aspectos por si mais valorizados naquele tipo de situações. De uma forma geral, os resultados obtidos validaram o MVG. Em situações de confronto, os julgamentos relacionais de justiça (aspectos interaccionais e procedimentais) foram os mais referidos pelos indivíduos.

O trabalho de Sousa e Vala mostrou também que o modelo funciona melhor no contexto de organizações mais próximas do indivíduo (e.g. grupo de trabalho)

e no caso das orientações comportamentais activas, positivas e voluntárias (e.g. comportamentos extra-papel). De salientar ainda que, nas situações seleccionadas pelos entrevistados, verificou-se uma distinção entre dois tipos de julgamentos de justiça - relacionais (interaccionais e procedimentais) e distributivos. Nenhuma diferenciação foi verificada entre a dimensão interaccional e a dimensão procedimental de justiça.

O MVG foi igualmente testado por Gouveia-Pereira e Vala (2004) com estudantes adolescentes portugueses. O objectivo central do estudo de Gouveia-Pereira e Vala consistiu em analisar a relação entre a percepção de justiça do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar e papel mediador do estatuto do grupo (orgulho) e do valor do indivíduo percebido no grupo (respeito). Os autores formularam a seguinte hipótese geral: a percepção de justiça dos comportamentos dos professores conduz à atribuição de legitimação a esses professores, porque através da justiça do comportamento dos professores, os adolescentes inferem se são membros respeitados no seio da turma e se a turma é um grupo do qual se podem orgulhar.

Participaram no estudo 448 adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, que responderam a um questionário. Os resultados revelam que os julgamentos de justiça relacional estão significativamente relacionados, quer com o orgulho na turma, quer com o respeito ou valor percebido no seio da turma. Os julgamentos distributivos tiveram impacto apenas no orgulho na turma. A legitimação dos professores foi afectada pelo orgulho na turma e pelo respeito percebido no seio da turma e de uma forma geral, foram os aspectos relacionais que mais afectaram a legitimação dos professores. Na análise de mediação somente o orgulho revelou-se uma variável mediadora entre os aspectos

relacionais e a legitimação dos professores, o mesmo não acontecendo com o respeito no seio do grupo.

A novidade no estudo de Gouveia-Pereira e Vala (2004), e ao contrário do que o MVG propõe, é a de que o orgulho revelou um papel mediador na relação entre a justiça distributiva e a legitimação dos professores. Uma outra questão interessante foi que os resultados deste estudo mostraram que os julgamentos comparativos de justiça tiveram impacto, quer na legitimação dos professores, quer nas variáveis mediadoras: orgulho e respeito. De facto, outros autores (Palmonari, 1993; Peixoto, 1998) têm também salientado a importância das comparações, nomeadamente na adolescência, sobretudo, entre os pares, para a construção de uma auto-imagem e para a resolução de tarefas desenvolvimentais. Contudo, o modelo do valor do grupo e o modelo relacional de autoridade que abordaremos mais adiante, têm descurado a relevância dos julgamentos comparativos na aceitação das decisões das autoridades (Tyler, 1994; Tyler *et al.* 1996). Como tal, parece-nos pertinente considerar esta dimensão no nosso trabalho.

Como podemos constatar, o MVG ainda fornece uma explicação satisfatória para a compreensão das relações dentro dos grupos organizacionais e também parece funcionar no contexto escolar.

Ainda dentro da perspectiva da justiça procedimental, faz-nos sentido retomarmos a questão sobre o valor instrumental/relacional do factor "voz".

4.3. Relevância do Factor “Voz” na Percepção de Justiça Procedimental

Os trabalhos de Thibaut e Walker salientaram o controlo do processo, designado por “voz”. Este termo foi introduzido por Folger em 1977, para referir a oportunidade de os indivíduos expressarem o seu ponto de vista no conflito em que estivessem envolvidos. Vimos, no capítulo anterior, que a “voz” foi analisada sob uma perspectiva instrumental, isto é, enquanto um meio que os indivíduos esperam vir a utilizar para alcançarem resultados desejados. Os trabalhos de Thibaut e Walker salientaram o controlo do processo, designado por “voz”. Propomo-nos analisar agora o factor “voz”, de acordo com um valor expressivo, para o qual Tyler, Rasinski e Spodick (1985) chamaram a atenção. Assim, procederemos a uma abordagem dos efeitos da “voz” desassociada da obtenção de resultados favoráveis.

Tyler, Rasinski e Spodick sugeriram que o controlo no processo apresenta aspectos de valor expressivo que não estão ligados, directa ou indirectamente, ao controlo da decisão. Segundo os autores, os indivíduos valorizam a oportunidade de expressarem o seu ponto de vista, independentemente de influenciarem ou não a decisão. Pesquisas anteriores mostraram que os indivíduos centram a sua preocupação especialmente na “voz” (Lind, Lissak & Conlon, 1983) e, os efeitos do factor “voz” foram verificados mesmo em situações onde os indivíduos reconhecem a pouca ou nula influência dos seus argumentos para a tomada de decisão (Tyler, Rasinski & Spodick, 1985).

Os estudiosos sugeriram então que quando as pessoas têm a oportunidade de expressar os seus pontos de vista, avaliam mais favoravelmente os processos ainda antes de conhecerem a decisão tomada pelos decisores. Apesar da existência de aspectos expressivos de valor na justiça procedimental, a investigação não mostrou os mecanismos psicológicos que conduzem os

indivíduos a sentirem-se tratados de forma mais justa, nas situações em que o seu grau de “voz” é elevado, mesmo que os seus argumentos não influenciem as decisões da autoridade.

Neste sentido, um trabalho de Tyler (1987) testou as pré-condições para os efeitos expressivos do factor “voz”. O autor partiu da seguinte hipótese: os efeitos expressivos de valor da “voz” dependem da percepção dos indivíduos de que as suas visões estão a ser tidas em conta pela autoridade, mesmo que não influenciem a tomada de decisão. Entrevistaram-se 1574 cidadãos americanos sobre as suas experiências com autoridades legais, sobre o controlo do processo e o controlo da decisão. Os resultados mostraram que o controlo do processo tem um maior impacto em todos os julgamentos de justiça, relativamente ao controlo da decisão. Através desta percepção, os indivíduos avaliam se a autoridade está a tentar ser justa ou não. Assim, a percepção de que a autoridade está a considerar os pontos de vista dos indivíduos é a condição chave para a ocorrência de efeitos da “voz”.

Uma preocupação dos indivíduos consiste em saberem se os seus interesses ou necessidades estão a ser tratados com respeito pelos decisores, independentemente dessa autoridade adoptar ou não, as suas recomendações na resolução da situação. A relevância do factor “voz” foi ainda demonstrada até em situações em que a oportunidade de “voz” ocorreu após a decisão tomada (Lind, Kanfer & Earley, 1990). Estes dados permitem suportar o valor expressivo da “voz” e que não está ligada à influência sobre as decisões tomadas. Trabalhos em contexto organizacional validam o pressuposto de que a “voz” é relevante em diferentes variáveis dependentes (Landy, Barnes-Farrell & Cleveland, 1980; Greenberg, 1986b) e em estudos sobre os processos de tomada de decisão (Rasinski, 1992).

Mais recentemente, Tyler e Blader (2000) mostram que o factor “voz” está fortemente relacionado com as variáveis relacionais: neutralidade, confiança e estatuto.

Abordados os dois modelos da justiça procedimental, constatamos a pertinência de questões relacionais na análise da relação com a autoridade. O modelo do valor do grupo oferece-nos uma explicação satisfatória para a compreensão das dinâmicas de grupo, em que a forma como cada membro do grupo é tratado consiste um forte preditor nas avaliações da autoridade.

Para além do MVG, outro modelo foi proposto para explicar as razões da obediência e aceitação de autoridades e que vem reforçar a relevância das dimensões relacionais da justiça – o modelo relacional de autoridade (Tyler & Lind, 1992). Este modelo difere do MVG, na medida em que focaliza a sua atenção nos factores que moldam as reacções das pessoas a autoridades, enquanto que, como vimos, o MVG analisa os antecedentes dos julgamentos de justiça procedimental/relacional.

Será no modelo relacional de autoridade que nos debruçaremos no ponto seguinte, através do qual procuraremos explicitar os factores que conduzem à legitimação da autoridade e consequente aceitação voluntária das suas decisões. Posteriormente, analisaremos a sua importância na atribuição de legitimação aos professores por parte dos estudantes da amostra do nosso estudo empírico.

4.4. O Modelo Relacional de Autoridade e a Legitimação

Ao longo deste ponto, apresentaremos as principais formulações que fazem do modelo relacional de autoridade (MRA) uma explicação satisfatória na questão da obediência a autoridades. Um dos efeitos do modelo será então a legitimação das autoridades, e nesse sentido, procuraremos também explicar esta relação.

O MRA veio contribuir para a compreensão do exercício da autoridade nas organizações. As propostas do modelo constituem um valioso contributo para o estudo da aceitação voluntária das autoridades. Frequentemente, os membros de um grupo ou organização obedecem às autoridades porque sabem que existem recompensas para quem obedece e punições para aqueles que não obedecem. No entanto, a investigação sugere que as autoridades podem ganhar não só obediência forçada mas também voluntária, às suas regras e decisões (Easton, 1965; Gamson, 1968; Kelman, 1969; Sarat, 1977; Tyler, 1990).

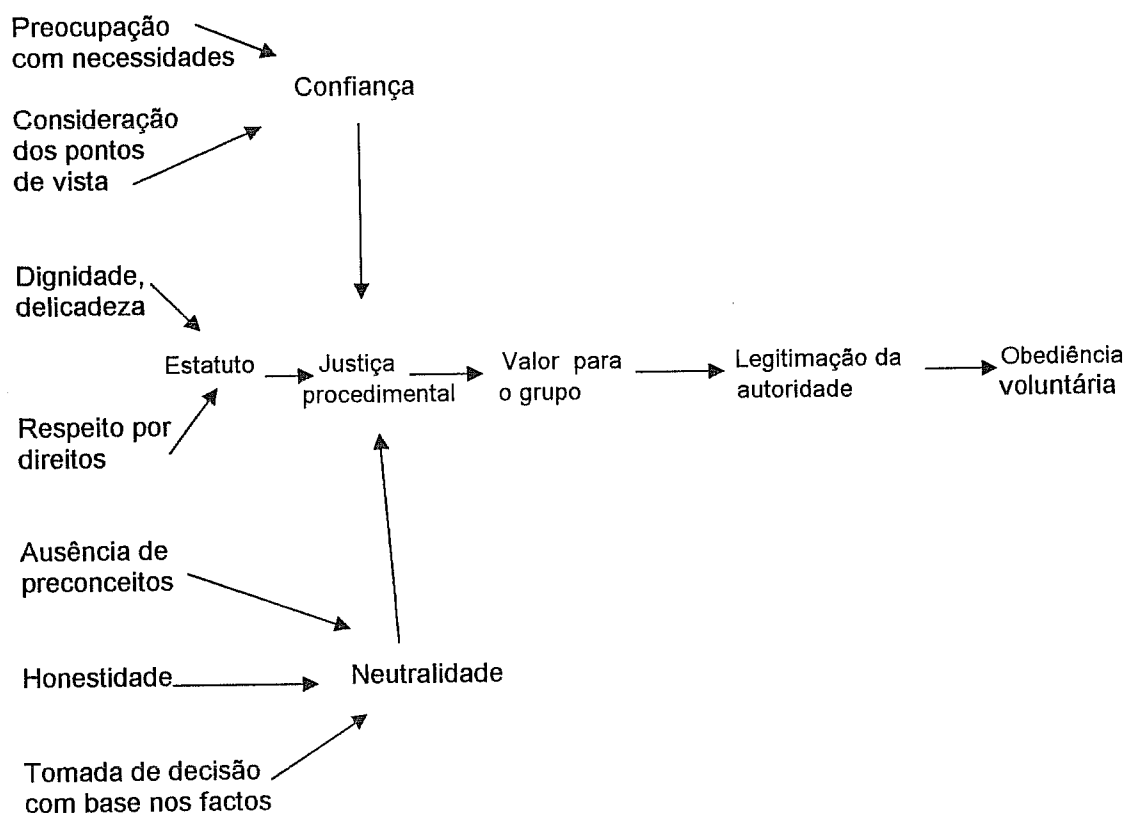
A obediência voluntária acontece porque as regras sociais se tornaram parte dos sistemas de motivação interna dos indivíduos e orientam o seu comportamento (Tyler, 1997). A aceitação da autoridade será mais provável se as autoridades apelarem a este sentimento de obrigação para obedecer, visto que existe a crença de que a autoridade tem o direito de ser obedecida. Este sentimento ou crença tem sido rotulado de *legitimação*. A legitimação da autoridade é uma temática importante para o presente trabalho, na medida em que pretendemos analisar os efeitos da percepção de justiça na legitimação do professor.

De facto, algumas experiências (Tyler, 1984) sobre a legitimação de autoridades legais revelaram forte relação entre julgamentos de justiça (sobretudo procedimental.) e a legitimação. Outros trabalhos (Tyler, Casper & Fisher, 1989) analisaram também a relação entre avaliações sobre as experiências com o

sistema de justiça criminal e as atitudes sobre legitimação da lei e dos governos. Os resultados indicam que os julgamentos de justiça procedimental se relacionam fortemente com a legitimação de autoridades legais. Quer os julgamentos de justiça distributiva, quer a favorabilidade das decisões tiveram pouco impacto directo nas atitudes face à autoridade.

Partilhando os pressupostos do MVG, o modelo defende que a justiça procedimental influencia as reacções dos indivíduos a autoridades. Lind e Tyler (1992) ao proporem o modelo relacional de autoridade (MRA), procuram explicar a importância das dimensões de justiça relacional na legitimação, partindo da hipótese de que somente a legitimação da autoridade pode levar à aceitação voluntária das decisões da autoridade (Figura 1).

Figura 1: O Modelo Relacional de Autoridade (Tyler & Lind, 1992)



A hipótese de Lind e Tyler foi confirmada em vários trabalhos (e.g. Tyler, 1994). Quer em contexto legal, quer administrativo, os julgamentos de justiça procedimental foram influenciados pelas dimensões relacionais (já referidas no MVG), *neutralidade*, *confiança* e *estatuto*. O peso das dimensões relacionais já havia sido demonstrado no estudo de Tyler (1989) em contexto legal, que foi descrito no capítulo anterior. Aliás, o que conduz os indivíduos a obedecerem de forma voluntária às decisões da autoridade são exclusivamente os motivos relacionais da justiça procedimental.

A eficácia das autoridades depende então de sentimentos de legitimação e tal eficácia será maior se a autoridade for percebida como justa. Nos seus trabalhos, Tyler operacionalizou a legitimação através de três componentes: (a) vontade para aceitar decisões da autoridade, (b) vontade para seguir as regras da autoridade e (c) avaliações favoráveis sobre a autoridade.

No sentido de diferenciar melhor o motivo instrumental e o motivo relacional quanto ao seu poder preditivo para influenciar a legitimação da autoridade, Tyler (1997) apresentou um conjunto de dados empíricos em diferentes contextos. Ao modelo instrumental associam-se as avaliações de regras e autoridades com base em recursos recebidos no passado ou esperados no futuro; competência de tarefas e justiça dos procedimentos. O modelo relacional sugere que os indivíduos legitimam a autoridade, em função das suas preocupações sobre questões de identidade social e é o tratamento conferido pelas autoridades que comunica informação sobre a posição do indivíduo no grupo. Existe, contudo, um aspecto comum nos dois modelos, o qual remete para os atributos da autoridade. De acordo com o modelo instrumental, os indivíduos julgam a competência da autoridade em resolver os conflitos do grupo; no modelo relacional, espera-se que

a autoridade seja íntegra e cautelosa. De qualquer forma, os resultados das pesquisas de Tyler (1997) sugerem que os indivíduos avaliam a autoridade, preferencialmente, com base na integridade e não na competência. Os pressupostos do modelo instrumental foram considerados inadequados na explicação dos motivos que levam os indivíduos a sentirem-se obrigados a obedecer à autoridade.

O estudo de Tyler (1997) sobre a autoridade escolar contou com 346 estudantes universitários que foram questionados sobre uma experiência (desentendimento) recente com a autoridade. Tyler teve como objectivos analisar a influência dos julgamentos instrumentais e relacionais (a) na legitimação global da autoridade escolar, (b) na vontade para aceitar decisões de forma voluntária e (c) na avaliação das autoridades exteriores. Os resultados mostram que são, essencialmente, os julgamentos relacionais neutralidade, confiança e estatuto que mais influenciam os estudantes a legitimarem, voluntariamente, a autoridade escolar e extra-escolar. Em todos os contextos, os resultados mostram influência dos dois motivos psicológicos, ainda que o seu impacto na legitimação da autoridade fortemente dominado por julgamentos relacionais sobre a experiência, isto é, sobre a forma como os indivíduos são tratados pela autoridade e não sobre ganhos ou perdas. Tais resultados suportam a concepção relacional da legitimação de autoridades. Assim, os indivíduos não obedecem primeiramente à autoridade em termos do que dela recebem, mas em termos do tratamento respeitador recebido.

É notória a importância dos julgamentos de justiça procedimental/relacional na avaliação das autoridades. Uma experiência recente realizada por Gouveia-Pereira, Palmonari, Rubini & Vala (2003) em contexto escolar, confirmou a

saliência das percepções de justiça relacional/procedimental em adolescentes, na legitimação da autoridade escolar e extra-escolar, como adiante veremos.

Mais recentemente, Blader e Tyler (2003) propõem o modelo das quatro componentes da justiça procedimental e o modelo defende que os indivíduos avaliam a justeza dos procedimentos com base em quatro tipos diferentes de julgamentos. Conheçamos então o novo modelo da justiça procedimental.

4.5. O Modelo das Quatro Componentes da Justiça Procedimental

Blader e Tyler (2003) sugerem que o modelo das quatro componentes expressa os interesses que estão subjacentes aos julgamentos dos indivíduos sobre os processos.

De uma forma resumida, o modelo contempla aspectos formais e informais, respeitantes aos procedimentos usados na tomada de decisão e relativos à interacção e implementação dos procedimentos. Os aspectos formais dizem respeito às regras, políticas e normas específicas que orientam o processo até à tomada de decisão, bem como ao modo como os membros de grupo devem ser tratados. Os aspectos informais relacionam-se com a forma como as autoridades implementam esses processos e como interagem com os membros do grupo. Pressupõem os autores que são estes quatro tipos de preocupações que influenciam as avaliações dos indivíduos sobre justiça procedimental.

A componente - qualidade formal da tomada de decisão – associa-se ao modo como a justiça procedimental foi concebida inicialmente, isto é, através da estipulação de regras (e.g. Leventhal, 1980). A outra componente - qualidade informal do tratamento recebido pelos sujeitos, numa interacção com a autoridade, embebe os aspectos procedimentais que têm sido reconhecidos pelos investigadores interaccionais (Bies & Moag, 1986). A importância da influência

das outras duas componentes - qualidade formal do tratamento e qualidade informal da tomada de decisão - não tem sido reconhecida de modo explícito na literatura. Porém, Blader e Tyler defendem a sua importância e argumentam que existem, por um lado, factores estruturais numa instituição que influenciam a qualidade de tratamento experimentado por cada membro do grupo. Por outro lado, os procedimentos formais não podem especificar processos de tomada de decisão para todas as situações. Assim, é frequente uma autoridade tomar decisões de forma discricionária, sem regras formais que as conduzam. A relevância destas duas componentes foi demonstrada através de dois estudos recentes.

Os estudos de Blader e Tyler foram conduzidos no sentido de examinar (a) se o modelo das quatro componentes descreve o modo como cada indivíduo agrupa as suas preocupações procedimentais e (b) se cada uma das componentes está relacionada, significativamente, com todas as avaliações de justiça sobre os procedimentos. Num primeiro estudo participaram 540 empregados de uma organização de serviços financeiros. O segundo estudo realizou-se em laboratório, com uma amostra de 161 estudantes universitários. Os resultados de ambos os trabalhos indicam que as quatro componentes são consistentes com a forma como os indivíduos agrupam os seus interesses procedimentais, permitindo olhá-las como fortes determinantes de justiça procedimental, suportando os pressupostos do modelo.

Ao contemplar aspectos estruturais e relacionais nas suas componentes procedimentais, o modelo das quatro componentes assume-se como mais completo na compreensão dos julgamentos de justiça. Por este motivo, Blader e Tyler não consideram necessária a separação que alguns estudiosos reclamam entre justiça procedimental e interaccional.

Pode dizer-se que os modelos de justiça procedimental anteriormente descritos confirmam a importância da justiça relacional como factor crítico nos julgamentos dos indivíduos quando avaliam e legitimam as autoridades.

Um outro ponto que nos interessa analisar centra-se na justiça e injustiça em contexto escolar. Vejamos alguns estudos empíricos que envolvem julgamentos de (in)justiça de estudantes sobre a escola e o comportamento dos seus professores.

**CAPÍTULO 5: ESTUDOS SOBRE
(IN)JUSTIÇA NO CONTEXTO ESCOLAR**

5. Estudos sobre (In)Justiça no Contexto Escolar

A fenomenologia da justiça e da injustiça apresentou-se como uma linha de investigação interessante no campo da justiça social. A necessidade de se analisarem manifestações de acontecimentos justos e injustos em ambientes escolares, foi sublinhado por Deutsch há vinte e cinco anos atrás. Neste sentido, realizaram-se alguns estudos durante os anos oitenta e noventa, cuja intenção era investigar quais as questões que os indivíduos nomeavam quando lhes era pedido para relatarem acontecimentos justos ou injustos. Mikula foi o primeiro autor a dar-nos conta de estudos no campo da injustiça.

Para além de um trabalho de Mikula, apresentamos outras investigações que validam a importância do factor justiça em diversas áreas do campo escolar, as quais se debruçaram sobre (a) a evolução do raciocínio dos alunos sobre justiça, (b) a justiça das práticas de ensino, (c) o impacto da percepção de justiça na motivação para a aprendizagem, (d) a percepção de justiça na resolução de conflitos interpessoais (professor-aluno ou aluno-aluno), (e) a importância da percepção de justiça na avaliação geral da escola e (g) o impacto dos julgamentos de justiça na avaliação da autoridade escolar.

Os trabalhos integrados neste capítulo fornecem um panorama geral (nacional e estrangeiro) sobre a análise da relação com a autoridade escolar, designadamente, sobre as percepções de justiça/injustiça de estudantes sobre o

comportamento dos seus professores. Começamos então pelos estudos de Mikula.

5.1. Os Julgamentos de Injustiça

Os trabalhos de Mikula e colaboradores (Mikula, 1986, Mikula, 1993, Mikula, Petri & Tanzer, 1990) basearam-se no levantamento de tipos de incidentes injustos com os quais os indivíduos se confrontam no quotidiano.

Mikula, Petri e Tanzer (1990) desenvolveram um estudo com o objectivo de inventariarem incidentes injustos relatados por estudantes universitários. Os autores reuniram descrições de ocorrências injustas que num segundo momento foram categorizadas e agrupadas em categorias mais gerais e significativas. Os resultados desta análise apontam para oito grupos de categorias: (a) desapontar alguém, que abarca as categorias de quebrar acordos, não respeitar sentimentos, necessidades ou desejos do outro e tomar a vantagem numa situação, não partilhando com o outro; (b) falta de lealdade, remetendo para as categorias de falta de sinceridade, gozar com o outro, reprovar e acusar; (c) comportamento egoísta, com a categoria de orientar-se egoisticamente para o seu interesse pessoal; (d) exercício do poder parental, com as categorias de violação ou restrição da autonomia ou independência da pessoa e castigo; (e) enganar/roubar, com a categoria de enganar; (f) tratamento hostil ou agressivo, com as categorias de tratamento rude, agressivo; (g) arbitrariedade da autoridade, com as categorias de arbitrariedades das figuras formais de autoridade, não admissão dos erros, falta de reconhecimento do trabalho e esforço; (h) distribuições, de bens e benefícios, de custos e deveres.

Este conjunto de inventos injustos apresenta-nos exemplos do foro da justiça distributiva (distribuições de bens materiais) e exemplos instrumentais da justiça procedimental. Porém, os estudantes relataram sobretudo incidentes que se referem à forma como são tratados nas suas relações e conflitos, remetendo para os aspectos relacionais. As experiências de injustiça mais significativas foram as acusações reprovadoras, a colocação em primeiro lugar do interesse pessoal e a quebra de compromissos. Mikula, Petri e Tanzer concluíram que a qualidade do tratamento experimentado nas relações e nos conflitos é um factor importante nos julgamentos de justiça dos estudantes.

As investigações em contexto escolar receberam influência dos trabalhos de Mikula e algumas em contexto cultural bem diferente do nosso. Um exemplo é o trabalho de Israelaschvili (1997) desenvolvido com 233 estudantes israelitas, a frequentarem o 1º, 7º e 9º anos de escolaridade. Esta pesquisa serviu-se do sistema de categorias de Mikula (1993) para analisar os conteúdos emergentes. Os alunos descreveram um incidente escolar em que se sentiram injustamente tratados. Quanto a diferenças no grau de escolaridade e no género, observou-se que, respectivamente, os alunos do 7º ano relataram mais inventos injustos, sobretudo as raparigas do 9º ano.

Relativamente à natureza dos incidentes, nenhuma das categorizações de Mikula foi especialmente frequente no primeiro ano, tendo a maioria das queixas a ver com “assuntos específicos”. No 7º ano, ambos os grupos referiram incidentes relacionados com tratamento abusivo ou agressivo. No 9º ano, registaram-se diferenças entre rapazes e raparigas: os rapazes apontaram, sobretudo, os castigos ou as notas, enquanto as raparigas se centraram na falta de reconhecimento de resultados e de esforço. Resumindo, as experiências injustas mais relatadas pelos estudantes foram: os castigos, um mau tratamento, um

comportamento avaliativo desequilibrado e desilusão em relação ao sistema de notas. Comparativamente com o estudo de Mikula, estas quatro categorias foram pouco referidas, com apenas 17,5% dos entrevistados a citarem-nas. Israelashvili atribuiu esta discrepância a diferenças culturais, desenvolvimentais ou situacionais.

Prossigamos agora para a área desenvolvimental da investigação em justiça escolar e que diz respeito à evolução do raciocínio sobre justiça.

Uma outra direcção da investigação remete para a evolução do raciocínio sobre justiça. De la Caba (1993) analisou 203 respostas a dilemas hipotéticos em alunos de 5º e 8º ano de escolas públicas espanholas. A análise foi realizada na sala de aula e em situações de conflito. Um dos dilemas era de Kohlberg e dois outros eram dilemas reais de sala de aula, baseados nos relatos anteriores dos alunos. Os resultados sugerem que as crianças progridem de um raciocínio autoritário, cuja obediência é o valor máximo, para um raciocínio individualista em que se visa um benefício pessoal, não sair prejudicado, obedecer ao professor e ser bom colega. Os mais novos manifestam assim uma valorização instrumental das relações. Este raciocínio evolui com a idade, rumo a uma valorização mais social em que o jovem já considera os interesses e os esforços do outro, alcançando a reciprocidade social. Os mais velhos demonstram então uma perspectiva interpessoal, claramente social, em que se valorizam as duas partes do conflito e com base em critérios como lealdade, honestidade, confiança e respeito mútuo.

Constatada a importância da idade nos julgamentos de justiça, procurámos ainda saber se a percepção de justiça é importante na avaliação das práticas de ensino utilizadas pelos professores e se a idade tem um papel importante nessa avaliação dos estudantes.

Thorkildsen (1989) desenvolveu uma pesquisa que teve como preocupação a aprendizagem escolar. Esta autora analisou a percepção de justiça sobre a adaptação do ensino a diferenças individuais, em 161 estudantes dos 6 aos 29 anos. Neste sentido, foram analisadas estratégias utilizadas pelos professores. Os resultados mostram que a percepção de justiça se encontra relacionada com a idade. Os alunos mais novos interessam-se, preferencialmente, pela equidade das recompensas. De uma forma progressiva, os alunos alteram as suas concepções de justiça e começam a interessar-se pela igualdade na quantidade de trabalho a realizar e pela ideia de que todos devem aprender o mesmo. Os jovens chegam mesmo a diferenciar equidade de igualdade na aprendizagem, considerando correcto que alguns aprendam mais do que os outros, sobretudo os mais velhos.

Os estudantes entenderam umas práticas de ensino mais justas do que outras, nomeadamente o trabalho de pares em que um estudante de um nível mais avançado ajuda outro de um nível menos avançado. Esta prática foi percebida como a mais justa. Por sua vez, todos os alunos apontaram como a prática menos justa a situação em que se permite que os mais lentos nunca acabem a sua sessão de trabalho. Contrapondo com as práticas usadas, efectivamente, pelos seus professores, os alunos referiram em último lugar o trabalho de pares, considerada por eles como a prática mais justa. Thorkildsen explica este resultado, apoiando-se na ideia de que as concepções de justiça não são simplesmente transmitidas, mas construídas através da experiência. Não foram observadas diferenças quanto ao género.

Como conclusões, Thorkildsen referiu o facto de a idade apresentar tendências convergentes: antes dos dez anos os alunos escolhem práticas que produzem igualdade (e.g. oportunidades para jogar e para acabar o trabalho); a

partir dos dez anos e até aos dezoito, escolhem práticas que capacitem todos a aprenderem o mesmo; após os dezoito anos mostram-se a favor de práticas de aceleração em que os mais capazes têm o direito de aprender mais. De acordo com Thorkildsen, a escola pode afectar o bem-estar das crianças e este pode ser influenciado pelos sentimentos de justiça dos alunos face às práticas educativas do professor.

Com efeito, damo-nos conta que a justiça interfere em várias áreas da vida escolar, sendo a idade um factor a ter em conta. Tal conclusão leva-nos a pressupor que a motivação escolar é também afectada pelas percepções de justiça. Nesta linha de ideias, daremos a conhecer, em seguida, um estudo que confirma tal pressuposto, sugerindo ainda que o género exerce alguma influência nas percepções de justiça.

Outra pesquisa foi desenvolvida por Nichols e Good (1998), em que analisaram o impacto das percepções de justiça na motivação para a aprendizagem, procurando-se detectar possíveis diferenças no género. Participaram 347 estudantes pré-adolescentes e adolescentes de escolas públicas americanas, os quais responderam a um questionário sobre a percepção de justiça relativamente a vários aspectos da vida escolar. Os autores extraíram quatro factores principais no grupo dos adolescentes, a referir: a dinâmica da interacção pessoal, os castigos, as regras e a justiça do professor. No grupo dos pré-adolescentes, os autores não extraíram dimensões significativas. Os mais velhos manifestaram percepções de justiça relacionadas com a forma como são tratados pelo professor, com os castigos praticados na escola e com a preocupação do professor pela sua pessoa. Os mais novos indicaram o tratamento correcto, a igualdade de oportunidades na obtenção de bons resultados, o seguimento de regras e a aplicação de castigos. Observaram-se diferenças entre rapazes e

raparigas na percepção de justiça em ambos os grupos, apesar de mais significativas no grupo dos adolescentes. De uma forma geral, as raparigas revelam mais consistência na avaliação da escola, das aulas e da justiça dos professores. Verificaram-se diferenças mais acentuadas nas dimensões relacionais da justiça que remetem para o tipo de tratamento. No grupo dos adolescentes, surgiram diferenças quanto à natureza das regras escolares e quanto à aplicação de castigos. Perante estes dados, Nichols e Good sugeriram que as percepções de justiça dos estudantes podem influenciar os resultados obtidos pelos jovens na sala de aula.

Vejamos agora a importância da justiça na resolução de conflitos interpessoais através de dois estudos: um estrangeiro e outro nacional.

No estudo conduzido por Fan e Chan (1999) participaram 680 estudantes de escolas secundárias de Hong-Kong. A média de idades era de 14.9 anos. Foi pedido aos jovens que relatassem um incidente justo e outro injusto passado com um professor e avaliassem a justiça desses incidentes. As questões foram agrupadas em dezoito categorias gerais, a saber: avaliação dos resultados, autonomia, oportunidades de avaliação, distribuição de bens, distribuição e uso de poderes e privilégios, comportamento honesto, tratamento interpessoal, castigos, reciprocidade, responsabilidade, recompensa, direitos, regras da escola/obrigações, selecção da representatividade dos alunos, comportamento do professor face aos alunos, transacções, apoio da justiça e acusação injusta. Relativamente aos incidentes justos, as categorias mais apontadas foram os castigos, a avaliação escolar, o tratamento interpessoal e as recompensas. No quadro dos incidentes injustos, os estudantes referiram também os castigos, o tratamento interpessoal e as acusações injustificadas. Ao nível de diferenças de género, apenas se verificou uma relação significativa no relato mais frequente dos

rapazes adolescentes, sobre incidentes injustos, remetendo para castigos e acusações injustificadas e, menos frequente acerca de incidentes relacionados com o tratamento interpessoal. A idade não mostrou estar associada à natureza dos incidentes.

Os autores classificaram os incidentes de acordo com as três dimensões da justiça (i.e. distributiva, procedimental e interaccional). No campo da justiça distributiva (e.g. castigos e avaliações) os relatos centraram-se no uso das regras de igualdade e de proporcionalidade. A igualdade foi também indicada em questões que se prendem com o tratamento interpessoal, nomeadamente questões de respeito, confiança, simpatia e ausência de preconceitos. No campo da justiça procedimental, as regras identificadas foram a da consistência, a da ausência de preconceitos, a da adequação, a da representatividade e a regra da admissibilidade de correcção (Leventhal, 1980). Foram ainda apontadas regras não contempladas por Leventhal, tais como a confidencialidade e a transparência: a regra da confidencialidade implica que informação confidencial não deve ser revelada; a regra da transparência significa que critérios de distribuição, de avaliação e de outra informação relevante sobre os processos de tomada de decisão devem ser revelados a todas as partes afectadas. Nos incidentes justos, destaca-se o recurso às regras de consistência e de ausência de preconceitos. Nos incidentes injustos, salienta-se o uso de regras como a ausência de preconceitos e a regra de adequação e relevância da informação considerada nas distribuições.

Um estudo em contexto escolar português realizado por Carita (2002) teve a participação de 202 estudantes, rapazes e raparigas, de escolas públicas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, ou seja estudantes pré-adolescentes e adolescentes, de quatro escolas de meio urbano (148) e duas de meio rural. (54). Os anos

escolhidos para análise foram o 6º ano ($N=68$), 9º ano ($N=68$) e 12º ($N=66$) ano de escolaridade, compreendendo alunos desde os 11 até aos 18 anos. Este estudo teve como objectivo geral explorar, através de entrevistas, o tipo de conflitos que ocorrem nas salas de aula, a resolução do problema que foi utilizada e a percepção de justiça sobre a resolução. Os resultados mostram que mais de dois terços dos conflitos na sala de aula ocorrem no contexto da relação professor-aluno, ou seja, na relação assimétrica, em que se destacam os comportamentos de contestação dos alunos. O comportamento do professor foi um contributo na definição da situação, salientando-se a sua gestão da tarefa escolar, a sua descortesia e a sua gestão da indisciplina. Os problemas relacionados com o não respeito pela regra da igualdade no tratamento dos alunos e com a não receptividade do professor às propostas dos alunos obtiveram relevo no grupo do 12º ano.

Ao nível dos modos específicos de resolução, predomina o recurso à estratégia geral de afastamento, tal como a imposição (e.g. castigos, ordens). Na avaliação das resoluções, os estudantes consideram as suas propostas mais justas do que as resoluções reais. Em alternativa, os estudantes propuseram o recurso a estratégias mais positivas, que atendam ao seu ponto de vista. Os alunos do 12º ano são aqueles que mais referem a estratégia geral de aproximação, considerando o seu ponto de vista. Os alunos de meio urbano referem menos o recurso à imposição unilateral e autoritária das soluções do que os alunos de meio rural. A maior parte dos estudantes (6º e 9º ano) apontou como resolução real do conflito usada pelos seus professores baseada no recurso a estratégias gerais de afastamento, destacando-se a imposição (e.g. castigos, ordens) e intermédias, destacando-se a comunicação unilateral (e.g. chamadas de atenção, avisos, ameaças, conselhos).

Relativamente à justiça da resolução real dos conflitos, são os estudantes do 12º ano que se apresentam como mais críticos sobre a justiça da resolução utilizada pelo professor. Estes alunos indicaram como injustas as resoluções que de algum modo prejudicam a tarefa escolar e justas aquelas que de algum modo conseguem resolver o problema. Os estudantes de 6º ano consideram as resoluções como justas quando se encontra assegurada a sua legitimidade, ou seja, quando o procedimento utilizado foi o adequado, remetendo para um critério de justiça procedimental. Resumindo, as respostas concentraram-se em quatro critérios mais salientes para avaliar a justiça das resoluções reais: legitimidade, protecção do bem-estar, poder resolutivo da acção e protecção da/na tarefa.

Carita (2002) constatou que as concepções de justiça manifestadas pelos estudantes respeitam à prevalência da moral pragmática e de considerações de justiça próprias de uma moralidade de tipo heterónomo. Os critérios morais prevaletentes na avaliação da justiça das resoluções apontam predominantemente para a justiça procedimental e interaccional. A legitimidade remete para o critério de moralidade processual de Leventhal (1980) e os restantes critérios associam-se à justiça interaccional, uma vez que são sobretudo as consequências dos procedimentos na situação social que estão em jogo (Bies & Moag, 1986). Os estudantes não focaram critérios de justiça distributiva.

Em seguida, apresentamos um trabalho que, apesar de não ter tido o objectivo específico de conhecer a percepção de justiça escolar, mostra que a justiça é um factor ao qual os estudantes são sensíveis, uma vez que foi referido a nível geral.

A pesquisa realizada por Allodi (2002) debruçou-se sobre a análise de 185 textos escritos por estudantes suecos, dos 7 aos 17 anos (a maior parte dos alunos tinha entre 8 e 13 anos), de dezasseis escolas diferentes. Desses alunos,

90 apresentavam dificuldades de aprendizagem. A consigne formulada foi "Conta-nos tudo sobre a tua escola". Os textos foram analisados segundo uma abordagem da narrativa: isolaram-se elementos que foram agrupados nas seguintes categorias: *ambiente físico, actividades das crianças, tempo na escola, avaliações, problemas e complicações* e por último, *estratégias, soluções e valores na escola*. Os resultados sugerem a importância da competência do professor, não recorrendo ao seu poder de forma cruel nem fugindo à responsabilidade que assume pelo grupo. Os alunos salientaram ainda o respeito pelos outros e pelas regras escolares e uma forma de tratamento justa. Como estratégias para a resolução de problemas, os alunos referenciaram a cooperação e reciprocidade, a existência de regras comuns e a promoção da amizade, da ajuda e da solidariedade entre os estudantes. Dos professores, os alunos esperam protecção, especialmente os alunos com apoio educativo. Allodi observou que as perspectivas de alunos com dificuldades fornecem uma visão similar aos dos outros alunos, enfatizando também questões de justiça.

Por último, descrevemos um trabalho nacional relevante para a temática da legitimação.

5.2. As Percepções de Legitimação da Autoridade Escolar e Extra-Escolar

Um outro trabalho realizado por Gouveia-Pereira, Palmonari, Rubini e Vala (2003) no contexto escolar português e, já referido anteriormente, analisou a relação entre percepções de justiça sobre o comportamento do professor e a legitimação da autoridade escolar e de outras autoridades institucionais exteriores à escola.

Gouveia-Pereira *et al.* partiram da hipótese geral de que a percepção de justiça sobre o comportamento do professor é um forte factor na avaliação das autoridades institucionais e, quanto mais positivas forem as percepções dos adolescentes sobre a experiência escolar, mais positiva será a avaliação da autoridade institucional.

Gouveia-Pereira *et al.* verificaram um maior impacto da dimensão procedimental e relacional na avaliação de justiça sobre o comportamento do professor, na legitimação dos professores e autoridades institucionais exteriores. Os autores concluíram que os adolescentes aceitam as decisões e propostas dos seus professores, com base num tratamento justo e não com base na avaliação dos seus resultados escolares. O aspecto comparativo da justiça apresentou-se também como um factor importante na legitimação da autoridade escolar e avaliação da autoridade institucional, sugerindo que os julgamentos de justiça dos adolescentes não são só de natureza autónoma, mas também comparativa. Importa também referir que os julgamentos de justiça relacional e os julgamentos de justiça comparativos mostraram-se igualmente relevantes na construção da reputação social dos adolescentes (Gouveia-Pereira, 2004), o que significa que o facto de os adolescentes percepcionarem os professores como justos leva a que construam a sua reputação segundo as normas escolares.

O conhecimento da investigação mais relevante em justiça escolar, nestes últimos anos, não deixa passar despercebida uma questão: a evidência de que o construto de justiça permite a abordagem de diversos aspectos da vida dos estudantes, apresentando-se como um requisito para os estudantes se envolverem nos desafios da escola, nas oportunidades de aprendizagem e na aceitação voluntária das decisões dos professores, como o demonstra o estudo de Gouveia-Pereira *et al.* (2003).

Para além do facto da percepção de justiça escolar influenciar as questões acabadas de enunciar, pensamos também que a justiça pode estar relacionada com comportamentos que beneficiem a vida do grupo escolar, tais como comportamentos de cidadania. Na nossa perspectiva, a existência de sentimentos de justiça sobre o comportamento do professor poderá levar à manifestação de comportamentos e de valores pertinentes, no quadro de uma educação para a cidadania. Embora esta relação não tenha ainda sido analisada em contexto escolar, sabemos que a literatura e os trabalhos no campo organizacional há algum tempo que a confirmam (Moorman, 1991; Greenberg, 1993a; Lee, 1995; Rego, 2000a). Colocamos assim a questão se a percepção de justiça do comportamento do professor está relacionada com a promoção do exercício de cidadania. Será sobre as questões de cidadania e a relação entre as percepções de justiça que nos debruçaremos no próximo capítulo. Para tal, procederemos a uma abordagem do conceito genérico de cidadania e procuraremos entender como o mesmo se pode reflectir na escola e que práticas escolares se podem identificar com o processo de educar para a cidadania.

**CAPÍTULO 6: O EXERCÍCIO DE
CIDADANIA E A JUSTIÇA**

6. O Exercício de Cidadania e a Justiça

A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa (Jorge Sampaio, s.d., cit. por Paixão, 2000, p.3).

Actualmente, a temática da cidadania é muito discutida em diversos campos da vida em sociedade. A nossa análise centrar-se-á no contexto escolar. No entanto, começaremos por referir a evolução do conceito de cidadania. Fá-lo-emos através de uma breve reflexão histórica, referindo algumas concepções desenvolvidas sobre o conceito até aos dias de hoje. Abordaremos ainda alguns requisitos centrais para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, assim como daremos a conhecer alguns estudos nesse âmbito.

6.1. Breve Retrospectiva Histórica do Conceito de Cidadania

Este conceito tem evoluído ao longo dos tempos e importa ter em conta o contexto espaço-temporal referido, considerando-se que os pressupostos teóricos que estão na base da concepção do que é cidadania se inter-relacionam com esse contexto (Praia, 2000). A moderna concepção liberal de cidadania remonta à

Revolução Francesa e à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, contrastando com a concepção de cidadania da antiguidade clássica. O conceito de cidadania tem a sua origem nas relações entre o Estado e o indivíduo enquadradas por um modelo democrático.

Na Grécia antiga, a noção de cidadania relacionava-se com a comunidade de cidadãos e o corpo de leis que os regiam. Em Atenas, o cidadão era um homem livre, igual aos seus pares, que participava sem hierarquias no governo democrático da cidade, falava e agia no fórum onde as decisões eram tomadas por maioria simples dos presentes. Estes cidadãos abrangiam 10% da população da cidade e distinguiam-se dos não cidadãos (i.e. mulheres, escravos e estrangeiros) pressupondo deste modo a desigualdade entre os homens (Braga da Cruz, 1998). Em Roma, dominava uma aristocracia política, apesar da qualidade de cidadão começar a ser concedida a um crescente número. Esta concessão tinha a função de integrar os homens livres das regiões conquistadas e o exercício da cidadania implicava o respeito pelo Estado de direito que impunha a observância das leis. No final da Idade Média, reanimaram-se os princípios de associação, representação, das liberdades e franquias cívicas e pessoais nas cidades, comunas, corporações e universidades (Paixão, 2000).

A noção de cidadania surgiu com mais força após a Revolução Francesa em 1789, desencadeando o conceito moderno de cidadania, assente na igualdade de todos os homens perante a lei, traduzindo desta forma o primeiro valor assumido pela cidadania: a liberdade (Braga da Cruz, 1998). Nesta cidadania civil, os direitos inerentes eram os direitos fundamentais à liberdade individual (i.e. direito de expressão, de pensamento e fé, direito à propriedade e direito à justiça) (Nogueira & Silva, 2001).

No século XIX, assistiu-se à democratização da cidadania fundada na afirmação de direitos políticos, ou seja, assistiu-se a uma cidadania política. Em tais direitos constavam, por exemplo, o direito de sufrágio, o direito de associação profissional e sindical e o direito de igual acesso a cargos políticos. No século XX transitou-se para uma cidadania social. Para além do valor de liberdade e, neste sentido, a escolarização obrigatória da sociedade vinha promover económica e intelectualmente, a liberdade e a autonomia dos indivíduos (Braga da Cruz, 1998), foi ainda acrescentado o valor da participação de todos os cidadãos na organização e na vida pública. A crise económica e financeira do capitalismo nos anos vinte, originou a formulação de novos direitos sociais. A cidadania passou a compreender também o valor da solidariedade social, assumindo-se que os indivíduos para além de direitos tinham também deveres.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas reformulou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta declaração proclamava uma forma de governação universalmente desejável, fundada num sistema democrático e nos princípios de cidadania que englobavam a soberania da Nação e da Lei e a igualdade de todos os cidadãos. Até ao final do século vinte enriqueceu-se o património dos direitos humanos em que constam os direitos individuais, cívicos e políticos, direitos de natureza social, económica e cultural e também os chamados direitos das gerações futuras ao ambiente, à paz e ao desenvolvimento sustentável. Nas sociedades de consumo actuais, a cidadania assume cada vez mais o valor da qualidade de vida, do respeito por si próprio, pelos outros e pela natureza.

A forte associação entre democracia e cidadania é saliente na evolução do conceito de cidadania e requer estados democráticos para a sua concretização. Na experiência portuguesa de construção da democracia, os marcos políticos

fundamentais foram: (a) a queda da monarquia e a instauração da república em 1910; (b) o golpe militar que derrubou a ditadura - a Revolução do 25 de Abril em 1974; (c) o fim da guerra colonial e a independência das antigas colónias africanas entre 1974 e 1975; (d) o encerramento do ciclo revolucionário e a posse do primeiro governo de base parlamentar em 1976 e (e) a adesão à comunidade europeia, em 1985.

Conheçamos agora as concepções actuais do conceito de cidadania.

6.1.1. *Concepções Actuais sobre o Conceito de Cidadania*

Embora o conceito de cidadania nos apresente um valor indiscutível e consensual, trata-se de um conceito polissémico.

De uma forma mais genérica, Figueiredo (1999) define cidadania como qualidade do indivíduo livre, que usufrui dos seus direitos civis e políticos e assume as obrigações que a condição de cidadão lhe acarreta.

Manzini-Covre (1995) apresenta várias configurações do conceito de cidadania: cidadania passiva, cidadania activa e cidadania nova. A cidadania que se centra no *ter*, é considerada passiva e consumista uma vez que se coaduna com os interesses dominantes em que as pessoas recebem de forma passiva, apática e súbdita o que o Estado oferece. A cidadania activa centra-se no *agir* e caracteriza-se pelo modo activo de reivindicação por políticas de atendimentos às necessidades das pessoas. A cidadania nova encontra-se centrada no *sentir* e deste modo são os indivíduos que constroem a sua subjectividade e cidadania.

Péschard (1994, cit. por Pires, 2001) refere que o conceito de cidadania depende em parte dos traços que compõem a cultura de um povo - tradições,

normas, ideias e crenças - que sedimentam as convicções dos cidadãos sobre aspectos do seu mundo social.

A crescente globalização da economia e da influência das estruturas políticas europeias e mundiais tem vindo a descaracterizar os modelos nacionais: fala-se em cidadania nacional, cidadania europeia e cidadania mundial. No contexto mundial, a Europa vê-se confrontada com as pressões da competitividade e do desemprego, definindo-se desigualdades entre países e grupos culturais e gerando tensões sociais crescentes. O Relatório da Comissão Europeia sobre Educação e Formação define cidadania europeia como “uma ideia humanista que consiste em construir uma grande Europa, caracterizada por diferenças culturais, diferentes concepções económicas, realidades naturais diferentes, mas unida pelo sentimento de pertencer a uma civilização comum” (Marques, 2002, p.122).

O conteúdo da cidadania tem sido também vinculado aos direitos do homem e a *Declaração e Programa* adoptados pelo Conselho da Europa em 1999, convida os Estados membros a promover a cidadania democrática com base na protecção e desenvolvimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (Monteiro, 2000).

No sentido de uma cidadania consciente, Oliveira Martins (1999, cit. por Pires, 2001, p.181) considera que “aprender a cidadania obriga a olhar o mundo que nos rodeia com olhos de ver, para assumirmos as identidades e as diferenças, a pluralidade de pertenças e o sentido de uma participação efectiva”. Faulks (2000) referiu-se à necessidade de uma cidadania pós-moderna, sob a forma de uma designação ampla associada a ideias como: (a) ligação da cidadania à comunidade política, através da promoção de uma ética de participação; (b) perpetuação dos direitos sociais desligados da economia de mercado; (c) construção de uma cidadania íntima representada nas relações interpessoais e

(d) existência de uma cidadania múltipla, tendo em vista a pluralidade das sociedades modernas. Face à plurissignificação que o termo pode assumir, Braga da Cruz (1998, p.42) expressa os vários significados da cidadania do seguinte modo: “ cidadania quer dizer liberdade, participação igualitária, solidariedade social, qualidade de vida (...) quer também dizer nacionalismo e patriotismo enquanto pressupôs o Estado-Nação e a sua defesa, identificação com a comunidade nacional, com a sua tradição cultural e os seus valores sociais.”

Na conjuntura política, nacional e internacional, o tema da cidadania tem conquistado relevância e é uma preocupação geral das políticas sociais e económicas. As sociedades ocidentais deparam-se com um crescente individualismo, com o enfraquecimento de valores de referência tradicionais (corrupção, absentismo eleitoral, fraude fiscal, desinteresse político, desrespeito por regras da vida comunitária), com o declínio de laços familiares e com um relativismo cultural e moral. Esta realidade reforça a questão da socialização e da educação para os valores democráticos e os direitos humanos, aliando-se à cidadania e sendo da maior actualidade em Portugal. Afigura-se-nos necessário, reequacionar a educação para os valores e a educação cívica nas escolas, visando a formação de jovens no sentido do respeito pelos valores que inspiram a convivência democrática. É neste sentido que Sampaio (s.d.) se refere à forte relação entre a escola e a cidadania (Pires, 2001, p.183):

Tudo começa na Educação. (...) é na Escola que se ganha o sentido duradouro de que somos cidadãos pertencentes a uma comunidade democrática, viva e em transformação, herdeira de uma história, de uma cultura e de uma língua que constitui um Estado Nação (...) É na Escola que aprendemos a situar-nos no mundo, assumindo-nos como cidadãos do universal.

6.1.2. O Papel da Escola na Educação para a Cidadania

A preocupação com o acto de educar para a cidadania sempre esteve, de forma implícita, nos planos de estudos. Todavia, a sua explicitação foi tardia, apesar das tentativas de alguns pensadores nacionais e estrangeiros como John Dewey e António Sérgio, autores fundamentais na abordagem do pensamento educacional do século XX.

Dewey (1916) debruçou-se sobre a função da escola na promoção de uma sociedade democrática. O autor concebeu a escola como uma instituição representativa da sociedade, acreditando que podia fornecer uma formação moral eficaz, quando inserida no espírito social como uma comunidade. Dewey defendeu em 1916 uma visão democrática da educação. Nela integrou como essencial, a matriz conceptual de uma educação cívica ou para a cidadania, concebida por si como a própria essência da educação escolar.

No ponto de vista de Dewey, a natureza da educação reside num processo e progresso social, desenvolvido numa escola que está organizada como uma miniatura da própria experiência social vivida. Uma condição para a execução deste processo passa por educar a criança num espírito de trabalho com sentido de disciplina, passa pela criação de hábitos de ordem e por um sentido de responsabilidade/obrigação em fazer e produzir algo para a sociedade. Dewey reivindicou uma educação capaz de desenvolver nos indivíduos um espírito de cooperação social e de comunidade de vida.

Tal como Dewey, António Sérgio reclamou em Portugal por um ensino cujo papel fosse o da educação, o da formação da personalidade e o da iniciativa, num clima de responsabilidade, de vontade criadora, de auto-domínio, de dignidade da cidadania. Na obra publicada em 1915, *Educação Cívica*, a escola e a educação

assentam em alicerces radicalmente distintos dos tradicionais. A escola é uma cidade, um laboratório, uma oficina, uma comunidade de trabalho. A educação é uma acção, uma acção pelo trabalho efectivo (i.e. não em exposições verbais), através de uma construção da cidadania que implica a solidariedade social. Neste clima, o educando é tratado como pessoa e não é massificado.

Para António Sérgio (1984) o que havia a modificar seriam os métodos de ensino e não os programas; estes devem ser muito flexíveis. Na escola-cidade, a educação, a pedagogia não pode ser de coerção, mas sim de direcção (i.e. orientar, dirigir), com formação e firmeza crescente no saber-fazer e no saber-procurar. O acto pedagógico deve estimular uma relação diferenciadora de papeis, supondo uma hierarquia: a competência de quem ensina, deve educar e impelir o outro a não necessitar de autoridade e a não ter de vergar-se à repressão.

Inspirado por experiências inglesas e norte-americanas, António Sérgio propôs uma renovação nacional através da educação que envolvia a ideia de município-escola e de escola-trabalho, onde as relações escolares são igualmente relações de trabalho. Aí, os educandos têm a possibilidade de se organizarem como adultos num município e aprendem, na prática, a desempenhar os papeis sociais da cidadania e a conhecer pela sua própria experiência como funciona a sociedade. Cada vez mais assumem a responsabilidade dos seus actos e decisões e nas assembleias as suas deliberações interessam a todos. Segundo António Sérgio, a democracia na escola pressupõe disciplina e esta evolui, se bem conduzida, para uma auto-disciplina: o essencial está no professor e na sua capacidade de formar personalidades.

A preocupação de Dewey e António Sérgio com a promoção de uma sociedade democrática atravessa as políticas educativas do nosso tempo, assim

como as práticas e a produção teórica das últimas décadas a nível curricular. O nosso sistema educativo tem procurado formalizar e definir um conjunto de iniciativas mais adequadas às necessidades dos jovens, concretizando alterações que se coadunam com as mudanças dos países ocidentais. Os dispositivos normativos existentes reflectem a premência de uma formação integral do aluno, num espírito de liberdade, autonomia, solidariedade, responsabilidade, respeito pelos outros, cooperação e capacidade de diálogo.

Perante a centralidade de ideais de cidadania para a educação expressa oficialmente nos normativos, procurámos saber até que ponto a escola cumpre as orientações das nossas leis. Assim, quisemos inteirar-nos de estudos recentes realizados no âmbito da educação para a cidadania no nosso país, os quais passamos a apresentar.

6.1.3. Estudos realizados em Portugal no Âmbito da Cidadania

Bettencourt e Santos (1981, cit. por Menezes, 1995a) conduziram um estudo exploratório em algumas escolas de Lisboa para verificarem se os métodos de ensino e as condições organizacionais existentes na escola contribuíam para a formação pessoal e social dos alunos. As autoras concluíram que o ensino continuava, essencialmente, centrado no professor. Todavia, constatou-se que existe mais recurso ao trabalho de grupo, apesar dos professores nem sempre estarem preparados para apoiar esta prática e de as instalações escolares não a favorecerem.

Menezes (1995a) refere o estudo qualitativo de Bettencourt e Marques (1987) que também revelou que o papel da escola se esgota na transmissão de conhecimentos, negligenciando-se a aprendizagem sobre o exercício dos direitos e deveres do cidadão, e o estudo de Lima (1988) que analisou o papel dos alunos

na gestão das escolas secundárias. Este autor concluiu não ser este papel uma preocupação ou prioridade dos alunos, aspecto que é reforçado pela organização escolar. Estes resultados não revelam surpresa, na medida em que a gestão escolar é entendida como um domínio quase exclusivo dos docentes e por isso, não é vista pelos alunos como uma possível forma de educação cívica.

Outro estudo referido por Menezes é o de Ramalho (1992, 1993). O autor debruçou-se sobre os programas de Desenvolvimento Pessoal e Social, no final do seu primeiro ano de experimentação. O autor avaliou opiniões de alunos, pais e professores. Desta análise, sobressai um consenso acerca dos benefícios desta disciplina no desenvolvimento e no auto-conhecimento dos alunos, na relação professor-aluno e na relação escola-comunidade. Menezes (1995a) procurou ainda conhecer opiniões e comentários de jovens sobre a cidadania. Os dados revelam um fraco interesse em terem um papel como cidadãos activos; uma real intervenção medíocre dos jovens na comunidade e um certo alheamento relativamente às instituições políticas, apesar de os jovens apoiarem um regime democrático.

Na realidade, a investigação no nosso país tem revelado que existe algum cepticismo e desinteresse da parte dos jovens portugueses sobre questões de política (Braga da Cruz, 1985, 1995; Cabral, 1998; Fernandes, 1998; Figueiredo, 1988; Reis, 1986; Vala, 1986). Menezes considera que a indiferença dos jovens quanto à política se deve ao fosso existente entre os ideais de democracia e a realidade da vida de sala de aula, da escola e até da sociedade.

Portugal participou recentemente num estudo empírico internacional liderado pela *International Association for the Evaluation Educational Achievement* (IEA). Esta iniciativa visava avaliar o currículo no domínio da cidadania. Numa primeira fase, (1994-1997) o estudo envolveu mais de vinte países maioritariamente

europeus, incluindo quase a totalidade dos países do ex-Bloco do Leste. A análise do currículo enunciado (i.e. programas, manuais escolares) confirma a cidadania como um objectivo central da educação básica portuguesa (Menezes, Mendes, Ferreira & Ribeiro, 1999).

Numa segunda fase do estudo, (Torney-Purta, 2001) avaliou-se o currículo implementado e conseguido (i.e. o que realmente acontece na escola e sala de aula) mediante um questionário a 90.000 jovens de 28 países, de 8º e 9º anos. Esta avaliação centrou-se nos conhecimentos cívicos, no envolvimento/participação na escola e nos comportamentos cívicos de jovens de 14 anos. Ao nível dos conhecimentos cívicos, os jovens portugueses situam-se abaixo da média internacional, revelando desconhecimento dos princípios democráticos fundamentais e dificuldades na interpretação da informação cívica. Ao nível do envolvimento/participação na escola, os resultados superam a média internacional quanto a crenças relativas à importância das actividades cívicas convencionais e igualam a média internacional, no que diz respeito à intenção de participar futuramente nas actividades cívicas convencionais. Sobre os comportamentos cívicos, os alunos portugueses identificam-se com a cultura política do seu país e exprimem níveis de confiança.

Constatamos a existência de um paradoxo na divulgação dos resultados. Contrariamente a conclusões sobre o currículo proposto (i.e. enunciado) em que a cidadania aparece como o alvo prioritário do ensino no currículo formal e nos manuais, os estudantes não reconhecem que participam em actividades desse âmbito na sala de aula e acrescentam não existirem ocasiões para debate; a sua participação reduz-se à eleição do delegado de turma. Os jovens referiram também o facto de alguns professores serem mais tolerantes do que outros, o

facto de as regras de aula diferirem de professor para professor e o facto da participação dos alunos na elaboração das mesmas ser rara.

Pires (2001) refere uma pesquisa de Lemos e Lúcia (s.d.), cujo objectivo foi conhecer o modo como, em termos institucionais, a educação para a cidadania está a ser promovida nas escolas. Realizada através de questionários (a escala compreendia o essencial, muito importante, bastante importante, importante, alguma importância), esta pesquisa contou com 280 alunos, 61 docentes e 37 funcionários administrativos e auxiliares de educação. Fizeram-se também entrevistas semi-estruturadas a presidentes do conselho executivo e da assembleia de escola. A investigação decorreu em escolas secundárias públicas da região de Lisboa. Os resultados revelam um consenso quanto à importância do papel da escola na educação para a cidadania.

De um ponto de vista geral, os dados apontam para a necessidade da escola se articular com outros parceiros. Outra ideia clara nos resultados do estudo é que a educação para a cidadania desenvolvida pela escola está dependente da forma como os currículos estão organizados e das metodologias de ensino/aprendizagem praticadas. Questões relacionadas com a educação para a cidadania são contempladas no plano anual de actividades da escola, através de várias acções. A opinião dos titulares dos órgãos escolares sugere que educação para a cidadania deve ser desenvolvida através de programas curriculares e projectos extracurriculares. As escolas estudadas desenvolvem este tipo de projectos pois são considerados meios privilegiados para o encontro de interesses entre alunos e professores, com temas relevantes e actuais.

Relativamente à forma como os currículos disciplinares promovem a educação para a cidadania, 53% dos respondentes entende que essa contribuição é pequena ou sem significado, 44% afirma que as disciplinas

concorrem suficientemente para essa promoção e apenas 3% considerou muito significativo. No que diz respeito ao melhor caminho a seguir para se promover uma educação para a cidadania, a maioria, 171 sujeitos (45,2%) é da opinião que a acção extracurricular consiste na forma mais adequada, 24,3% refere os contributos disciplinares e outros 24,3% sugere uma disciplina específica criada para o efeito.

Cinco dimensões para a cidadania foram apresentadas nos questionários: (a) capacidade de selecção, análise e interpretação da informação; (b) responsabilidade social, (c) capacidade de conviver com a diversidade, (d) sentido crítico em relação a ideias, actos, processos e (e) capacidade/disponibilidade para a intervenção social. À primeira dimensão, 33% atribui-lhe alguma importância e apenas 25% a considera muito importante ou essencial. A segunda dimensão é considerada muito importante por 65% dos respondentes, vista como essencial por 42% e tendo alguma importância para 6%. Acerca da terceira dimensão, 51% entende que é essencial ou muito importante, somente 24,6% a considera importante ou com alguma importância. Sobre a quarta dimensão, a maioria, (i.e.125), não a percebe particularmente importante e 253 sujeitos encaram-na como importante ou com alguma importância. A última dimensão é apoiada apenas por 20,6% como muito importante ou essencial, num total de 78 respondentes, enquanto 34%, num total de 131, a considerou de alguma importância. O resultado relativo a esta última dimensão – capacidade/disponibilidade para a intervenção social – traduz a fraca ou inexistente tradição de participação dos jovens portugueses na vida escolar, indo de encontro a uma cidadania passiva (Manzini-Covre, 1995).

A partir destes dados, verificamos que a escola se apresenta como uma instituição possuidora dos meios organizacionais necessários para funcionar democraticamente. No entanto, a escola revela-se incapaz de o fazer.

Frequentemente, explica-se a ineficácia da escola em funcionar de forma democrática através da extensão do currículo, da falta de formação dos professores e da resistência da concepção tradicional de escola que valoriza metas cognitivas e transmissão de conhecimentos. Os trabalhos anteriormente apresentados, sugerem a necessidade de algumas mudanças ou ajustamentos a realizar nas escolas portuguesas.

Segundo Benavente (1999), a educação para a cidadania passa pelo centro do currículo. Por sua vez, Beltrão e Nascimento (2000) consideram que uma nova concepção do currículo passa por uma aprendizagem focada em competências.

Neste sentido, Audigier (2000) vem sugerir competências-chave ligadas à cidadania, as quais apelam à construção de uma pessoa livre e autónoma, consciente dos seus direitos e obrigações na sociedade. Assim, o autor apresenta-nos competências genéricas em educação para a cidadania, divididas em três grupos: (a) competências cognitivas, englobando as competências de carácter jurídico-político, de conhecimento sobre o mundo actual, de carácter histórico-cultural e procedimental (i.e. capacidade de argumentação reflexiva); (b) competências éticas e de escolha de valor, integrando a adesão a valores como liberdade, igualdade e solidariedade e (c) competências de acção ou sociais, contemplando a capacidade de coexistência com os outros, de cooperação, de resolução de conflitos e de intervenção crítica.

Coutinho (1998) também reforça a necessidade de um currículo democrático que inclua a capacidade para utilizar o conhecimento e as habilidades, de forma a

poder criar e perseguir os próprios interesses, a tomar decisões pessoais e políticas bem informadas e a trabalhar pelo bem-estar da comunidade.

Parece-nos então que a cultura de uma escola cujo alicerce seja um clima de justiça social, de igualdade de oportunidades, de cooperação, de responsabilidade e de solidariedade, facilita a preparação dos alunos para o exercício de cidadania. Para Beltrão e Nascimento (2000), a cultura e o clima de escola influencia a participação, a gestão e distribuição do poder, a satisfação e a co-responsabilização de cada um, determinando atitudes, expectativas e práticas dos intervenientes. O exercício das competências de participação activa e responsável assume saliência no clima de escola, devido às múltiplas oportunidades que a escola oferece, sendo um exemplo a participação na concepção ou revisão do regulamento interno, nas regras de funcionamento de aula e no desempenho de cargos escolares (Paixão, 2000).

Outros investigadores (e.g. Potter, 2002) têm observado factores de sucesso em estudantes de escolas em que a educação para a cidadania está enraizada na respectiva cultura de escola. Daí sugerirem que quando os jovens são tratados com respeito e a sua contribuição escolar é vista como essencial, os mesmos respondem de forma positiva e entusiasta. Factores de sucesso como estes têm origem então: (a) numa participação democrática genuína, em torno das necessidades reais da escola; (b) em projectos interessantes e relevantes; (c) em aprendizagens de sala de aula que capacitem os estudantes a desenvolverem um sentido de realização pessoal; (d) em métodos justos e inclusivos de avaliação e, finalmente (e) no reconhecimento do sucesso de cada um, o que em grande parte depende da acção educativa dos professores.

O papel dos professores assume então relevância numa linha de educação para a cidadania. Paulo Freire (1995) reclama por um professor que ajude os

alunos a criar condições para a participação na vida institucional e cultural da escola, num clima de diálogo, dignidade e respeito, incentivando e apoiando a actividade associativa e de intervenção. Pretende-se um professor democrático, que pratique uma pedagogia de autonomia, orientada para a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões de forma livre, consciente e responsável. Espera-se então que o professor possibilite um papel activo ao aluno, em que este constrói o seu saber, uma vez que a cidadania não se impõe mas é antes construída através de um processo contínuo de aprendizagem (Figueiredo, 1999).

Paixão (2000) apela ao valor do respeito por si, pelo outro e pelo bem comum, ao valor da exigência face a compromissos assumidos, ao valor da afectividade demonstrada mesmo em situações de discordância, como vivências a serem permanentemente interiorizadas pelos alunos, experimentadas com o professor, como modelo que é.

Crick (2000) reforça o sentido de uma responsabilidade social e moral, conduzindo a criança a preocupar-se com os outros, a premeditar e considerar os efeitos da sua acção sobre o outro e a compreender e preocupar-se sobre as consequências dos seus actos.

Rego e Sousa (1999) salientam a importância de comportamentos de cidadania do professor, na comunidade escolar e explicitam esses comportamentos: ser consciencioso (i.e. ir além das suas funções); ser altruísta (ajudar os alunos); ser civicamente virtuoso (participar na vida escolar); ser cortês (respeitar os outros); ser desportista (mostrar tolerância em situações desagradáveis) e ser pacificador (gerir conflitos). São salientadas também vantagens decorrentes destes comportamentos de cidadania do professor, entre as quais se destacam a origem de um clima de trabalho responsável e de partilha e a melhoria da relação entre todos os agentes educativos. A predisposição da parte dos professores para

exercerem a sua autoridade de forma democrática é considerada como o maior desafio da cidadania escolar (Guidens, 1998).

Braga da Cruz (1998) chama a nossa atenção para a importância dos valores (e.g. liberdade, participação responsável, solidariedade social) nas práticas pedagógicas e nos programas, assumidos e interiorizados pelos agentes educativos, sobretudo pelos professores. A educação para os valores e pelos valores da cidadania deve ser entendida como uma estratégia de reforma da educação e de desenvolvimento da sociedade portuguesa. Sendo a escola um lugar de aprendizagem e de convivência social, é também um espaço relacional de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos. Por este motivo, a escola não pode prescindir dos valores e da formação moral dos alunos, desenvolvendo para tal competências em consonância com uma educação para a cidadania.

Lourenço (1995) afirma que toda a educação educa para os valores. Entende-se por valores aquilo que as pessoas, grupos ou culturas avaliam como digno de ser perseguido, alcançado e desenvolvido. Deste modo, o acto educativo situa-se dentro de um contexto normativo ou relacionado com o domínio do dever ser.

Potter (2002) tem sublinhado o lugar da partilha de valores morais na educação para a cidadania assim como Guidens (1998) que considera os valores sociais como base para uma democracia participativa e moderna.

A partilha de valores a que se refere Potter, encontra-se dependente de uma política escolar democrática que assenta em outros valores, tais como: (a) autonomia de acção, o que implica dar voz aos estudantes na organização geral do currículo e no clima de escola, desenvolvendo-se a sua responsabilidade através da aprendizagem e comportamento; (b) não atribuição de direitos sem responsabilidades, promovendo-se a discussão, negociação e acordo sobre os

mesmos; (c) existência de uma autoridade democrática, visando a sua legitimação e (d) construção de uma pluralidade cosmopolita, desenvolvendo o hábito de acolher bem a diversidade cultural.

Com base no que foi dito anteriormente, faz-nos sentido salientar o contributo de Kohlberg na linha de uma educação para a cidadania, pela sua ênfase no factor – justiça. Apresentaremos de seguida a metodologia do autor desenvolvida em contexto escolar, designada *just community approach* e identificaremos algumas das suas vantagens.

6.1.4. O Contributo de Kohlberg na Linha de uma Educação para a Cidadania

No primeiro capítulo do presente trabalho fizemos referência à importância que Kohlberg atribuiu à justiça na relação com a autoridade, considerando-a substantivo de moralidade. A educação para a justiça constitui para Kohlberg uma obrigação moral da família, da escola e da comunidade, sendo parte integrante da sua teoria do desenvolvimento moral em termos de estádios. A nível da educação, o autor veio propor aos professores a integração de temas morais no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem da educação para a justiça assume que o desenvolvimento do pensamento e da acção moral resulta da coordenação de acções e de pontos de vista diferentes com os quais nos confrontamos nas interacções com o outro. Lourenço (2000) descreve-nos as principais linhas de orientação da educação para a justiça de acordo com Kohlberg, das quais nos socorremos em seguida.

Apresentam-se como métodos da educação para a justiça que podem ser trabalhados no tema cidadania: (a) a discussão de dilemas morais, hipotéticos e reais, uma vez que o confronto com pontos de vista plurais e diversos dos nossos

favorece reestruturações e níveis mais avançados de pensar e agir moralmente; (b) as oportunidades de descentração social, na medida em que vestir a pele do outro facilita a compreensão dos seus direitos legítimos e necessidades; (c) a vivência em comunidades justas ou instituições onde se praticam valores como a responsabilidade, a igualdade e a justiça.

A concepção desenvolvimentista da educação para a justiça adquire importância ao assumir que formas mais elevadas do pensar e agir moralmente não são determinadas biologicamente, nem ocorrem apenas em certos meios. Ao olhá-las como uma resultante da interacção contínua do sujeito com o seu meio, implicando por isso uma orientação construtivista fundada na acção do sujeito, a educação para a justiça assenta na ideia de que todos podem alcançar formas elevadas do pensamento e acções morais, desde que vivenciem experiências enriquecedoras de vida. Kohlberg pressupôs que só as comunidades justas facilitam o acesso a uma moralidade pós-convencional.

Nos seus esforços de promoção do desenvolvimento moral em escolas e prisões durante os anos setenta, Kohlberg reconheceu que a metodologia da discussão de dilemas teria pouco impacto nos sujeitos que vivessem em comunidades pouco justas ou atmosferas pouco morais. Seria então necessário trabalhar com as instituições e tentar mudar a sua vivência moral. Perante esta constatação, Kohlberg comprometeu-se com a sua abordagem de comunidade justa, desenvolvendo-a em algumas escolas do seu país que aceitaram durante alguns anos a sua supervisão. A experiência realizou-se em escolas secundárias, com um número reduzido de alunos (entre 60-180). Kohlberg integrou o método da discussão de dilemas reais com a participação democrática em toda a vida da escola, envolvendo o sentido de justiça e de direitos individuais e o sentido de comunidade e de vida em grupo. Os estudantes discutiram e resolveram através

de uma participação directa, problemas graves (e.g. indisciplina, consumo de droga) e outros menos graves (e.g. burocráticos). Uma vez encontrada a solução mais justa, cada um obrigava-se a seguir a decisão tomada. Neste processo procurava-se a justiça, praticava-se a igualdade, exigia-se responsabilidade e sentido de comunidade ou de respeito pela vida colectiva.

Três aspectos ressaltam da comunidade justa de Kohlberg: (a) a estrutura democrática, traduzida pelo envolvimento dos estudantes nas decisões que afectam a sua vida e o bem-estar da comunidade escolar; (b) o sentido de comunidade através do fortalecimento do sentido de responsabilidade entre estudantes e para com o grupo; (c) a ênfase na igualdade, de forma a todos participarem directamente e não somente de forma representativa.

Os resultados obtidos nas escolas onde Kohlberg concretizou a sua abordagem de comunidade justa confirmaram a sua principal hipótese, uma vez que se desenvolveram culturas morais mais positivas. Outras vantagens em relação à escola tradicional são salientadas e apontam para: um maior desenvolvimento de valores relativos por exemplo a quem se aplicavam as normas e quem era suposto obedecer-lhe; uma valorização da escola enquanto comunidade ou instituição; maior promoção do raciocínio moral promovida pela participação na gestão da escola; orientação autónoma dos alunos na resolução de dilemas; desenvolvimento de valores políticos (e.g. democracia); forte sentido de responsabilidade social; redução de condutas de roubo e de conflitos inter-raciais; maiores aspirações educacionais dos jovens e diminuição do consumo de droga.

De entre as críticas apontadas à abordagem da comunidade justa, Lourenço (2000) destaca a questão da amostra ser muito pequena para se fazerem inferências sobre resultados em escolas com populações maiores. Consideramos

este aspecto pertinente e válido de ser considerado neste trabalho. De qualquer forma, socorremo-nos da distinção apontada por Kohlberg (1984) entre os juízos deônticos (o que os alunos pensam que deve ser, independentemente de seguirem ou não) e os juízos de responsabilidade (o que os alunos assumem nos seus comportamentos), para analisarmos o exercício de cidadania.

Salientamos ainda um projecto a decorrer em Portugal que constitui uma referência importante na linha de uma educação para a cidadania. Entre nós, a Escola da Ponte em Vila das Aves apresenta-se-nos como um projecto alternativo ao modelo de escola tradicional. Com mais de vinte anos, esta escola centra-se na educação cívica, na responsabilidade, na comunicação, no papel que as crianças desempenham, numa organização pedagógica, onde a Assembleia de Escola tem um papel muito importante.

Não queríamos também deixar de referir um trabalho a nível internacional, quanto a nós uma expressão evidente de que vale a pena lutar por uma educação para a cidadania e tornar as escolas mais democráticas. Lembramos também que a nossa revisão de literatura aponta para a importância máxima da participação dos jovens na escola, para o desenvolvimento da responsabilidade individual e social, para a cooperação e solidariedade, dimensões de cidadania contempladas no nosso instrumento e que têm encontrado suporte nas orientações da bibliografia.

A investigação que passamos a referir (Jonh & Osborn, 1992) foi realizada em duas escolas estruturadas de forma diferente: uma tradicional e outra democrática, com alunos de idade compreendida entre os dez e os quinze anos. O objectivo do estudo foi analisar o efeito da organização da escola na influência de valores democráticos nos jovens. Relativamente à escola tradicional, os alunos da escola democrática revelaram possuir valores mais democráticos, maior

consciência de direitos de cidadão e de participação cívica, atitudes mais positivas face a diferenças de sexo e raça, posturas mais liberais em relação a outros grupos e maior consciência ao nível da sala de aula sobre participação e respeito mútuo.

Perante tais resultados, apoiamos a posição de Fonseca (2001) de que será mais fácil a um adolescente apresentar comportamentos de cidadania num contexto social (escola) organizado de forma democrática e participativa. Tal como Fonseca, defendemos a existência de modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade e justiça, bem como um estilo de convivência que valorize a autonomia, o diálogo e o espírito de participação na vida escolar.

Acentuamos a necessidade do sentido de cooperação se tornar uma questão real nas nossas escolas. A sala de aula afigura-se um local privilegiado para o desenvolvimento de experiências significativas de cidadania aliado à manifestação de comportamentos cidadãos. Neste espaço, o clima deve ser de abertura, de modo a encorajar a discussão de temas cívicos por meio de debates, a promover discussões de dilemas reais e hipotéticos, simulações de papeis, assembleias de turma, trabalhos de grupo/projecto e de pares, tendo por base a participação dos alunos na elaboração das regras, na organização da sala de aula e das actividades, na avaliação e na resolução de conflitos. Enfim, uma escola que constitua um espaço de cidadania que como sugerem Apple e Beane (2000) não seja apenas uma preparação para a vida mas que seja a própria vida.

A escola apresenta-se-nos então como um possível espaço de cidadania por excelência e, é indiscutível que pode funcionar como tal desde que compreenda a formação global do aluno como objectivo principal e que preconize mudanças a vários níveis.

Integramos na nossa perspectiva as considerações de Beltrão e Nascimento (2000) de que as alterações necessárias são diversas e variadas; que a mudança começa em cada um de nós mas só é possível em conjunto; que a contradição entre teoria e prática não pode continuar; que há que criar hábitos e tradições de participação e associação activa dos alunos; que partilhar o poder do professor com os alunos pode ajudá-los a viverem melhor os conflitos e que a formação de professores nunca está terminada. A mudança deve ter em conta as condições concretas de cada escola e o meio em que se integra. A mudança deve iniciar-se pelo desenvolvimento de um novo conceito de escola, uma escola que forme cidadãos responsáveis e que oriente os nossos jovens nas suas escolhas futuras, no seu caminho de vida.

As teorias e linhas de investigação até aqui apresentadas sobre o exercício de cidadania em contexto escolar constituem uma fonte importante de conhecimento para o presente trabalho. Contudo, a literatura recente em educação para a cidadania e os estudos por nós enunciados neste âmbito, não sugerem a justiça como um factor crítico na emergência de comportamentos de cidadania. Apesar de Kohlberg ter enfatizado as questões da justiça na sua metodologia de trabalho, as experiências actuais não reflectem a preocupação do autor. Assim, a investigação em contexto escolar tem posto de parte ou negligenciado, a possível relação entre percepções de justiça e comportamentos de cidadania, tanto quanto sabemos, a nível nacional e internacional. No entanto e como já referimos antes, a relação entre justiça e o exercício de cidadania tem sido confirmada no campo organizacional. Por termos conhecimento desta realidade, pareceu-nos pertinente analisar esta relação na escola. O último capítulo trata, precisamente, a associação existente entre as percepções de justiça e os comportamentos de cidadania em contexto organizacional.

6.2. Justiça e Comportamentos de Cidadania

Vistas as questões ligadas à concepção de uma educação para a cidadania, importa agora saber de que forma as percepções de justiça se relacionam com os comportamentos de cidadania. Como anteriormente já foi dito, a relação entre justiça e cidadania tem sido confirmada no contexto organizacional e, tanto quanto temos conhecimento, não há estudos realizados em contexto escolar. O nosso último ponto procura dar a conhecer a forma como essa relação tem sido estudada.

Ao longo da nossa revisão de literatura realçámos a influência das percepções de justiça relacional em atitudes e em comportamentos dos indivíduos, organizacionalmente relevantes. Quando as pessoas se sentem satisfeitas e têm percepções positivas de justiça, nas suas relações com uma instituição ou autoridade, emergem comportamentos orientados para o grupo de trabalho. De acordo com este pressuposto, os modelos do valor do grupo e relacional de autoridade defendem que a influência de um tratamento justo, através da neutralidade, confiança e reconhecimento do estatuto do indivíduo no seio do grupo, levam a sentimentos de orgulho e respeito no grupo. Por sua vez, estes sentimentos conduzirão as pessoas a comportamentos pró-ativos face ao grupo, originando maior disposição para aceitar as regras, permanecer no grupo, assumir um maior compromisso com o grupo e envolver-se em comportamentos de cooperação (Tyler, Degoe & Smith 1996; Tyler & Blader, 2000; Tyler & Blader, 2003).

Como vimos, Tyler (2000) apela à necessidade de adopção de estratégias relacionais por parte das autoridades que pretendem ser eficazes e lutarem contra

a competição de interesses individuais. Numa sociedade democrática, a eficácia da autoridade depende muito da cooperação voluntária, na qual os membros do grupo seguem as regras e agem de forma a ajudar a organização, na gestão de problemas e na manutenção da sua produtividade. Assim, a motivação dos indivíduos para cooperarem com as organizações encontra-se dependente do tipo de relação que mantêm com essas organizações e com as autoridades.

6.2.1. *Definição de Comportamentos de Cidadania*

Os comportamentos de ajuda aos elementos do grupo, designados como comportamentos extra-papel por Tyler *et al* (1996), Tyler e Blader, (2000; 2003) assumem centralidade no nosso trabalho, já que são referenciados pela literatura como um exemplo de comportamento de cidadania.

Nos anos sessenta, este tipo de comportamentos começou a receber atenção de alguns autores, nomeadamente Katz (1964) que evidenciou a importância dos comportamentos extra-papel, no contexto das organizações e referiu-se aos mesmos, enquanto um exemplo de comportamentos de cidadania organizacional (CCO). Na assunção de que, as organizações exclusivamente dependentes de comportamentos prescritos revelam alguma fragilidade, o autor definiu este tipo de comportamentos como comportamentos discricionários que ultrapassam as expectativas de papel e de conteúdos funcionais formalmente estabelecidos, beneficiando a organização.

Conhecida a definição de comportamentos de cidadania, avançamos agora para a sua relação com as percepções de justiça.

6.2.2. *Percepções de Justiça e Comportamentos de Cidadania*

No contexto organizacional, diversos estudos revelaram que as percepções de justiça apresentam um potencial explicativo para um grande número de comportamentos, entre os quais estão os CCO (e.g. Moorman, 1991; Greenberg, 1993a). Uma questão se coloca e diz respeito ao papel exercido pelas três dimensões de justiça, nos CCO. A pesquisa atribui mais peso à justiça procedimental e interaccional, apesar da dimensão distributiva apresentar também algum poder explicativo. A relação entre justiça e CCO (especialmente a justiça procedimental) foi demonstrada em alguns trabalhos que revelam os procedimentos como indicadores mais fortes dos CCO (Niehoff & Moorman, 1993; Lee, 1995).

Ao nível da justiça interaccional, Cropanzano & Greenberg dão-nos a conhecer um trabalho de Moorman (1991), onde foram criadas cinco dimensões de CCO: altruísmo, cortesia, desportivismo, consciência cívica e virtude cívica. Os resultados evidenciaram uma forte relação entre a dimensão interaccional e todas as dimensões de CCO. A predominância da justiça interaccional como factor explicativo dos CCO tem sido igualmente encontrada em trabalhos de Rego (2000a).

Mais recentemente, Tyler e Blader (2003) salientam a importância dos julgamentos processuais em diferentes dimensões, na emergência de comportamentos cooperativos. A partir dos contributos do modelo do valor do grupo e do modelo relacional de autoridade da justiça procedimental, descritos anteriormente, Tyler e Blader (2003) procuram explicar os antecedentes da cooperação em grupos. Os autores propõem o Modelo do Envolvimento do Grupo (MEG), partindo da hipótese de que os procedimentos são importantes nos comportamentos cooperativos porque moldam a identidade social dos indivíduos

no interior dos grupos, que por sua vez, influencia atitudes, valores e comportamentos. Os julgamentos instrumentais são olhados como tendo uma influência indirecta na identidade social.

A meta principal do MEG consiste então, em identificar e analisar os antecedentes de atitudes, valores e comportamentos cooperativos nos grupos. Para tal, O MEG defende que: (a) os julgamentos sobre identidade são o primeiro factor na determinação da cooperação, (b) o primeiro antecedente dos julgamentos sobre identidade serão os julgamentos de justiça procedimental e (c) os julgamentos sobre orgulho e respeito moldam identificação com o grupo.

O MEG distingue dois tipos de comportamentos cooperativos: comportamentos *mandatários* - estipulados pelo grupo e afectados por incentivos e sanções e, *discricionários* - com origem nos membros do grupo e influenciados pelas atitudes e valores dos indivíduos. Estes últimos são considerados como mais valorosos para o grupo. De acordo com o MEG, a cooperação não depende de incentivos ou sanções mas de motivações internas. Esta cooperação discricionária decorre, então, da informação sobre identidade que os indivíduos recebem do grupo.

Numa primeira experiência (Tyler & Blader 2000), o MEG foi testado e validado com 404 empregados de variadas organizações de trabalho. Os resultados mostram que os julgamentos de identidade moldam atitudes, valores e comportamentos cooperativos, exercendo maior influência nos comportamentos discricionários. Os julgamentos instrumentais exercem uma influência indirecta em atitudes, valores e na cooperação discricionária. Por fim, julgamentos de justiça procedimental (políticas, regras da instituição e qualidade do tratamento conferido) revelam-se como o primeiro antecedente dos julgamentos sobre identidade.

Constatada a relevância dos comportamentos cooperativos discricionários na vida do grupo, importa agora conhecer a realidade em contexto escolar, ou seja, analisar se a emergência deste tipo de comportamentos está relacionada com as percepções de justiça do comportamento do professor. A relação entre percepções de justiça e CCO existente no contexto organizacional suscitou o interesse pela análise desta relação em contexto escolar.

Além disso, pretendemos também explorar que dimensão de justiça pode provocar a emergência de comportamentos de cidadania escolar. Estas questões serão analisadas no nosso trabalho empírico, bem como as questões relativas à legitimação da autoridade do professor. Apresentamos de seguida os objectivos deste estudo e as hipóteses que nos propomos analisar.

6.3. Objectivos e Hipóteses do Estudo

Tendo por base a revisão de literatura podemos definir os seguintes objectivos específicos:

- Analisar os tipos de julgamento de (in)justiça relatados pelos alunos de 5º, 8º e 11º ano de escolaridade e enquadrá-los numa taxonomia existente na literatura.
- Analisar a percepção de (in)justiça que os alunos têm sobre o comportamento dos professores, nas dimensões distributiva, procedimental/interaccional e comparativa.
- Analisar a relação entre percepções de (in)justiça e a legitimação da autoridade do professor.
- Analisar a relação entre percepções de (in)justiça e o exercício de cidadania.

- Analisar a relação entre a legitimação do professor e o exercício de cidadania escolar dos alunos.

De acordo com alguns estudos, os julgamentos de justiça têm um impacto particular na legitimação atribuída às autoridades, em várias áreas da vida social (Tyler, 1997). Também no contexto escolar, os estudos de Gouveia-Pereira, Vala, Rubini e Palmonari (2003) e Gouveia-Pereira e Vala (2004) mostram a importância da percepção de justiça na legitimação da autoridade escolar. Assim, partimos das seguintes hipóteses:

- Quanto mais positivas são as percepções de justiça do comportamento do professor, maior será a legitimação da autoridade escolar (os professores). Espera-se ainda que seja a justiça relacional a ter maior impacto na legitimação da autoridade escolar, relativamente à justiça distributiva.

- Quanto mais positivas são as percepções de justiça sobre o comportamento do professor, maior será a legitimação do professor, em cada ano de escolaridade.

- Quanto mais positivas são as percepções de justiça sobre o comportamento do professor maior a emergência do exercício de cidadania escolar. Espera-se também que seja a justiça relacional a ter maior impacto no exercício de cidadania relativamente à justiça distributiva.

- Quanto maior é a percepção de justiça sobre o comportamento do professor maior será o exercício de cidadania por anos de escolaridade (5º, 8º, 11º).

- Quanto maior for a percepção de justiça sobre o comportamento do professor maior será a relação entre a legitimação do professor e o exercício de cidadania escolar. Por sua vez, a legitimação do professor será uma variável mediadora na relação entre percepção de justiça e exercício de cidadania escolar.

SEGUNDA PARTE

A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 7: MÉTODO

7. MÉTODO

Na segunda parte do nosso trabalho começaremos por caracterizar a amostra. Seguidamente, descreveremos o instrumento utilizado neste trabalho e os procedimentos de análise de dados utilizados.

7.1. Participantes

A amostra ($N=293$) é constituída por 94 alunos do 5º ano, 105 alunos do 8º ano e 95 estudantes do 11º ano de escolaridade. Os participantes faziam parte de cinco turmas de cada ano de escolaridade em estudo; 153 alunos (52%) pertencem ao sexo masculino e 140 alunos (47%) ao sexo feminino.

Quadro 1 – Descrição da amostra

SEXO	ANO DE ESCOLARIDADE		
	5º Ano	8º Ano	11ºAno
Masculino	49 (52%)	55 (52%)	49 (52%)
Feminino	45 (47%)	50 (47%)	45 (47%)
TOTAL	94 (32%)	105 (35%)	94 (32%)

Como se pode verificar no Quadro 1, no 5º ano temos 49 rapazes e 45 raparigas, no 8º ano temos 55 rapazes e 50 são raparigas e no 11º ano temos 49 participantes do sexo masculino e 45 do sexo feminino. As idades situam-se entre os 10 e 19 anos.

7.2. Instrumento

Para a recolha dos dados foi utilizado um questionário com uma pergunta aberta e três escalas tipo Likert, num continuum de 1 a 5.

Com a pergunta aberta era pedido aos participantes que descrevessem uma situação em que se sentiram injustiçados por um professor.

Relativamente às escalas, o questionário apresenta três escalas, sendo as duas primeiras (medida de percepção de justiça e de legitimação da autoridade) adaptadas do instrumento de Gouveia-Pereira (2004) sobre as percepções de justiça. A escala sobre o exercício de cidadania advém dos trabalhos de investigação de Carita, Gouveia-Pereira e Marçal (2004).

- *Percepções de Justiça no Contexto Escolar*: Esta escala é constituída por quatro dimensões (interaccional, procedimental, distributiva e comparativa) retiradas dos trabalhos de investigação que deram origem ao doutoramento de Gouveia-Pereira (2004). Por sua vez, a autora baseou-se nos trabalhos de autores que referiremos de seguida.

- *Percepções de justiça interaccional*: Foram usados 6 itens para medir a percepção de justiça interaccional, no contexto escolar. São exemplos de itens: “De uma forma geral, os meus professores tratam-me com respeito/dignidade”; “De uma forma geral, os meus professores mostram preocupação pelos meus direitos”; “Os meus professores são honestos comigo”.

- *Percepções de justiça procedimental*: Com base nas regras procedimentais propostas por Leventhal (1980), foram consideradas as seguintes dimensões em 4 itens: consistência, correção, exactidão da informação e representatividade. São exemplos de itens: "Geralmente as regras e procedimentos que os meus professores utilizam são iguais para todos"; "Geralmente quando os meus professores erram sabem reconhecer os seus erros"; "Geralmente os meus professores quando tomam uma decisão em relação a mim, têm em conta o que aconteceu e não as suas razões pessoais"; "Os meus professores costumam ter em conta a minha opinião para tomar decisões em assuntos que de alguma forma me digam respeito".

- *Percepções de justiça distributiva*: Seleccionaram-se 5 itens com base num indicador de avaliação global "De um modo geral estou satisfeito com as notas que os meus professores me têm dado" e de acordo com indicadores relativos aos princípios normativos de justiça distributiva: "Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com aquilo que mereço"; "Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço".

- *Percepções de justiça comparativa*: Foram utilizados 3 itens para medir a percepção de justiça comparativa: "Geralmente a maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como resolvem com os meus colegas"; "Geralmente os meus professores tratam-me da mesma forma que tratam os outros alunos da turma"; "Os meus professores a dar notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas".

- *Legitimação da autoridade escolar*: A medida de percepção de legitimação dos professores considerou três dimensões em 6 itens: Aceitação das decisões da autoridade "De uma forma geral, aceito bem as decisões que os meus professores

tomam acerca de mim”; Competência da autoridade “Sinto que os meus professores são competentes” e Avaliação da autoridade “Indica a forma como avalias, em geral, a maioria dos teus professores deste ano”.

- *Exercício de cidadania no contexto escolar*: esta escala é constituída por três escalas e, como já foi dito, foi construída no quadro da pesquisa por Carita, Gouveia-Pereira e Marçal (2004), a partir da literatura sobre educação para a cidadania (e.g. Legrand, 1991; Marques, 2002). A construção das escalas sobre o exercício de cidadania procurou responder a duas dimensões essenciais da atmosfera moral da escola (Kohlberg, Power & Higgins, 1997): vida democrática e sistema normativo. Assim, a escala sobre o exercício de cidadania contempla:

- *O dever de participação e discussão na escola/sala de aula*: Foram utilizados 22 itens para medir os deveres dos alunos, inserindo-se numa dimensão normativa. São exemplos: “Eu, enquanto aluno, devo dar a minha opinião sobre: “as regras de sala de aula”; “a matéria que vem para os testes”; “as avaliações e notas das aprendizagens”; “o que está bem e o que está mal na escola”; “o tipo de actividades extra-curriculares”.

- *O dever de cooperação e de solidariedade*: Esta dimensão é constituída por 6 itens integrados ainda numa dimensão normativa: “Os alunos devem ajudar-se uns aos outros na realização dos trabalhos de casa”; “Os alunos devem colaborar com os professores para o bom andamento da aula”; “Os alunos devem apoiar o delegado de turma no desempenho das suas tarefas”.

- *Comportamentos de responsabilidade individual e social*: Os 17 itens desta escala inserem-se numa dimensão de acção cívica: “Costumo cumprir as regras de sala de aula”; “Sou assíduo e pontual”; “No trabalho de grupo, costumo cumprir as

tarefas para mim definidas no tempo previsto” e “Preocupo-me com as consequências dos meus actos”.

7.3. Procedimento

No sentido de analisar se todos os itens do questionário eram compreendidos por os estudantes, o questionário foi sujeito a um pré-teste. Verificou-se que os sujeitos do 11º ano não encontraram quaisquer dificuldades face à compreensão dos itens, enquanto os alunos do 5º e 8º ano manifestaram dificuldades em alguns itens. Assim, fizeram-se algumas alterações a esses itens no sentido de todos os sujeitos terem o mesmo grau de compreensão sobre os mesmos.

A recolha de dados foi feita colectivamente em cada turma, no período de funcionamento da aula de Formação Cívica, ou seja, durante 45 minutos.

As duas escolas envolvidas no estudo pertencem à Grande Área de Lisboa e foram previamente contactadas. Ambas as escolas são do ensino oficial, sendo uma de 2º e 3º ciclos do ensino básico e a outra do ensino secundário.

De uma forma geral, os alunos mostraram-se colaborantes e interessados e nenhum aluno se recusou a participar.

7.4. Análise e Tratamento dos Dados

Os dados obtidos foram submetidos a um tratamento estatístico, tendo em conta os objectivos e as hipóteses formuladas para o estudo.

Em primeiro lugar realizaram-se *análises factoriais em componentes principais* a todas as escalas. De seguida, foi calculada a consistência interna através do *alfa de Cronbach*. Seguiu-se a análise de *Correlação de Pearson* com o objectivo de analisarmos a relação existente entre as diversas variáveis em estudo: a percepção

de justiça, a legitimação do professor e o exercício de cidadania. Para analisarmos qual das dimensões de justiça (variáveis independentes) tem maior impacto nas variáveis dependentes (legitimação da autoridade escolar e as dimensões de cidadania), realizámos análises de regressão - Método *Stepwise*.

**CAPÍTULO 8: APRESENTAÇÃO E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

8. Apresentação e Discussão dos Resultados

Na terceira parte do nosso trabalho iremos analisar e discutir os resultados. Fá-lo-emos em articulação com as hipóteses que orientaram a pesquisa, pelo que as iremos oportunamente recordando.

Antes, daremos conta ainda da análise relativa às respostas obtidas na descrição de uma situação injusta passada com um professor.

Este capítulo organiza-se então em quatro pontos: (a) análise sobre as situações de injustiça; (b) a relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar, (c) a relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania e (d) análise do papel mediador da legitimação dos professores na relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania.

8.1. Análise sobre as Situações de Injustiça

De forma a analisarmos as situações injustas vividas pelos estudantes de 5º, 8º e 11º ano de escolaridade na relação com os seus professores e que elementos (distributivos, procedimentais e interaccionais) constituem essas percepções de injustiça evocadas pelos estudantes, procedemos à técnica de análise de conteúdo. Entendemos que as análises qualitativas assumem importância no estudo das percepções de justiça, uma vez que, as questões abertas permitem ao

investigador captar o que é realmente relevante na percepção de justiça dos indivíduos, num âmbito mais vasto, ou seja, como os indivíduos estruturam essas percepções.

Foram retidos para análise 243 casos respeitantes à questão aberta: "Tenta lembrar-te de uma situação/acontecimento em que tenhas tido problemas ou desentendimentos com um(a) professor(a) e em que tenhas sentido que houve injustiça para contigo. Conta, por palavras tuas, essa situação considerada injusta para ti." O Quadro 2 mostra-nos a frequência dos conteúdos distributivos, procedimentais e interaccionais referidos pelos alunos.

Quadro 2 - Análise da ocorrência de conteúdos referentes às dimensões da percepção de justiça - frequências absolutas encontradas

Dimensões da percepção de justiça	<i>Frequências absolutas</i>
Interaccional	172
Procedimental	197
Distributiva	59

Como podemos verificar no Quadro 2, é a dimensão procedimental que apresenta um maior número de conteúdos, seguindo-se, com pouca diferença, a dimensão interaccional e em último, a dimensão distributiva de justiça que revela um número reduzido de conteúdos. Assim, são as situações injustas ligadas aos procedimentos e à interacção que mais preocupam os estudantes na relação com os seus professores.

O Quadro 3 mostra a frequência dos conteúdos distributivos, procedimentais e interaccionais referidos pelos alunos em cada ano de escolaridade.

Quadro 3 - Análise da ocorrência de conteúdos referentes às dimensões da percepção de justiça - frequências absolutas encontradas em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)

Dimensões da percepção de justiça	<i>Frequências absolutas</i>		
	Ano de escolaridade		
	5º Ano	8º Ano	11º Ano
Interaccional	46	78	48
Procedimental	58	108	31
Distributiva	4	11	34

De uma forma geral, são os alunos de 8º ano que apresentam um maior número de conteúdos, sobretudo nas dimensões interaccional e procedimental de justiça, comparando com os outros dois anos em análise. Este dado pode ser atribuído ao facto dos alunos do 8º ano terem apresentado respostas mais extensas.

Um outro aspecto influente para esta saliência de conteúdos no 8º ano constitui o facto de no 8º ano a amostra retida para análise qualitativa estar aqui representada na sua totalidade ($N=105$), ou seja, todos os alunos inquiridos responderam à questão aberta. Este facto sugere uma forte frequência de desentendimentos entre alunos e professores, no 8º ano. O mesmo não acontece no 5º ano, em que 24 alunos não responderam, sendo a amostra constituída por 70 casos. No 11º ano, 68 alunos responderam e 26 deixaram a questão em branco.

Relativamente aos alunos mais novos, poder-se-á dar o caso da figura de autoridade do professor ser demasiado distante e poderosa para que estes alunos formalizem, através da linguagem, a existência de conflitos ou, ainda, poderá constituir um reflexo do respeito e do medo que estes alunos possam sentir, em relação ao professor. Quanto aos alunos mais velhos, pensamos que os 26 adolescentes que não responderam não se recordam de nenhum desentendimento com o professor ou ainda, porque nenhuma situação foi considerada merecedora de atenção. Esta possível explicação deve-se à tese de Deutsch (1990), segundo a qual existe ao longo da escolaridade, um esbatimento de relações mais hierarquizadas, em que as relações com o professor assumem um carácter mais relacional, isto é, menos autoritário.

Verificou-se que os alunos do 5º ano salientam aspectos de justiça procedimental (58), seguidamente de justiça interaccional (46) e poucos aspectos de justiça distributiva (4). O mesmo acontece com os alunos do 8º ano quando solicitados para descreverem uma situação de injustiça passada com um professor, em que destacam principalmente a dimensão procedimental de justiça (108), seguindo-se os aspectos de justiça interaccional (78) e poucos aspectos distributivos (11). Por sua vez, os alunos do 11º ano salientam os aspectos de justiça interaccional (48). Contudo, a dimensão distributiva apresenta no 11º ano um número considerável de conteúdos. Atribuímos este resultado à constante preocupação com as notas neste nível de ensino, em que se começa a visar as médias de entrada para a universidade.

Vejamos agora mais detalhadamente os conteúdos salientes nas diferentes dimensões de justiça, nomeadamente as categorias mais frequentes em cada dimensão e alguns exemplos, de acordo com os três grupos de alunos.

No que respeita à dimensão interaccional encontrámos como categorias mais frequentes, as seguintes: (a) forma de tratamento “deu-me um estalo”, “empurrou-me para fora da sala”, “chamou-me nomes”; (b) falta de respeito pelo aluno “mostrou os meus erros em frente da turma”, “humilha os alunos”, “quando o chamo não me liga” e (c) acusações “culpou-me e estava inocente”, “acusou-me de conversar”, “acusou-me de algo que não fiz”. Estas categorias vão de encontro ao estudo de Mikula et al (1990).

Na dimensão procedimental, obtiveram maior frequência as categorias seguintes: (a) situações de expulsão de sala de aula “mandou-me para a rua”, “fui para a rua sem motivo”, “põe-me na rua e estou calado”; (b) situações de parcialidade/discriminação “só eu é que levei recado”, “manda calar sempre os mesmos”, “às raparigas não faz nada” e (c) castigos/repreensões “mandou recado”, “leveei falta disciplinar”, “mudou-me de lugar”. De acordo com as categorias de Mikula e com outros estudos (Israelaschvili, 1997; Fan & Chan, 1999; Carita, 2002), a categoria expulsões corresponde à categoria arbitrariedade da autoridade e a categoria castigos/repreensões corresponde à categoria exercício do poder parental. Por sua vez, a categoria parcialidade/discriminação associa-se mais especificamente à neutralidade de Tyler (1989).

Na dimensão distributiva, agruparam-se os conteúdos numa só categoria: atribuição de notas, mais especificamente no campo da falta de reconhecimento de mérito e esforço dos alunos “deu-me um três e merecia mais”, “não levou em conta o meu empenho”, “não contou o meu esforço”. Esta categoria corresponde, em Mikula, à categoria distribuições.

Passamos agora à análise dessas categorias por anos de escolaridade.

Quadro 4 – Análise da ocorrência de conteúdos referentes às categorias das dimensões da percepção de justiça em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)

Dimensões da percepção de justiça/ categorias	Frequências absolutas encontradas		
	5º	8º	11º
Interaccional			
- forma de tratamento	18	14	15
- falta de respeito	13	18	9
- acusações	11	13	11
TOTAL	42	45	35
Procedimental			
- expulsão de aula	21	30	4
- castigos/repreensões	14	26	2
-parcialidade/discriminação	11	20	4
TOTAL	46	76	10
Distributiva			
- atribuição de notas	4	11	34

O quadro 4 mostra-nos que para os alunos do 5º ano são os aspectos relacionados com o processo de resolução de problemas que mais os preocupam nas situações injustas. Estes aspectos têm a ver, sobretudo, com expulsões de sala de aula, com repreensões e castigos atribuídos pelo professor, durante a aula e ainda, com situações onde se sentem discriminados pelo professor ou sentem que houve falta de imparcialidade da sua parte na resolução do problema. Constatamos aqui a predominância do recurso à estratégia de afastamento (ordens, castigos), confirmada também no estudo de Carita (2002), em contexto escolar português. Talvez possamos dizer que, em termos de resolução de problemas, os professores, na escola actual, servem-se essencialmente desta estratégia, perante a qual os alunos do 5º ano mostram desagrado.

Tal como no 5º, os alunos do 8º ano mostram preocupar-se sobretudo com os procedimentos utilizados pelos professores na resolução de problemas. As expulsões da aula são entendidas pelos alunos como um processo injusto de resolução de conflitos, bem como os castigos e as repreensões aplicadas pelos professores. O facto do professor ser parcial e discriminar os alunos incomoda também estes estudantes.

Em relação ao 5º e 8º ano, observamos um número menor de frequências nas categorias da dimensão procedimental nos alunos do 11º ano. Estes alunos referiram um maior número de conteúdos respeitantes à incompetência do professor (7) "corrige mal os testes" e à falta de rigor do professor (7) "pede um trabalho sem explicar". À luz dos modelos instrumental e relacional da legitimação da autoridade, a categoria incompetência remete-nos para os atributos da autoridade e a categoria falta de rigor remete-nos para a regra exactidão da informação de Leventhal (1980).

A dimensão distributiva de justiça destaca-se com um número elevado de registos. Os estudantes indicaram 34 conteúdos relativos à atribuição de notas, onde diferenciámos o campo da não proporcionalidade, da iniquidade e da falta de reconhecimento de esforço/mérito.

Como exemplos do campo da não proporcionalidade temos: "tinha média para 14 e deu-me 12"; "saí prejudicado com uma nota mais baixa"; "a nota que recebo não equivale às minhas expectativas". No campo da iniquidade na avaliação, são exemplos: "deu nota mais alta a um colega"; "alunos com médias inferiores conseguem notas mais altas"; "não avaliou os alunos da mesma forma"; "favorece os melhores alunos".

No campo da falta de reconhecimento de esforço e de mérito, os registos são: “um colega teve melhor nota com pior comportamento”; “não tive a nota que merecia”; “tivemos a mesma nota e a minha colega raramente vinha às aulas”; “as notas não correspondem ao meu esforço”, “merecia mais tendo em conta o ano inteiro”, “professores não reconhecem o meu esforço e empenho”.

Constatamos então que os aspectos procedimentais que originaram sentimentos de injustiça entre os alunos mais velhos (11º) dizem respeito à incompetência e falta de rigor do professor. A importância da competência do professor foi também constatada no estudo de Allodi (2002). As questões que dizem respeito à competência dos professores começam, segundo Gilly (1980), a assumir importância na adolescência. Este autor analisou a representação social do professor em alunos de pré-escolar até ao secundário em França. Os resultados mostram que as representações e expectativas dos alunos no início da vida escolar passam pela compreensão e atenção que os estudantes esperam do professor. À medida que os alunos avançam na sua escolaridade e, nomeadamente no secundário, surgem valores representacionais relacionados com a capacidade organizativa e pedagógica dos professores, ou seja, os alunos começam a formular julgamentos sobre aspectos cognitivos do comportamento do professor. Nestes aspectos da actuação do professor, incluem-se as explicações e demonstrações do professor, a sua habilidade em exprimir o seu pensamento, em fazer-se compreender pelos alunos, em manter o interesse dos alunos através da clareza do seu discurso e ainda, o entusiasmo que o professor transmite no trabalho.

Também Estrela em 1986 verificou semelhante evolução da representação do professor, nos seus estudos realizados em escolas portuguesas. Os resultados

revelam que, ao longo do seu percurso escolar os estudantes preocupam-se, progressivamente, com o facto do professor ser amigo, compreensivo, justo, humano sem ser fraco e competente. Porém, os trabalhos de Gilly demonstraram que a dimensão empática do professor é a dimensão mais presente nas representações dos alunos do ensino secundário. Acima de tudo, os alunos valorizam quando são considerados de modo igual na interacção com o professor, valorizam o compromisso relacional manifestado pelo professor e a partilha das responsabilidades na relação professor-aluno.

Os estudos acima enunciados vão de encontro aos dados obtidos junto dos alunos do 11º ano. As situações injustas por eles mais apontadas prendem-se com os aspectos da interacção, ou seja, a forma como são tratados. Estes alunos sentem-se injustiçados face a situações de tratamento agressivo, humilhante e acusativo, tal como se verificou em outros trabalhos (e.g. Israelaschvili, 1997). Assim, como defende De La Caba (1993), no final da adolescência, os estudantes revelam já uma perspectiva interpessoal e social, avaliando as situações com base em critérios como lealdade, honestidade, confiança e respeito mútuo.

De uma forma geral, podemos concluir que todos os grupos de alunos se preocupam com os aspectos relacionais do comportamento do professor. Os alunos do ensino básico (5º, 8º) interessam-se menos pelos aspectos distributivos, contrariamente aos alunos do 11º ano. As situações relacionadas com a falta de proporcionalidade e experiência de iniquidade na atribuição de notas, bem como os professores não reconhecerem o esforço dos alunos no trabalho desenvolvido e o mérito de cada um, constituem a última fonte de sentimentos de injustiça para os dois grupos de alunos do ensino básico. Este resultado demonstra que, acima das avaliações escolares, estão os

procedimentos utilizados pelo professor na resolução de conflitos e também a forma como os resolve, ou seja, o tratamento que o professor confere aos alunos.

A prevalência de aspectos relacionais nos relatos dos alunos de 5º e 8º ano é indicadora daquilo que os alunos do ensino básico esperam na relação com os seus professores.

Entre os alunos mais velhos (11º), os aspectos distributivos são mais referidos relativamente aos outros dois grupos de alunos. Tal resultado torna-se compreensível se tivermos presente a organização do ensino secundário, cujo sistema apresenta características que procuram ir ao encontro da preparação dos jovens para o mundo do trabalho e para a continuação de estudos superiores. Neste sistema, as médias dos resultados escolares têm um papel relevante na integração futura dos adolescentes na sociedade. Esta realidade origina alguma pressão entre os jovens, no que diz respeito à obtenção de notas positivas e, preferencialmente, elevadas, de forma a garantir para já, a possibilidade de poderem assumir expectativas positivas quanto ao seu futuro, tal como, a entrada na universidade.

Podemos afirmar que a análise qualitativa que recai sobre os alunos do ensino básico (5º e 8º) mostra um forte interesse pela forma como os seus professores resolvem os desentendimentos nos quais estão envolvidos. Neste sentido, os trabalhos de Amado revelam que os alunos apontam como situações injustas o “errar o alvo”, a discriminação de alguns e favorecimento de outros na acção disciplinar e o castigar sem motivos. Evitar estas injustiças na sala de aula, passa, segundo Estrela (2002), por o professor legitimar a sua função aos olhos dos alunos, reforçando a sua autoridade por meio da competência profissional de ordem científica e relacional.

Os dados qualitativos por nós obtidos apontam nessa direcção e parece-nos constituírem uma informação útil para educadores, na delineação de estratégias de sala de aula, ao nível da resolução de desentendimentos na relação professor-aluno. Avançamos agora para a análise da relação entre as percepções de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

8.2. A Relação entre as Percepções de Justiça e a Legitimação da Autoridade

Neste ponto apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos na relação entre as percepções de justiça (variáveis independentes) dos estudantes sobre o comportamento do professor e legitimação da autoridade do professor (variável dependente). Em primeiro lugar, apresentamos a análise factorial em componentes principais (*rotação varimax*) das respostas dos estudantes aos itens relativos à escala de percepção de justiça (Quadro 5). Da análise factorial relativa à percepção de justiça foram extraídos três factores que explicam 61% da variância total e apresenta um *KMO* de 0.91.

Quadro 5 – Análise factorial em componentes principais das dimensões da percepção de justiça

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
De uma forma geral, os meus professores tratam-me com com respeito/dignidade.	0,742		
De uma forma geral, os meus professores mostram preocupação pelos meus direitos	0,697		
Os meus professores têm em conta as minhas necessidades escolares/aquilo de que preciso.	0,529		
Os meus professores são honestos comigo.	0,683		
Os meus professores ouvem geralmente os meus pontos de vista antes de tomarem uma decisão sobre mim.	0,736		
Os meus professores costumam explicar/justificar as decisões que tomam em relação a mim na sala de aula.	0,576		
Geralmente os meus professores quando tomam uma decisão em relação a mim, têm em conta o que aconteceu e não as suas razões pessoais.	0,652		
Os meus professores costumam ter em conta a minha opinião para tomar decisões em assuntos que de alguma forma me dizem respeito.	0,689		
Geralmente as regras e procedimentos que os meus professores utilizam são iguais para todos.		0,779	
Geralmente a maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como resolvem com os meus colegas.		0,795	
Geralmente os meus professores tratam-me da mesma forma que tratam os outros alunos da turma.		0,796	
Os meus professores a dar notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas.		0,637	
Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com aquilo que mereço.			0,849
Os meus professores têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço.			0,805
Geralmente os meus professores recompensam o meu esforço/trabalho.			0,621
% de variância explicada	44,0	9,2	7,8
Alfa de Cronbach	0.86	0.83	0.78
Média	3.57	3.39	3.71
Desvio Padrão	0.71	0.95	0.85

Como podemos verificar pelo Quadro 5, os valores obtidos pela escala de percepção de justiça apresentam uma boa consistência interna. Foram retirados da análise 3 itens ambíguos: "Geralmente quando os meus professores erram sabem reconhecer os seus erros"; "Geralmente os meus professores dão as notas a todos os alunos de acordo com o que cada um merece" e "De um modo geral estou satisfeito com as notas que os meus professores me têm dado".

O primeiro factor foi designado por Justiça relacional e integra os itens da justiça procedimental e interaccional. O segundo factor foi designado por Justiça comparativa e integra os itens que se referem à percepção de justiça de natureza comparativa, que por seu turno envolve as três dimensões de justiça (distributiva, procedimental e interaccional). Ao terceiro factor denominámos Justiça distributiva e compreende os itens da justiça distributiva.

Com base nos seis indicadores que integravam a medida da legitimação da autoridade escolar foi construída uma nova variável que explica 50% da variância total ($KMO=0.80$) e apresenta os seguintes valores: $\alpha=0.79$; $M=3.74$ e $DP=0.65$. São exemplos de itens: "Costumo cumprir aquilo que os meus professores mandam, mesmo quando não concordo"; "De uma forma geral, aceito bem os pedidos que os meus professores me fazem"; "De uma forma geral, aceito bem as decisões que os meus professores tomam acerca de mim".

De seguida, procedemos à análise de médias e desvio padrão (Quadro 6) referentes às diferentes dimensões da percepção de justiça, de modo a sabermos a posição em que posição se situam os estudantes de 5º, 8º e 11º ano de escolaridade.

Quadro 6 – Médias e desvio padrão das respostas referentes às dimensões da percepção de justiça em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)

Dimensões da percepção de justiça	Ano de escolaridade					
	5º		8º		11º	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Relacional	4.05	.67	3.24	.65	3.46	.53
Comparativa	4.01	.83	3.15	.89	3.04	.83
Distributiva	4.28	.63	3.48	.89	3.43	.71

Podemos verificar no Quadro 6 que são os alunos do 5º ano que percebem os seus professores como mais justos, relativamente aos alunos do 8º e 11º ano, sendo a justiça distributiva a dimensão que apresenta valores mais elevados. De uma forma geral, são os alunos do 8º ano que revelam uma percepção de justiça mais baixa, comparativamente aos outros dois grupos de alunos. A justiça distributiva apresenta também no 8º ano valores mais elevados do que a justiça comparativa e a justiça relacional. Por sua vez, os alunos de 11º ano têm percepções de justiça mais altas nas dimensões relacional e distributiva.

8.2.1. Percepções de Justiça e Legitimação da Autoridade Escolar

No sentido de analisarmos a nossa primeira hipótese “Quanto mais positivas são as percepções de justiça sobre o comportamento do professor, maior será a legitimação da autoridade escolar (os professores). Espera-se ainda que seja a justiça relacional a ter maior impacto na legitimação do que a justiça distributiva.” realizámos uma análise de regressão – método *Stepwise*. Começaremos, no entanto, por apresentar as análises de correlação de *Pearson*.

Quadro 7 – Correlação de *Pearson* entre as dimensões da percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar

Dimensões da percepção de justiça	Legitimação da autoridade escolar
Relacional	.71**
Comparativa	.55**
Distributiva	.52**

**A correlação é significativa para $p=0.01$

Observamos no Quadro 7 correlações bastante positivas, significando que quanto mais os alunos percebem os comportamentos dos seus professores como justos, mais legitimam a sua autoridade. Este resultado é concordante com os estudos de French e Raven (1959) e de Tyler (1990, 1992, 1997) que sugerem que quanto mais os indivíduos são tratados com justiça, mais legitimam as autoridades. Damos-nos conta que existem correlações significativas em todas as dimensões da percepção de justiça, em que os valores mais elevados encontram-se na dimensão relacional.

Quadro 8 – Impacto das dimensões da percepção de justiça na legitimação da autoridade escolar

Dimensões da percepção de justiça	Legitimação da autoridade escolar
Justiça Relacional	.54**
Justiça Comparativa	.15*
Justiça Distributiva	.13*
R ²	0.53

** $p<0.01$; * $p<0.05$

Como podemos ver pelos dados apresentados no Quadro 8, as três dimensões de justiça têm impacto na legitimação do professor, explicando 53% de variância nesta variável. Contudo, é notório que o impacto mais significativo se verifica na dimensão relacional tendo esta dimensão um poder preditivo maior sobre a legitimação do professor. Trata-se de um resultado que faz pressupor que quanto mais os alunos percebem que o professor procede de forma justa para tomar uma decisão e que os trata com dignidade e respeito, mais facilmente legitimam a sua autoridade. Estes resultados confirmam a nossa primeira hipótese, uma vez que a percepção de justiça dos comportamentos dos professores é um factor crítico e explicativo da legitimação da autoridade escolar (professor). Verificámos, também, que são os aspectos relacionais de justiça os melhores preditores da legitimação dos professores, relativamente aos aspectos distributivos e comparativos da percepção de justiça.

A saliência da justiça relacional na legitimação da autoridade escolar converge com as investigações de Tyler (1997), as quais mostraram ser os julgamentos relacionais de justiça que maior impacto têm na legitimação da autoridade. Na perspectiva do autor, uma pessoa avaliará mais favoravelmente a autoridade, se se sentir tratado com dignidade, neutralidade e respeito. Estes resultados são também consistentes com os de Gouveia-Pereira *et al* (2003), que revelaram um maior impacto dos julgamentos relacionais/procedimentais na legitimação do professor, do que os julgamentos de justiça distributiva e comparativa.

Tal como os resultados acabados de mencionar, os nossos dados sugerem que os estudantes aceitam as decisões e propostas dos seus professores, com base num tratamento justo e não com base na avaliação dos seus resultados escolares.

Esta prevalência de aspectos relacionais valida também o modelo relacional de autoridade, na medida em que a justeza dos procedimentos e os aspectos relacionais da interacção se sobrepuseram à justeza dos resultados escolares. Recordemos que os estudos de Tyler (1997) demonstraram que as pessoas não reagem primeiramente às autoridades, por aquilo que delas recebem, mas pela forma como são tratadas. Também os nossos resultados vão no mesmo sentido, na medida em que a justiça distributiva é a que apresenta um menor peso na legitimação dos professores.

A qualidade do tratamento conduz então os sujeitos à concordância com as directivas da autoridade, estando as suas reacções dependentes de questões relacionais (i.e. confiança na autoridade, tratamento digno e respeitador), os nossos resultados contradizem assim os pressupostos defendidos pelo modelo instrumental.

Saliente-se que a dimensão comparativa aparece como a segunda preocupação dos estudantes na legitimação do professor, o que quer dizer que os estudantes estão também atentos à forma como o professor age com eles e com os colegas para legitimarem a sua autoridade.

Seguidamente iremos analisar a nossa segunda hipótese "Quanto mais positivas são as percepções de justiça sobre o comportamento do professor, maior será a legitimação do professor, em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)". Nesse sentido, começaremos por apresentar as análises de correlação de Pearson realizadas e depois as análises de regressão.

8.2.2. *Percepções de Justiça e a Legitimação da Autoridade Escolar em função do Ano de Escolaridade*

Apresentamos seguidamente as análises de correlação de Pearson realizadas em cada ano de escolaridade.

Quadro 9 – Correlação de *Pearson* entre as dimensões da percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)

Dimensões da percepção de justiça	Legitimação da autoridade escolar		
	5º	8º	11º
Relacional	.62**	.72**	.67**
Comparativa	.58**	.48**	.35**
Distributiva	.56**	.51**	.27**

******A correlação é significativa para $p=0.01$

Como se observa no Quadro 9, existe uma relação positiva e significativa entre as dimensões da percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar em todos os anos de escolaridade, o que quer dizer que quanto mais os participantes dos diferentes anos em análise percebem os professores como justos, mais legitimam a sua autoridade. A justiça relacional é a dimensão que continua a apresentar os valores mais elevados de correlação em todos os anos, o que nos permite afirmar que é esta dimensão de justiça que está mais fortemente relacionada com a legitimação da autoridade escolar. No entanto e de uma forma geral, a dimensão comparativa e a dimensão distributiva de justiça apresentam também valores significativos de correlação com a legitimação dos professores. No 5º ano, as três dimensões de justiça apresentam valores semelhantes, ao contrário do 8º e 11º ano.

Apresentaremos agora os dados relativos à análise de regressão realizada entre as dimensões da percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar em função do ano de escolaridade.

Quadro 10 – Impacto das dimensões da percepção de justiça na legitimação da autoridade escolar em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)

Dimensões da percepção de justiça	Legitimação da autoridade escolar		
	5º	8º	11º
Justiça Relacional	.40**	.72**	.67**
Justiça Distributiva	.28**	n.s.	n.s.
Justiça Comparativa	.27**	n.s.	n.s.
R ²	0.54	0.52	0.44

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; $p < 0.01$

Através do Quadro 10 verificamos que, no 5º ano, existe um impacto significativo das três dimensões de justiça na legitimação da autoridade escolar, explicando 54% de variância. No entanto, neste ano de escolaridade, é a justiça relacional que apresenta um beta mais elevado relativamente às outras duas dimensões de justiça. Verificamos também que a justiça distributiva e comparativa não são importantes para os alunos do 8º e 11º legitimarem os seus professores. Estes resultados permitem-nos dizer que os alunos do 5º ano legitimam os seus professores, principalmente, com base na justiça relacional, mas também com base na justiça distributiva e comparativa.

Entendemos que a saliência progressiva da justiça relacional observada na legitimação dos professores reflecte uma abordagem desenvolvimental. Os participantes do 5º ano têm entre 10 e 14 anos e como Piaget defende, transitaram para uma moral autónoma ou, segundo Kohlberg, para o nível convencional de moralidade. A justiça torna-se mais importante do que a autoridade do adulto e surge a preocupação com a imparcialidade do sistema e com a justiça ligada aos procedimentos. Os jovens começam a valorizar o respeito mútuo e a desenvolver a noção de igualdade nas suas relações com o professor. De acordo com Damon (1977), a autoridade começa a ser legitimada porque o jovem entende que a figura de autoridade serve um objectivo na relação entre iguais. Contudo, estas preocupações são mais evidentes entre os alunos mais velhos (8º e 11º), uma vez que a justiça relacional tem mais impacto nesta adolescência. No entanto, verifica-se já uma tendência para a valorização da justiça relacional nos alunos do 5º ano, dado que é esta dimensão que mais contribui para a legitimação dos professores, relativamente à justiça comparativa e distributiva.

Também a pesquisa de La Caba (1993) com alunos de 8º ano, revelou que o raciocínio sobre justiça nesta fase da adolescência assume já uma perspectiva interpessoal/social, em que se valoriza a lealdade, honestidade, confiança e respeito mútuo nas relações, remetendo deste modo, para o que designamos por aspectos de justiça relacional. Os nossos resultados vão ainda ao encontro dos resultados Gouveia-Pereira *et al* (2003), na medida que a justiça relacional revelou-se a mais importante na legitimação dos professores. Também os trabalhos de Rubini e Palmonari (1995) e de Gouveia-Pereira e Pires (1999) salientaram a preocupação dos adolescentes com a imparcialidade da autoridade escolar, influenciando os jovens no sentido da obediência a autoridades escolares (e.g. o professor).

Os nossos resultados vão também no sentido do estudo sobre a autoridade do professor (Maya, 2000), em que o atributo mais apontado por estudantes do 8º e 11º ano foi a capacidade do professor em desenvolver relações interpessoais positivas. Vemos a nossa segunda hipótese confirmada, dado que a percepção de justiça explica de forma significativa a legitimação dos professores em qualquer ano de escolaridade. Observamos ainda que é a justiça relacional que tem mais impacto na legitimação da autoridade escolar e este impacto manteve-se a nível dos anos de escolaridade.

Fomos ainda, embora não fizesse parte dos nossos objectivos, analisar se existiam diferenças a nível dos rapazes e das raparigas relativamente à percepção de justiça. Os nossos resultados não mostram diferenças significativas.

8.3. A Relação entre as Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania

Neste capítulo pretendemos analisar a relação entre os julgamentos de justiça e o exercício de cidadania. Esta relação, tanto quanto sabemos, não tem sido analisada no contexto escolar. Começaremos por apresentar a análise factorial respeitante aos itens que integram as três escalas que remetem para o campo da cidadania. Seguidamente, daremos conta das análises correlacionais entre as percepções de justiça e o exercício de cidadania de forma a analisarmos a relação entre estas duas variáveis. Terminaremos com as análises de regressão que nos permitem analisar os efeitos da percepção de justiça no exercício de cidadania.

A primeira escala do exercício de cidadania (Quadro 12) insere-se numa dimensão normativa, remetendo para o dever de participação e de discussão nas decisões escolares por parte dos alunos. Da respectiva análise factorial surgiram quatro factores que explicam 63% da variância total e apresenta um *KMO* de 0.86.

Nesta análise, 3 itens apresentaram-se ambíguos: "A velocidade/rapidez com que se vai nos programas e na matéria"; "A data dos testes" e "A forma como o professor organiza o trabalho com os alunos", os quais foram retirados da análise.

Quadro 11 - Análise factorial em componentes principais da dimensão - dever de participação e discussão - do exercício de cidadania

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
A matéria que vem para os testes	0,832			
O tempo de duração dos testes	0,758			
O número de testes	0,783			
O tipo de perguntas que sai nos testes	0,851			
As avaliações e notas das aprendizagens	0,721			
Os critérios de avaliação (a forma como se avalia, nomeadamente o que conta para a nota e o peso de cada coisa)	0,657			
Quem são os alunos que fazem parte dos nossos grupos de trabalho, com quem é que vamos trabalhar		0,618		
O que está bem e o que está mal na escola		0,681		
O modo de resolver os conflitos/problemas que me digam respeito		0,829		
Quem deve ser o delegado de turma		0,789		
Como trabalha o delegado de turma		0,608		
Quem faz parte da direcção da Associação de Estudantes			0,708	
Como trabalha a Associação de Estudantes			0,658	
Quem faz parte da direcção da Associação de Estudantes			0,762	
Como trabalha a Associação de Estudantes			0,762	
As regras de sala de aula				0,656
A forma de colocar as mesas e as cadeiras na sala de aula, de organizar os placares ou outro material da sala				0,735
O tipo de actividades extra-curriculares que vai haver na escola (clubes, iniciativas, visitas de estudo, festas, etc)				0,719
A animação e o arranjo dos espaços comuns da escola (dos espaços de convívio e descanso da escola, como o bar, o recreio ou outros)				0,583
% de variância explicada	37,4	11,7	7,5	6,3
Alfa de Cronbach	0.89	0.83	0.78	0.70
Média	3.48	3.88	3.88	3.84
Desvio Padrão	0.93	0.76	0.89	0.73

De acordo com os itens que compõem os factores desta escala, designámos o primeiro factor como Participação na avaliação que remete para o processo avaliativo, nomeadamente, os instrumentos de avaliação, as notas das aprendizagens e os critérios usados na avaliação. Os alunos manifestam-se quanto a darem a sua opinião sobre o número de fichas a realizar, os conteúdos e o tipo de perguntas que constituem estas fichas, o tempo de duração das provas, avaliação e critérios de avaliação.

O segundo factor foi designado por Participação nos conflitos escolares e prende-se com o dever de participação nos conflitos escolares pessoais, da turma e da escola. Este factor remete ainda para o dever de participação em decisões sobre a formação dos grupos de trabalho na aula e para o dever de participação em discussões gerais sobre o que está bem e mal na escola.

Ao terceiro factor denominámos Participação na representatividade do poder dos alunos e o mesmo remete para o dever de participação dos alunos em questões sobre quem os representa na escola e na turma, em diversas situações.

O quarto factor foi denominado por Participação/envolvimento em actividades escolares e extracurriculares e abrange o dever de participação dos estudantes em aspectos organizativos do espaço escolar interior e exterior. Por um lado, os alunos são questionados sobre o dever de manifestarem a sua opinião quanto às regras de aula, quanto à disposição da sala e quanto à decoração de espaços exteriores (e.g. sala de convívio). Por outro lado, os alunos referem-se também ao dever de participação em actividades extra-curriculares como as visitas de estudo.

Na análise factorial realizada relativamente à escala do dever de cooperação e solidariedade entre alunos e também entre alunos e professores/figuras institucionais, (dimensão normativa), surgiu um factor ao qual chamámos Solidariedade/cooperação, o qual explica 40% da variância total ($KMO=0.69$).

Quadro 12 - Análise factorial em componentes principais da dimensão – cooperação e solidariedade - do exercício de cidadania

	Factor
Os alunos devem ajudar-se uns aos outros no estudo.	0.669
Os alunos devem ajudar-se uns aos outros na realização dos trabalhos de casa.	0.841
Os alunos deviam ter mais oportunidades para trabalharem em grupo.	0.766
Os alunos devem colaborar com os professores para o bom andamento da aula.	0.753
Os alunos devem colaborar com os órgãos de gestão (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico etc) para o bom funcionamento da escola.	0.773
Os alunos devem apoiar o delegado de turma no desempenho das suas tarefas.	0.565
% de variância explicada	40%
Alfa de Cronbach	0.68
Média	4.07
Desvio Padrão	0.58

Tendo em consideração os itens que constituem este factor, pode-se afirmar que os mesmos remetem para duas dimensões. Os três primeiros itens dizem respeito às relações informais, ou seja, aquelas que se mantêm com os colegas de turma, também denominadas por relações assimétricas. Nesta dimensão contempla-se o espírito de inter-ajuda e de grupo nas tarefas académicas. Os três últimos itens remetem para as relações formais, ou seja, as relações que os alunos mantêm com o adulto/escola, isto é, com figuras institucionais, designadas também por relações simétricas. Nesta segunda dimensão, os alunos são questionados sobre a colaboração com professores, delegados de turma e órgãos de gestão, visando o bom funcionamento das respectivas tarefas.

À luz da dimensão da acção cívica, a última escala relaciona-se com os comportamentos de responsabilidade individual e social (Quadro 13). Da respectiva análise factorial realizada surgiram dois factores que explicam 43% da variância total ($KMO=0.87$).

Quadro 13 – Análise factorial em componentes principais da dimensão - comportamentos de responsabilidade - do exercício de cidadania

	Factor 1	Factor 2
Nos trabalhos de grupo, costumo cumprir as tarefas para mim definidas no tempo previsto.	0,608	
No trabalho de grupo, esforço-me por ouvir as opiniões dos meus colegas.	0,741	
No trabalho de grupo, admito que as minhas propostas não sejam aceites.	0,804	
Costumo cumprir as regras de sala de aula.		0,524
Trago o material necessário para as aulas.		0,770
Sou assíduo e pontual.		0,661
Tenho os meus cadernos organizados e em dia.		0,693
Faço os trabalhos de casa dentro dos prazos.		0,724
Colaboro com o professor para o bom andamento do ensino e da aprendizagem.		0,620
Esforço-me no trabalho da aula.		0,620
Costumo cumprir as regras do regulamento da escola.		0,596
% de variância explicada	43,0	10,5
Alfa de Cronbach	0.61	0.84
Média	4.10	3.93
Desvio Padrão	0.62	0.59

Nesta análise retiraram-se seis itens por se revelarem ambíguos: "Preocupo-me com as consequências dos meus actos"; "Costumo assumir os meus erros"; "Colaboro com os meus colegas no trabalho de grupo"; "Todas as vezes que peço

ajuda, os meus colegas ajudam-me”; “Costumo ser ajudado pelos meus colegas, mesmo que não peça ajuda”; “Sempre que tenho dificuldades no trabalho da aula, nos trabalhos de casa ou nos trabalhos de grupo, a maioria dos meus colegas costuma ajudar-me”. Estes três últimos itens referidos não estão de acordo com o enunciado, pelo que sugerimos que os mesmos devam, numa futura pesquisa, integrar a escala de solidariedade/cooperação. Desta forma, esta escala passará a contemplar também uma dimensão de acção cívica (comportamental), para além da dimensão normativa.

De acordo com os itens que compõem os factores da escala comportamental, o primeiro factor foi denominado por Comportamentos de descentração social, remetendo para os comportamentos de responsabilidade perante os outros, em contexto de trabalho de grupo. Esta responsabilidade passa pelo cumprimento das tarefas, pela colaboração no trabalho, pelo exercício de escuta ao outro e pela aceitação de que as propostas de cada um sejam rejeitadas.

Ao segundo factor, designámos Cumprimento dos normativos que se prende com o respeito dos alunos pelos normativos escolares ao serviço da tarefa. São consideradas aqui questões sobre: o cumprimento das regras de sala de aula e do regulamento interno da escola; a organização do material escolar; a realização dos trabalhos de casa; a assiduidade e pontualidade; o esforço individual na aula e colaboração com o professor para a aprendizagem ser positiva. Este segundo factor foi designado por cumprimento dos normativos.

Avançamos agora para a análise de correlação entre as dimensões da percepção de justiça e as dimensões do exercício de cidadania. No entanto, começaremos por apresentar as correlações entre as diferentes dimensões do exercício de cidadania e as dimensões de justiça.

8.3.1. A Relação entre as Dimensões do Exercício de Cidadania e as Dimensões de Justiça

No sentido de conhecermos como se relacionam entre si os factores extraídos das análises factoriais relativas à escala do exercício de cidadania e de justiça realizámos análises de correlação. Relembramos que esta parte do nosso instrumento foi criada no quadro da pesquisa, não existindo até ao momento qualquer escala sobre o exercício de cidadania no contexto escolar que tenha sido já utilizada. Apresentamos também as correlações entre as dimensões da percepção de justiça e as dimensões do exercício de cidadania.

Quadro 14 – Correlação de Pearson entre as dimensões do exercício de cidadania e de justiça

Dimensões do exercício de cidadania	1	2	3	4	5	6	7
1. Participação na avaliação	—	.49**	.36**	.42**	.31**	n.s.	.19**
2. Participação nos conflitos escolares	.49**	—	.55**	.48**	.31**	.17**	.19**
3. Participação na representatividade dos alunos	.36**	.55**	—	.34**	.23**	n.s.	n.s.
4. Participação/envolvimento em actividades	.42**	.48**	.34**	—	.35**	.21**	.20**
5. Solidariedade/cooperação	.31**	.31**	.23**	.35**	—	.32**	.23**
6. Comportamentos de descentração social	n.s.	.17**	n.s.	.21**	.32**	—	.60**
7. Cumprimento dos normativos	.19**	.19**	n.s.	.20**	.23**	.60**	—
Dimensões da percepção de justiça							
Relacional	.27**	.15**	.12*	.17**	.19**	.23**	.37**
Comparativa	.19**	n.s.	n.s.	.20**	.17**	.18**	.30**
Distributiva	.26**	.14*	n.s.	.22**	.16**	.16**	.23**

Nota: n.s. = estatisticamente não significativo; ** A correlação é significativa para $p = 0.01$

*A correlação é significativa para $p = 0.05$

Através do Quadro 14, verificamos valores bastante positivos de correlação entre as dimensões do exercício de cidadania. A correlação mais elevada observa-se entre os comportamentos de descentração social e o cumprimento dos normativos. Não se verificam correlações estatisticamente significativas entre o dever de participação na avaliação e os comportamentos de descentração social e entre o dever de participação na representatividade do poder dos alunos e os comportamentos de responsabilidade. O Quadro 14 mostra também que existe relação entre os julgamentos de justiça e o exercício de cidadania. Constatamos que a relação entre a justiça comparativa e o dever de participação nos conflitos escolares e na representatividade do poder dos alunos não se mostra estatisticamente significativa. O mesmo acontece entre a justiça distributiva e o dever de participação na representatividade do poder dos alunos.

De uma forma geral, os resultados mostram que a dimensão de justiça relacional é a que está mais fortemente relacionada com todas as dimensões do exercício de cidadania escolar. Observamos na justiça relacional valores inferiores à justiça comparativa e à justiça distributiva somente na participação/envolvimento em actividades escolares e extra-curriculares.

Procedemos agora à análise da terceira hipótese do nosso estudo.

8.3.2. Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania Escolar

De modo a podermos analisar a nossa terceira hipótese realizámos análises de regressão: “ Quanto mais positivas são as percepções de justiça do comportamento do professor mais contribui para a emergência do exercício de cidadania escolar; espera-se que seja a justiça relacional a ter maior impacto no exercício de cidadania relativamente à justiça distributiva”.

Quadro 15 – Impacto das dimensões da percepção de justiça nas dimensões do exercício de cidadania

Dimensões da percepção de justiça	Dimensões do exercício de cidadania						
	Particip. na avaliação	Particip. nos conflitos	Particip. na representatividade	Particip. em actividades	Solidarieda. cooperação	Comport. descent. social	Cumprim. dos normativos
Relacional	.18*	.16*	.13*	n.s	.19*	.23**	.28**
Comparativa	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	.14*
Distributiva	.16*	n.s	n.s	.22**	n.s	n.s	n.s
R ²	.08	.02	.01	.04	.03	.05	.14

Nota: n.s. = estatisticamente não significativo; **p<0.01; *p<0.05

Observamos no Quadro 15 que os julgamentos de justiça relacional têm impacto em todas as dimensões do exercício de cidadania, à excepção do dever de participação em actividades escolares e extra-curriculares. O impacto da justiça relacional apenas não se verifica no dever de participação/envolvimento dos alunos em actividades escolares, tais como a participação na definição de regras de aula, na forma de organizar a sala de aula, na animação da escola e nas actividades extra-curriculares.

Constatamos que só a dimensão relacional de justiça é que exerce impacto nas dimensões do exercício de cidadania que remetem para o dever de participação nos conflitos escolares, dever de participação na representação do poder dos alunos, dever de solidariedade e cooperação e nos comportamentos de descentração social. Se o professor procede de forma justa e trata com respeito e dignidade os alunos, estimula e fomenta a participação dos alunos sobre quem os representa e defende os seus interesses na turma e na escola. De igual modo leva a que os

alunos atribuam maior valor à cooperação e solidariedade e manifestem, mais facilmente, comportamentos que revelam preocupação com o outro, em situações de trabalho de grupo, tais como, cumprir a sua parte do trabalho, colaborar com os colegas, ouvir as suas opiniões e aceitar que as suas propostas não sejam aceites. Estes dados prendem-se com a importância da actuação do professor enquanto modelo de socialização tal como foi sublinhado por (Paixão, 2000).

Talvez possamos dizer que, além da justeza do professor nos processos de tomada de decisão e da forma como trata os alunos incentivarem, de uma forma geral, o exercício de cidadania, é principalmente nos comportamentos de responsabilidade individual que os efeitos da justiça relacional se verificam com mais força, em que a variância explicada é maior nesta dimensão. Estes comportamentos são frequentemente entendidos pelos alunos como uma parte “chata” da vida académica e apelam a uma responsabilidade individual, cujo incumprimento afecta o próprio.

Frequentemente os adolescentes desafiam a autoridade do professor, o que constitui segundo Amado (2000) um poder informal dos alunos, e fazem-no, muitas vezes, através do incumprimento de regras de aula, do chegar atrasado à aula, do não levar o material necessário e do perturbar o trabalho do professor. Contudo, se o professor for justo e tratar bem os alunos, os normativos são respeitados, como uma forma de recompensar o professor, pois não sentem necessidade de pôr em causa a autoridade do professor, constituindo também um poder informal dos alunos. O cumprimento dos normativos apresenta um carácter relacional, uma vez que os alunos obedecem a regras, motivados, em primeiro lugar, pela justeza dos procedimentos usados pelo professor e pelo tratamento respeitador que o professor confere aos estudantes.

Este resultado é convergente com o pressuposto do modelo relacional de autoridade (Tyler & Lind, 1992) e com os resultados obtidos no estudo de Tyler (1997) em variados contextos, inclusivamente, em contexto educacional.

A saliência da justiça relacional constatada nesta análise, permite-nos afirmar que quando o professor é justo e respeita os alunos, emergem valores e comportamentos de cidadania escolar entre os alunos.

Observa-se que a justiça distributiva tem um impacto isolado no dever de participação em actividades escolares e extra-curriculares. A dimensão distributiva de justiça exerce ainda impacto na participação na avaliação, embora com um *beta* inferior ao da dimensão relacional de justiça. Se o professor é justo na atribuição das notas, incentiva os alunos a darem a sua opinião sobre as questões relacionadas com a avaliação, tais como a matéria dos testes, o número de testes, o tipo de perguntas, a duração para a realização das provas e os critérios usados pelo professor na avaliação.

A justiça comparativa apenas exerce impacto no cumprimento dos normativos, isto é, no respeito/cumprimento das normas escolares ao serviço da tarefa: cumprir regras de aula, levar o material necessário para as aulas, ter o caderno organizado e em dia, ser assíduo e pontual, fazer os trabalhos de casa, esforçar-se no trabalho da aula, ajudar o professor no seu trabalho e cumprir regras do regulamento interno da escola. Não é difícil entender o impacto da justiça comparativa no cumprimento dos normativos se pensarmos que os alunos julgam que apenas devem cumprir aquilo que também é exigido ao outro.

Confirma-se assim a nossa terceira hipótese uma vez que verificamos que é a justiça relacional que mais contribui para o exercício de cidadania, relativamente à justiça distributiva.

De uma forma geral, pensamos que os resultados relativamente ao impacto da percepção de justiça no exercício de cidadania escolar não apresentam valores mais elevados, dado que na realidade, as práticas educativas que vigoram nas nossas escolas não as estimulam. O estudo de Bettencourt e Santos (1981), apesar de ter sido realizado há mais de duas décadas, reflecte a situação actual do ensino português, ou seja, um ensino centrado no professor. Também o estudo de Bettencourt e Marques (1987) mostrou que o papel da escola se esgota na transmissão de conhecimentos, negligenciando a aprendizagem sobre o exercício dos direitos e deveres de cidadão.

A participação dos alunos nos variados assuntos escolares continua a ser praticamente inexistente, como verificou Lima (1988) no seu estudo sobre o papel dos alunos na gestão escolar. Parece que os alunos entendem certas práticas escolares como um domínio quase exclusivo dos professores e por isso, não as consideram como uma possível prática de cidadania. Na nossa perspectiva, a intervenção dos alunos na escola continua assente na conformidade com as rotinas escolares, onde o professor é quem, predominantemente, intervém na resolução de problemas e assume as responsabilidades nessa resolução.

Passamos agora à análise do impacto das percepções de justiça no exercício de cidadania, relativamente ao 5º, 8º e 11º ano de escolaridade. Apresentaremos em primeiro lugar as respectivas correlações.

8.3.3. Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania em função do Ano de Escolaridade

O Quadro 16 apresenta os valores da análise de correlação realizada entre as dimensões da percepção de justiça e as dimensões do exercício de cidadania nos três anos de escolaridade em estudo.

Quadro 16 – Correlação de *Pearson* entre as dimensões da percepção de justiça e as dimensões do exercício de cidadania em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º)

Dimensões do exercício de cidadania	Dimensões da percepção de justiça								
	Relacional			Comparativa			Distributiva		
	5º	8º	11º	5º	8º	11º	5º	8º	11º
Participação na avaliação	.46**	n.s.	n.s.	.40**	n.s.	n.s.	.38**	.23*	n.s.
Participação nos conflitos escolares	.28**	.11	.22*	.37**	.15	n.s.	.36**	.19*	.19
Participação na representatividade do poder dos alunos	.34**	n.s.	.14	.13	.16	n.s.	.22*	n.s.	.13
Participação/envolvimento em actividades	.16	.13	.15	.29**	.15	n.s.	.34**	.14	.11
Solidariedade/cooperação	.31**	n.s.	.32**	.22*	n.s.	.23*	.27*	n.s.	.16
Comportamentos de descentração social	.21*	n.s.	.40**	.20	n.s.	.29**	.21	n.s.	.17
Cumprimento dos normativos	.25*	.38**	.47**	.32**	.30**	.17	.20	.22**	.13

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo

**A correlação é significativa para $p=0.01$

*A correlação é significativa para $p=0.05$

Observamos que no 5º ano existem valores positivos e significativos de correlação entre as três dimensões de justiça e o exercício de cidadania. As três dimensões de justiça relacionam-se fortemente com o exercício de cidadania.

Quanto ao 8º ano, observamos que existem relações estatisticamente significativas entre as dimensões de justiça e as dimensões do exercício de cidadania que remetem para o cumprimento dos normativos, para o dever de participação na avaliação e para o dever de participação nos conflitos escolares. Os valores mais elevados de correlação verificam-se entre as três dimensões de justiça e o cumprimento dos normativos, ou seja, todas as dimensões de justiça estão mais relacionadas com o cumprimento dos normativos, do que com as outras dimensões do exercício de cidadania.

No que diz respeito ao 11º ano, a justiça relacional e a justiça distributiva correlacionam-se com todas as dimensões do exercício de cidadania, à excepção do dever de participação na avaliação. Contudo, a justiça relacional é a dimensão que apresenta valores mais elevados de correlação com o exercício de cidadania, sobretudo com os comportamentos de responsabilidade. A justiça comparativa apenas se relaciona com a solidariedade/cooperação, com a descentração social e com o cumprimento dos normativos.

Prosseguiremos agora para os resultados das análises de regressão por ano de escolaridade, entre as dimensões da percepção de justiça e as dimensões do exercício de cidadania, no sentido de analisarmos a nossa quarta hipótese: "Quanto maior é a percepção de justiça do comportamento do professor maior será o exercício de cidadania nos três anos de escolaridade". Começamos por apresentar os resultados da análise de regressão realizada para o efeito no 5º ano de escolaridade.

Quadro 17 – Impacto das dimensões da percepção de justiça nas dimensões do exercício de cidadania no 5º ano

Dimensões da percepção de justiça	Dimensões do exercício de cidadania						
	Particip. na avaliação	Particip. nos conflitos	Particip. na representatividade	Particip. em actividades	Solidarieda. cooperação	Comport. descent. social	Cumprim. dos normativos
Relacional	.36**	n.s	.35**	n.s	.31**	n.s	n.s
Comparativa	n.s	.25*	n.s	n.s	n.s	n.s	.32**
Distributiva	.24*	.25*	n.s	.34**	n.s	n.s	n.s
R²	.24	.16	.11	.11	.09	—	.09

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; **p<0.01; *p<0.05

Um primeiro olhar pelo Quadro 17, permite-nos constatar que, para os alunos do 5º ano a justiça relacional tem um impacto significativo no dever de participação na avaliação, no dever de participação na representatividade do poder dos alunos e no valor atribuído à solidariedade/cooperação. Assim, se o professor é justo e trata com dignidade os alunos, influencia juízos dos alunos sobre o dever de participação nas questões da avaliação e sobre quem representa os interesses dos alunos, assim como a valorização de comportamentos cooperativos e solidários na turma.

No que respeita à justiça distributiva, verifica-se que exerce impacto na dimensão do exercício de cidadania que remete para ao dever de participação na avaliação, ainda que o impacto seja menor, relativamente à justiça relacional. Ao que parece, a justeza revelada pelo professor na atribuição de notas é importante para os alunos considerarem que devem dar a sua opinião sobre as questões de avaliação, tal como o resultado verificado na análise conjunta. A dimensão distributiva de justiça é influente também no dever de participação nos conflitos escolares do próprio, da turma e da escola, assim como no dever de participação sobre a constituição dos grupos de trabalhos (o que gera frequentemente conflito) e sobre o que está bem e mal na escola. Se o professor avalia os alunos de forma justa, estes entendem que devem expressar o seu ponto de vista sobre como devem resolver as questões relativas aos conflitos escolares.

Verificamos ainda que apenas a justiça distributiva tem efeito na participação/envolvimento em actividades escolares. Assim, a justeza na atribuição de notas contribui para que os alunos mais novos valorizem a sua participação na definição de regras de aula, na organização da sala de aula, na animação de espaços de convívio e quanto ao tipo de actividades extra-curriculares que se devem realizar.

Relativamente aos efeitos da justiça comparativa, estes manifestam-se apenas em duas dimensões do exercício de cidadania: participação nos conflitos escolares (a par com a justiça distributiva) e no cumprimento dos normativos, cujo impacto é isolado. Esperávamos que a justiça comparativa tivesse valor preditivo no dever de participação na avaliação, uma vez que, como vimos na análise de correlação, a justiça comparativa aparece fortemente relacionada com esta dimensão do exercício de cidadania (.40**). Assim, os alunos mais novos entendem que, se o professor utiliza os mesmos procedimentos e regras na resolução de problemas, trata todos de igual modo e com igual exigência na atribuição de notas, os alunos cumprem as regras de aula e as regras do regulamento da escola, tentam ser assíduos e pontuais, ter os cadernos em dia, levar o material necessário, revelam esforço e colaboram com o professor na aula.

Os resultados aqui enunciados mostram que o modo como os professores tratam os alunos em comparação com o modo como tratam os colegas contribui para a emergência de comportamentos de responsabilidade individual.

Os julgamentos de justiça a nível das três dimensões apenas não exercem impacto nos comportamentos de descentração social. Apesar de todas as dimensões de justiça se correlacionarem com a descentração social tal como vimos na análise de correlação, nenhuma dimensão tem agora valor preditivo nesta dimensão do exercício de cidadania. Tal resultado sugere-nos que o tipo de comportamento do professor não influencia a descentração social dos alunos de 5º ano, tais como a “colaboração com colegas nos trabalhos de grupo”, o “exercício de escuta ao outro”, o “cumprimento de tarefas do grupo por parte de cada um no tempo previsto” e a “aceitação de que as propostas de cada um não sejam seguidas pelos outros membros do grupo”.

Este resultado poderá ser atribuído ao pensamento egocêntrico que se manifesta ainda aos 10 anos, tal como foi defendido por Piaget, em que a criança ou pré-adolescente não identifica outras perspectivas além da sua e ainda não existe abertura ao outro. Para Carita (2002) a perspectiva social traduz-se na competência de ver o mundo e o próprio eu a partir da perspectiva dos outros, distinguindo a perspectiva dos outros da perspectiva do próprio, como uma capacidade desenvolvimental de descentração social e cognitiva. Também os estudos de Selman (1971b, 1976, 1980) confirmam que a perspectiva social é uma capacidade que se desenvolve com a idade. Os diversos estádios das concepções e a sua relação com a idade, indicam que: (a) a criança de idade média e do início da pré-adolescência tende a valorizar as interações e a desenvolver uma perspectiva bilateral, (b) os pré-adolescentes e os anos iniciais da adolescência, distinguem-se pela construção de teorias sobre as relações interpessoais baseadas na compreensão, colaboração e expectativas mútuas.

Além disso, a influenciar a tomada de perspectiva social estão factores como as experiências de interacção entre pares, as técnicas educativas dos pais e professores. Na realidade, os alunos nem sempre têm experiências significativas que promovam o desenvolvimento da descentração social, nomeadamente no contexto escolar. As oportunidades de trabalhar em grupo são escassas, não se estimulando o espírito de grupo, factor essencial para os de responsabilidade social.

Os resultados apresentados no Quadro 17 não correspondem ao que esperávamos, já que esperávamos que a justiça relacional exercesse impacto na participação nos conflitos escolares, uma vez que segundo Tyler et al (1996), o uso de procedimentos justos e um tratamento digno por parte do professor leva os indivíduos a envolverem-se e a comprometerem-se com o grupo em que estão inseridos, nomeadamente a interessarem-se pela resolução de conflitos.

Considerando que se trata de alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13/14 anos, muitos alunos experimentam agora um sistema de ensino diferente do anterior (1º ciclo do ensino básico). O sistema de notas é mais marcado e os alunos sentirão o peso das notas, considerando possivelmente que, se o professor os avalia de acordo com o trabalho que mostram e com o que merecem, recompensando o seu esforço, os alunos entendem que é um dever da sua parte inteirarem-se dos conflitos escolares como uma forma de retribuição.

Analisaremos, em seguida, os efeitos dos julgamentos de justiça no exercício de cidadania no 8º ano de escolaridade.

Quadro 18 – Impacto das dimensões da percepção de justiça nas dimensões do exercício de cidadania no 8º ano

Dimensões da percepção de justiça	Dimensões do exercício de cidadania						
	Particip. na avaliação	Participa. nos conflitos	Particip. na representatividade	Particip. em actividades	Solidariedade. cooperação	Comport. descentraç social	Cumprim dos normativos
Relacional	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	.39**
Comparativa	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s
Distributiva	.23*	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s
R ²	.04	—	—	—	—	—	.14

Nota: n.s = estatisticamente não significativo; **p<0.01; *p<0.05

Constatamos pelos resultados do Quadro 18 que a justiça relacional exerce o seu impacto apenas na dimensão do exercício de cidadania que remete para o cumprimento dos normativos, enquanto a justiça distributiva apenas exerce influência na dimensão que remete para o dever de participação na avaliação.

Assim, para os alunos de 8º ano, é importante que o professor seja justo a atribuir as notas para que os mesmos considerem que devem dar a sua opinião sobre: quantos testes devem fazer, a matéria que deve constar nas provas, o tempo dado para a sua realização, o tipo de perguntas e os critérios de avaliação usados pelo professor. Os trabalhos de Rosser e Harré (1976) mostram que os adolescentes se sentem ofendidos quando um professor é injusto e parcial a avaliar. O presente trabalho também o revela, pois a dimensão da participação da avaliação parece ser exclusivamente influenciada pela justiça distributiva.

Face à inexistência de impacto dos julgamentos de justiça nas outras dimensões do exercício de cidadania, sobretudo nos comportamentos de descentração social e na valorização da cooperação e solidariedade, surge-nos para já a ideia de numa futura pesquisa os alunos de 8º ano serem entrevistados sobre as questões da justiça e da cidadania.

Consideramos também a fase de desenvolvimento em que estes alunos se encontram, na qual vão vivendo progressivamente o agudizar de questões relativas à identidade, de reestruturação do *self*. O grupo de pares, companheiros e familiares assumem relevância, existindo a busca de uma maior autonomia e independência, frequentemente através de um processo de contestação, desafio à autoridade, o que nem sempre é reconhecido pelos professores.

Consideramos também a posição de Fonseca (2001), na qual defende que será mais difícil para um adolescente mostrar comportamentos de cidadania numa escola que não está organizada de forma democrática e participativa. O desenvolvimento da descentração social encontra-se associado à autonomia moral dos alunos e é definido, como já foi dito, como a capacidade progressivamente mais adequada de distinguir e compreender as próprias perspectivas e a dos outros e de coordená-las

através de soluções cooperativas, susceptíveis de integrarem as perspectivas e necessidades mútuas (Kohlberg, 1992a; Selman, 1971a, 1980).

A descentração social é uma questão sobretudo desenvolvimental e o professor apenas poderá influenciar através da promoção de experiências de grupo, debates e assembleias e estas situações nem sempre são muito frequentes no dia-a-dia escolar. Consequentemente, pensamos que o espírito de competição domina o nosso sistema de ensino e está interiorizado por muitos estudantes.

Deutsch (1990) considera que a competição induz e é induzida pelo uso de tácticas de coerção, pela ameaça ou decepção; comunicação pobre; minimização do conhecimento das semelhanças e valores e aumento da sensibilidade aos interesses opostos; atitudes de suspeição e hostilidade. Por sua vez, a cooperação induz e é induzida por uma percepção de semelhança nas crenças e atitudes; na prontidão para ajudar; na abertura na comunicação; nas atitudes confiantes e amistosas; na sensibilidade aos interesses comuns e no não destaque dos interesses opostos; e na orientação no sentido do aumento do poder mútuo mais do que da diferença de poder.

O valor da cooperação e solidariedade será somente construído através da aprendizagem cooperativa defendida por Lickona (1992). Esta abordagem centra-se no ensino dos aspectos positivos da entreaajuda, proporcionando aos alunos a oportunidade de serem membros activos de um grupo e de contribuir para a resolução de problemas comuns. A utilização da aprendizagem cooperativa tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição e constrói/estimula o exercício de cidadania. Esta metodologia promove a construção de pequenas comunidades na sala de aula, auxiliando os alunos a conhecer e a responsabilizar-se pelos outros; ensina competências básicas à vida, tais como o ouvir, o aceitar o

ponto de vista do outro, o comunicar com eficácia, o gerir conflitos, incentiva e melhora as aprendizagens académicas e as atitudes positivas sobre a escola.

O facto dos julgamentos de justiça não terem impacto na atribuição de valor à cooperação e solidariedade e nos comportamentos de descentração social é um resultado que não seria propriamente desejado e não é de fácil interpretação. Na nossa perspectiva, a construção de valores morais como a cooperação e solidariedade processa-se por meio da experiência de situações de aprendizagem cooperativa, como já referimos. De qualquer forma, consideramos que os adolescentes possuem um sistema de valores que por vezes não é assumido de forma expressiva, nem trabalhado na escola. Uma leitura possível para este resultado será a acomodação à rotina escolar, ou seja, ao conformismo vivido por muitos adolescentes relativamente ao sistema de ensino.

No que concerne à inexistência de impacto da justiça nas dimensões de cidadania que remetem para a participação nos conflitos escolares, em actividades e na representatividade do poder dos alunos, pensamos que são questões em que, geralmente, é o professor quem as resolve. Frequentemente, a organização escolar não permite que os alunos tenham “voz” em assuntos que se pretendem há muito tempo, exclusivamente da área de competência do professor, daí os estudantes não lhe atribuírem valor.

Este resultado confirma a fraca participação que os estudantes adolescentes portugueses costumam ter nos assuntos da vida escolar demonstrada no estudo de Lemos e Lúcia (s.d.), cujo objectivo foi conhecer como a educação para a cidadania está a ser promovida, em termos institucionais. Também o estudo da International Association for the Evaluation Educational Achievement (IEA) em que Portugal participou, revelou que a participação escolar dos nossos alunos não vai além da

eleição do delegado de turma e, mesmo a participação na elaboração das regras de aula é rara. Entendemos assim que os alunos do 8º ano representativos da nossa amostra não têm interiorizado o dever de participação, mesmo em assuntos que lhes dizem respeito, uma vez que não é uma prática regular nas escolas portuguesas. Esta apatia foi também encontrada por Menezes (1995a), na medida em que verificou um fraco interesse dos jovens portugueses para assumirem um papel activo como cidadãos. Os resultados relativos ao dever de participação no 8º ano traduzem-se numa forma de cidadania passiva (Manzini-Covre, 1995).

Seguidamente, veremos o que se passa no outro ano de escolaridade em estudo (11º) relativamente aos efeitos dos julgamentos de justiça no exercício de cidadania escolar.

Quadro 19 – Impacto das dimensões de justiça nas dimensões do exercício de cidadania no 11º ano

Dimensões da percepção de justiça	Dimensões do exercício de cidadania						
	Particip. na avaliação	Particip. nos conflitos	Particip. na representatividade	Particip. em actividades	Solidaried cooperação	Comport. descentração social	Cumprim. dos normativos
Relacional	n.s	.35*	n.s	n.s	.32*	.40**	.47**
Comparativa	n.s	n.s.	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s
Distributiva	n.s	n.s	.ns	n.s	n.s	n.s	n.s
R ²	—	.08	—	—	.09	.15	.21

*Nota: n.s. = estatisticamente não significativo; **p<0.01; *p<0.05*

Relativamente aos alunos do 11º ano, os resultados mostram que apenas a justiça relacional tem impacto em algumas dimensões de cidadania: no dever de participação nos conflitos escolares, no valor atribuído à solidariedade e cooperação, na descentração social e no cumprimento dos normativos.

Estes resultados vão ao encontro do que Tyler e Blader (2003) defendem, ou seja, a percepção de justiça relacional tem impacto quer no valor atribuído à cooperação, quer no cumprimento dos normativos. A justiça distributiva não tem efeito nas dimensões de cidadania. A nossa quarta hipótese confirma-se para o 5º e 11º ano, na medida em que é sobretudo a percepção de justiça relacional que exerce impacto no exercício de cidadania. No entanto, isto não acontece no 8º ano.

No que respeita ao dever de participação na representatividade do poder dos alunos, pensamos que os julgamentos de justiça não exercem impacto nesta dimensão do exercício de cidadania, porque os alunos não têm a possibilidade de participação partilhada. A percepção de justiça revela, no entanto, ser importante no dever de participação nos conflitos escolares, sendo significativo o impacto da justiça relacional. Assim, se o professor é justo e trata com respeito os alunos, estes interiorizam que devem dar a sua opinião na forma de resolver os conflitos da escola, da turma e dos próprios. É também a justiça relacional a dimensão que os alunos de 11º ano elegem como a mais influente para a valorização da solidariedade e cooperação, para a manifestação de comportamentos de responsabilidade individual, tais como os normativos escolares ao serviço da tarefa e a manifestação de comportamentos de responsabilidade social, tais como a descentração social, em que o valor dos *betas* é elevado. A justeza dos professores quanto aos procedimentos e quanto à forma como tratam os alunos leva os estudantes de 11º ano a atribuírem valor à solidariedade e cooperação com o outro, a um maior cumprimento das normas escolares e a uma maior descentração social. Se os alunos são bem tratados pelo professor, estão mais disponíveis para cumprirem o que para os alunos com frequência é “aborrecido” - as convenções escolares - e assumem melhor as responsabilidades escolares, perante si e o outro.

A força da justiça relacional, nomeadamente a forma de tratamento do professor, tem impacto na forma como o adolescente se relaciona com os outros, com o próximo, nas situações de trabalho de grupo. Assim, os nossos resultados contribuem para uma melhor compreensão, quer a nível da relação dos adolescentes com a autoridade, quer a nível da forma como o adolescente se relaciona com os outros, nomeadamente os colegas. A dimensão relacional de justiça promove, então, a descentração social, em que os alunos consideram o trabalho de grupo e a vida do grupo de forma positiva. Como vimos, a justiça distributiva e a justiça relacional não têm qualquer impacto nas dimensões do exercício de cidadania.

8.4. O Papel Mediador da Legitimação da Autoridade Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e o Exercício de Cidadania

Neste ponto pretendemos analisar se a legitimação da autoridade escolar (o professor) tem um papel mediador na relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania.

Na nossa quinta hipótese, propomos que os efeitos da percepção de justiça do comportamento dos professores no exercício de cidadania escolar são mediados pela percepção de legitimação dos professores.

No sentido de analisar a hipótese de mediação, seguimos a metodologia sugerida por Baron e Kenny (1986). Estes autores propõem um processo de análises de regressão multi-estágios como o mais apropriado para testar o papel mediador de uma variável.

No entanto, começaremos por apresentar as correlações de *Pearson* entre as variáveis dependentes (legitimação da autoridade e exercício de cidadania) de forma a confirmarmos se existe relação entre essas variáveis. Saliente-se que optámos por considerar nas análises de mediação somente a dimensão de justiça relacional, uma vez que se apresentou constante no impacto relativo às dimensões do exercício de cidadania, à excepção da dimensão *participação em actividades*, tal como vimos no Quadro 15.

O Quadro 20 mostra os resultados da análise de correlação entre a legitimação do professor e as dimensões do exercício de cidadania escolar efectuadas com o total da amostra.

Quadro 20 – Correlação de *Pearson* entre a legitimação da autoridade escolar e as dimensões do exercício de cidadania

Dimensões do exercício de cidadania	Legitimação da autoridade escolar
Participação na avaliação	.29**
Participação nos conflitos	.21**
Participação na representatividade	.18**
Participação em actividades	.27**
Solidariedade e cooperação	.26**
Comportamentos de descentração social	.30**
Cumprimento dos normativos	.49**

** A correlação é significativa para $p=0.01$

Como podemos observar no Quadro 20, verificamos que existe uma relação positiva e significativa entre a legitimação dos professores e o exercício de cidadania escolar.

A correlação mais baixa observa-se entre a legitimação do professor e o dever de participação nos conflitos escolares, enquanto que a correlação mais elevada constata-se entre a legitimação do professor e o cumprimento dos comportamentos normativos. O facto dos alunos percepcionarem a autoridade do professor como legítima está fortemente relacionada com todas as dimensões de cidadania e em particular com a manifestação de comportamentos escolares de responsabilidade individual e social.

Confirmada a existência de relação entre a legitimação do professor e o exercício de cidadania, prosseguiremos agora para o estudo da nossa última hipótese: "Quanto maior for a percepção de justiça sobre o comportamento do professor maior será a relação entre a legitimação do professor e o exercício de cidadania escolar. Por sua vez, a legitimação da autoridade escolar será uma variável mediadora na relação entre percepção de justiça e o exercício de cidadania".

Passemos então à análise de mediação realizada no sentido de confirmarmos a nossa última hipótese. Apresentamos seguidamente os três estádios da análise de mediação de acordo com Baron e Kenny (1986).

a) Nível 1 das análises de mediação: a relação entre a variável independente (percepções de justiça relacional) e a variável mediadora (legitimação da autoridade escolar)

Neste primeiro nível, efectuaram-se duas análises de regressão. Regredimos a variável mediadora (legitimação do professor) sobre a variável independente (percepções de justiça relacional). Em seguida, calculámos uma nova equação de regressão, introduzindo, separadamente, as variáveis dependentes finais do exercício de cidadania, de modo a controlarmos a co-variação entre a variável mediadora e a mesma variável dependente (Quadro 21).

Segundo os requisitos para uma relação de mediação, espera-se que a variável independente (percepções de justiça relacional) afecte a variável mediadora, mesmo quando a variável dependente é controlada.

Quadro 21 – Relação entre a percepção de justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar

Dimensões da percepção de justiça	Legitimação da autoridade escolar
	Valores beta
Justiça relacional R ²	.71** 0.50
Participação na avaliação Justiça relacional R ²	.11* .68** 0.51
Participação nos conflitos Justiça relacional R ²	.10* .69** 0.51
Participação na representatividade Justiça relacional R ²	.n.s .69 0.51
Solidariedade/cooperação Justiça relacional R ²	.14* .68** 0.52
Comportamentos de descentração social Justiça relacional R ²	.14* .68** 0.52
Cumprimento dos normativos Justiça relacional R ²	.26** .61** 0.56

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

A primeira análise de regressão mostra, claramente, que a justiça relacional tem um impacto significativo na legitimação dos professores. Na segunda análise de regressão, verificamos que quando as variáveis dependentes são introduzidas, separadamente, na equação de regressão mantém-se significativa a relação entre as percepções de justiça relacional e a legitimação do professor.

Como vemos na segunda análise, a relação entre a variável *participação na representatividade do poder dos alunos* e a legitimação do professor não é significativa.

b) Nível 2 das análises de mediação: a relação entre a variável mediadora (legitimação da autoridade escolar) e as variáveis dependentes (exercício de cidadania).

Nesta segunda etapa da análise de mediação, começámos por regredir a variável dependente (exercício de cidadania) sobre a legitimação da autoridade (variável mediadora). Seguidamente, controlámos a relação entre a variável dependente e a independente (percepções de justiça relacional), introduzindo-a na equação de regressão juntamente com a legitimação. Espera-se que a variável mediadora afecte a variável dependente (exercício de cidadania) e continue a fazê-lo mesmo quando se controlam as variáveis independentes (Quadro 22).

Quadro 22 - Relação entre a legitimação da autoridade escolar e as dimensões do exercício de cidadania

Legitimação e percepção de justiça relacional	Dimensões do exercício de cidadania				
	Participação na avaliação	Participação nos conflitos	Solidariedade cooperação	Comportamento de descentração social	Cumprimento dos normativos
Legitimação do professor	.29**	.21**	.26**	.30**	.49**
R ²	0.08	0.04	0.06	0.09	0.24
Legitimação do professor	.29**	.21**	.27**	.30**	.49**
Justiça relacional	.n.s	.n.s	n.s	n.s	n.s
R ²	0.08	0.04	0.07	0.09	0.24

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; ** $p < 0.01$

Observando o Quadro 22, verifica-se uma relação positiva e significativa entre a legitimação dos professores e as variáveis dependentes (exercício de cidadania), o mesmo acontecendo quando a variável independente (percepção de justiça relacional) é controlada. Assim, as percepções de justiça relacional são totalmente mediadas pela legitimação do professor.

c) Nível 3 das análises de mediação: o papel mediador da legitimação da autoridade escolar entre as variáveis independentes e as dependentes.

No quadro 23 apresentam-se os resultados finais sobre o papel mediador da legitimação da autoridade escolar entre as percepções de justiça relacional e o exercício de cidadania. Obteve-se uma mediação total quando ao introduzirmos a variável independente (percepções de justiça relacional) esta desapareceu. Embora o quadro mostre resultados já relatados anteriormente, para efeitos de comparação optou-se pela sua apresentação de novo. Como podemos observar, a relação entre a percepção de justiça relacional e o exercício de cidadania escolar é totalmente mediada pela legitimação da autoridade escolar.

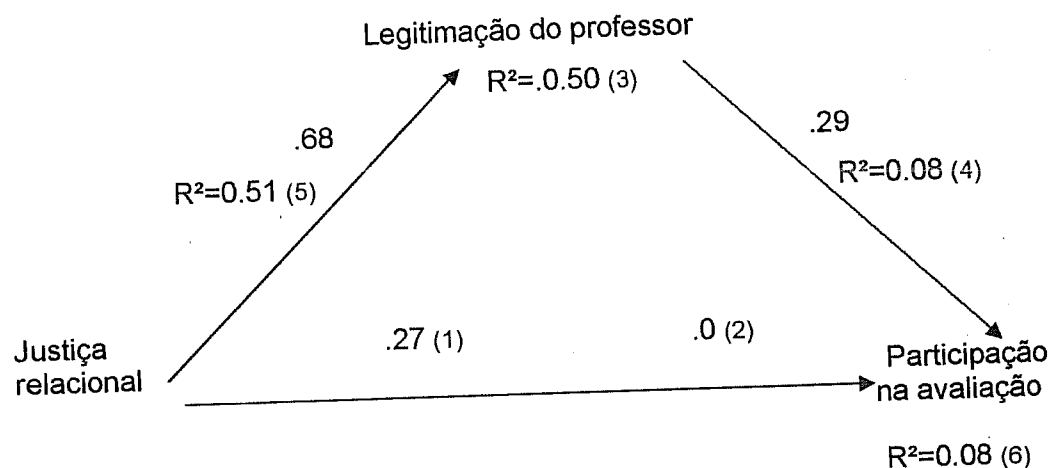
Quadro 23: Relação entre a percepção de justiça relacional e as dimensões do exercício de cidadania

Percepção de justiça relacional e variável mediadora	Dimensões do exercício de cidadania				
	Participação na avaliação	Participação nos conflitos	Solidariedade e cooperação	Comportamentos de descentração social	Cumprimento dos normativos
Justiça relacional	.27**	.16*	.19*	.23**	.37**
R ²	0.07	0.02	0.03	0.05	0.13
Legitimação do professor	.29**	.21**	.27**	.30**	.49**
Justiça relacional	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s
R ²	0.08	0.04	0.06	0.09	0.23

Nota: n.s. = estatisticamente não significativo; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Em seguida, apresentamos graficamente os resultados finais das análises de mediação efectuadas.

Figura 2: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão *participação na avaliação* do exercício de cidadania



Nota: (1) Valor beta antes do controlo da covariação da variável mediadora (legitimação dos professores); (2) Valor beta depois do controlo da covariação da variável mediadora (legitimação do professor); (3) R^2 relativo à regressão da variável mediadora sobre a variável independente (percepções de justiça relacional); (4) R^2 relativo à regressão da variável dependente (exercício de cidadania) sobre a variável mediadora (legitimação do professor); (5) R^2 relativo à regressão da variável mediadora sobre a variável dependente e independente; (6) R^2 relativo à regressão da variável dependente (exercício de cidadania) sobre a variável independente (e sobre a variável mediadora - legitimação do professor).

Figura 3: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão *participação nos conflitos* do exercício de cidadania

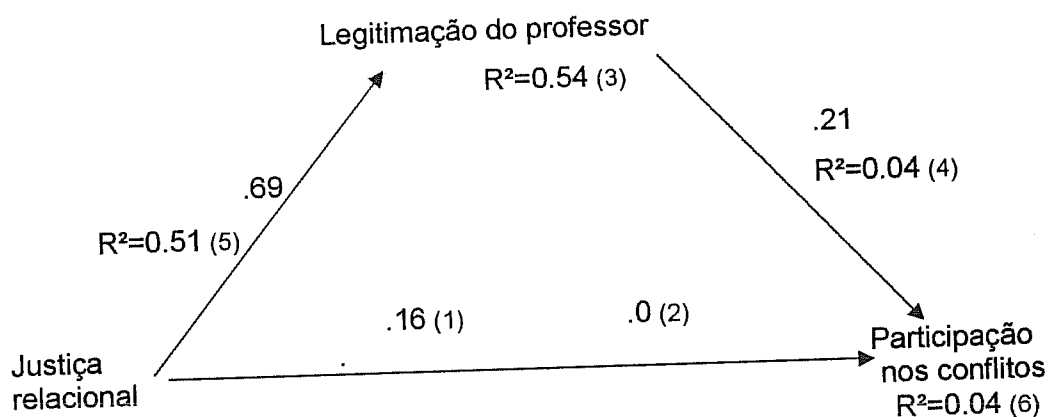


Figura 4: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão *solidariedade/cooperação* do exercício de cidadania

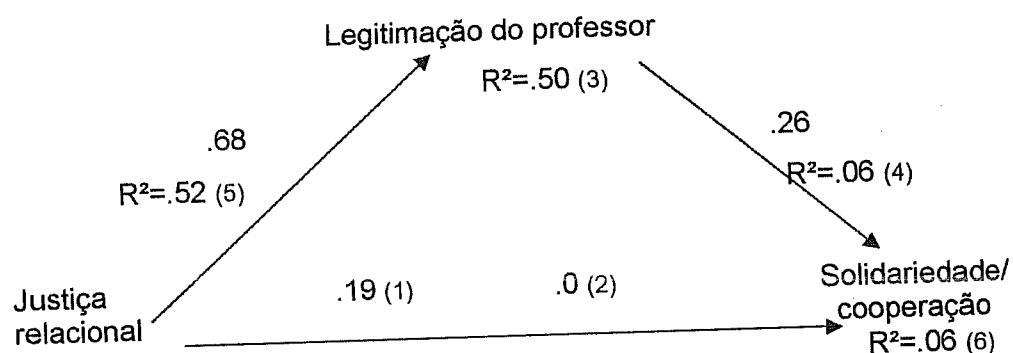


Figura 5: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão *comportamentos de descentração social* do exercício de cidadania

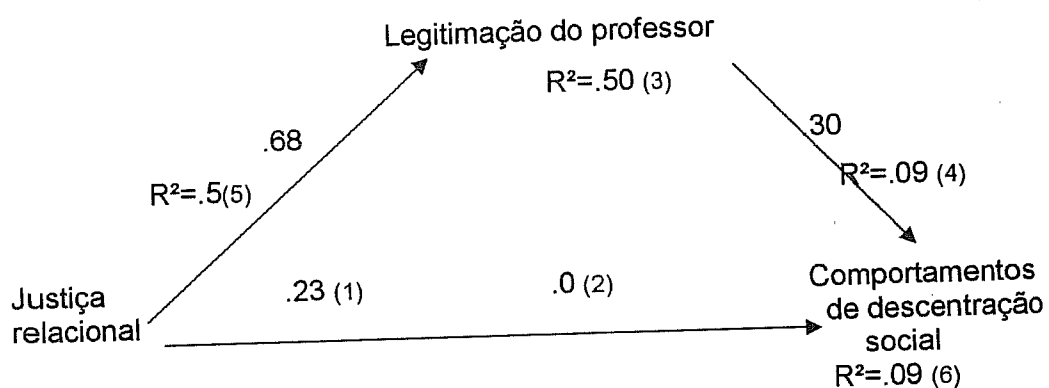
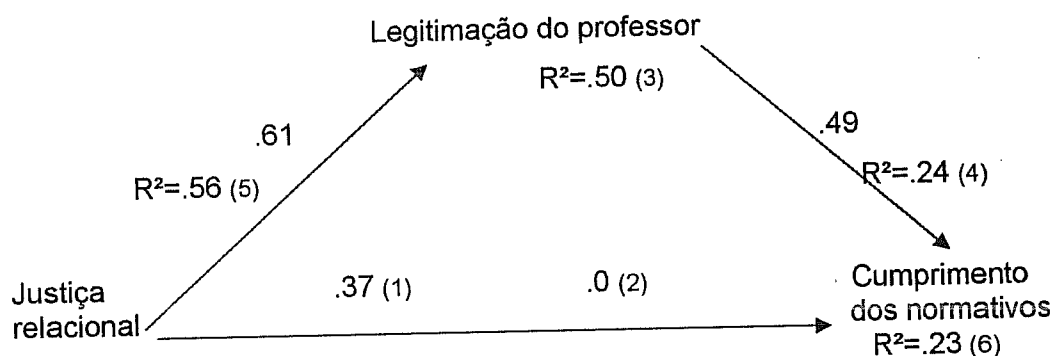


Figura 6: Sumário dos resultados finais das mediações efectuadas para a dimensão *cumprimento dos normativos* do exercício de cidadania



Confirma-se a última hipótese do nosso estudo, uma vez que a percepção de justiça relacional é determinante na relação entre a legitimação da autoridade escolar (o professor) e o exercício de cidadania escolar. Por sua vez, verificámos que a legitimação dos professores é uma variável mediadora total entre as percepções de justiça e o exercício de cidadania escolar.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

A vida escolar é um contexto propício ao estudo das percepções de justiça relativamente à autoridade, uma vez que os sujeitos desde muito cedo contactam com figuras de autoridade. Pensamos que este trabalho contribui para se repensar a importância da justiça na escola, sendo uma questão central nos dias que correm. Numa era em que tanto se fala de desobediência à autoridade do professor, o estudo no âmbito da percepção de justiça justifica-se pelo contributo que traz à análise da relação dos indivíduos com a autoridade.

Assim, no término do presente trabalho, pretendemos realçar os aspectos que nos parecem ser os principais contributos deste estudo. Tendo este estudo o objectivo geral de procurar compreender como é que os adolescentes legitimam voluntariamente a autoridade escolar (professor), nomeadamente a nível de diferentes anos de escolaridade, analisámos igualmente a relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania escolar, relação ainda não explorada em contexto escolar. Além disso, analisámos também se a legitimação dos professores tem um papel mediador na relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania.

Da apresentação e discussão dos resultados chegámos às seguintes conclusões:

- Em relação à legitimação do professor, a análise conjunta dos participantes mostra que são essencialmente os aspectos relacionais da justiça que mais legitimam a sua autoridade, embora os aspectos comparativos e distributivos também apresentem um peso importante para esta legitimação.

Assim, o que os alunos percebem como importante na interação professor/aluno para legitimarem a autoridade do professor são aspectos como: o respeito pelos alunos e pelos seus direitos, a consideração das necessidades escolares dos alunos e dos seus pontos de vista, a honestidade do professor, a explicação/justificação dada pelos professores em relação às decisões que tomam sobre os alunos e a neutralidade dos procedimentos.

- No que diz respeito à análise da relação entre a percepção de justiça e a legitimação do professor em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º), concluímos que, para os alunos mais novos (5º ano), são os aspectos relacionais da justiça que mais contribuem para a legitimação dos professores, ainda que os aspectos distributivos e comparativos também levam à legitimação da autoridade escolar. Por sua vez, os alunos mais velhos (8º e 11º ano de escolaridade) legitimam a autoridade dos professores, com base, exclusivamente, em indicadores de justiça relacional.

De uma forma geral, podemos concluir pelos resultados do nosso estudo que, na relação com a autoridade escolar, são os aspectos relacionais de justiça que mais fomentam a legitimação dos professores. Estes resultados acabam também por validar o Modelo Relacional de Autoridade proposto por Tyler e Lind (1992), uma vez que os aspectos relacionais de justiça se sobrepuseram aos aspectos distributivos. Concluímos ainda que, a legitimação dos professores não é explicada por questões desenvolvimentais, uma vez que os alunos dos três anos de escolaridade em estudo legitimam a autoridade escolar, essencialmente, através da justiça relacional. Existe sim uma tendência de, ao longo da escolaridade e com o avançar da idade, a legitimação dos professores ser explicada, exclusivamente, pela justiça relacional.

Hargreaves (1972) já havia concluído que os alunos privilegiam, sobretudo, as qualidades relacionais do professor, a sua capacidade de manter a ordem e a manifestação de atitudes amistosas e imparciais face aos alunos, que implicitamente se aproximam dos nossos resultados. Também Rosser e Harré (1976) chegaram à mesma conclusão, na medida em que o princípio básico que comanda a reacção do aluno é o desejo de ser reconhecido como pessoa e tratado com dignidade.

Os estudos de Amado (2000) revelam ainda que os alunos preferem o professor que saiba cultivar o respeito, sabendo impor respeito e ordem (fazer-se respeitar, conferir responsabilidade aos alunos); que tenha capacidade de controlo (demonstrar segurança na acção normativa, usar técnicas adequadas de prevenção); que tenha capacidade de correcção dos desvios (usar técnicas adequadas de correcção, castigar quando necessário e com justiça); que tenha grande capacidade de ensinar (levar o aluno a gostar de aprender); que aja de forma justa e coerente e que seja simpático e compreensivo com os alunos. Em jeito de síntese, os alunos preferem professores firmes, flexíveis, justos e alegres, que levem o aluno a exercer uma verdadeira participação e responsabilização pelo dia-a-dia na aula. Emler e Reicher (1987b) mostram igualmente que os adolescentes aceitam tanto mais as autoridades quanto mais as percepcionam como imparciais.

Sendo a relação e os processos o que mais conta na legitimação da autoridade escolar, o presente sistema de ensino nem sempre permite que se desenvolvam relações entre professores e alunos baseadas nos requisitos anteriormente mencionados. De acordo com Carita (1999), as relações de poder continuam a marcar a vida na sala de aula e caracterizam-se por uma assimetria a favor do professor que é exercida por meio de prémios e castigos.

Parece-nos pertinente repensar o modelo de relação professor/aluno, pois o que realmente importa é chegar ao contacto com a pessoa, à relação interpessoal, onde os processos neutros, a afectividade e a cognição se aliam.

Antes de apresentarmos as conclusões a que chegámos da análise entre os julgamentos de justiça e o exercício de cidadania, consideramos pertinente justificar aqui o facto de não termos contemplado a dimensão dos conhecimentos nas escalas relativas ao exercício de cidadania escolar.

De acordo com alguma da literatura (Legrand, 1991; Marques, 2002), a educação para a cidadania engloba três eixos: (a) o eixo da aquisição dos conhecimentos, (b) o eixo da adesão aos valores da democracia e (c) o eixo da formação de competências operatórias. A dimensão dos conhecimentos passa por exemplo, pelo conhecimento dos órgãos políticos, saber como são investidos e como se intervém na sua acção, ou seja, a competência necessária para agir civicamente. A título ilustrativo, temos as situações de procura/mobilização de recursos ou serviços da sociedade necessários para uma situação concreta - um conflito, um crime que se presenciou, a denúncia de situações de violência (Roldão, 1999).

O facto do nosso instrumento não compreender tal dimensão não significa que não lhe atribuamos importância. Reconhecemos que não se pode ser um cidadão completo sem se conhecer adequadamente o modo de funcionamento da democracia e das instituições democráticas, os processos políticos, jurídicos e financeiros inerentes a esse funcionamento (Fonseca, 2001). Justificamos a exclusão desta dimensão, primeiro por questões de extensão ligadas ao instrumento; segundo com base na distinção entre *educação para a cidadania* e *educação cívica*, apontada pelo Conselho da Europa.

Educação para a cidadania é então definida como “o conjunto de práticas e actividades cuja finalidade é tornar os jovens e os adultos melhor preparados para participarem activamente na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais”. Por sua vez, Educação Cívica visa “a transmissão/aquisição, num quadro educativo formal, do conhecimento, das capacidades e dos valores que governam o funcionamento, a todos os níveis, de uma sociedade democrática” (Birzea, 1996, p.18). De acordo com esta distinção, as escalas do exercício de cidadania integram essencialmente a primeira perspectiva. A participação sustentada na argumentação racional sobre os problemas e na procura de acordos mutuamente satisfatórios consiste numa situação de valor elevado para a socialização e para o desenvolvimento (Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

- Assim, observando os nossos dados, a promoção do exercício de cidadania escolar que sobressai da análise conjunta permite-nos concluir que a percepção de justiça contribui para o exercício de cidadania escolar, sendo sobretudo os aspectos relacionais de justiça que mais contribuem. Assim, a percepção de justiça relacional do comportamento dos professores estimula os alunos a valorizarem o dever de participação na avaliação, nos conflitos escolares e na representatividade do poder dos alunos. A influência da justiça relacional verifica-se igualmente a nível da valorização de comportamentos solidários e cooperativos e na manifestação de comportamentos de responsabilidade individual e social, da parte dos alunos.

A justiça distributiva apenas tem influência no dever de participação na avaliação e em actividades escolares e extra-escolares. Por sua vez, a justiça comparativa só contribui para que os alunos cumpram as normas escolares ao serviço da tarefa.

- Da análise entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania em cada ano de escolaridade (5º, 8º, 11º), concluímos que, para os alunos do 5º ano, a percepção de justiça do comportamento do professor é importante para o exercício de cidadania escolar. As três dimensões de justiça contribuem para o exercício de cidadania escolar. No entanto, são os aspectos relacionais de justiça que promovem fortemente o dever de participação na avaliação, o dever de representatividade do poder dos alunos, o dever de solidariedade/cooperação e o cumprimento das normas escolares. Por sua vez, os aspectos comparativos de justiça fomentam o dever de participação nos conflitos escolares (a par com os aspectos distributivos) e o cumprimento dos normativos escolares. Por fim, só os aspectos distributivos promovem o dever de participação em actividades escolares e extra-curriculares e têm ainda peso significativo no dever de participação na avaliação.

Ainda relativamente aos alunos do 5º ano, nenhuma das dimensões justiça de justiça promove a descentração social destes alunos. A possibilidade de muitos destes alunos se situarem numa fase egocêntrica em que não identificam outras perspectivas para além da sua, ou a possibilidade de não possuírem experiências significativas a nível das experiências entre pares e a nível das técnicas educativas dos pais e/ou professores, podem explicar este resultado. No que diz respeito às técnicas educativas escolares, Bettencourt e Santos (1981) e Lima (1988) concluíram nos seus estudos que, em Portugal, o ensino continua maioritariamente centrado no professor e, apesar de passadas duas décadas, mantem-se, porventura, esta situação.

Um resultado quanto a nós surpreendente consiste no facto da percepção de justiça não promover de forma satisfatória o exercício de justiça escolar entre os alunos do 8º ano.

Neste ano de escolaridade, os efeitos da percepção de justiça fazem-se sentir apenas no dever de participação na avaliação, em que são exclusivamente os aspectos distributivos que contribuem para esta dimensão do exercício de cidadania, e no cumprimento das normas escolares que é influenciado pelos aspectos relacionais de justiça. Então, por um lado, estes jovens em fase de adolescência intermédia apenas consideram que devem dar a sua opinião sobre: o número de testes que devem fazer, a matéria de deve constar nas provas, o tempo cedido para a realização dos testes, o tipo de questões, as notas atribuídas e os critérios usados pelo professor. Esta assunção é feita com base, exclusivamente, nos aspectos distributivos de justiça do comportamento do professor. Por outro lado, os alunos do 8º ano cumprem mais facilmente aquilo que frequentemente entendem como "aborrecido", isto é, os normativos escolares, com base na justiça relacional, ou seja, se são tratados pelo professor com respeito e dignidade.

Esta conclusão afigura-se importante para a escola actual, já que muitas das situações de desobediência de que os professores se queixam dizem respeito a: incumprimento de regras de aula, falta de assiduidade e pontualidade dos alunos, ao facto dos alunos não terem o material necessário para o trabalho da aula, não realização dos trabalhos de casa, não colaboração com o professor no trabalho da aula, falta de esforço revelada pelos alunos no trabalho e não cumprimento de regras do regulamento da escola.

Entre os alunos do 8º ano, os julgamentos de justiça não influenciam várias dimensões do exercício de cidadania, apesar das médias serem positivas, como a seguir verificamos: dever de participação na avaliação escolar ($M=3.36$), na representatividade dos alunos ($M=3.74$); nas actividades escolares e extracurriculares ($M=3.82$); dever de solidariedade/ cooperação ($M=4.03$) e manifestação de comportamentos de descentração social ($M=4.05$).

Teria sido útil entrevistar os alunos do 8º ano sobre as questões da justiça e da cidadania, de forma a podermos tirar conclusões sobre a fraca relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania por nós verificada. Uma hipótese explicativa para estes resultados poderá ter a ver com a fase de desenvolvimento em que os adolescentes se encontram: redefinição do *self*, autonomia relativamente a figuras parentais e de autoridade (Gouveia-Pereira, 1995). Provavelmente estes adolescentes encontram-se muito centrados na resolução de tarefas desenvolvimentais.

Por sua vez, para os alunos do 11º ano, só a percepção de justiça relacional contribui e fortemente para o exercício de cidadania escolar, no que diz respeito ao dever de participação nos conflitos escolares, à valorização de comportamentos solidários e cooperativos e ao respeito pelas regras escolares. No entanto, os julgamentos de justiça não contribuem para o dever dar a sua opinião sobre as questões da avaliação, sobre quem os representa na escola e sobre as actividades escolares e extra-escolares a realizar.

De uma forma geral, as conclusões resultantes dos resultados obtidos na relação entre a percepção de justiça do comportamento do professor e o exercício de cidadania escolar não deixam passar despercebida uma orientação fundamental: a necessidade de se desenvolverem hábitos de participação, o que parece estar ausente da realidade escolar dos alunos representativos da nossa amostra. O nosso estudo veio reforçar ainda mais as conclusões de outras investigações no contexto escolar que dão conta de uma fraca participação dos estudantes adolescentes portugueses nos assuntos da vida escolar, tal como o estudo da *International Association for the Evaluation Educational Achievement* (2001) e o estudo de Lemos e Lúcia (s.d.).

Resta-nos apenas concluir que a valorização de hábitos de participação dos alunos em questões que dizem respeito à sua própria vida escolar, não está desenvolvida na escola actual e, conseqüentemente, os alunos não interiorizam a participação como um dever. Menezes (1995a) conclui que existe um fosso entre os ideais de democracia e a realidade da vida da sala de aula, da escola e até da sociedade. Ruben Alves (2005) quando entrevistado sobre o estado actual da escola (Brasil) relata um evento em que participou juntamente com professores, directores e administrativos escolares, para decidir em três dias o rumo da educação. O autor refere que lhe pediram a opinião sobre tal evento e a única observação que fez foi: "e por que é que as crianças não foram consultadas?".

Já a abordagem de "comunidade justa" desenvolvida por Kohlberg, integrava na sua metodologia, entre outros, a participação directa dos alunos nos problemas graves da escola (indisciplina) e nos problemas burocráticos. Ainda que a possibilidade de se desenvolverem "comunidades justas" nas escolas portuguesas seja uma tarefa difícil, Lourenço (2002) conclui que vale a pena aplicar o espírito desta abordagem nas escolas portuguesas, acreditando que a participação possa vir a tornar-se uma realidade e assumir um papel na educação moral, cívica e democrática dos alunos.

Também Estrela (2002) chegou à conclusão que a atribuição de responsabilidades e a participação no governo da escola ao lado de um pedagogia activa baseada nos interesses e respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil, são os meios privilegiados para a conquista da autonomia e de auto-disciplina, constituindo simultaneamente uma fonte de educação moral e cívica.

No panorama actual, a recente área não curricular "Formação Cívica" resultante da reorganização curricular explicitada pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro que estabelece princípios orientadores da organização e da gestão

curricular do ensino básico, afigura-se uma oportunidade para a valorização e para o desenvolvimento de hábitos de participação dos alunos, na vida escolar. Apesar de entendermos que qualquer aula, seja de que disciplina for, deve permitir a participação e reflexão dos alunos nos variados assuntos escolares, a aula de Formação Cívica não deixa de constituir um avanço neste sentido. No entanto, damos-nos conta de algum contra-senso na forma como esta área não curricular parece estar a ser trabalhada na escola.

A aula de Formação Cívica tem vindo a traduzir-se, de uma forma geral, no inculcar de valores e condutas nos alunos, sem que aí cheguem, por si mesmos, através de actividades que permitam a participação activa nos assuntos escolares que lhes digam respeito. A oportunidade dos alunos expressarem a sua opinião sobre a vida escolar, nem sempre é permitida e se o é na aula de Formação Cívica, pode não o ser em outra aula, com outro professor: não existe um critério comum de actuação do professor. Na aula de Formação Cívica acontece, por vezes, que um aluno é expulso da aula. Ora, o conflito que esse aluno possa ter provocado será motivo suficiente para discussão e reflexão na turma.

Parece-nos pertinente a atribuição de uma outra designação a esta área não curricular recente, de forma a poder "despertar" em professores e alunos a necessidade de hábitos de participação, porventura, "Participação Cívica", de modo a que os jovens portugueses se libertem da cidadania "passiva" em que estão envolvidos.

- No que concerne à análise do papel mediador da legitimação dos professores na relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania escolar concluímos que esta relação é totalmente mediada pela legitimação da autoridade escolar.

O nosso trabalho tem enfatizado o papel dos julgamentos de justiça do comportamento dos professores na legitimação da sua autoridade. No entanto, concluímos que quanto maior é a legitimação da autoridade escolar maior é a promoção do exercício de cidadania. Podemos afirmar que, quanto mais os estudantes adolescentes legitimam os seus professores, mais o exercício de cidadania é estimulado. A análise do papel mediador da legitimação do professor entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania pode vir a ser estudada de forma mais exaustiva em futuras pesquisas.

Pensamos que este estudo contribuiu para uma melhor compreensão da forma como os adolescentes se relacionam com a autoridade escolar e também com os outros, nomeadamente os colegas. De facto, a experiência da justiça revela-se como o principal factor explicativo da obediência voluntária aos professores e tem também um peso importante na promoção do exercício de cidadania, especialmente na valorização de comportamentos solidários e cooperantes e na manifestação de comportamentos de responsabilidade individual e social. De um modo geral, a explicação destes valores e comportamentos cidadãos é feita, sobretudo, através da justiça relacional. Será pois esta dimensão de justiça que orientará os estudantes adolescentes a cooperarem com os colegas e com o professor nas tarefas escolares diárias e não a dimensão distributiva.

Importa ainda referir que, tal como em outros trabalhos (Gouveia-Pereira & Vala, 2004), os juízos comparativos de justiça mostram-se relevantes na relação com a autoridade escolar, essencialmente entre os alunos mais novos (5º ano), contribuindo para a legitimação dos professores e para o cumprimento das normas escolares.

Ao terminarmos este trabalho, estamos cientes que o estudo fornece informação útil sobre as tendências gerais entre os estudantes que frequentam os três ciclos de escolaridade considerados.

Não deixaremos de aprofundar este estudo e de melhorar alguns aspectos do trabalho, nomeadamente no que se refere à reformulação do instrumento. Os resultados surpreendentes obtidos na análise da relação entre os julgamentos de justiça e o exercício de cidadania, especificamente na dimensão do dever de participação, sobretudo no 8º ano, levaram-nos a questionar se o enunciado da respectiva escala seria o mais adequado: "Eu, enquanto aluno, devo dar a minha opinião sobre". A possibilidade de muitos alunos considerarem alguns aspectos como específicos da área de competência do trabalho do professor, pode levá-los a pensarem que não devem dar a sua opinião sobre determinados assuntos. Por este motivo, pensámos num outro enunciado que pode vir a integrar futuras pesquisas "Eu, enquanto aluno, devo poder dar a minha opinião sobre".

Abrimos assim caminho para a investigação que com certeza não tardará a dar sinal de si, no que respeita ao estudo da relação entre os julgamentos de justiça e o exercício de cidadania no contexto escolar. A análise deste tipo de situação urge cada vez mais nos tempos actuais e o conhecimento daí resultante só poderá enriquecer a escola e os seus intervenientes principais, os professores, agentes fundamentais a partir dos quais a mudança pode ser mais rápida e eficaz: tratar um aluno com respeito e dignidade não necessita de leis nem de reformas, mas sim de que o professor encontre o equilíbrio entre a dimensão técnica e a dimensão relacional no exercício da sua função de educador.

Perrenoud (1994) conclui que a mudança em educação deve organizar-se a partir das diversas pessoas-chave e, particularmente, dos professores.

Realçamos também a necessidade de um trabalho em equipa entre os docentes, caracterizado por trocas livremente consentidas, construídas sobre relações de confiança, de forma a implicar cada um e proporcionar efeitos a longo-prazo. Sendo o professor modelo de socialização, acreditamos que a mudança deve começar por uma reflexão sobre o próprio comportamento dos professores, e porque não, começar por uma avaliação dos comportamentos de cidadania do professor.

Tal como Estrela (2002), concluímos que o professor de hoje precisa de “agarrar” a função de educador e promotor do desenvolvimento moral e axiológico dos alunos, para que possa proporcionar nas suas aulas, a vivência daqueles valores que estão na base da autodisciplina e da convivência democrática de que o professor deverá dar testemunho.

REFERÊNCIAS

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.

Afonso, A. J. (1991). O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula. Universidade do Minho.

Alexander, S., & Ruderman, A. (1987). The role of procedural and distributive justice in organizational behavior. Social Justice Research, 1, 177-198.

Allodi, M. W. (2002). Children's experiences of school: narratives of swedish children with and without learning difficulties. Scandinavian Journal of Educational Research, 46, (nº2), 181-205.

Alves, R. (2005). A escola destrói as crianças. Pais & Filhos, 169, 65-68.

Amado, J. S. (2000). Interacção pedagógica e indisciplina na aula. Porto: ASA.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2000). Escolas democráticas. Porto: Porto Editora.

Audigier, F. (2000). Concepts de base et compétences-clé pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. Documento do Projecto Educação para a Cidadania Democrática, do Conselho da Europa.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1173-1182.

Barrett-Howard, E., & Tyler, T.R. (1986). Procedural justice as a criterion in allocation decisions. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 296-304.

Benavente, A. (1999). A experiência pedagógica no campo da cidadania. In Actas da Conferência Internacional "Educação, Sociedade e Cidadania" (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais - GAERI) Lisboa 17-19 de 1999. Ministério da Educação.

Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). O desafio da cidadania na escola. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.

Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. Research on Negotiation in Organizations, 1, 43-55.

Bîrzea, C. (1996). Education for democratic citizenship. Consultation meeting general Report. Estrasburgo, Council of Europe.

Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2003a). A four-component model of procedural justice: Defining the meaning of a "fair" process. Human Resource Management Review, 13, 107-126.

Braga da Cruz, M. (1985). A participação política da juventude em Portugal. Análise Social, XXI, (87, 88, 89). 1057-1088.

Braga da Cruz, M. (1995). Tipos de dominação. In Teorias Sociológicas: Os fundadores e os clássicos. Antologia de textos, (vol.1, 2ª ed., pp.681-713). Fundação Calouste Gulbenkian.

Braga da Cruz, M. (1998). Democracia e cidadania: O papel dos valores. Colóquio Educação e Sociedade, 3 (Nova Série), 37-48.

Brockner, J. & Wiesenfeld, B. M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: The interactive effects of outcomes and procedures. Psychological Bulletin, 120, 189-208.

Carita, A.(2002). O conflito interpessoal na sala de aula: Representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto. (Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências: Universidade de Lisboa.

Carita, A., & Fernandes, G.(1997a). Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar? Lisboa: Editorial Presença.

Cabral, M. V. (1998). Atitudes políticas e simpatias partidárias dos jovens portugueses. In M. V. Cabral e J. M. Pais (Coord.). Jovens portugueses de hoje, (pp.359-382). Oeiras: Celta Editora.

Clayton, S. D. (1992). The experience of injustice: Some characteristics and correlates. Social Justice Research, 5, nº 1, 71-91.

Coleman, J. C. (1985). Psicologia de la adolescencia. Madrid: Editorial Morata.

Coutinho, R. G. (1998). A contribuição da educação para a formação da cidadania. Inovação, 11, 161-169.

Crick, B. (2000). Citizenship and the teaching of democracy in schools. London: DFE.

Cropanzano, R., & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), International Review of Industrial and Organizational Psychology, 12, 317-370. John Wiley & Sons Ltd.

Damon, W. (1977). Legitimacy and obedience: The development of authority. In The Social World of the Child (pp. 167-226). London: Jossey-Bass Publishers.

Daly, J. P., & Geyer, P. D. (1994). The role of fairness in implementing large-scale change: Employee evaluations of process and outcome in seven facility relocations. Journal of Organizational Behavior, 15, 623-638.

De La Caba, A. (1993). Razionamiento y construccion de valores en el aula. Infancia y Aprendizaje, (nº64), 73-94.

Deutsh, M. (1982). Interdependence and psychological orientation. In V. J. Derlag & J. Grzelak (Eds.), Cooperation and helping behavior: Theories and Research, (pp.15-42). New York: Academic Press.

Deutsh, M. (1983). Current social psychological perspectives on justice. European Journal of Social Psychology, 13, 305-319.

Deutsh, M. (1990). Sixty years of conflict. The International Journal of Conflict Management 1,3, pp. 237-263.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

Easton, D. (1965). A systems analysis of political life. Chicago: University of Chicago Press.

Emler, N. (1992). Childhood origins of beliefs about institutional authority. In H. Haste & M. Punta (Eds.), The development of political understanding: A new perspective, 56, 65-77.

Emler, N., Ohana, J., & Moscovici, S. (1987a). Children's beliefs about institutional roles: A cross-national study of representations of the teacher's role. British Journal of Educational Psychology, 57, 26-37.

Emler, N., & Reicher, S. (1987b). Orientations to institutional authority in adolescence. Journal of Moral Education, 16, 108-116.

Emler, N., & St. James, A. (1994). Carrières scolaires et attitudes envers l'autorité formelle. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 23, 355-365.

Estrela, M. T. (1986). Une étude sur l'indiscipline en classe. Lisboa: INIC:

Estrela, M.T. (2002). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto Editora.

Fan, R. M. T., & Chan, S. C. N. (1999). Student's perceptions of just and unjust experiences in school. Educational and Child Psychology, 16 (nº4), 32-50.

Faulks, K. (2000). Citizenship. London: Routledge.

Fernandes, A. A. (1998). Identidade nacional e cidadania europeia. In M. V. Cabral e J. M. Pais (Coord.). Jovens portugueses de hoje, (pp.307-357).

Figueiredo, E. (1988). Conflito de gerações: Conflito de valores. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Figueiredo, I. (1999). Educar para a cidadania. Porto: Edições ASA.

Fonseca, A. M. (2001). Educar para a cidadania: Motivações, princípios e metodologias. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1995). Política e educação. São Paulo: Cortez.

French, J.R. & Raven, B.R. (1959) The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), Studies in Social Power. (pp.150-167). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gamson, W. A. (1968). Power and discontent. Homewood, IL : Dorsey.

Gilly, M. (1980). Maître-élève: Roles institutionnelles et representations. Paris: PUF.

Gouveia-Pereira, M. (1995). A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA.

Gouveia-Pereira, M., & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. Análise Psicológica, XVII, nº 1, 97-109.

Gouveia-Pereira, M., Palmonari, A., & Vala, J. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. European Journal of Psychology of Education, nº3, 309-325.

Gouveia-Pereira, M., & Vala, J. (2004). Percepções de justiça e legitimação na adolescência: O modelo do valor do grupo. Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional, pp.123-137. Lisboa: Edições Colibri.

Greenberg, J. (1986b). Determinantes of perceived fairness of performance evaluations. Journal of Applied Psychology, 71, 340-342.

Greenberg, J. (1993a). Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal moderators of theft reactions to underpayment inequity. Organizational Behavior and Human Decisions Process, 54, 81-103.

Guidens, A. (1998). The third way. Cambridge: Polity Press.

Hargreaves, D. (1972). Interpersonal relations and education. London: Routledge and Kegan Paul.

Homans, G. (1961). Social behavior: Its elementary forms. New York: Harcourt, Brace & World.

Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school student's feelings of injustice. In Elementary School Guidance & Counseling, (vol. 31, pp. 283-292).

John, P. D., & Osborn, A. (1992). The influence of school ethos on pupils' citizenship attitudes. Educational Review, 44, 153-166.

Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. Behavioral Science, 9, 131-133.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. Journal of Conflict Resolution, 2, 51-60.

Kelman, H. C. (1969). Patterns of national involvement in the national system: A sociopsychological analysis of political legitimacy. In Roseneau J. (Ed.), International Politics and Foreign Policy. New York: Free Press.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. Holt, Rinehart and Winston. London.

Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development: The psychology of moral development, vol. 2. New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1992a). Estádios morales e moralization: La vía cognitive-evolutiva. In L. Kohlberg, Psicología delo desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L., Power, F.C., & Higgins, A. (1997). La education moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa.

Landy, F., Barnes-Farrell, J., & Cleveland, J. (1980). Perceived fairness and accuracy of performance evaluation: A follow-up. Journal of Applied Psychology, 65, nº3, 355-356.

Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P. A. (1995). Obedience to authority in children's and adults. In M. Killen & D. Hart (Eds.), Morality in everyday life: Development perspectives (pp. 131-165). Cambridge: University Press.

Lee, C. (1995). Prosocial organizational behaviors: The roles of workplace justice, achievement striving, and pay satisfaction. Journal of Business and Psychology, 10, 197-206.

Legrand, L. (1991). Enseigner la morale aujourd'hui. Paris: PUF.

Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to study of fairness in social relationships. In K. S. Greenberg & R.H. Willis (Eds.), Social exchange: Advances in theory and research. New York: Plenum.

Lickona, T. (1992). Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books.

Lind, E. A., Kanfer, R., & Earley, P. C. (1990). Voice, control, and procedural justice: Instrumental and noninstrumental concerns in fairness judgements. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 952-959.

Lind, E. A., Lissak, R. E., & Conlon, D. E. (1983). Decision control and process control effects on procedural fairness judgements. Journal of Applied Social Psychology, 4, 338-350.

Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). The psychology of procedural justice. New York: Plenum Press.

Lourenço, O. (1995). A comunidade justa de Kohlberg: Um caso de educação moral. Revista de Educação, V, nº1, 27-37.

Lourenço, O. (2000). Educação para a cidadania: Um olhar Kohlberguiano. Revista Portuguesa de Pedagogia, 1,2,3, Ano XXXIV, 555-583.

Lourenço, O. (2002). Psicologia do desenvolvimento moral: Teorias, dados e implicações. (3ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.

Magalhães & Stoer (1998). Orgulhosamente filhos de Rousseau. Porto: Profedições.

Manzini-Covre, M. L. (1995). A família, o "feminino", a família e a subjectividade. In A Família Contemporânea em Debate, 75-90. São Paulo: EDUC.

Marques, R. (2002). Valores éticos e cidadania na escola. Lisboa: Editorial Presença.

Maya, M. J. (2000). A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores. Lisboa: Texto Editora.

Menezes, I. (1995a). Educação cívica: Um estudo internacional. Noesis-A Educação em Revista, Janeiro/Março, 26-27.

Menezes, I., Mendes, M., Ferreira, C., & Ribeiro, C. (1999). Educação cívica: Reflexões a propósito da análise do currículo implementado e conseguido no domínio da cidadania em Portugal. Inovação, 12, 47-58.

Merton, R. K., & Kitt, A. S. (1950). Contributions to the theory of reference group behavior. In R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (Eds.), Continuities in social research, (pp.40-105). Glencoe, Ill: 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.

Milgram, S. (1974). Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper & Row.

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. New York: Plenum.

Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. European Review of Social Psychology, 4, 223-244.

Mikula, G., PETRI, B., & TANZER, N. (1990). What people regard as unjust? Types and structures of on everyday experiences of injustice. European Journal of Social Psychology, 20, 133-149.

Monteiro, A. (2000). O direito à educação para a cidadania. Noesis-A Educação em Revista, 56, 22-23.

Moorman, R. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. Journal of Applied Psychology, 75, 845-855.

Nichols, S. L., & Good, T. L. (1998). Student's perceptions of fairness in school settings: A gender analysis. In Teachers college record, (vol. 100, nº2) (pp. 369-401). Columbia University: Teachers College.

Niehoff, B. & Moorman, R. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. Academy of Management Journal, 36 (3), 527-556.

Nogueira, C., & Silva, I. (2001). Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo. Porto: Edições Asa.

Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. Child Development, 52, 114-121.

Paixão, M. L. (2000). Educar para a cidadania. Lisboa: Lisboa Editora.

Palmonari, A. (1993). Psicologia dell'adolescenza. Bologna. Il Mulino.

Palmonari, A., & Rubini, M. (1998). Adolescenti, scuola e rapporto con le autorità istituzionali. A cura di Francesco Paolo Colluci: Il cambiamento imperfetto. I cittadini, la 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. University of Bologna. Documento apresentado no XII Encontro geral do EAESP, em Oxford, de 6 a 11 de Julho, 1999.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: Influência da repetência no auto-conceito(s) e na auto-estima. In M. Alves Martins (Ed.), IX Colóquio de Psicologia e Educação (pp.51-69). Lisboa: ISPA.

Perrenoud, P. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF (tradução portuguesa-1995). Ofício de Aluno. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1932). O juízo moral na criança. São Paulo: Summus Editorial.

Pires, M. A. (2001). Educação para a cidadania: Uma visão nacional e universal. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, Ano XXXV, 179-192.

Potter, J. (2002). The challenge of education for active citizenship. Education and Training, 44, (nº2), 57-66.

Praia, M. (2000). Formar-(se) cidadão: Dinâmica de valores e conceito de normalidade. Noesis-A Educação em Revista, 56, 24-26.

Rasinski, K. (1992). Preference for decision control in organizational decision making. Social Justice Research, 5, 343-357.

Rego, A. (2000a). Justiça e comportamentos de cidadania organizacional. Comportamento Organizacional, 6, nº1, 73-94.

Rego, A., & Sousa L. (1999). Comportamentos de cidadania do professor: Sua importância na comunidade escolar. Revista de Educação, VIII, (nº1), 57-63. Departamento de Educação da F.C. da U.L.

Reicher, S. & Emler, N: (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. The British Psychological Society, 24, 161-168

Reis, M. L. B. (1986). Tendências recentes da atitude dos jovens portugueses face à política: Análise comparativa com os indicadores europeus. Desenvolvimento, 67-68.

Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. Inovação, 12, 9-26

Rosser, E. & Harré, R. (1976). The meaning of trouble. In Hammersley, M. & Woods, P. (Eds.), The Process of Schooling (pp.171-177). London: Routledge and Kegan Paul e Open University Press.

Rubini, M., & Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adoscenti. Giornale Italiano di Psicologia, XXII, nº 5, 757-775.

Sarat, A. (1977). Studying american legal culture: An assessment of survey evidence. Law & Society Review, 11, 427-488.

Selman, R. (1971b). Taking another perspective: Role-taking development in earley childhood. Child Development, 42, 1721-1734.

Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (ED.), Moral development and behaviour (pp.299-316). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Selman, R. (1980). The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analyses. San Diego: Academic Press.

Sérgio, A. (1984). Educação cívica. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação (3º ed.).

Silverman, D. (1971). The theory of social and economic organisations. London: Heinemann.

Smetana, J. (1985a). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. Development Psychology, 21, nº 1, 18-29.

Smetana, J. (1985b). Children's impressions of moral and conventional transgressions. Development Psychology, 21, nº 4, 715-724.

Sousa, H., & Vala, J. (1999). Justiça nas organizações: O modelo do valor do grupo e as orientações comportamentais face à mudança. Psicologia, XIII, (1-2), 25-52.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of intergroups relations. Monterey, CA: Brooks / Cole.

Theotónio, S. (1997). A percepção de justiça em contexto organizacional. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa: Lisboa.

Thibaut, J., & Kelley, H. H. (1959). The social psychology of groups. New York: Wiley.

Thibaut, J., & Walker, L. (1975). Procedural justice: A psychological analysis. Nova Iorque: Wiley.

Thorkildsen, T. A. (1989). Justice in the classroom: The student's view. Child Development, 60, 323-334.

Tisak, M., & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. Development Psychology, 24, nº3, 352-357.

Torney-Purta, J. (2001). Apprendre à vivre ensemble: Connaissances civiques, opinions sur les institutions démocratiques et engagement civique des jeunes de quatorze ans. Perspectives, XXXI, (nº3), 334-350.

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press.

Tyler, T. R. (1984). The role of perceived injustice in defendant's evaluations of their courtroom experience. Law and Society Review, 18, 51-74.

Tyler, T. R. (1987). Conditions leading to value expression effects in judgements of procedural justice: A test of four models. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 333-344.

Tyler, T. R. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group-value model. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 830-838.

Tyler, T. R. (1990). Why people obey the law. New Haven, Conn: Yale University Press.

Tyler, T. R. (1994). Psychological models of the justice motive: Antecedents of distributive and procedural justice. Journal of Personality and Social Psychology, 67, 850-863.

Tyler, T. R. (1997). The psychology of legitimacy: A relational perspective on voluntary deference to authorities. Personality and Social Psychology Review, 1, 323-345.

Tyler, T. R. (2000). Social justice: Outcome and procedure. International Journal of Psychology, 35 (2), 117-125.

Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2000). Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement. Philadelphia: Psychology Press.

Tyler, T. R. & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity and cooperative behavior. Personality and Social Psychology Review, 7, nº4, 349-361.

Tyler, T. R., & Degoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: Procedural justice and social identification effects on support for authorities. Journal of Personality and Social Psychology, 69, nº3, 482-497.

Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. In Experimental social psychology, 25, (pp. 115-191). San Diego: Academic Press.

Tyler, T. R., Casper, J. D., & Fisher, B. (1989). Maintaining allegiance toward political authorities: The role of prior attitudes and use of fair procedures. American Journal of Political Science, 33, 629-652.

Tyler, T. R., 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, nº5, 913-930.

Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1988). The psychology of procedural justice. New York: Plenum Press.

Tyler, T. R., Rasinski, K., & Spodick, N. (1985). The influence of voice on satisfaction with leaders: Exploring the meaning of process control. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 72-81.

Vala, J. (1986). Identidade e valores da juventude portuguesa: Uma abordagem exploratória. Desenvolvimento, 17-28.

Weber, M. (1947). The theory of social and economic organisations. Parsons, T. (Ed.). New York: Free Press.

Wilson, J. (1992). The primacy of authority. Journal of Moral Education, nº 21, 115-124.

DECRETOS-LEI

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

ANEXO

QUESTIONÁRIO

Peço-te que:

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

As respostas dadas a este questionário são anónimas e confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!

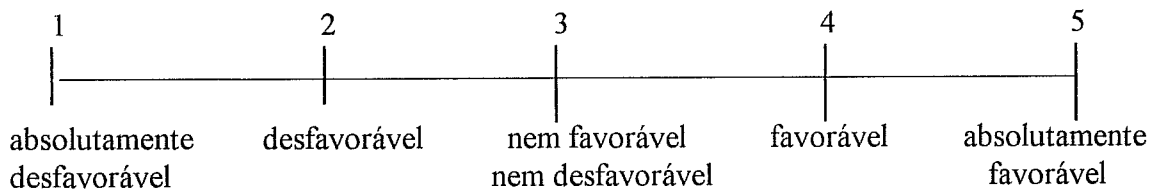
A. Para começarmos, peço-te para pensares na tua escola e principalmente para pensares na **tua relação com os teus professores deste ano e como geralmente tens sido tratado pela maioria deles.** Para isso, peço-te que, para cada frase, coloques um X num só quadrado, de acordo com a tua opinião. Para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

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

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

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

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



D. Peço-te que voltes a reflectir/pensar em situações relacionadas com os teus professores e na forma como tens sido tratado por eles. Para isso, lê com atenção a questão abaixo e dá a tua opinião.

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

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

E. Peço-te agora para dizeres em que medida concordas **que tu, enquanto aluno, deves participar com a tua opinião**. Coloca um X no quadrado correspondente à tua opinião.

Eu, enquanto aluno, devo dar a minha opinião sobre:

As regras de sala de aula	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
A forma de colocar as mesas e as cadeiras na sala de aula, de organizar os placares ou outro material da sala	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
A velocidade/rapidez com que se vai nos programas e na matéria	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Quem são os alunos que fazem parte dos nossos grupos de trabalho, com quem é que vamos trabalhar	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
A matéria que vem para os testes	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O tempo de duração dos testes	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O número de testes que devemos fazer	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
A data dos testes	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O tipo de perguntas que sai nos testes	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
As avaliações e notas das aprendizagens	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Os critérios de avaliação (a forma com se avalia, nomeadamente o que conta para a nota e o peso de cada coisa)	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O tipo de actividades extra-curriculares que vai haver na escola (clubes, iniciativas, visitas de estudo, festas, etc)	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
A animação e arranjo dos espaços comuns da escola (dos espaços de convívio e descanso da escola, como o bar, o recreio ou outros)	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
A forma como o professor organiza o trabalho com os alunos	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O que está bem e o que está mal na escola	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O modo de resolver os conflitos/problemas que me digam respeito	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O modo de resolver os conflitos /problemas que digam respeito à minha turma	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
O modo de resolver os conflitos/problemas que digam respeito à minha escola	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Quem deve ser o delegado de turma	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Como trabalha o delegado de turma	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Quem faz parte da direcção da Associação de Estudantes	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Como trabalha a Associação de Estudantes	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

F. Diz-nos em que medida concordas com as questões que se seguem:

Os alunos devem ajudar-se uns aos outros no estudo.	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Os alunos devem ajudar-se uns aos outros na realização dos trabalhos de casa.	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Os alunos deviam ter mais oportunidades para trabalharem em grupo.	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Os alunos devem colaborar com os professores para o bom andamento da aula.	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Os alunos devem colaborar com os órgãos de gestão(Conselho Executivo, Conselho Pedagógico etc) para o bom funcionamento da escola.	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Os alunos devem apoiar o delegado de turma no desempenho das suas tarefas.	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

G. Diz-nos em que medida costumás fazer /realizar o que abaixo se indica:

Costumo cumprir as regras de sala de aula.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Trago o material necessário para as aulas.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Sou assíduo e pontual.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Tenho os meus cadernos organizados e em dia.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Faço os trabalhos de casa dentro dos prazos.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Colaboro com o professor para o bom andamento do ensino e da aprendizagem.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Esforço-me no trabalho da aula.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Preocupo-me com as consequências dos meus actos.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Costumo assumir os meus erros.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Costumo cumprir as regras do regulamento da escola.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Nos trabalhos de grupo, costumo cumprir as tarefas para mim definidas no tempo previsto.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Colaboro com os meus colegas nos trabalhos de grupo.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
No trabalho de grupo, esforço-me por ouvir as opiniões dos meus colegas.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
No trabalho de grupo, admito que as minhas propostas não sejam aceites.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Todas as vezes que peço ajuda, os meus colegas ajudam-me.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Costumo ser ajudado pelos meus colegas, mesmo que não peça ajuda.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo
Sempre que tenho dificuldades no trabalho da aula, nos trabalhos de casa ou nos trabalhos de grupo, a maioria dos meus colegas costuma ajudar-me.	nada	pouco	nem muito nem pouco	muito	muitíssimo

H. Para acabarmos, por favor, responde às seguintes questões:

Ano de escolaridade: _____

Sexo: masculino ☐

feminino ☐

Idade: _____