

DH  
SANC/A1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

Percepções de Justiça em Contexto Escolar,  
Relação com as Autoridades e  
Comportamentos de Desvio na Adolescência

Ana Cristina Pires Sanches nº 11963

ORIENTADOR: Maria Gouveia Pereira

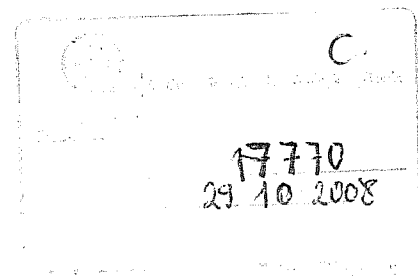
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

CO-ORIENTADOR: Felice Carugati

*Università di Bologna*



2007



## AGRADECIMENTOS

À Prof. Maria Gouveia-Pereira, por todas as aprendizagens e experiências valiosas que me proporcionou, pelo seu empenho e incentivo, por ter acreditado em mim e ter feito deste projecto um projecto “nosso”, pela sua exigência e rigor, que me obrigaram a dar o meu melhor e pela tranquilidade que me transmitiu nos momentos de maior pressão. É com muito gosto que espero dar continuidade ao trabalho que temos vindo a desenvolver.

Ao Prof. Carugati, pela disponibilidade e interesse demonstrados, pelas suas questões “difíceis” que nos deixam a pensar e pelas suas valiosas reflexões, que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

A todas as escolas e adolescentes que aceitaram participar neste estudo, sem os quais este não teria sido possível, em especial à escola técnico-profissional, pelo interesse demonstrado e pelas condições que me proporcionou para a recolha de dados.

Ao Miguel, pela força e incentivo que me transmitiu, por me acompanhar nesta fase final tão difícil, pelo seu empenho e ajuda preciosos e por ter sido incansável até ao último momento.

A todos os amigos que me acompanharam neste longo processo e que estiveram presentes para me dar força quando mais precisei. Um especial obrigado à Ana e à Carla, por toda a ajuda que me deram nos momentos de “aperto”.

À minha mãe, pela sua infinita paciência e pelos esforços que fez para me aliviar.

E por último, porque a este trabalho está associada a minha ida para Itália ao abrigo do Programa Sócrates-Erasmus, agradeço à Guida por me ter feito acreditar que ainda era possível concretizar um sonho antigo e agradeço novamente ao Prof. Carugati pela ajuda que me deu para concretizar esse sonho e pela forma como me recebeu em Bolonha.

## Índice

RESUMO .....	8
INTRODUÇÃO .....	11
REVISÃO DA LITERATURA .....	13
Capítulo 1: Adolescência e a Relação com as Autoridades .....	13
Introdução .....	13
A construção de atitudes face às autoridades institucionais enquanto tarefa de desenvolvimento central na adolescência .....	15
Experiência escolar e a construção de atitudes face às autoridades institucionais .....	19
Conclusões .....	22
Capítulo 2: Evolução Histórica do Estudo das Percepções de Justiça .....	25
Introdução .....	25
A justiça distributiva .....	26
Homans e a Teoria da Troca Social .....	26
Adams e a Teoria da Equidade .....	26
A dimensão procedimental da justiça .....	29
Thibaut e Walker e o controlo do processo e da decisão .....	29
As percepções de justiça e a importância da variável controlo do processo (voz) .....	31
Leventhal e as regras da justiça procedimental .....	33
A Justiça Interaccional .....	35
Estudos fenomenológicos sobre as percepções de justiça e de injustiça .....	37
Conclusões .....	42
Capítulo 3: Modelos de Justiça e a Relação com as Autoridades .....	44
Introdução .....	44
O Modelo do Valor do Grupo e a importância da justiça procedimental nas relações com a autoridade .....	46
Validação do modelo do valor do grupo .....	51

O Modelo Relacional da Autoridade.....	55
Validação do Modelo Relacional da Autoridade .....	61
O Modelo dos Quatro Componentes da Justiça Procedimental .....	62
O Modelo do Compromisso com o Grupo.....	64
Conclusões .....	68
Capítulo 4: Percepções de Justiça no Contexto Escolar e a Legitimação das Autoridades .....	71
Introdução .....	71
Estudos empíricos sobre as percepções de justiça em contexto escolar .....	72
Julgamentos de justiça e avaliação das autoridades em contexto escolar.....	75
O impacto das percepções de justiça escolar na legitimação das autoridades escolares e institucionais.....	80
Conclusões.....	83
Capítulo 5: O Desvio na Adolescência .....	85
Introdução .....	85
Teorias explicativas do desvio juvenil.....	87
O desvio enquanto falha no processo de socialização .....	87
O desvio como resultado de um processo de interação .....	91
Desvio e desenvolvimento moral.....	92
O desvio como estratégia de gestão da reputação .....	92
Experiência Escolar e Comportamentos de desvio na adolescência.....	98
Percepções de justiça e desvio juvenil .....	99
Desvio juvenil: causa ou consequência da exclusão social?.....	104
Principais factores associados ao desvio juvenil.....	105
Conclusões.....	107
OBJECTIVOS E HIPÓTESES DE TRABALHO.....	109
MÉTODO.....	115
Participantes.....	115
Medidas.....	121
Procedimento .....	124
Delineamento do Estudo .....	125

RESULTADOS.....	127
Dimensões das Percepções de Justiça Relativas aos Professores.....	127
Dimensões da Avaliação das Autoridades Institucionais .....	128
Dimensões dos Comportamentos de Desvio dos Adolescentes .....	129
Relação entre as Percepções de Justiça relativas aos Professores, a Legitimação da Autoridade Escolar, a Avaliação das Autoridades Institucionais e os Comportamentos de Desvio.....	132
O Impacto das Percepções de Justiça relativas aos Professores sobre a Legitimação da Autoridade Escolar e sobre a Avaliação das Autoridades Institucionais .....	135
A Legitimação da Autoridade Escolar enquanto Variável Mediadora entre as Percepções de Justiça relativas aos Professores e a Avaliação das Autoridades Institucionais .....	137
O Impacto das Percepções de Justiça relativas aos Professores sobre os Comportamentos de Desvio dos Adolescentes.....	140
A Legitimação da Autoridade Escolar enquanto Variável Mediadora entre as Percepções de Justiça relativas aos Professores e os Comportamentos de Desvio .....	142
A Avaliação da Autoridade Institucional enquanto Variável Mediadora entre as Percepções de Justiça relativas aos Professores e os Comportamentos de Desvio .....	145
Será que existem diferenças significativas entre os adolescentes que frequentam o ensino regular e os adolescentes que frequentam o ensino técnico-profissional ao nível da ocorrência de comportamentos de desvio?.....	150
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	152
CONCLUSÕES .....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	168
ANEXO .....	177

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos Participantes.....	115
Tabela 2: Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) das dimensões de percepção de justiça relativas aos professores .....	127
Tabela 3: Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) das dimensões do desvio .....	130
Tabela 4: Correlações de Pearson para as variáveis em estudo .....	133
Tabela 5: As percepções de justiça relativas aos professores como predictoras da legitimação dos professores e da avaliação das autoridades institucionais (ARM).....	135
Tabela 6: Relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e a legitimação da autoridade escolar (ARM) .....	137
Tabela 7: Relação entre a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade institucional (ARM) .....	138
Tabela 8: Relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e a avaliação da autoridade institucional (ARM) .....	139
Tabela 9: As percepções de justiça relativas aos professores como predictoras dos comportamentos de desvio (ARM) .....	141
<b>Tabela 10:</b> Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador da legitimação da autoridade escolar na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio (ARM).....	143
<b>Tabela 11:</b> Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador da avaliação da autoridade institucional na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio (ARM) .....	147
Tabela 12: Diferenças de médias entre os alunos do ensino regular e os alunos do ensino técnico-profissional ao nível dos comportamentos de desvio (teste t-student).....	151

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo do Valor do Grupo (Tyler, Degoe & Smith, 1996).....	50
Figura 2: Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992).....	59
Figura 3: Modelo do Compromisso com o Grupo (Tyler & Blader, 2003).....	65
Figura 4: Gráfico comparativo das idades dos participantes em função do tipo de ensino frequentado .....	118
Figura 5: Gráfico comparativo do aproveitamento escolar percebido, consoante o tipo de ensino frequentado .....	118
Figura 6: Gráfico comparativo do número de reprovações dos participantes, consoante o tipo de ensino frequentado .....	119
Figura 7: Gráfico comparativo dos projectos escolares dos participantes consoante o tipo de ensino frequentado .....	120
Figura 8: Representação gráfica do efeito mediador da legitimação da autoridade escolar na relação entre as percepções de justiça e a avaliação da autoridade institucional.....	140
Figura 9: Representação gráfica do efeito mediador da legitimação da autoridade escolar na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos desviantes ....	145
Figura 10: Representação gráfica do efeito mediador da avaliação da autoridade institucional na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos desviantes .....	148

## RESUMO

Este trabalho tem como objectivo principal analisar o efeito das percepções de justiça relativas aos professores sobre a legitimação da autoridade escolar, a avaliação das autoridades institucionais e os comportamentos desviantes dos adolescentes.

Pretendia-se assim articular os pressupostos do Modelo Relacional da Autoridade proposto por Tyler e Lind (1992) e a Teoria do Desvio Juvenil proposta por Emler e Reicher (1995) uma vez que, tanto quanto sabemos, esta relação nunca tinha sido analisada empiricamente.

Segundo o Modelo Relacional da Autoridade, a legitimação das autoridades e a reacção às suas propostas e decisões resultam da avaliação que os indivíduos fazem da justiça dos procedimentos por elas utilizados e da qualidade do tratamento recebido (Tyler & Lind, 1992).

Por sua vez, Emler e Reicher (1995) defendem que as atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais, que têm a sua origem nas experiências escolares e em particular no tipo de relação que estabelecem com os professores, determinam os comportamentos desviantes dos adolescentes.

Assim, analisámos analisar em primeiro lugar, o impacto das percepções de justiça relativas aos professores sobre a legitimação da autoridade escolar e a avaliação das autoridades institucionais, formulando ainda a hipótese de que a legitimação da autoridade escolar é uma variável mediadora na relação ente as percepções de justiça relativas aos professores e a avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais.

Em segundo lugar, analisámos o impacto das percepções de justiça relativas aos professores sobre os comportamentos desviantes dos adolescentes, bem como o efeito mediador da legitimação da autoridade escolar e da avaliação da autoridade escolar na relação ente as percepções de justiça relativas aos professores e a ocorrência de comportamentos desviantes.

Participaram neste estudo 331 adolescentes da área da grande Lisboa, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos ( $M=15,5$ ): 128 adolescentes frequentavam o

ensino regular e 203 frequentavam o ensino técnico-profissional e todos eles se encontravam a frequentar um nível de ensino equivalente ao 2º ou 3º ciclos do ensino básico.

De um modo geral, os resultados vão no sentido das hipóteses colocadas, indicando em primeiro lugar que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos em termos procedimentais/relacionais, mais legitimam a autoridade escolar e mais positivamente avaliam a autoridade institucional. Para além disto, a legitimação da autoridade escolar teve um efeito mediador significativo na relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e a avaliação das autoridades institucionais.

Em segundo lugar, os resultados indicam também que quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos ao nível procedimental/relacional, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes.

Em relação ao efeito mediador da legitimação da autoridade escolar, os resultados mostraram uma mediação significativa entre as percepções de justiça procedimental/relacional e três dimensões do desvio: *roubos, comportamentos violentos e de vandalismo e comportamentos disruptivos na escola*.

Deste modo, quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos em termos procedimentais/relacionais, mais legitimam a autoridade escolar e, por sua vez, quanto maior é essa legitimação, menor é a ocorrência de roubos, comportamentos violentos e de vandalismo e comportamentos disruptivos na escola.

Relativamente ao efeito mediador da avaliação da autoridade institucional, os resultados mostram uma mediação significativa entre as percepções de justiça procedimental/relacional e todas as dimensões do desvio.

Assim, quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos em termos procedimentais/relacionais, mais positivamente avaliam a autoridade institucional e, por sua vez, quanto mais positiva é essa avaliação, menor é a ocorrência de comportamentos aditivos e auto-destrutivos, roubos, comportamentos violentos e de vandalismo, comportamentos agressivos dirigidos a professores e comportamentos disruptivos na escola.

Por último verificámos ainda a existência de diferenças significativas entre os alunos que frequentavam o ensino regular e os alunos que frequentavam o ensino técnico-profissional ao nível dos comportamentos desviantes, sendo estes últimos que apresentam uma frequência média mais elevada de comportamentos de desvio. Estas diferenças podem ser interpretadas à luz de um conjunto de factores escolares que indicam que os adolescentes do ensino técnico-profissional terão tido um percurso escolar mais negativo, apesar desta interpretação dever ser feita com algumas reservas, uma vez que não controlámos outras variáveis geralmente associadas ao desvio, que poderão ter influenciado os resultados, nomeadamente a idade e o género dos participantes.

Os resultados deste estudo vão assim ao encontro das previsões do modelo relacional da autoridade proposto por Tyler e Lind (1992), indicando que autoridades são avaliadas positivamente e as suas decisões são obedecidas se os indivíduos considerarem que os procedimentos utilizados e as decisões tomadas são justos. E vão também ao encontro das previsões da teoria do desvio juvenil proposta por Emler e Reicher (1995), indicando que a avaliação da autoridade institucional se revela um importante preditor dos comportamentos desviantes dos adolescentes.

Para além disto, os nossos resultados reforçam também a ideia de que as experiências que os adolescentes vivenciam no contexto da relação com os seus professores são generalizadas a outras figuras de autoridade extra-escolar, sugerindo que as percepções de justiça procedimental/relacional constituem um factor crítico dessa experiência, tendo implicações ao nível das atitudes e comportamentos que os adolescentes desenvolvem face às autoridades institucionais e, inclusivamente, ao nível do desvio juvenil.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho debruça-se sobre a problemática do desvio juvenil. Apesar deste ser um fenómeno considerado transitório e característico do período da adolescência, ele tem constituído uma preocupação crescente nas sociedades modernas, dado que a sua incidência tem vindo a aumentar ao longo das últimas décadas e o tipo de consequências que daí podem resultar têm elevados custos quer a nível individual, quer a nível social.

Desde cedo, teóricos e investigadores têm vindo a dedicar-se à compreensão deste fenómeno. São inúmeras as perspectivas teóricas que procuram explicar o desvio juvenil e um número considerável de estudos empíricos tem vindo a identificar um conjunto muito variado de factores que lhe estão associados.

Um dos factores que surge consensualmente associado ao desvio juvenil remete para questões escolares e para as experiências que os adolescentes vivenciam nesse contexto, apesar dessa associação ser interpretada à luz de pressupostos teóricos muito contrastantes.

De facto, nas sociedades modernas a escola adquiriu um papel e uma importância crescentes na vida das crianças e adolescentes e as experiências vividas nesse contexto têm implicações e consequências que ultrapassam, em larga medida, o domínio escolar. Uma dessas consequências diz respeito à plena inserção e integração dos indivíduos na sociedade.

Essa integração é, no entanto, incompatível com as atitudes e comportamentos de desobediência e de rejeição, característicos do desvio, relativamente aos princípios e valores veiculados pela sociedade e às regras e normas que regulam o seu funcionamento e as relações entre os indivíduos.

Interessa portanto identificar as variáveis que contribuem de forma positiva e negativa para uma plena integração dos indivíduos na sociedade e compreender de que forma é que este processo se desenvolve.

O objectivo do nosso estudo consiste precisamente em dar um pequeno contributo nesse sentido, debruçando-nos especificamente sobre o impacto que determinadas

variáveis escolares têm na construção de atitudes face às autoridades formais e, em última análise, nos comportamentos desviantes dos adolescentes.

Para isso apoiámo-nos em quadros teóricos provenientes de duas áreas distintas da psicologia social: por um lado as abordagens teóricas que procuram explicar o impacto das percepções de justiça nas atitudes e comportamentos dos indivíduos face às autoridades e grupos; e, por outro lado, a abordagem teórica que encara o desvio juvenil como estando intimamente relacionado com as orientações que os adolescentes desenvolvem face às autoridades, procurando estabelecer uma articulação entre as duas.

Para que este processo se torne mais claro e compreensível, organizámos a revisão de literatura em cinco capítulos. Assim, no primeiro capítulo iremos aprofundar a importância que a relação com as autoridades adquire no período da adolescência, no segundo capítulo iremos apresentar a evolução que o estudo das percepções de justiça foi sofrendo ao longo do tempo, no terceiro capítulo apresentaremos um conjunto de modelos teóricos de justiça que procuram explicar de que forma os julgamentos de justiça determinam a relação que os indivíduos estabelecem com as autoridades, no quarto capítulo apresentaremos um conjunto de estudos empíricos que demonstram a importância das percepções de justiça em contexto escolar e no quinto e último capítulo faremos uma breve revisão das teorias e estudos que procuram explicar o fenómeno do desvio juvenil.

## REVISÃO DA LITERATURA

### Capítulo 1: Adolescência e a Relação com as Autoridades

#### Introdução

A adolescência é uma etapa universal do ciclo de vida que marca transição entre a infância e a idade adulta, na qual ocorrem um conjunto muito variado de transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Tradicionalmente, a adolescência era encarada como um período de crises profundas, caracterizada por distúrbios emocionais e instabilidade de conduta. No entanto, evidências empíricas mais recentes têm vindo a demonstrar que nem sempre a adolescência é vivida como um período de incertezas e “tempestades” emocionais (Palmonari, 2001).

Obviamente que, sendo este um período de transição e de mudanças, é natural que seja acompanhado por alguma instabilidade resultante dos processos de reorganização intrapsíquica e interpessoal necessários para que o indivíduo, e todos os que com ele se relacionam directamente, se adaptem à sua nova condição.

Assim, de acordo com Palmonari (2001), a questão principal que se coloca a propósito dos desafios ou problemas com que os adolescentes se deparam consiste em perceber de que forma é que eles são enfrentados e ultrapassados.

Esta forma alternativa de perspectivar a adolescência apoia-se no conceito de *superação de tarefas de desenvolvimento* proposto por Havighurst (1952; cit. por Palmonari, 1997), que tem subjacente a ideia de que as dificuldades e problemas com que os adolescentes se deparam não têm de ter obrigatoriamente uma conotação negativa, podendo antes ser encarados como oportunidades de desenvolvimento e de estímulo face a novas formas de diferenciação e de enriquecimento pessoal (Palmonari & Sarchielli, 1997).

Segundo Havighurst (1952; cit. por Palmonari, 1997), toda a vida do indivíduo, e não somente a adolescência, é constituída por uma sucessão de tarefas que deverão ser resolvidas em momento oportuno e, quando isso não acontece, o desenvolvimento do indivíduo poderá ficar comprometido (Havighurst, 1952; cit. por Palmonari, 1997).

A este propósito, Coleman (1980) propôs um modelo focal para explicar de que forma as tarefas de desenvolvimento poderão ser superadas com vista a alcançar resultados gratificantes. De acordo com este modelo, nos diversos momentos da adolescência, cada indivíduo enfrenta “blocos” de problemas que poderão ser superados sem grandes tensões dramáticas, incluindo os mais graves, desde que sejam enfrentados um a um, ou poucos de cada vez, de forma sucessiva, permitindo assim ao adolescente recuperar força psicológica e energia para enfrentar as dificuldades e problemas sucessivos.

Para além da quantidade de tarefas que o adolescente enfrenta em simultâneo, outra condição fundamental que determina o sucesso ou insucesso da resolução de tarefas de desenvolvimento consiste nas redes de apoio e de suporte social que o adolescente dispõe, de entre as quais se destacam a família, o grupo de pares e a escola (Gouveia-Pereira, 1995; 2004; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991; Pombeni & Palmonari, 1990)

Segundo Gouveia-Pereira (2004), estas entidades de suporte são fundamentais e complementares no apoio que fornecem ao adolescente, sendo a qualidade da relação estabelecida com cada uma delas determinante na resolução das tarefas de desenvolvimento.

Apesar de algumas tarefas de desenvolvimento características da adolescência serem consideradas universais, é óbvio que numa sociedade pluralista e complexa como a nossa, as dificuldades que os adolescentes têm de enfrentar não são iguais nem inevitáveis para todos, ainda que todos, para se tornarem adultos, devam superar determinadas tarefas de desenvolvimento.

É porque existem diversos modos de viver e de dar significado à adolescência que o principal desafio para aqueles que se dedicam ao estudo deste período consiste em perceber de que forma os adolescentes se posicionam face às tarefas de desenvolvimento

com que se deparam e quais as condições que contribuem positiva ou negativamente para a sua resolução.

Uma das tarefas de desenvolvimento central na adolescência, que é frequentemente esquecida por teóricos e investigadores, diz respeito à aquisição de competências e atitudes necessárias para uma plena integração do indivíduo na sociedade.

Estudos realizados por Palmonari (1993; cit. por Palmonari, 1997) indicam que, de entre as tarefas de desenvolvimento que os adolescentes devem enfrentar na nossa sociedade, algumas dizem respeito à relação com as normas e regras institucionais e com as autoridades responsáveis pela sua aplicação.

#### **A construção de atitudes face às autoridades institucionais enquanto tarefa de desenvolvimento central na adolescência**

De acordo com a clássica concepção weberiana, a vida adulta nas sociedades contemporâneas é caracterizada por relações contínuas com o sistema institucional e com as autoridades formais. É portanto fundamental que os indivíduos em idade evolutiva, principalmente durante a adolescência, desejem inserir-se a pleno título na sociedade, desenvolvam uma adequada compreensão do funcionamento do sistema institucional e desenvolvam uma estrutura de atitudes assim como um repertório comportamental adequados à relação com esse mesmo sistema (Rubini & Palmonari, 1995).

Mas o que é que caracteriza afinal este sistema institucional e porque é que ele é tão importante?

Antes de mais importa referir que existem duas formas contrastantes de perspectivar a relação dos indivíduos com as autoridades: ou a relação com as autoridades é encarada de uma forma negativa e crítica, realçando-se os efeitos nefastos da obediência e da submissão às ordens da autoridade (Adorno, Frankel-Brunswick, Levinson e Sanford, 1950; Kelman & Hamilton, 1989; Milgram, 1974; *all cit. por* Gouveia-Pereira, 2004); ou se encaram as autoridades como benéficas e necessárias para o funcionamento dos grupos e das sociedades, devido à sua função reguladora: as autoridades são um elemento que ajuda a manter a ordem social, que soluciona conflitos, que regula a

distribuição dos recursos e das oportunidades (Weber, 1947, cit. por Emler, 1992; Tyler, 1990).

É nesta segunda abordagem que o nosso trabalho se enquadra, partindo do pressuposto de que os indivíduos e os grupos aceitam e cumprem as ordens e directivas das autoridades, na medida em que as considerem legítimas e benéficas.

Weber (1947; cit por Emler, 1992) foi um dos autores que mais contribuiu para o desenvolvimento desta forma de perspectivar a relação dos indivíduos com as autoridades. Segundo ele, as sociedades modernas caracterizam-se pela existência de sistemas burocráticos que definem legalmente os direitos e as obrigações dos indivíduos e onde quem detém o poder tem esferas de jurisdição limitadas e explícitas, bem como deveres e obrigações formalmente definidos.

De acordo com esta perspectiva, os sistemas de governação burocráticos requerem uma combinação complexa de entendimentos e atitudes: em primeiro lugar, é necessário que os indivíduos consigam descodificar e compreender os princípios de funcionamento dos sistemas sociais burocráticos; e em segundo lugar, é necessário que eles cheguem efectivamente à conclusão de que aqueles que detêm uma posição de autoridade agem de acordo com princípios de impessoalidade e imparcialidade.

A investigação indica que quando esta segunda condição não é preenchida, a probabilidade das pessoas aceitarem e cumprirem as leis e de obedecerem aos agentes de autoridade diminui. Tyler (1990) verificou que a aceitação e cumprimento da lei está estreitamente relacionada com as percepções de que as autoridades agem de um modo imparcial. Por sua vez, Reicher e Emler (1985) demonstraram a existência de uma forte correlação entre as atitudes de desafio face à lei e às autoridades institucionais pelos adolescentes e as suas crenças de que o sistema legal é enviesado e imparcial.

Neste sentido, as normas sociais e as ordens das autoridades são aceites e cumpridas desde que se apoiem em normas de equidade e imparcialidade, ou por outras palavras, uma autoridade é considerada legítima, na medida em que for considerada justa.

Mas de que forma é que o entendimento e as atitudes face ao sistema institucional e às autoridades formais se desenvolvem? Quais são os factores que determinam a construção de atitudes e crenças relativas às autoridades institucionais?

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

Emler (1992) chama ainda a atenção para um outro aspecto: porque a construção de significados é sempre o resultado de um processo de interacção social, no qual a partilha e a discussão de experiências com outros significativos dão origem a conhecimentos que são construídos colectivamente, as perspectivas das crianças acerca das autoridades formais estão dependentes não só da sua idade e do seu nível de desenvolvimento cognitivo e moral, mas também de factores sociais e culturais.

Neste sentido, a natureza e extensão do entendimento que as crianças e adolescentes têm acerca dos sistemas burocráticos, bem como os juízos acerca das suas desvantagens e benefícios, variam dentro de uma mesma sociedade consoante a comunidade a que pertencem, a sua classe social de origem e também das experiências que vão tendo.

De qualquer forma, tudo indica que no final da sua educação elementar, as crianças têm já representações extensas e bastante desenvolvidas acerca da autoridade institucional. Apesar disto, é na adolescência que a compreensão do funcionamento dos sistemas burocráticos adquire uma importância especial.

Gouveia-Pereira (2004) refere que as tarefas de desenvolvimento da adolescência que dizem respeito à relação com as instituições e respectivas autoridades, estão directamente relacionadas com a aquisição de autonomia em relação aos pais, com a progressiva inserção social do adolescente e com a própria representação que o adolescente vai construindo acerca de si próprio e do mundo que o circunda.

De facto, durante a infância as relações que a criança estabelece com outros significativos têm um carácter informal e são geralmente mediadas pelos pais. Mas durante a adolescência, o tipo de relações que os adolescentes estabelecem tornam-se mais diversificadas e os pais vão progressivamente abandonando o seu papel mediador.

Deste modo, através das múltiplas relações que vai experimentando de uma forma autónoma, o adolescente vai desempenhando diversos papeis que lhe permitem

aperceber-se e testar as suas capacidades e competências sociais, decodificar e compreender as normas e regras que regulam as diversas interacções sociais, ao mesmo tempo que procura compreender qual é o papel e a responsabilidade dos vários actores sociais com que interage.

Segundo Palmonari (1997), as diferentes escolhas que o adolescente faz ao longo deste processo, os significados que atribui ao modo como funciona o sistema institucional e as autoridades que o representam, bem como o tipo de atitudes e comportamentos que adopta durante as interacções que experimenta, contribuem para a construção da sua identidade. Daí que a definição de si mesmo e do seu lugar no sistema institucional constitua uma tarefa de desenvolvimento central na adolescência.

São múltiplos os factores, para além da socialização resultante dos valores familiares, que podem contribuir para a construção das orientações dos adolescentes face às autoridades e normas institucionais. Particularmente relevantes de entre eles são a pertença a diferentes grupos de pares e a experiência escolar.

Sabe-se que durante a adolescência as relações com os pares se tornam mais frequentes, intensas e significativas (Palmonari *et al.*, 1984); os pares tornam-se o grupo de referência privilegiado, e é com eles que o adolescente partilha dúvidas, dificuldades e procura encontrar soluções para os resolver.

O grupo de pares constitui assim o laboratório social onde os adolescentes experimentam novas formas de conduta social, novos papéis e novas responsabilidades que fazem parte do mundo adulto, sem o controlo directo dos pais, mas que não têm de estar obrigatoriamente em oposição a estes.

Mas Emler (1992) argumenta que a educação formal tem um papel de destaque na construção de atitudes e orientações face às autoridades. Segundo este autor, a escola é, durante a infância e a adolescência, a mais importante fonte de experiências acerca do funcionamento dos sistemas formais, na medida em que constitui a primeira experiência directa e extensa com uma organização burocrática e com as autoridades formais.

É portanto natural que seja nesse contexto que as crianças manifestem, pela primeira, as suas crenças e algum tipo de entendimento relativo à natureza e ao funcionamento dos sistemas burocráticos e das autoridades que os representam.

### **Experiência escolar e a construção de atitudes face às autoridades institucionais**

A escola é uma das instituições extra-familiares a quem sociedade confiou uma tarefa de enorme relevância: a preparação dos jovens para a vida social. Esta tarefa, que era inicialmente uma competência exclusiva da família, é actualmente uma responsabilidade atribuída, em grande medida, à escola.

Inquestionavelmente, a escola constitui um contexto decisivo e privilegiado para a socialização dos jovens, não só porque em contexto escolar crianças e adolescentes têm a oportunidade de experimentar, simultaneamente, diferentes formas de relacionamento interpessoal, sejam de carácter simétrico e informal (relações com os pares) ou de carácter assimétrico e formal (relações com os professores); mas também porque o tipo de relações que se desenvolvem nesse contexto tem subjacente um quadro de referência que é fornecido pelo regulamento escolar.

De facto, a escola obriga ao confronto diário com normas e formas de relacionamento institucional, que diferem em grande medida dos relacionamentos pessoais e informais a que as crianças estão geralmente habituadas.

A título de exemplo, as crianças e adolescentes aprendem, em contexto escolar, que as relações com as autoridades formais têm um carácter impessoal e não se baseiam em critérios afectivos. Isto significa que, independentemente de gostarem ou não dos seus professores, elas devem respeitá-los e cumprir as suas ordens devido à posição que eles ocupam e ao papel que desempenham dentro da instituição. Obviamente que a relação entre professores e alunos será mais fácil e produtiva se, para além das competências profissionais reconhecidas aos professores, os alunos lhes reconhecerem também competências pessoais e relacionais. De qualquer forma, mesmo quando isto não se verifica, o professor continua a ter um poder institucional, formalmente definido, que não pode ser ignorado pelos alunos.

Assim, porque a educação formal proporciona à maioria das crianças a sua primeira experiência directa e extensa com um sistema de organização formal e com a autoridade institucional, este parece ser um espaço privilegiado para a construção e desenvolvimento de crenças, atitudes e comportamentos relativamente às normas que regulam o funcionamento das instituições sociais.

Deste modo, Emler e Reicher (1995) argumentam que a escola constitui a base para a compreensão do funcionamento dos diversos sistemas institucionais e desempenha um papel determinante no desenvolvimento das orientações e posicionamentos que os adolescentes irão adoptar nos confrontos com as autoridades formais.

Com efeito, estudos de Reicher e Emler (1985), Emler e Reicher (1987) e Emler, Ohana e Dickinson (1990) demonstraram a existência de correlações entre as atitudes face às autoridades escolares e as atitudes face às autoridades institucionais, nomeadamente a polícia e as leis.

De acordo com Reicher e Emler (1985), as orientações face à instituição escolar e face aos outros sistemas institucionais pertencem ao mesmo universo simbólico, o que significa que uma orientação negativa e de desconfiança face à escola, consolidada através das experiências pessoais, tem boas probabilidades de ser generalizada, por intermédio de um processo de transferência, a outras instituições e organizações formais existentes na sociedade.

Também Rubini e Palmonari (1995) conduziram um estudo com adolescentes italianos onde analisaram a relação entre as percepções da experiência escolar (avaliada através do *rendimento escolar objectivo*, da *experiência subjectiva vivida em contexto escolar* e do *valor atribuído à escola*) e as orientações dos adolescentes face às autoridades institucionais (medidas através de quatro dimensões: *deveres/transgressão dos deveres face às autoridades institucionais*, *positividade e eficácia das regras escolares*, *imparcialidade das leis* e ainda *positividade e eficácia do sistema legal*).

Os resultados obtidos indicam, em primeiro lugar, que o rendimento escolar é um importante preditor das atitudes face as autoridades formais; em segundo lugar, que quanto mais positiva é a descrição da experiência escolar, mais positiva é a avaliação das regras escolares; e por último, que quanto mais os adolescentes atribuem valor à escola, mais consideram o sistema legal positivo e eficaz (Rubini & Palmonari, 1995).

Rubini e Palmonari (1995) concluem assim que as percepções da experiência escolar exercem uma influência importante sobre as atitudes face às autoridades institucionais, na medida em que os adolescentes que descrevem a sua experiência escolar como positiva e obtêm resultados satisfatórios, constroem atitudes mais positivas no confronto

com a instituição escolar e com o sistema legal do que os adolescentes que descrevem a sua experiência escolar como menos satisfatória.

Palmonari e Rubini (1998) e Palmonari, Rubini e Casoni (1999) procuraram também perceber de que forma é que a experiência escolar influencia a construção de atitudes face à autoridade institucional, defendendo que essa influência é determinada pelo “mau-estar” escolar.

O mau-estar escolar foi medido através das dimensões: *adaptação às regras escolares, segurança relativamente à avaliação escolar, motivação para as aprendizagens e bem-estar resultante da experiência escolar*; e as atitudes face às autoridades institucionais foram medidas através das dimensões: *obediência às leis, positividade e eficácia do sistema legal e positividade das regras escolares*.

Os resultados obtidos indicam que as variáveis que se revelaram melhores predictoras das atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais foram: a *adaptação às regras escolares* e o *bem-estar resultante da experiência escolar*. Assim, quanto melhor os adolescentes se adaptam às regras escolares e avaliam de forma positiva a sua experiência escolar, mais positivas são também as suas atitudes face às autoridades institucionais.

Na sequência destes estudos, Gouveia-Pereira e Pires (1999) procuraram estudar, em contexto português, o papel da experiência escolar (medido através de três dimensões: *adaptação às regras escolares, segurança face à avaliação escolar e bem-estar escolar*) e da pertença e identificação a grupos de pares enquanto factores que determinam as orientações face à autoridade institucional (medida através de três dimensões: *cumprimento dos deveres face à autoridade institucional, imparcialidade do sistema legal e avaliação positiva do sistema legal e da autoridade escolar*).

Os resultados deste estudo evidenciam que, quanto mais os adolescentes avaliam as regras escolares como rígidas e sentem dificuldades em cumpri-las, menos avaliam o sistema legal como eficaz e menos avaliam a autoridade escolar positivamente, isto é, menos a avaliam como isenta e imparcial nas relações e actividades que desenvolve. Paralelamente, quanto maior a dificuldade em cumprir as regras escolares, mais os adolescentes consideram que não há problema em transgredir e desobedecer à autoridade e mais avaliam a autoridade legal como discriminatória.

Gouveia-Pereira e Pires (1999) verificaram também que o bem-estar escolar, resultante da importância atribuída pelos adolescentes à relação com professores e colegas e do sentimento de valorização resultante dessa interação, está positivamente relacionado com a percepção de eficácia do sistema legal, com a imparcialidade da autoridade escolar e com os critérios objectivos utilizados na avaliação; e negativamente relacionado com a transgressão e desobediência à autoridade institucional.

Para além disto, os adolescentes que tinham um rendimento escolar satisfatório percepcionavam a sua experiência escolar como positiva e desenvolviam atitudes que reflectem o reconhecimento da utilidade e eficácia do sistema institucional, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Rubini e Palmonari (1995).

Os autores concluem que uma experiência escolar positiva, resultante da existência de uma relação gratificante com os professores e pares, ajuda os adolescentes a interiorizar a aceitação dos deveres e cumprimento das regras institucionais e a avaliar positivamente a eficácia do sistema legal o que, associado às percepções de imparcialidade da autoridade escolar, previne a transgressão das regras (Gouveia-Pereira & Pires, 1999).

Este conjunto de estudos empíricos demonstram assim, inequivocamente, que a relação que os adolescentes estabelecem com os sistemas institucionais e com as autoridades que os representam está estreitamente relacionada com as experiências que vivenciam em contexto escolar.

### **Conclusões**

Vimos neste primeiro capítulo que a construção de atitudes face às autoridades institucionais constitui uma tarefa central durante a adolescência. Vimos também que a escola desempenha um papel determinante na descodificação e compreensão do funcionamento dos sistemas de organização formal e na definição das orientações e atitudes que os adolescentes adoptam no confronto com as autoridades institucionais.

De facto, os estudos empíricos apresentados demonstram que um conjunto variado de factores relacionados com a experiência escolar está altamente correlacionado com as

atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais extra-escolares, nomeadamente a polícia e as leis.

Apesar disto, uma das questões que nos parece ter vindo a ser descurada pelos investigadores que se debruçam sobre esta temática, diz respeito ao papel e à importância dos professores em todo este processo, apesar de ser do conhecimento geral que o clima da sala de aula e da própria escola é principalmente determinado pelas relações entre professores e alunos.

Com efeito, é no contexto da relação com os professores que os alunos têm a oportunidade de descodificar e de se confrontar com as regras, normas e modos de funcionamento característicos das organizações formais; é no contexto da relação com os professores que os alunos aprendem e experimentam novas formas de estar em relação e os critérios pelos quais se pauta o relacionamento com as autoridades formais, nomeadamente a impessoalidade e a neutralidade.

Ora, se os professores, enquanto figuras de autoridade que se regem pelos princípios e normas que regulam a instituição formal que é a escola, são os primeiros representantes do sistema institucional com os quais as crianças e adolescentes se confrontam, é natural que seja com base nessa relação que os indivíduos formulem as suas primeiras impressões e crenças acerca desse mesmo sistema e das figuras de autoridade em geral.

Efectivamente Emler e Reicher (1995) argumentam que, dentro do contexto escolar, as relações com os professores desempenham um papel determinante, na medida em que estes funcionam como modelos sociais de autoridade e portanto, as crenças e atitudes que os adolescentes desenvolvem em relação a eles poderão ser generalizadas a outras figuras de autoridade extra-escolares.

No entanto, o facto é estes autores nunca procuraram, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico, identificar os factores críticos da relação com os professores que poderiam determinar a construção das atitudes face às autoridades institucionais.

E isso é o que Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari e Rubini (2003) se propõem fazer. Apoiando-se nos quadros teóricos e estudos empíricos provenientes de uma área distinta da psicologia social – o estudo das percepções de justiça – estes autores sugerem que as

percepções de justiça dos adolescentes relativamente ao comportamento dos seus professores constituem uma dimensão crítica da experiência escolar para a compreensão das orientações e atitudes dos adolescentes face às autoridades escolares e institucionais.

Mas antes de prosseguirmos com a descrição dos estudos destes autores, e até para podermos entender os argumentos teóricos que sustentam as suas hipóteses, importa compreender primeiro o que é que as abordagens teóricas sobre as percepções de justiça nos dizem acerca da relação que os indivíduos estabelecem com as autoridades.

É isso que nos propomos fazer nos próximos dois capítulos. Assim, iremos em primeiro lugar apresentar a evolução que as teorias acerca das percepções de justiça foram sofrendo ao longo dos tempos e, no terceiro capítulo, apresentar os modelos teóricos que procuram explicar a relação entre os julgamentos de justiça e a legitimação das autoridades, bem como os estudos empíricos que dão suporte às previsões desses modelos.

## **Capítulo 2: Evolução Histórica do Estudo das Percepções de Justiça**

### **Introdução**

As questões da justiça constituíram uma preocupação ao longo da história das civilizações e das sociedades porque se sabe que elas afectam o comportamento dos indivíduos. A problemática da justiça pode, no entanto, ser abordada de duas formas: uma é olhar para a justiça de um ponto de vista objectivo, isto é, do ponto de vista das características formais dos procedimentos utilizados e das decisões tomadas e analisar se eles estão em conformidade com os princípios normativos, éticos e morais que são definidos em sociedade e que regem a vida das pessoas no seio dessa mesma sociedade. Uma outra forma de olhar para as questões da justiça é de um ponto de vista subjectivo, onde o que conta não é a exactidão e precisão das avaliações de justiça, mas antes a forma como as pessoas percebem, sentem, interpretam e avaliam as situações sociais com que se deparam em termos de justiça e o tipo de implicações que isso poderá ter no comportamento dos indivíduos.

É nesta segunda perspectiva que se enquadra o nosso trabalho. Assim, para conseguirmos entender de que modo é que os julgamentos de justiça influenciam os sentimentos, atitudes e comportamentos das pessoas, precisamos de prestar atenção aos aspectos psicológicos que lhes estão subjacentes, isto é, precisamos de perceber em que é que as pessoas se baseiam quando avaliam a justiça ou injustiça das situações sociais e quais os factores que exercem maior influência e são determinantes nessa avaliação.

Neste segundo capítulo propomo-nos apresentar os principais modelos teóricos que procuram explicar estes processos, bem como as modificações e evoluções que eles foram sofrendo ao longo do tempo, como consequência dos estudos empíricos que foram sendo realizados.

## A justiça distributiva

De um ponto de vista histórico, os primeiros teóricos e estudiosos da psicologia social que se preocuparam com as questões da justiça, debruçaram a sua atenção sobre a distribuição dos resultados e a forma como essa distribuição deveria ser feita para que fosse considerada justa pelos indivíduos.

### Homans e a Teoria da Troca Social

Em 1961, Homans propõe a Teoria da Troca Social, apoiando-se no seguinte argumento: as pessoas nas interações que mantêm com os outros procuram maximizar os ganhos, minimizando os custos. Para este autor, os indivíduos avaliam as suas interações em termos de custos e benefícios, na expectativa de que as recompensas sejam proporcionais aos custos e que os ganhos sejam proporcionais aos investimentos.

Homans (1961) introduz um novo conceito – o de “justiça distributiva” – segundo o qual, as pessoas esperam que as situações de troca social sejam justas, ou seja, esperam que os seus custos e recompensas sejam proporcionais aos custos e recompensas dos seus parceiros, e a não existência desta proporcionalidade traduz-se numa situação de injustiça que poderá dar origem a sentimentos negativos, tais como tristeza ou raiva.

Apesar da Teoria da Troca Social de Homans ter sido alvo de algumas críticas, especialmente devido ao seu carácter redutor na descrição das relações sociais, excluindo a possibilidade de os indivíduos se pautarem por princípios de reciprocidade, e não apenas com o objectivo de obterem benefícios em proveito próprio (Morales, 1981; cit. por Gouveia-Pereira, 2004), ela abriu caminho para o desenvolvimento da Teoria da Equidade de Adams.

### Adams e a Teoria da Equidade

Inspirando-se no conceito de justiça distributiva introduzido por Homans (1961) e no conceito de Privação Relativa, Adams (1965) argumenta que o conceito de justiça distributiva está estreitamente ligado à norma da equidade ou proporcionalidade.

De acordo com Adams (1965): “*Inequity exists for Person whenever he perceives that the ratio of his outcomes to inputs and the ratio of Other’s outcomes to Other’s inputs are unequal*” (p.280).

Do ponto de vista do indivíduo, em todas as situações de troca existem por um lado aquilo que Adams denominou por *inputs*, ou aquilo que o indivíduo percebe como as suas contribuições para a troca, sejam elas a sua educação, inteligência, experiência, treino, capacidades, idade, sexo, raça, estatuto social, ou os esforços e investimentos que ele desenvolve, e por outro lado existem os *outcomes*, ou seja, aquilo que o indivíduo recebe no contexto dessa troca, por exemplo um salário, uma promoção, um prémio, uma nota, um castigo, uma multa, etc., e que podem ter uma valência positiva ou negativa (Adams, 1965).

Assim, segundo a Teoria da Equidade, as pessoas avaliam as situações de troca social comparando o *ratio* que recebem com o *ratio* que os outros recebem, usando esta comparação para verificar se a distribuição dos recursos (*outcomes*) é proporcional ao investimento de cada um (*inputs*). Quando a pessoa sente que os seus *outcomes* e *inputs* não estão em equilíbrio relativamente aos dos outros, surgem sentimentos de inequidade (Adams, 1965).

De acordo com a perspectiva de Adams (1965), o sentimento de inequidade pode surgir tanto no caso em que o *ratio* entre os *inputs* e *outcomes* do indivíduo é inferior ao de outra pessoa, mas também na situação inversa, isto é, quando o *ratio* entre os seus *inputs* e *outcomes* é superior ao da outra pessoa com a qual se compara e que constitui o seu referente social. Obviamente, o tipo de sentimentos experimentados em ambas as situações será diferente consoante a posição em que o indivíduo se encontra, sendo que a inequidade vantajosa para o indivíduo produz sentimentos de culpa, enquanto que a inequidade desvantajosa induz sentimentos de zanga (Adams, 1965).

Apoiando-se na Teoria da Dissonância Cognitiva de Festinger (1954), Adams argumenta que, independentemente da posição em que o indivíduo se encontra na situação de troca - seja ela vantajosa ou desvantajosa - o sentimento de inequidade provoca tensão e desconforto, quer a nível cognitivo, quer a nível emocional, o que dará origem a um movimento com vista a restabelecer o equilíbrio e repor a equidade:

“First, the presence of inequity in person creates tension in him. The tension is proportional to the magnitude of inequity present. Second, the tension created in Person will motivate him to eliminate or reduce it. The strength of the motivation is proportional to tension created.” (Adams, 1965, p. 283).

São seis as possíveis respostas sugeridas por Adams (1965) no sentido de reduzir ou eliminar a dissonância associada a uma situação de inequidade: o indivíduo pode: a) tentar alterar os seus *inputs* ou contribuições, aumentando-os ou diminuindo-os, consoante a situação de inequidade seja vantajosa ou desvantajosa para ele; b) tentar alterar os seus *outcomes* ou resultados, uma vez mais aumentando-os ou diminuindo-os, consoante a inequidade seja vantajosa ou desvantajosa; c) tentar “distorcer” ou modificar cognitivamente os seus *inputs* e *outcomes*, alterando por exemplo a importância ou relevância que lhes atribui, sendo que a direcção dessa “distorção” também vai estar dependente da posição ocupada pelo indivíduo na situação de inequidade; d) abandonar ou afastar-se da situação, por exemplo, numa situação de trabalho, a pessoa poderá despedir-se, meter baixa ou pedir transferência; e) tentar agir sobre o outro, ou seja, procurar que ele altere os seus *inputs* ou *outcomes*, que abandone a situação, ou então procurar modificar cognitivamente a percepção que tem dos *inputs* e *outcomes* desse outro indivíduo; ou ainda f) alterar o seu objecto de comparação, isto é, deixar de se comparar com a pessoa com a qual se comparou quando sentiu inequidade e procurar outro referente social.

O tipo de resposta utilizada pelo indivíduo no sentido de reduzir a dissonância e restabelecer a equidade depende das circunstâncias, uma vez que duas condições de inequidade semelhantes poderão resultar em experiências subjectivas qualitativamente diversas (Adams & Freedman, 1976).

Apesar dos estudos empíricos que corroboram os pressupostos da Teoria da Equidade (e.g. estudos de Greenberg, 1988; 1990; estudos de Walster, Berscheid & Walster, 1973), estes foram sujeitos a diversas críticas, nomeadamente pelo seu carácter demasiado economicista na explicação dos comportamentos e por considerar a equidade como o princípio único de justiça, não tendo em conta o tipo de relações existentes entre os indivíduos e os contextos que as envolvem. No entanto, a crítica mais frequentemente apontada à Teoria da Equidade reside no facto de esta se focar exclusivamente na

distribuição final dos recursos, não tomando em linha de conta os procedimentos que dão origem a essa distribuição (Leventhal, 1980).

São os estudos pioneiros realizados por Thibaut e Walker no início da década de 70, que vêm chamar a atenção para a necessidade de se encarar os resultados como uma parte do todo, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de uma nova linha de investigação na área das percepções de justiça.

### **A dimensão procedimental da justiça**

Todos os grupos, organizações e sociedades lidam com a questão da distribuição de recompensas, punições e recursos, sendo que o modo como os sistemas sociais lidam com estas questões tem um grande impacto na sua eficácia e na satisfação dos seus membros. Em todos estes sistemas existe um conjunto de procedimentos regulatórios que guiam o processo de distribuição, nos quais a atribuição de recompensas ou punições constitui apenas o último passo de uma determinada sequência de acontecimentos (Leventhal, 1980).

À medida que os estudos sobre as percepções de justiça se foram desenvolvendo, rapidamente se percebeu que os resultados, por si só, não eram suficientes para explicar a reacção dos indivíduos.

O estudo dos meios utilizados para atingir os fins, e dos processos que estão por detrás dos resultados obtidos constituem assim o foco das abordagens da justiça procedimental.

#### Thibaut e Walker e o controlo do processo e da decisão

Os primeiros passos no estudo da justiça procedimental foram dados em meados da década de 70, com as investigações levadas a cabo pela equipa de Thibaut e Walker (1975) em contexto judicial, nas quais os autores mostraram que as percepções de justiça dos litigantes eram afectadas não só pelos resultados dos julgamentos, isto é, pelos veredictos finais, mas também pela forma como os julgamentos tinham sido conduzidos.

O objectivo de Thibaut e Walker (1975) consistia em estudar as reacções das pessoas em situações de disputa judicial simuladas, que variavam consoante o grau de controlo

dado aos litigantes durante o decorrer dos julgamentos. Neste contexto, os autores distinguiram dois tipos de controlo: o *controlo do processo*, também designado por *voz*, e que está directamente relacionado com a possibilidade de expressar opiniões e pontos de vista antes da tomada de decisão, e o *controlo da decisão*, que diz respeito às percepções dos indivíduos relativamente à influência directa exercida sobre os resultados finais.

Os autores compararam dois tipos de sistemas judiciais: o sistema inquisitorial usado nos tribunais da Europa continental, no qual os litigantes não têm qualquer controlo sobre a recolha e apresentação de provas relativas ao caso, e o sistema adversarial usado nos tribunais americanos e britânicos, que regra geral possibilita uma maior participação dos litigantes durante o julgamento.

Os resultados destes estudos, indicavam uma sistemática preferência pelo sistema adversarial, na medida em que este proporcionava uma maior oportunidade para expor pontos de vista e isto fazia com que os sujeitos tivessem a percepção de ter um maior controlo sobre a situação. Deste modo, veredictos resultantes de procedimentos que ofereciam aos litigantes um maior controlo do processo eram melhor aceites e percebidos como mais justos do que os resultantes de procedimentos que não ofereciam controlo do processo, e isto mesmo nos casos em que o resultado final era negativo para os litigantes em causa (Thibaut & Walker, 1975).

Ao contrário do que tinha sido defendido até então pelas teorias do comportamento social, baseadas na Teoria da Troca Social (Thibaut & Kelley, 1959) e na Teoria da Equidade de Adams (1965), segundo as quais os resultados eram o principal factor explicativo das percepções de justiça e da satisfação dos indivíduos, os resultados de Thibaut e Walker (1975) permitem-nos retirar duas conclusões importantes que vão no sentido inverso: a primeira é que, quer a satisfação, quer a justiça percebida, são substancialmente afectadas por questões que estão para além dos resultados finais obtidos, isto é, são independentes do facto de os indivíduos ganharem ou perderem as disputas; a segunda é que a utilização de um procedimento considerado justo pode aumentar a satisfação de todas as pessoas envolvidas, sem que se verifique, no entanto, uma melhoria real ao nível dos resultados alcançados (Lind & Tyler, 1988).

As percepções de justiça e a importância da variável controlo do processo (voz)

De acordo com Thibaut e Kelley (1959, cit. por Lind & Tyler, 1988), os indivíduos são motivados pelo desejo de maximizar os seus ganhos nas interações que mantêm com os outros, daí que procurem obter e manter controlo sobre as decisões que poderão afectá-los. Quando isso não é possível, procuram exercer esse controlo de uma forma indirecta, controlando os processos subjacentes às tomadas de decisão.

Os estudos de Thibaut, Walker, LaTour e Houlden (1976, cit. por Lind & Tyler, 1988) apoiam-se neste pressuposto. Os autores demonstraram empiricamente a existência de uma relação positiva consistente entre o controlo dos litigantes e a justiça procedimental e uma relação negativa consistente entre o controlo de um terceiro elemento e a justiça procedimental: os litigantes preferiam que a maior parte do controlo sobre a resolução do conflito recaísse sobre eles próprios, e até estavam dispostos a ceder a um terceiro elemento o controlo sobre a decisão, desde que fossem eles a manter o controlo sobre o processo, ou seja, sobre a definição dos assuntos e sobre a recolha e apresentação das evidências durante o julgamento.

Investigações adicionais, realizadas nos mais variados contextos, foram dando suporte aos resultados inicialmente obtidos pela equipa de Thibaut e Walker e reforçando a ideia que quando as pessoas têm a oportunidade de exprimir a sua opinião e os seus pontos de vista (*voz*), tendem a avaliar os procedimentos que conduzem à distribuição dos resultados como mais justos.

Assim, um estudo conduzido por LaTour em 1978 (cit. por Lind & Tyler, 1988) indicava que o elemento psicológico crítico que conduzia a taxas de justiça mais elevadas no caso dos procedimentos adversariais era o controlo do processo. Já os estudos desenvolvidos por Tyler e seus associados demonstraram que, em contextos que envolviam encontros dos cidadãos com agentes da polícia (Tyler & Folger, 1980), reacções dos estudantes face aos seus professores (Tyler & Caine, 1981), e as avaliações dos votantes face aos governantes eleitos (Tyler, Rasinski, & McGraw, 1985), os procedimentos de “voz” davam origem a percepções de justiça mais elevadas do que procedimentos “mudos”. Por sua vez, um estudo de campo realizado por Lissak (1983, cit. por Lind & Tyler, 1988) com soldados canadianos demonstrava que estes consideravam as avaliações dos seus supervisores mais positivas quando lhes era dada a

oportunidade de fornecer informações que consideravam importantes. Folger (1987, cit. por Gouveia-Pereira, 2004) demonstrou também que, em situações de avaliação do desempenho, a ausência de voz conduzia os empregados a perceberem a sua avaliação como mais injusta, em particular nos casos em que essa avaliação era desfavorável. Da mesma forma, os resultados de um estudo levado a cabo por Greenberg (1986), com empregados da indústria farmacêutica, indicavam que os factores considerados mais importantes na avaliação do desempenho estavam relacionados com a justiça procedimental e em especial a possibilidade de expressar opiniões. Por último, estudos laboratoriais e de campo realizados por Bies e Shapiro (1988, cit. por Gouveia-Pereira, 2004) sugerem também a influência do factor voz nas percepções de justiça procedimental em situações nas quais a avaliação do desempenho é negativa, ou seja, a possibilidade de os indivíduos expressarem as suas opiniões contribui para que considerem o processo de avaliação mais rigoroso e mais adequado, o que por sua vez conduz a avaliações mais positivas e mais justas dos resultados.

Este conjunto de estudos parece portanto indicar a existência de um determinado padrão, no qual a variável voz influencia determinantemente os julgamentos de justiça e a satisfação dos indivíduos em relação aos resultados alcançados.

No entanto, parece-nos conveniente chamar a atenção para o facto destes estudos se apoiarem numa perspectiva instrumental da justiça para explicar o valor e a importância dos procedimentos, em especial para explicar a importância do factor voz e das questões relacionadas com o controlo dos processos, sendo esta uma das críticas mais fortemente apontada aos trabalhos de Thibaut e Walker.

Assim, nos trabalhos destes autores, o controlo do processo é considerado o principal determinante da justiça dos procedimentos na medida em que, ao controlar as evidências e os argumentos apresentados em julgamento, a probabilidade dos pontos de vista dos litigantes serem tomados em linha de conta e de eventualmente influenciarem o veredicto final aumenta, o que por sua vez se traduz em resultados finais mais justos (Lind & Tyler, 1988). Deste modo, o controlo do processo é valorizado porque constitui um meio ou um *instrumento* que é utilizado com vista a obter resultados mais favoráveis, que vão ao encontro dos interesses pessoais dos indivíduos.

Não obstante a demonstrada relevância da variável controlo do processo, ou voz, facilmente nos apercebemos que este não é o único factor que determina os julgamentos de justiça dos indivíduos relativamente aos procedimentos utilizados.

### Leventhal e as regras da justiça procedimental

De acordo com Leventhal (1980), ao avaliar a justiça dos procedimentos distributivos as pessoas utilizam um conjunto de regras. Uma regra de justiça define-se como a crença de que, quer os procedimentos utilizados, quer os resultados alcançados, são justos quando satisfazem determinados critérios. São seis as regras que, segundo Leventhal (1980), definem os critérios a que os procedimentos distributivos têm de obedecer para serem percebidos como justos:

1. A regra da consistência (*consistency rule*), segundo a qual os procedimentos distributivos deverão ser consistentes entre pessoas e ao longo do tempo, ou seja, por um lado é necessário aplicar procedimentos idênticos a todos os potenciais recebedores da recompensa sem que seja dada especial vantagem a nenhum; e por outro lado, é necessário que os procedimentos sejam estáveis, pelo menos durante algum tempo;
2. A regra da supressão de enviesamentos ("*bias-suppression rule*"), segundo a qual o decisor deverá ser objectivo e imparcial ao longo de todo o processo distributivo;
3. A regra da exactidão (*accuracy rule*) que dita que é necessário basear o processo distributivo na maior quantidade possível de informações, que por sua vez deverão ser rigorosas e adequadas;
4. A regra da correcção (*correctability rule*), segundo a qual deverão existir oportunidades para modificar e inverter as decisões tomadas em qualquer momento do processo distributivo;
5. A regra da representatividade (*representativeness rule*), segundo a qual em todas as fases do processo distributivo deverão ser tomadas em linha de conta as preocupações, os valores e os pontos de vista dos indivíduos que são afectados pelo processo distributivo; e

6. A regra da ética (*ethicality rule*), segundo a qual os procedimentos distributivos deverão ser compatíveis e estar em conformidade com os valores éticos e morais dominantes no grupo de indivíduos em causa.

Importa aqui realçar que, apesar das regras propostas por Leventhal (1980) terem sido formuladas de um ponto de vista teórico, vários estudos empíricos vieram posteriormente comprovar a sua aplicabilidade (ver os estudos de Greenberg, 1987, 1996; Tepper & Brown, 1995).

Não obstante, convém realçar que, tal como Thibaut e Walker, também Leventhal partilha de uma visão instrumental da justiça, argumentando que o peso e o valor que as pessoas atribuem a cada uma das regras procedimentais enunciadas estão relacionados com os interesses pessoais dos indivíduos. Deste modo, um indivíduo que considere as distribuições justas, tem maior probabilidade de defender os procedimentos utilizados e atribuir um peso mais elevado às regras que reafirmam a justiça desses procedimentos. Inversamente, um indivíduo que considere as distribuições injustas, terá maior probabilidade de pô-las em causa e atribuir um peso mais elevado às regras que questionam a justiça dos procedimentos utilizados.

Resumindo, a partir do momento em que Thibaut e Walker (1975) perceberam que os resultados por si só não eram suficientes para explicar a satisfação e os julgamentos de justiça das pessoas e que os processos que antecedem esses resultados também deveriam ser tomados em linha de conta, inúmeros estudos comprovaram a existência de uma outra dimensão de justiça – a justiça procedimental – que é independente da justiça distributiva. No entanto, nesta fase inicial, a importância atribuída à justiça procedimental esteve sempre associada às possíveis influências e implicações que ela poderia ter sobre a determinação dos resultados. Só mais tarde, a partir das investigações de Tyler e seus colaboradores, sobre as quais nos debruçaremos mais adiante, se passou a reconhecer a importância da justiça procedimental enquanto variável explicativa do comportamento dos indivíduos, independentemente da sua relação com os resultados.

### A Justiça Interaccional

Em 1986, Bies e Moag chamam a atenção para o facto de todo e qualquer processo distributivo ser constituído por uma sequência de acontecimentos na qual um determinado procedimento gera um determinado processo de interacção e de tomada de decisão que, por sua vez, dará origem a um determinado resultado, podendo cada uma das partes desta sequência ser objecto de considerações de justiça.

Os autores argumentam que a investigação desenvolvida até aqui no campo da justiça focou a sua atenção na análise dos resultados e procedimentos que estariam na base dos processos distributivos, partindo do pressuposto que os julgamentos de justiça se baseariam exclusivamente nestes dois aspectos e negligenciando o facto de todo e qualquer processo distributivo ter por base algum tipo de comunicação e de interacção.

Para estes autores, a importância empiricamente comprovada do factor *voz*, mesmo nos casos em que não exerce influência nos resultados que os sujeitos obtêm, dá indicações acerca do peso e da importância que os factores comunicativos e interaccionais têm nas avaliações de justiça que as pessoas fazem.

Seguindo esta linha de raciocínio, Bies e Moag (1986) apoiam-se na importância dos aspectos relacionais para sustentar a existência de uma terceira dimensão de justiça - a justiça interaccional: *“By interactional justice we mean that people are sensitive to the quality of interpersonal treatment they receive during the enactment of organizational procedures”* (Bies & Moag, 1986, p. 44).

Com o objectivo de comprovar a importância dos factores relacionais e interaccionais, Bies (1985, cit. por Bies & Moag, 1986) conduziu dois estudos com estudantes de MBA, sujeitos a processos de recrutamento e selecção em diversas organizações.

Os resultados destes estudos indicam que, ao avaliar a justiça dos processos de recrutamento, os indivíduos prestam especial atenção a quatro critérios relacionados com a comunicação: a honestidade, o respeito, a adequação das questões e a adequação das justificações relativas ao processo de selecção.

Note-se que, apesar destes quatro critérios estarem relacionados com os procedimentos adoptados durante o processo distributivo, eles incidem exclusivamente

sobre questões que dizem respeito à qualidade da comunicação e ao tratamento interpessoal recebido durante todo o processo.

É precisamente pelo facto das pessoas revelarem preocupações no que refere à qualidade do tratamento interpessoal, em particular em relação ao respeito e à consideração com que se sentem tratadas e à sinceridade na comunicação, que Bies e Moag (1986) argumentam que a justiça interaccional deve ser considerada como uma dimensão distinta da justiça procedimental, defendendo a necessidade de se reconsiderarem os critérios de justiça procedimental propostos por Leventhal (1980), no sentido de distinguir regras de justiça de natureza procedimental e regras de justiça de natureza interaccional.

No entanto, nem sempre este argumento foi aceite pelos investigadores, existindo ainda hoje perspectivas divergentes no que diz respeito à autonomia da justiça interaccional face à justiça procedimental. Assim, enquanto que alguns autores consideram a justiça interaccional uma dimensão independente da justiça, à semelhança do que acontece com as dimensões distributiva e procedimental (e.g. Bies & Moag, 1986; Messick, Bloom, Boldizar & Samuelson, 1985; Mikula, Petri & Tanzer, 1990), outros consideram-na a *componente social* da justiça procedimental (e.g. Tyler & Lind, 1992; Cropanzano & Greenberg, 1997).

Apesar de vários autores terem procurado esclarecer empiricamente esta questão, os resultados obtidos são frequentemente contraditórios. A título de exemplo, resultados das análises factoriais dos estudos de Gouveia-Pereira (2004), Folger (1996), Konovski e Cropanzano (1991), Sousa & Vala (2002), Theotónio (1997), Vermunt, Van der Kloote e Van der Meer (1993) mostram que a justiça interaccional e procedimental são agregadas num mesmo factor, não havendo distinção entre as duas. Já os resultados das análises factoriais dos estudos de Rego (2000) e de Mendonça, Pereira, Tamayo e Torrez da Paz (2003), mostram exactamente o contrário, isto é, a existência de uma clara distinção entre as dimensões interaccional e procedimental.

Deste modo, apesar de actualmente a importância e o valor dos aspectos relacionais e interaccionais ao nível da determinação dos julgamentos de justiça serem plenamente aceites e reconhecidos pelos teóricos e investigadores da justiça social, a verdade é que não existe ainda consenso no que diz respeito à autonomia, sobreposição ou

interpenetração entre as dimensões interaccional e procedimental, sendo esta uma problemática que continua por esclarecer.

### **Estudos fenomenológicos sobre as percepções de justiça e de injustiça**

Não obstante os inúmeros avanços que ocorreram durante as décadas de 60 e 70, o estudo das percepções de justiça continuava a apresentar algumas limitações e fragilidades que estavam essencialmente relacionadas com o facto das teorias existentes terem uma base apriorística e carecerem de comprovação empírica. Para além disto, os estudos realizados utilizavam situações de injustiça “desenhadas” pelos investigadores, partindo do pressuposto de que essas situações seriam relevantes e significativas para os sujeitos.

É exactamente na tentativa de colmatar este tipo de falhas que, em meados da década de 80, vários investigadores desenvolvem um conjunto de estudos de natureza fenomenológica, que se baseiam em situações de injustiça espontaneamente descritas pelos indivíduos, procurando a partir daí entender melhor o que é que efectivamente as pessoas pensam e sentem quando se confrontam com uma situação injusta e como é que essas cognições e sentimentos medeiam as suas reacções e comportamentos.

Mikula e colaboradores foram os grandes impulsionadores desta nova abordagem no estudo das percepções de justiça. Recorrendo a dois tipos de metodologias – a técnica de role-playing e as descrições retrospectivas de situações injustas que as pessoas tivessem vivenciado – recolheram um conjunto de informações valiosas, que contribuíram para um entendimento mais alargado e mais profundo das variáveis que, de algum modo, estão relacionadas com as avaliações e os julgamentos que as pessoas fazem da justiça ou injustiça das situações com que se deparam na sua vida quotidiana.

Uma das primeiras constatações feitas pelos autores dos estudos fenomenológicos foi a existência de divergências na percepção de situações injustas, consoante o papel ocupado pelos dos vários sujeitos envolvidos na situação: perpetrador, vítima, ou um observador não afectado (e.g. Deutsch, 1985; Mikula, 1984; Reis, 1984; all cit por Mikula, 1986).

De acordo com Mikula (1993), perante uma situação de injustiça, as pessoas são motivadas para chegar a interpretações que lhes permitam manter um auto-conceito e uma imagem social positivos, e que lhes transmitam uma sensação de controlo sobre os efeitos/consequências e sobre os seus destinos. Se atendermos às diferentes implicações que a injustiça pode ter para as vítimas, para os perpetradores ou para os observadores, rapidamente chegamos à conclusão que essas implicações podem conduzir a diferentes apreciações e atribuições perante uma mesma situação.

Os efeitos desta divergência de perspectivas manifestam-se a vários níveis: em primeiro lugar, nas situações de role-playing, Mikula (1986) observou um maior envolvimento pessoal por parte das vítimas do que por parte dos observadores. Os sujeitos que desempenharam o papel de vítima criaram mais empatia com a pessoa injustamente tratada na história e descreveram-se a si próprios como sentindo-se mais zangados, chateados, desapontados, deprimidos e desamparados do que os observadores.

Para além disto, um outro estudo de Mikula (1993) demonstrou que as vítimas percebem as situações como mais injustas, menos merecidas, atribuem maior causalidade, controlabilidade e intenção aos perpetradores e avaliam o comportamento e as acções destes como menos justificados do que os próprios perpetradores. O autor salienta, no entanto, que este tipo de resultados foi obtido no contexto de relações próximas, pessoais e informais (tais como casamentos e amizades), questionando-se sobre a sua generalização relativamente a outros contextos sociais (Mikula, 1993).

Estas constatações, para além de reforçarem a necessidade considerar a perspectiva que os indivíduos têm ou o papel que desempenham como uma variável adicional nas teorias sobre a injustiça, conduzem-nos a outras questões sobre as quais os estudos fenomenológicos se debruçaram, nomeadamente o tipo de contextos sociais a que as pessoas fazem alusão quando se pronunciam sobre a justiça ou injustiça de uma situação, o tipo de situações que consideram injustas e a relevância dos factores relacionais nos julgamentos de justiça.

Recorrendo à técnica das descrições retrospectivas, Mikula (1986) constatou que as situações injustas descritas pelos indivíduos ocorrem nos mais variados contextos sociais: escola, família, local de trabalho, relações de amizade, contextos públicos ou ainda em situações de interacção com autoridades.

Este autor verificou, no entanto, que independentemente do contexto social em que ocorre a situação de injustiça, a maioria das situações ocorre no contexto de relações que se caracterizam por desigualdades de poder ou de estatuto entre os indivíduos, tendo o perpetrador mais poder ou um estatuto mais elevado do que a vítima (Mikula, 1986).

Relativamente ao tipo de acontecimentos que estão na origem das experiências de injustiça, Mikula (1986) encontrou situações tão variadas quanto: acusações e atribuição de responsabilidades injustificadas, atribuição de notas injustas ou falta de reconhecimento do desempenho e esforço, violação de promessas e compromissos, castigos/punições injustos, não reconhecimento dos erros, enganar, trair a confiança, falar em tom impróprio, intrometer-se nos assuntos dos outros, recusar direitos considerados adquiridos e abuso de poder/estatuto.

É precisamente na tentativa de estabelecer uma tipologia das situações injustas que, em 1990, Mikula, Petri e Tanzer conduziram um estudo com estudantes universitários, em que lhes pediam que descrevessem episódios injustos que tivessem experimentado no seu dia-a-dia, tendo submetido essas descrições a uma análise de *clusters*, da qual resultaram oito categorias: 1) *desapontar alguém* (na qual se incluem situações como quebrar acordos ou compromissos, não ter em conta sentimentos, necessidades ou desejos dos outros, ou ainda aproveitar-se de alguém); 2) *falta de lealdade* (onde se incluem situações de falta de sinceridade, gozar com os outros, ou ainda ter atitudes de acusação ou reprovação); 3) *comportamento egoísta*; 4) *exercício do poder parental* (onde estão incluídas situações como a punição e a violação/restricção da autonomia e independência); 5) *enganos e roubos*; 6) *tratamento agressivo ou hostil*; 7) *arbitrariedade das figuras de autoridade* (onde se incluem situações como a não admissão de erros, problemas de avaliação, não reconhecimento do esforço e do desempenho); e 8) *distribuições* (quer relativamente a distribuições positivas - bens, benefícios, etc. - quer a distribuições negativas - custos, deveres, etc.).

Estes resultados são especialmente interessantes na medida em que demonstram o quanto a qualidade do tratamento interpessoal é importante para os indivíduos, ou seja, de entre a enorme variedade de situações injustas relatadas, verifica-se que a maioria não diz respeito a questões de justiça distributiva ou procedimental, mas antes a questões de

justiça interaccional, o que vai ao encontro dos resultados obtidos também por Messick, Bloom, Boldizar e Samuelson (1985).

Outro dos objectivos dos estudos fenomenológicos consistia em compreender os processos cognitivos que eram despoletados por uma situação injusta. De acordo com algumas perspectivas teóricas (Kayser, Kohler, Mikula & Schwinger, 1980; Lerner, 1980; Mikula, 1982, 1984; Utne & Kidd, 1980, all cit. por Mikula, 1986), as questões e pensamentos enunciados pelos indivíduos foram classificados em três categorias: 1) atribuições, 2) pensamentos orientados para a acção e 3) avaliações.

Antes de mais, os resultados obtidos por Mikula e Schlamberger (1985) indicam que existe uma correspondência entre a frequência e a sequência temporal dos pensamentos enunciados, ou seja, as categorias mais frequentemente enunciadas, são também aquelas que são enunciadas mais cedo pelos indivíduos. Para além disto, os resultados mostram que, independentemente do papel desempenhado pelos indivíduos - vítima *versus* observador - a maior parte da actividade cognitiva diz respeito a reflexões e avaliações da situação. No entanto, em comparação com os observadores, as vítimas enunciam mais frequentemente e mais cedo no seu discurso as categorias *atribuições* e *pensamentos orientados para a acção*.

No que se refere ao tipo de emoções e sentimentos provocados pelas situações de injustiça, os estudos de Mikula (1986) indicam que os sentimentos de zanga, raiva e indignação se encontram entre os mais frequentemente experimentados pelos indivíduos, o que vai ao encontro das proposições de Homans (1961), Adams (1965) e Walster, Walster e Berscheid (1978). No entanto, é importante realçar que os sujeitos fazem também referência a um variadíssimo leque de emoções e sentimentos que, até aqui, não tinham merecido grande atenção por parte dos teóricos, nomeadamente: ficar chateado, perplexo, surpreendido, confuso ou chocado, sentir-se desamparado, abandonado e sem saber o que fazer, desesperado, com pena de si próprio, resignado, desapontado/desiludido, ofendido e magoado.

Quanto às respostas comportamentais que resultam da percepção de uma injustiça, Mikula (1986) agrupou-as em quatro categorias: a) tentativas de restituir a justiça, quer através da intervenção do próprio, quer através da procura de apoio noutras pessoas; b)

punição da pessoa que cometeu a injustiça, quer de um modo activo, quer sob a forma de resistência passiva; c) reacções de abandono da situação ou afastamento; e d) resignação.

Esta última categoria – resignação – parece constituir uma alternativa plausível à restituição da justiça, ao contrário do que tinha sido defendido pela teoria da equidade de Adams (1965) e por autores como Walster et al. (1978) e Lerner (1977, 1980), segundo os quais as pessoas injustamente tratadas procuram sempre restituir a justiça através de acções compensatórias ou de distorções cognitivas. Assim sendo, Mikula e Schlamberger (1985) constataram que, perante uma situação percebida como injusta, muitos indivíduos argumentam que não podem/devem fazer nada em relação a isso. Para além disto, Mikula (1986) verificou que foram muito poucos os sujeitos que obtiveram sucesso nas suas tentativas comportamentais de restituir a justiça, sendo que a maioria dos sujeitos não tinha mudado a sua visão em relação ao sucedido e continuava a sentir-se vítima de injustiça.

Verificamos portanto que um dos grandes contributos dos estudos fenomenológicos consistiu precisamente na recolha de um conjunto rico e valioso de informações que vieram realçar a importância de algumas variáveis que, até aqui, tinham sido descuradas por teóricos e investigadores.

Outro grande contributo consistiu no confronto entre as concepções teóricas e os resultados empíricos dos estudos fenomenológicos, que possibilitaram um entendimento mais realista daquilo que efectivamente poderá despoletar a percepção de uma injustiça, o tipo de pensamentos e emoções que essa percepção poderá provocar e o tipo de consequências que daí poderão advir, dando-nos conta daquilo que efectivamente é importante para as pessoas quando estas se confrontam com uma situação de injustiça no seu dia-a-dia.

Assim, tendo em conta os contributos resultantes dos estudos fenomenológicos, parece-nos razoável citar a seguinte conclusão de Mikula:

The experience of injustice would be appropriately conceptualized as a multifaceted process of interrelated sequences of subprocesses of cognitions, emotions, and action tendencies (or actions). What cognitions, emotions, and actions specifically occur in a certain case will depend, in part, on the event that elicited the perception of injustice, and the circumstances given (Mikula, 1986, p.122).

À medida que os estudos empíricos sobre as percepções de justiça se foram multiplicando e começaram a abranger um leque cada vez mais vasto de situações, algumas variáveis até então descuradas pelas concepções teóricas vigentes começaram a revelar-se determinantes para a compreensão do fenómeno da injustiça, enquanto que outras, consideradas importantes do ponto de vista teórico, revelaram ter um peso inferior ao que seria de esperar.

A título de exemplo, os resultados dos estudos apenas descritos demonstram claramente que a importância atribuída pelas pessoas à qualidade do tratamento interpessoal é claramente superior à que tinha sido equacionada pelos teóricos da justiça.

Um outro aspecto que importa sublinhar aqui é que a quase totalidade das investigações realizadas se debruçaram exclusivamente sobre as situações injustas, tendo descurado o estudo das situações justas. Será que podemos porém partir do pressuposto que aquilo que as pessoas consideram justo é exactamente o oposto daquilo que consideram injusto? Será que as variáveis que se manifestam mais relevantes numa situação de injustiça são as mesmas quando se trata de situações justas? Será que a importância atribuída à qualidade do tratamento interpessoal nas situações injustas tem uma importância idêntica nas situações de justiça? É exactamente sobre a relevância ou saliência das várias dimensões de justiça em situações justas e injustas que nos vamos debruçar de seguida.

## **Conclusões**

Vimos neste capítulo que as primeiras preocupações com a justiça social se debruçavam sobre os aspectos distributivos. Com os trabalhos pioneiros de Thibaut e Walker (1975) os estudiosos da justiça social começaram a reconhecer progressivamente a importância determinante dos procedimentos nos julgamentos de justiça. Mais tarde ainda, com os trabalhos de Bies e Moag (1986) a questão da qualidade do tratamento interpessoal recebido no contexto das interacções revelou-se também um forte preditor dos julgamentos de justiça.

Variadíssimos estudos empíricos comprovam a importância destas três dimensões de justiça e, apesar de ainda hoje não haver um consenso relativamente à independência da

justiça interaccional face à justiça procedimental, a influência dos aspectos relacionais é actualmente considerada inquestionável, constituindo uma das principais preocupações das pessoas quando avaliam a justiça ou injustiça das situações.

Com o progressivo reconhecimento da importância dos julgamentos procedimentais e relacionais, a dimensão distributiva acabou por relegada para segundo plano e ser, de certa forma, desvalorizada. Porém, mais recentemente os teóricos voltaram a lembrar que a justiça distributiva não pode ser ignorada, uma vez que a sua importância se encontra amplamente demonstrada empiricamente, realçando assim a necessidade de se formularem modelos teóricos mais abrangentes e estruturados, que integrem as três dimensões, para que seja possível termos um melhor entendimento não só dos aspectos em que as pessoas se baseiam quando avaliam a justiça ou injustiça de uma situação, mas também das dinâmicas psicológicas que estão na base dessas avaliações, e que determinam as suas atitudes e comportamentos.

## **Capítulo 3: Modelos de Justiça e a Relação com as Autoridades**

### **Introdução**

No capítulo anterior ficou demonstrado empiricamente que, ao formularem julgamentos de justiça, as pessoas têm em conta aspectos distributivos, procedimentais e relacionais.

Durante muito tempo, os teóricos da justiça apoiaram-se numa perspectiva instrumental para explicar os fenómenos subjacentes aos julgamentos e avaliações que as pessoas fazem das situações e compreender os seus comportamentos perante acontecimentos (in)justos.

Esta perspectiva instrumental, ou também conhecida como modelo do auto-interesse, apoia-se na teoria da troca social de Homans (1961) e defende que as preocupações com a justiça decorrem de preocupações que se prendem sobretudo com os interesses pessoais dos indivíduos pelos seus resultados.

No entanto, com os avanços nas investigações, as dimensões de justiça procedimental e relacional revelaram ter uma especial influência na determinação das atitudes e comportamentos das pessoas, o que levou alguns autores a propor modelos teóricos alternativos ao modelo instrumental, que procuram explicar essa influência, explicitando os mecanismos psicológicos que lhe estão subjacentes.

Neste capítulo iremos apresentar quatro modelos teóricos que pretendem explicar porquê e de que forma é que os julgamentos de justiça procedimental e relacional determinam as relações que as pessoas estabelecem com os grupos e com as autoridades que os representam e o tipo de consequências comportamentais que daí advêm.

Estes modelos procuram explicar os efeitos da justiça procedimental com base na preocupação que as pessoas têm com as relações sociais e com a identificação aos grupos.

O princípio que serve de base a todos estes modelos apoia-se na Teoria da Identidade Social de Tajfel, segundo a qual as pessoas são, por natureza seres afiliativos que valorizam a pertença a grupos sociais e, nesse sentido, se preocupam em estabelecer e manter relações positivas e duradouras com os grupos a que pertencem.

De entre as razões que levam as pessoas a querer pertencer a grupos, Tyler (1989) salienta três: em primeiro lugar, os grupos constituem uma fonte de auto-avaliação, dando aos seus membros informações sobre a adequação das suas atitudes e valores; em segundo lugar, os grupos proporcionam aos seus membros apoio emocional e sentimentos de pertença; e em terceiro lugar, os grupos são importantes fontes de recursos materiais.

As pessoas sabem, no entanto, que quando pertencem a grupos por vezes têm de abdicar ou adiar os seus interesses individuais em função dos interesses e prioridades de outros membros e isto acontece porque os outros só permanecem no grupo se sentirem que de vez em quando os seus interesses também são atendidos.

Apesar deste tipo de limitações e compromissos inerentes às interações grupais, as pessoas estão dispostas a sacrificar-se momentaneamente porque acreditam que, a longo prazo, poderão beneficiar mais com a pertença a grupos e com a cooperação do que isoladamente, para além dos sentimentos de pertença e identificação com o grupo serem recompensadores do ponto de vista psicológico (Lind & Tyler, 1988).

Mas como é que as pessoas se podem certificar de que, a longo prazo, irão efectivamente beneficiar da pertença a grupos?

Lind e Tyler (1988) sugerem que uma das formas é exigindo justiça ao nível dos procedimentos usados nas tomadas de decisão e na resolução dos conflitos do grupo: se os procedimentos utilizados no grupo forem considerados justos pelos seus membros, é natural que eles esperem obter ganhos a longo prazo, mesmo na ausência de ganhos imediatos.

### **O Modelo do Valor do Grupo e a importância da justiça procedimental nas relações com a autoridade**

O modelo do valor do grupo, inicialmente proposto por Lind e Tyler (1988), sugere que as relações afectivas que se estabelecem nos grupos e as construções cognitivas que dizem respeito a essas relações afectam fortemente as atitudes e comportamentos dos indivíduos (Lind & Tyler, 1988).

Os autores sustentam que muitos dos pensamentos e comportamentos dos indivíduos relativamente aos grupos, organizações ou sociedades são governados por dois elementos: o primeiro é a *identidade grupal*, através da qual um determinado grupo se distingue de outras entidades sociais; e o segundo é constituído pelos *procedimentos grupais*, isto é, as normas de tratamento e de tomada de decisão que especificam as relações de autoridade e os processos sociais formais e informais que regulam a estrutura e as actividades dos grupos (Lind & Tyler, 1988).

Ora, se os procedimentos grupais regulam as interacções do grupo e as relações dos indivíduos com as autoridades que o representam, então espera-se que as avaliações que eles fazem desses procedimentos, sob a forma de julgamentos de justiça, influenciem as suas atitudes face ao grupo e às suas autoridades.

Assim, e tendo em conta o interesse que os indivíduos têm em manter relações grupais a longo prazo, se os procedimentos grupais forem vistos como injustos, a avaliação do grupo e das autoridades e o compromisso face a estes serão afectados negativamente, enquanto que se os procedimentos forem vistos como justos, a avaliação do grupo e das autoridades, bem como o compromisso e a lealdade face a estes tenderão a aumentar (Lind & Tyler, 1988).

Mas como é que o modelo do valor do grupo explica os efeitos da justiça procedimental ao nível do compromisso dos indivíduos face aos grupos, organizações ou sociedades e respectivas autoridades?

De acordo com Lind e Tyler (1988), existem três aspectos relacionais, independentes do factor controlo, nos quais as pessoas se apoiam quando avaliam as autoridades e os procedimentos por elas utilizados: a *neutralidade* das decisões tomadas, a *confiança* nas autoridades e as informações que recebem relativas ao seu *status* no grupo.

Assim, se é a utilização de procedimentos justos que garante, a longo prazo, que todos os indivíduos beneficiam da pertença ao grupo, uma das preocupações dos indivíduos dirá respeito à neutralidade com que os problemas e conflitos são geridos e resolvidos pelas autoridades grupais. Nesse sentido, as pessoas vão estar atentas à honestidade de quem toma as decisões e vão querer certificar-se que essas decisões não são enviesadas e que resultam de um uso apropriado das informações factuais (Tyler, 1989).

Por outro lado, para confiar nos procedimentos e decisões das autoridades, os indivíduos precisam de sentir que elas têm “boas” intenções, isto é, que se preocupam com as suas necessidades e que procuram tratá-los de uma forma justa e razoável. Esta questão da intenção das autoridades é especialmente importante na medida em que as interacções actuais permitem fazer previsões sobre aquilo que o indivíduo pode esperar no futuro, e essas previsões vão, segundo Tyler (1989), influenciar o seu compromisso e a sua lealdade face ao grupo: se as pessoas acreditam que as autoridades tentam ser justas e procuram lidar de modo equitativo com todos os elementos, confiam nelas e desenvolvem um compromisso a longo prazo com o grupo, se as pessoas acham que as autoridades são injustas e não são de confiança, provavelmente questionarão até que ponto valerá a pena permanecer naquele grupo e que benefícios poderão daí retirar.

Também é do valor e da importância que a pertença a grupos tem para as pessoas, a qualidade do tratamento interpessoal recebido no contexto das interacções grupais, em especial pelas autoridades, vai indicar o valor, ou *status* social, que os indivíduos têm no seio do grupo (Tyler, 1989).

Assim, se as autoridades tratarem o indivíduo de forma rude, indelicada ou incorrecta, isso indica que elas lhe reconhecem pouco valor e que portanto o seu *status* social no grupo é reduzido; inversamente, um tratamento respeitoso, correcto e educado comunica que as autoridades reconhecem valor aos indivíduos e isso indica que eles têm um elevado *status* no grupo.

Mais ainda, se o tratamento das autoridades revelar respeito e consideração pelos direitos dos indivíduos enquanto membros do grupo, isso vai não só reforçar o valor desses direitos mas acima de tudo dar indicações de que no futuro o indivíduo pode esperar que esses direitos sejam novamente respeitados.

No sentido de testar o Modelo do Valor do Grupo, Tyler (1989) procurou perceber se estes três aspectos relacionais - neutralidade, confiança e reconhecimento do *status* – estavam mais relacionados com preocupações relativas à pertença a grupos, ou antes com preocupações relativas ao controlo dos processos e das decisões e à favorabilidade dos resultados.

Para isso, desenvolveu um estudo a partir de experiências que as pessoas tinham tido com autoridades legais (polícia e tribunais), no qual testou o impacto de cinco variáveis independentes - a favorabilidade dos resultados, o controlo do processo e da decisão, a neutralidade, a confiança e *status* social – em quatro variáveis dependentes - os julgamentos de justiça procedimental, os julgamentos de justiça distributiva, o tipo de emoções despoletadas pelo tratamento recebido por parte das autoridades e a avaliação global da justiça dessas autoridades.

Apesar de confirmarem uma vez mais a importância da variável controlo na determinação dos julgamentos de justiça, os resultados deste estudo indicam que, quando comparada com os aspectos relacionais propostos pelo modelo do valor do grupo, a importância do controlo não é assim tão grande. De facto, Tyler (1989) verificou que, no seu conjunto, a neutralidade, a confiança e o reconhecimento do *status* explicavam mais variância em todas as variáveis dependentes do que o controlo e a favorabilidade dos resultados. Apesar destes três aspectos relacionais estarem principalmente correlacionados com os julgamentos de justiça procedimental, eles revelaram-se também importantes preditores dos julgamentos distributivos, do tipo de sentimentos despoletados pelas autoridades e da avaliação que os indivíduos fazem acerca da justiça das autoridades legais.

Tyler (1989) conclui assim que, na medida em que as pessoas se focam e se preocupam com as relações que mantêm a longo prazo com os grupos e as suas autoridades e instituições, elas esperam que sejam usados procedimentos neutros de tomada de decisão, exercidos por autoridades de confiança, de tal forma que, a longo prazo, todos os membros beneficiarão de um modo justo dessa pertença ao grupo. As pessoas esperam para além disto que o grupo e as autoridades que o representam as tratem de um modo que afirme o seu *status* e lhes indique que são membros valorizados pelo grupo, merecedores de um tratamento com respeito, dignidade e consideração.

Ao salientar a importância que a qualidade do tratamento por parte das autoridades tem ao nível do *status* social dos indivíduos e dos seus sentimentos de pertença e de valorização pessoal e social, este modelo consegue também explicar os resultados obtidos em diversos estudos (e.g. Tyler, Rasinsky & Spodnick, 1985; Tyler, 1987, 1989; Lind, Kanfer & Earley, 1990), nos quais o efeito “voz” se revela um bom preditor dos julgamentos de justiça procedimental, mesmo quando não é eficaz na obtenção de resultados favoráveis:

If it is group participation and status affirmation that are important, these are obtained as soon as it is obvious that one's views are expressed and considered; there is no need for a positive outcome to confirm these values (Lind & Tyler, 1988, p. 236).

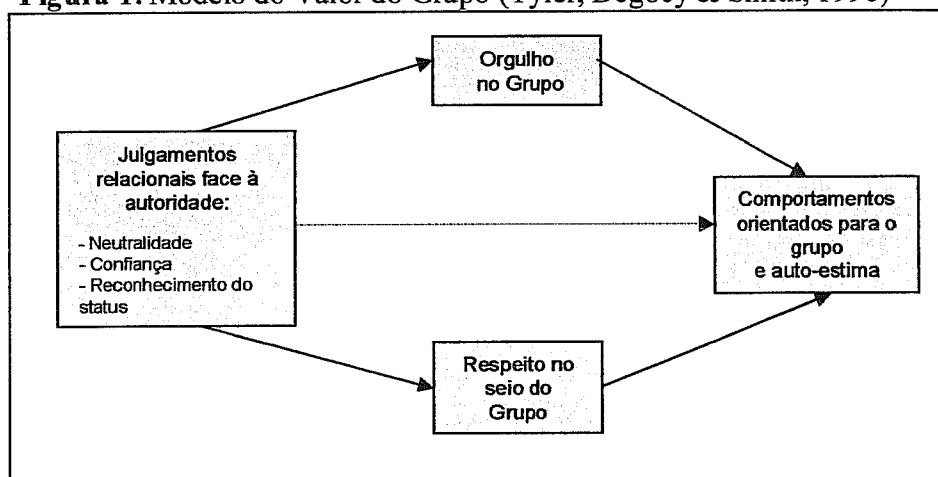
Assim, e ao contrário do que foi proposto pelo modelo do auto-interesse, o factor *voz* parece ter um valor expressivo e simbólico, que ultrapassa em grande medida o simples desejo de obter resultados favoráveis. Os procedimentos que permitem *voz* são vistos como justos porque dão aos indivíduos a oportunidade de participar nos processos do grupo e essa oportunidade constitui uma marca visível da pertença ao grupo e do *status* que o indivíduo tem nesse grupo. Por contraste, os procedimentos “mudos” são vistos como injustos, na medida em que negam a possibilidade dos indivíduos participarem nos processos do grupo e isso lhes transmite a sensação de que não são elementos valorizados.

Paralelamente aos estudos que iam dando suporte ao valor expressivo do factor *voz*, um outro conjunto de investigações continuava a demonstrar empiricamente a importância e o impacto exercido pelos julgamentos de justiça procedimental nas atitudes e comportamentos dos indivíduos (Greenberg, 1987; Tyler, 1990; Tyler & Degoey, 1995).

De qualquer forma, apesar destes resultados não poderem ser entendidos à luz da perspectiva instrumental, uma vez que ultrapassam as questões que se prendem com a favorabilidade dos resultados obtidos, o facto é que eles também não explicam porque é que a justiça procedimental influencia as atitudes e comportamentos pró-grupo e a auto-estima dos indivíduos (Tyler, Degoey & Smith, 1996).

É neste sentido que em 1996, Tyler, Degoey e Smith se propõem completar o modelo do valor do grupo inicialmente proposto por Lind e Tyler (1988), explicitando concretamente quais os mecanismos psicológicos que sustentam a relação entre os julgamentos de justiça procedimental e as respostas comportamentais dos indivíduos face aos grupos e às autoridades, sugerindo que esta relação é mediada por dois mecanismos psicológicos: o orgulho que os indivíduos sentem por pertencer ao grupo e o respeito percebido no seio desse grupo. A proposta dos autores está representada na figura 1.

**Figura 1: Modelo do Valor do Grupo (Tyler, Degoey & Smith, 1996)**



Esta representação esquemática das hipóteses formuladas pelo modelo proposto por Tyler, Degoey e Smith (1996) indica assim que os julgamentos relacionais que as pessoas fazem acerca das autoridades influenciam a aceitação e o cumprimento das regras do grupo, os comportamentos extra-papel, o compromisso face ao grupo e a auto-estima, argumentando que as dinâmicas psicológicas subjacentes a esta relação poderão ser melhor entendidas se considerarmos o efeito mediador que os sentimentos de respeito e orgulho no grupo desempenham entre os julgamentos relacionais das autoridades e os comportamentos orientados para o grupo (Tyler, Degoey & Smith, 1996).

Uma vez mais baseando-se na teoria da identidade social, o modelo do valor do grupo agora proposto por Tyler, Degoey & Smith (1996) sugere que os indivíduos se

preocupam com a justiça procedimental por razões simbólicas, isto é, porque a justiça dos procedimentos e tratamentos utilizados pelas autoridades lhes transmite duas mensagens simbólicas muito relevantes a propósito da sua identidade e da sua pertença grupal: qual o valor que o indivíduo tem no seio dos grupos a que pertence (respeito) e qual o valor que ele reconhece aos grupos a que pertence (orgulho).

Assim, este modelo prevê que os membros que se sentem mais respeitados e mais orgulhosos do seu grupo, e que sentem que lhes é reconhecido um elevado *status* no seio do grupo, sentimentos estes que resultam do tratamento justo que recebem das autoridades grupais, têm maior probabilidade de aceitar e cumprir as regras e decisões do grupo, de se envolverem em actividades extra-papel que ajudem o grupo, de se sentirem mais comprometidas para permanecer no grupo e ainda de apresentarem níveis de auto-estima mais elevados.

Procedural justice not only encourages people to accept unfavorable decisions, but also promotes commitment, loyalty, and effort on behalf of the larger group. (...) Fair and respectful treatment by authorities who represent important groups communicates feelings of respect and pride. Feelings of respect and pride, in turn, are related to self-esteem, feelings of obligation to group authorities, and the desire to help the group beyond what is required. Together, these two concepts – pride and respect – can explain several inconsistencies in previous research and outline when people will be willing to act in their group's interest, even when it conflicts with their personal desires” (Tyler, DeGoey & Smith, 1996, p. 927).

#### Validação do modelo do valor do grupo

É com o objectivo de comprovar os pressupostos e as hipóteses formuladas pelo modelo do valor do grupo que, em 1996, Tyler, DeGoey e Smith se propõem validá-lo empiricamente, recorrendo a relações grupais com que os indivíduos se confrontam em quatro contextos diferentes: no contexto familiar, no contexto de trabalho, no contexto escolar (universidade) e no contexto de relações com as autoridades legais (supremo tribunal).

As variáveis independentes estudadas foram os julgamentos de justiça distributiva (medidos através do controlo das decisões, da satisfação com os resultados e da avaliação desses resultados) e os julgamentos de justiça relacional (medidos através da neutralidade, confiança e *status*). As variáveis dependentes foram a aceitação das regras

do grupo, o envolvimento com o grupo, os comportamentos extra-papel e a auto-estima individual. O orgulho no grupo e o respeito no seio do grupo foram considerados variáveis mediadoras na relação entre as variáveis independentes e dependentes.

Quando analisados na sua globalidade, os resultados deste estudo indicam, em primeiro lugar, que os aspectos relacionais dos julgamentos de justiça acerca das autoridades grupais se revelaram mais fortemente relacionados com as atitudes e comportamentos dos indivíduos do que os julgamentos distributivos.

Em segundo lugar, os aspectos relacionais da justiça procedimental apresentaram uma relação significativa com dois sentimentos distintos da pertença aos grupos: o orgulho no grupo e o respeito sentido no seio do grupo.

Em terceiro lugar, os sentimentos de orgulho e respeito funcionaram como mediadores entre os julgamentos relacionais acerca das autoridades grupais e três tipos de atitudes e comportamentos orientados para o grupo: aceitação das regras do grupo, envolvimento com o grupo e comportamentos extra-papel. Para além disto, as variáveis orgulho e respeito mediaram também a relação entre os julgamentos relacionais acerca das autoridades e a auto-estima individual.

Por último, salienta-se que os julgamentos distributivos não apresentaram qualquer relação estatisticamente significativa com as variáveis dependentes e mediadoras.

Quando analisados individualmente em cada um dos quatro contextos estudados (família, trabalho, universidade e supremo tribunal), os resultados atestam uma vez mais a robustez do modelo do valor do grupo. No entanto, nem todas as variáveis apresentaram relações igualmente fortes nos quatro contextos: é no contexto das relações familiares que o modelo do valor do grupo encontra maior suporte e é no contexto das relações com o supremo tribunal que as variáveis em estudo apresentaram relações menos significativas.

Tendo em conta estas diferenças nos resultados, Tyler, Degoey e Smith (1996) indicam a necessidade de, futuramente, se considerarem alguns aspectos contextuais, nomeadamente: se as autoridades são consideradas representativas do grupo em questão (a título de exemplo, os pais são provavelmente figuras de autoridade mais representativas da família, do que os professores autoridades representativas das universidades), qual a frequência das experiências que os indivíduos têm com as

autoridades (as relações com os pais são com certeza muito mais frequentes para os indivíduos do que as relações com o supremo tribunal) e o impacto que as decisões tomadas pelas autoridades poderão ter na vida dos indivíduos (a título de exemplo, uma decisão tomada por um supervisor no local de trabalho terá provavelmente um impacto imediato na vida do indivíduo, enquanto que as decisões do supremo tribunal se traduzem em pequenas mudanças para a maioria dos cidadãos americanos).

No seguimento deste estudo, Smith e Tyler (1997) realizaram outro em que analisaram a influência do orgulho e do respeito na auto-estima individual e social de indivíduos que se sentiam identificados com o grupo a que pertenciam.

Os resultados obtidos indicam a existência de uma forte correlação entre o respeito e a auto-estima individual e uma forte correlação também entre o orgulho e o respeito e a auto-estima social. Para além disto, os resultados apontam ainda a existência de uma forte correlação entre o orgulho e os comportamentos de aceitação das regras do grupo e entre o respeito e os comportamentos de cooperação com o grupo.

Em contexto português, Sousa e Vala (2002) realizaram também um estudo em contexto organizacional, com o objectivo de validar o modelo do valor do grupo. Os resultados obtidos por estes autores indicam que o orgulho e respeito mediarão totalmente a relação entre os julgamentos relacionais e os comportamentos activos-positivos, e mediarão parcialmente a relação entre os julgamentos relacionais e a legitimação da autoridade, bem como a aceitação e apoio à mudança. Já no caso da variável dependente obediência a regras, nem o orgulho, nem o respeito funcionaram como variáveis mediadoras.

Tal como já tinha acontecido no estudo conduzido por Tyler, DeGoey e Smith (1996) mencionado anteriormente, também no estudo Sousa e Vala (2002) as variáveis mediadoras orgulho e respeito não se revelaram igualmente eficazes a explicar a relação entre os julgamentos relacionais e todas as variáveis dependentes estudadas.

Ainda em contexto português, Gouveia-Pereira e Vala (2004) testaram também a aplicação deste modelo em contexto escolar e com uma população de adolescentes, formulando a seguinte hipótese: a percepção de justiça dos comportamentos dos professores conduz à atribuição de legitimidade a esses mesmos professores, porque da justiça do comportamento dos professores os adolescentes inferem que são membros

respeitados no seio da turma e que a turma é um grupo do qual se podem orgulhar. Assim, espera-se que o orgulho e o respeito sejam variáveis mediadoras entre a percepção de justiça do comportamento dos professores e a legitimação do seu comportamento.

Tendo em conta a importância que, em estudos anteriores (Gouveia-Pereira *et al.*, 2003), os julgamentos comparativos demonstraram ter ao nível da legitimação das autoridades, Gouveia-Pereira e Vala (2004) formularam também a hipótese de que os julgamentos de justiça comparativos também são mediados pelas variáveis respeito e orgulho e contribuem significativamente para aumentar a variância explicada dessas variáveis mediadoras.

Os resultados obtidos neste estudo mostram que os julgamentos de justiça relacional e procedimental apresentam relações significativas com as variáveis orgulho e respeito, mas os julgamentos de justiça distributiva só exercem um impacto significativo sobre a variável orgulho.

Já a variável legitimação da autoridade dos professores é influenciada quer pelo respeito percebido no seio do grupo, quer pelo orgulho na turma, sendo no entanto esta última variável a que apresenta um impacto mais significativo.

Ainda em relação à legitimação da autoridade dos professores, Gouveia-Pereira e Vala (2004) verificaram uma vez mais que a influência dos aspectos relacionais e procedimentais das percepções de justiça se destaca relativamente à influência exercida pelos aspectos distributivos, apesar de ambos apresentarem um impacto estatisticamente significativo.

Em relação ao efeito mediador das variáveis orgulho e respeito, os autores verificaram que apenas o orgulho se apresenta como uma variável mediadora entre os julgamentos de justiça procedimental e distributiva e a legitimação dos professores, não se tendo observado um efeito mediador significativo por parte da variável respeito.

De referir também é o facto da variável orgulho ter apresentado uma mediação parcial entre as percepções de justiça relacional e a legitimação da autoridade, enquanto que essa mediação é total no efeito produzido pelos julgamentos de justiça distributiva.

Por último, importa salientar que, tanto a variável orgulho, como a variável respeito, tiveram um efeito mediador entre os julgamentos de justiça comparativa e a legitimação das autoridades escolares.

Assim, podemos afirmar que os resultados dos estudos conduzidos em Portugal, quer em contexto organizacional, quer em contexto escolar, só muito parcialmente apoiam as previsões do modelo do valor do grupo no que se refere ao efeito mediador das variáveis orgulho e respeito.

### **O Modelo Relacional da Autoridade**

Baseando-se nos pressupostos do modelo do valor do grupo inicialmente proposto em 1988, em 1992, Tyler e Lind apresentam um novo modelo - o Modelo Relacional da Autoridade – que é uma extensão do primeiro e com o qual os autores pretendem explicar de que forma os julgamentos de justiça procedimental determinam a legitimação das autoridades e o cumprimento de decisões, regras ou leis.

Partindo da premissa de que o valor e a importância das autoridades reside na sua eficácia e na sua capacidade para ajudar os grupos a resolver os seus problemas, Tyler e Lind (1992) referem que é fundamental compreender as condições em que essas autoridades efectivamente promovem e favorecem o funcionamento do grupo e defendem que a primeira condição básica para um eficaz funcionamento das autoridades é que as pessoas sigam e cumpram as suas directivas e tomadas de decisão.

No entanto, alguns estudos empíricos sugerem que nem sempre as pessoas aceitam as decisões das autoridades de um modo automático e voluntário (Tyler, 1990; Lissak, 1983; cit. por Tyler & Lind, 1992).

Deste modo, um problema comum a todos os tipos de grupos organizados e seus líderes é a criação de condições que façam com que as figuras de autoridade sejam aceites e consideradas legítimas e que as suas decisões sejam obedecidas.

Tyler e Lind (1992) referem que os psicólogos sociais distinguem há muito a obediência que resulta da coerção e a obediência que resulta de atitudes e opiniões internas dos indivíduos. O seu modelo foca-se apenas nesta última situação, não porque

considerem que esta é a única razão que leva as pessoas a obedecer, mas porque a legitimação é encarada como uma atitude social fulcral para a eficácia das autoridades.

Mas afinal qual é a base psicológica da legitimação? Que tipo de motivação psicológica leva as pessoas a legitimar as autoridades e a aceitar as suas decisões? De acordo com Tyler e Lind (1992), existem duas formas contrastantes de abordar esta questão.

A primeira decorre das teorias da troca social e defende que as pessoas avaliam e reagem às autoridades e às suas decisões em termos daquilo que ganham e perdem com as decisões dessas autoridades. Neste caso, a percepção de legitimidade está dependente das autoridades tomarem decisões que são favoráveis para os indivíduos.

A segunda apoia-se nos modelos de justiça e argumenta que a legitimação e reacção face às autoridades decorre da avaliação que as pessoas fazem da justiça dos seus procedimentos e decisões. Nesse sentido, as autoridades serão avaliadas positivamente e as suas decisões serão obedecidas se os indivíduos considerarem que os procedimentos utilizados e as decisões tomadas satisfazem determinadas normas de justiça: normas de justiça distributiva e normas de justiça procedimental (Tyler & Lind, 1992).

São diversas as evidências empíricas que sustentam este argumento. Em 1990, Tyler replica um estudo realizado em 1984 sobre a avaliação das autoridades legais e, uma vez mais, os resultados obtidos indicam que a justiça distributiva, e especialmente a justiça procedimental, afectaram a legitimação das autoridades legais, tendo essa legitimação, por sua vez, afectado o cumprimento das leis.

Estes resultados vão ao encontro dos que tinham sido obtidos por Tyler e Folger (1980) sobre a avaliação dos polícias e dos obtidos por Tyler, Casper e Fisher (1989; cit. por Tyler & Lind, 1992) sobre a avaliação dos juízes e a legitimação das leis e dos governos. No mesmo sentido vão os resultados de estudos que salientam o impacto da justiça procedimental na avaliação das autoridades em contexto organizacional (Alexander & Ruderman, 1987; Folger & Konovsky, 1989; Tyler & Schuller, 1990; *all cit.* por Tyler & Lind, 1992) e de estudos que revelam o impacto do controlo dos processos, em especial do factor voz, na avaliação das autoridades legal (Tyler, 1987; Tyler, Rasinsky & Spodick, 1985), escolar (Tyler & Caine, 1981; Tyler, Rasinsky & Spodick, 1985) e política (Tyler & Caine, 1981).

Este conjunto de estudos comprova portanto a influência que os julgamentos de justiça exercem na legitimação das autoridades, reforçando no entanto que são os julgamentos relativos à justiça dos procedimentos os que exercem uma influência mais determinante nessa legitimação.

Mas porque é que os julgamentos de justiça relativos aos procedimentos se revelam mais importantes na legitimação da autoridade do que os julgamentos relativos aos resultados obtidos?

Tyler e Lind (1992) argumentam que isso se deve, antes de mais, ao facto dos resultados serem geralmente encarados como respostas únicas a situações particulares, enquanto que os procedimentos são encarados como a expressão dos valores do grupo, e nessa medida têm um carácter contínuo. Assim sendo, os procedimentos dão indicações acerca daquilo que os indivíduos poderão esperar das autoridades em futuras interações e permitem-lhes avaliar até que ponto permanecer naquele grupo poderá ou não ser benéfico para eles:

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

Para além disto, Tyler e Lind (1992) referem também que os procedimentos são determinantes que a forma como as pessoas sentem que são vistas pelo grupo é especialmente importante, uma vez que é no contexto do grupo que a identidade do indivíduo é validada.

De acordo com estes autores, quando interagimos com outra pessoa, começamos imediatamente a fazer inferências acerca do que essa pessoa pensa de nós; não esperamos que a pessoa tome decisões favoráveis ou desfavoráveis a nosso respeito para formarmos uma opinião acerca dela. Em vez disso, olhamos para o processo de interação para criar impressões acerca da pessoa a vários níveis: se a pessoa é indelicada, se aparenta violar as normas que regulam a interação ou se demonstra ter preconceitos em relação a nós, reagimos negativamente; inversamente, se a pessoa

aparenta ter boas intenções para conosco, se parece respeitar as nossas opiniões e não encontramos sinais de preconceito, respondemos favoravelmente.

Os autores argumentam que estes mesmos processos de formação de impressões se aplicam relativamente às autoridades, ou seja, os indivíduos procuram, através dos processos sociais, informações que lhes permitam formular uma opinião acerca de uma determinada figura de autoridade e perceber a opinião que ela tem a seu respeito, sendo que as conclusões que são retiradas relativamente a uma figura de autoridade particular podem ser generalizadas a outras autoridades do grupo e, em última instância, aos restantes membros do grupo (Tyler & Lind, 1992).

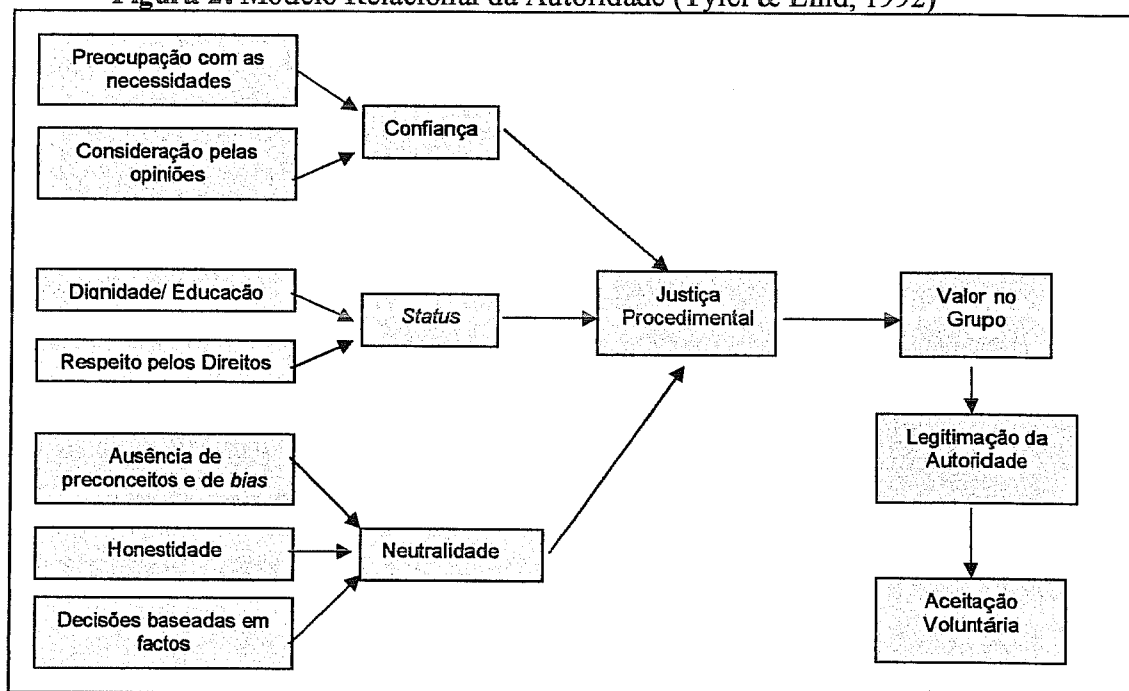
De acordo com esta análise, os resultados e as preocupações instrumentais têm pouco efeito nas impressões que formamos acerca das autoridades porque, quando os indivíduos têm acesso a informações acerca desses factores, já formularam impressões relativamente fortes em relação a essas autoridades e portanto a justiça ou injustiça dos resultados obtidos é interpretada à luz dessas impressões previamente formuladas (Tyler & Lind, 1992).

A questão que se coloca é como é que as autoridades conseguem que os indivíduos lhes obedeçam voluntariamente, isto é, que lhes reconheçam legitimidade e cumpram as suas decisões? Ao que tudo indica, isso está dependente dos julgamentos de justiça relativos aos procedimentos utilizados pelas autoridades no contexto das interações, julgamentos esses que são formulados a partir dos três critérios anteriormente enunciados a propósito do modelo do valor do grupo: a neutralidade das decisões tomadas, a confiança nas autoridades e o reconhecimento do *status* do indivíduo no grupo.

Deste modo, o modelo relacional da autoridade proposto por Tyler e Lind (1992), representado na figura 2, tem assim subjacente o pressuposto de que o *status*, a neutralidade e a confiança afectam as pessoas porque lhes dão informações importantes acerca da justiça dos processos sociais do grupo e estes comunicam ao indivíduo o valor que ele tem no seio do grupo.

Por sua vez, este sentimento de valorização é um determinante potente de várias atitudes e comportamentos, nomeadamente da legitimação das figuras de autoridade e do cumprimento voluntário das regras do grupo ou das decisões tomadas pelas autoridades.

Figura 2: Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992)



Deste modo, quando uma pessoa é tratada com educação e dignidade e quando as autoridades mostram respeito pelos seus direitos e opiniões, ela sente que o grupo lhe reconhece valor, e ter um *status* elevado num grupo valorizado pelo indivíduo, reforça positivamente a sua identidade. Pelo contrário, um tratamento desrespeitoso, ofensivo e não dignificante por parte das autoridades indica que a pessoa tem um *status* baixo no grupo, o que de alguma forma significa que ela é menos merecedora de um tratamento de qualidade do que os outros membros do grupo e isso poderá ter efeitos muito negativos na sua auto-estima e na sua identidade pessoal e social. Mais ainda, os tratamentos e procedimentos que comunicam ao indivíduo que ele tem um baixo *status* no grupo poderão também levá-lo a questionar a legitimidade das decisões das autoridades e a pôr em causa o seu compromisso com o grupo e com as suas regras e normas de funcionamento.

Tyler e Schuller (1990; cit. por Tyler & Lind, 1992) examinaram a relação entre os julgamentos acerca das decisões, controlo, *status*, confiança e neutralidade resultantes das experiências com a autoridade e o quanto é que os indivíduos sentiam que o grupo

os valorizava. Os resultados obtidos indicaram que as três medidas relacionais influenciavam as percepções de valor no seio do grupo. Já as medidas de decisão e controlo do processo não explicaram mais variância nos sentimentos de valorização para além daquela que já tinha sido explicada pelo *status*, confiança e neutralidade.

Estes resultados indicam assim que as preocupações relacionais ultrapassam as preocupações acerca de problemas ou disputas específicos, isto é, as pessoas não se dirigem às autoridades apenas para resolver problemas ou disputas; em vez disso, encaram os encontros com as autoridades como oportunidades para compreender, a partir das acções destas, qual é o seu valor no grupo e o que é que podem esperar em futuros encontros.

Baseando-se nos trabalhos de Bies e Shapiro (1987), Tyler e Lind (1992) chamam ainda a atenção para um outro factor que poderá contribuir também para a legitimação das autoridades e que diz respeito a um aspecto particular da qualidade do tratamento por parte das autoridades.

De acordo com os resultados obtidos por Bies & Shapiro (1987), explicar ou justificar adequadamente as decisões tomadas, parece ser um aspecto ao qual as pessoas são particularmente sensíveis quando avaliam a justiça dos procedimentos usados pelas autoridades. Esta explicação ou justificação poderá ser tanto mais importante, quanto mais as acções ou decisões das autoridades aparentem violar as normas de justiça, porque ao justificar aos membros do grupo os seus comportamentos e/ou decisões, as figuras de autoridade têm a oportunidade de explicar e tornar visíveis as suas intenções e motivações, bem como os procedimentos que utilizaram na tomada de decisão, reforçando desse modo os sentimentos de confiança que os indivíduos depositam nelas.

Seguindo esta linha de raciocínio, parece-nos também plausível a seguinte ordem de ideias: se as figuras de autoridade têm a preocupação de explicar ou justificar as suas acções ou decisões, é porque consideram que os indivíduos as merecem. E se os indivíduos merecem esse tipo de consideração por parte das autoridades, é porque são membros valorizados por essas autoridades e pelo grupo em geral. Por sua vez, o reconhecimento do valor do indivíduo no grupo afecta positivamente a sua auto-estima, a sua identidade social e a sua identificação com o grupo, o que tende a favorecer a aceitação e o cumprimento das regras e procedimentos do grupo e a legitimação das

autoridades que o representam. De seguida, apresentamos alguns dos estudos empíricos que dão suporte a este modelo relacional da autoridade.

#### Validação do Modelo Relacional da Autoridade

Em 1994, Tyler realizou dois estudos de campo onde analisou as experiências de cidadãos de Chicago com as autoridades legais e com os seus superiores hierárquicos. Os resultados destes estudos mostraram que, em ambos os casos, as variáveis relacionais (neutralidade, confiança e reconhecimento do *status*) estão fortemente correlacionadas com a justiça procedimental e, em menor grau, com a justiça distributiva. Relativamente às experiências com as autoridades legais, as dimensões relacionais *confiança* e *reconhecimento do status* exerceram um impacto directo sobre o afecto face às autoridades. No que se refere às experiências com o superior hierárquico, o impacto das variáveis neutralidade, confiança e *status* nos afectos que os indivíduos nutriam pelo seu superior hierárquico e na disposição para aceitar voluntariamente as suas decisões foram mediadas pelos julgamentos de justiça procedimental.

Os resultados de um estudo de Tyler e DeGoey (1995) indicam também a existência de uma relação estatisticamente significativa entre os julgamentos de justiça procedimental e a legitimação da autoridade, sendo esta relação mais forte nos casos em que os indivíduos se sentiam identificados com a comunidade. Estes resultados vão assim ao encontro dos pressupostos das teorias da identidade social e da auto-categorização, segundo as quais a identificação ao grupo implica algum tipo de ligação psicológica a esse grupo e uma avaliação positiva deste, o que na linguagem de Lind e Tyler (1988) corresponde ao orgulho em pertencer ao grupo.

Ainda com o objectivo de explicitar o poder predictivo dos aspectos instrumental e relacional na legitimação das autoridades, Tyler (1997) realiza um estudo utilizando diferentes contextos: familiar, escolar, político, organizacional e legal.

Operacionalizando a variável legitimação da autoridade em três sub-dimensões – disposição para aceitar voluntariamente as decisões da autoridade, disposição para aceitar voluntariamente as leis ou regras grupais e avaliação global da autoridade – Tyler (1997) demonstra uma vez mais que são predominantemente os julgamentos de justiça

procedimental baseados nos aspectos relacionais que determinam a legitimação das autoridades.

Tyler (1997) conclui assim que, apesar de não se poderem negligenciar os motivos instrumentais, a qualidade do tratamento pessoal que as pessoas recebem nas interacções com as autoridades constitui o aspecto crucial da legitimação dessas autoridades.

### **O Modelo dos Quatro Componentes da Justiça Procedimental**

Com o objectivo de explicitar alguns dos aspectos referidos nos modelos anteriormente propostos, Tyler & Blader (2000) propõem um novo modelo – o Modelo dos Quatro Componentes – no qual procuraram explicitar com maior exactidão e precisão em que aspectos procedimentais específicos é que as pessoas se baseiam quando avaliam a justiça dos procedimentos.

De acordo com este modelo, ao avaliar a justiça dos procedimentos existentes num determinado grupo, as pessoas baseiam-se em informações relativas à qualidade do tratamento que recebem enquanto membros desse grupo e em informações relativas aos procedimentos que são utilizados nas tomadas de decisão. Este modelo chama, também, a atenção para as fontes de informação a que o indivíduo recorre quando avalia a justiça dos procedimentos: se se baseia nas políticas, regras e normas formalmente definidas pelo grupo, ou se se baseia nas acções particulares de determinados representantes do grupo.

Blader & Tyler (2003) argumentam que estes aspectos podem ser cruzados, dando assim origem a quatro tipos de preocupações que as pessoas revelam quando avaliam a justiça dos procedimentos: 1) avaliações sobre regras e políticas formais que dizem respeito à forma como as decisões são tomadas no grupo (tomadas de decisão formais); 2) avaliações sobre as regras e políticas formais que dizem respeito ao modo como os indivíduos daquele grupo devem ser tratados (qualidade formal do tratamento); 3) avaliações sobre a forma como figuras de autoridade específicas tomam decisões (tomadas de decisão informais); e 4) avaliações sobre como figuras de autoridade específicas tratam os membros do grupo (qualidade informal do tratamento).

A distinção destes quatro componentes baseia-se no argumento de que apesar das regras do grupo prescreverem procedimentos formais de tomada de decisões, esses procedimentos são (ou não) implementados por indivíduos particulares e específicos, e o mesmo acontece relativamente à forma e à qualidade com que os indivíduos são tratados no seio do grupo: podem existir regras formais nesse sentido, mas quem as implementa (ou não) são indivíduos específicos (Blader & Tyler, 2003).

A título de exemplo, é possível que dois juízes cheguem a veredictos finais diferentes perante um mesmo caso, apesar dos processos de tomada de decisões estarem definidos formalmente e de um modo exaustivo nas leis. Isto acontece porque, apesar das leis estarem formalmente definidas, os juízes podem interpretá-las de diferentes formas e interpretar o próprio caso que estão a julgar de um modo diferente.

Da mesma forma, e apesar de existirem regras de conduta que indicam especificamente que os polícias devem ser neutros e imparciais e devem tratar todos os cidadãos com respeito, o facto é que diferentes polícias podem tratar uma mesma pessoa de modos muito diversos, da mesma forma que um mesmo polícia pode tratar diferentes pessoas de diferentes formas.

Em 2003, Blader e Tyler testaram as hipóteses deste modelo, utilizando para isso um estudo de campo e um estudo experimental. De um modo geral, os resultados dão suporte ao modelo e indicam que estes quatro componentes da justiça procedimental, apesar de estarem interrelacionados, exercem uma influência única na avaliação da justiça dos procedimentos. Os resultados indicam também que os aspectos mais salientes foram a qualidade do tratamento recebido e a qualidade informal das tomadas de decisão. Verificou-se ainda um efeito de interação entre as duas componentes informais de justiça, verificando-se um forte impacto da qualidade informal da decisão quando a qualidade do tratamento informal é considerada justa. Porém, quando o tratamento informal é considerado injusto, as tomadas de decisão informais consideradas justas exercem um menor impacto na avaliação da justiça procedimental. Estes resultados demonstram, uma vez mais, que os aspectos relacionais têm um impacto determinante nos julgamentos de justiça, sendo que a qualidade do tratamento recebido parece ser o elemento crítico na avaliação da justiça dos procedimentos.

### O Modelo do Compromisso com o Grupo

O modelo do compromisso foi proposto por Tyler e Blader em 2003, com o objectivo de dar uma explicação mais abrangente e integradora da influência que os julgamentos de justiça exercem ao nível das atitudes e comportamentos dos indivíduos no contexto das relações que mantêm com os grupos, organizações ou sociedades a que pertencem.

O modelo apoia-se em alguns dos pressupostos do Modelo do Valor do Grupo (Lind & Tyler, 1988; Tyler, Degoey & Smith, 1996), do Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992) e do Modelo dos Quatro Componentes da Justiça Procedimental (Tyler & Blader, 2000; Blader & Tyler, 2003), atrás enunciados, e procura explicar especificamente o que é que motiva as pessoas para se comprometerem e cooperarem com os grupos.

O argumento de base deste modelo é que a principal razão que leva as pessoas a comprometer-se com os grupos é o facto delas precisarem de feedback para criar e manter a sua identidade social: *“People should be more engaged in groups that have positive identity implications for the self, both because association with the group builds positive identity and because association is needed to maintain the viability of the group that sustains that identity”* (Tyler & Blader, 2003, p. 356).

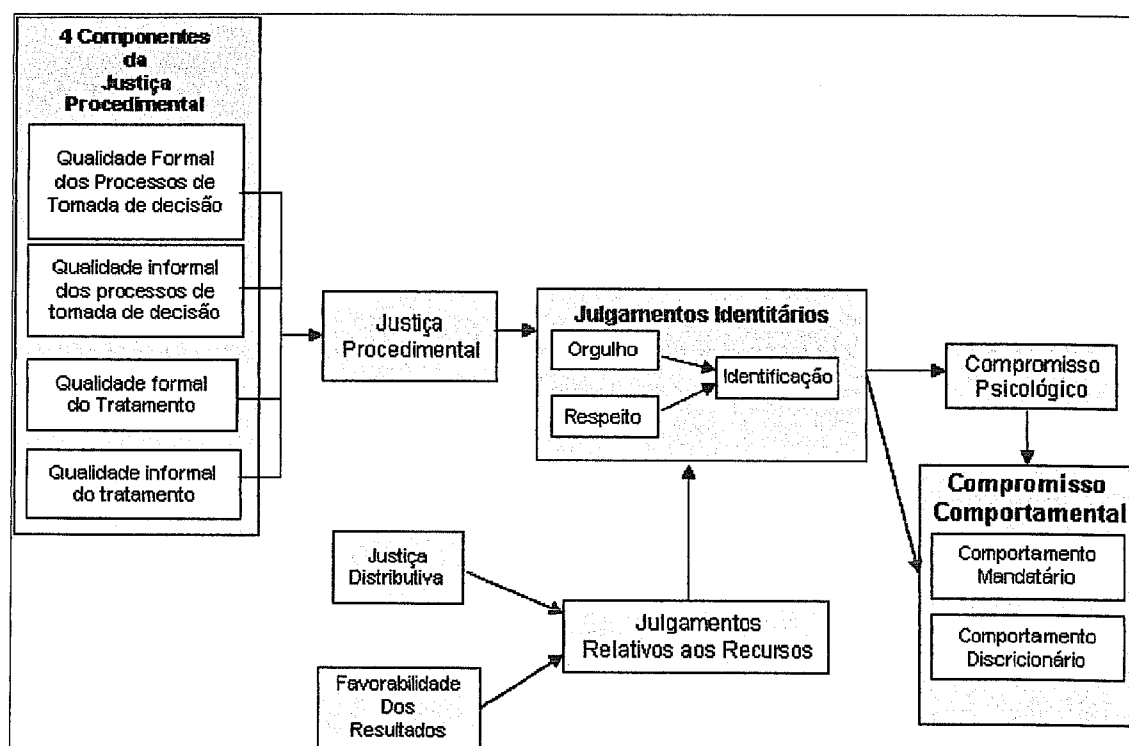
De acordo com o modelo do compromisso, representado na figura 3, os julgamentos de justiça, em especial os aspectos relacionais e procedimentais, exercem uma influência determinante ao nível da formação da identidade social e esta, por sua vez, medeia a relação entre esses julgamentos de justiça e o compromisso e os comportamentos de cooperação com os grupos.

Baseando-se na teoria da identidade social, Tyler e Blader (2003) defendem que os grupos constituem um meio para a construção da identidade social, na medida em que ajudam as pessoas a definir “quem são” e lhes comunicam informações relevantes acerca do seu *status* no seio do grupo.

O modelo do compromisso faz menção a três aspectos distintos da identidade social: o orgulho e o respeito no grupo (aspectos já anteriormente incluídos no Modelo do Valor do Grupo proposto por Tyler, Degoey & Smith, 1996) e a identificação grupal.

Segundo Tyler e Blader (2003), a identificação reflecte o grau em que as pessoas fundem cognitivamente o seu sentido de *self* e as suas avaliações de auto-merecimento com os julgamentos que fazem acerca das características e do *status* dos grupos a que pertencem. Assim, quando as pessoas se identificam fortemente com um grupo, elas têm maior propensão para cooperar com esse grupo, investindo o seu tempo e energia para ajudá-lo a ser bem sucedido.

**Figura 3:** Modelo do Compromisso com o Grupo (Tyler & Blader, 2003)



Os autores argumentam que cada um destes três aspectos – orgulho, respeito e identificação - desempenha um importante papel ao nível da formação da identidade social dos indivíduos, mas as suas funções não são equivalentes. Assim, os indicadores de *status* – orgulho e respeito – influenciam a identificação ao grupo, na medida em que as pessoas são mais fortemente motivadas para associar a sua identidade ao grupo, quando esse grupo tem um elevado *status* (orgulho) e quando sentem que elas próprias têm um *status* elevado no seio desse grupo (respeito). Deste modo, quando as pessoas se

sentem respeitadas pelo seu grupo e sentem orgulho em pertencer a esse grupo, elas identificam-se fortemente com esse grupo e é essa identificação que lhes permite construir e manter uma identidade social positiva (Tyler & Blader, 2003). Alguns estudos dão suporte a esta premissa, demonstrando empiricamente que a identificação, o orgulho e o respeito estão relacionados com sentimentos de auto-estima e de auto-mercimento (Tyler & Blader, 2000; Tyler, DeGoeij & Smith, 1996).

A novidade deste modelo é que a informação acerca da identidade social do indivíduo pode ter origem em duas fontes distintas: nos julgamentos de justiça relativos aos procedimentos utilizados pelo grupo e nos julgamentos de justiça relativos aos recursos que o indivíduo recebe desse grupo (*resource judgments*), ao contrário do que é defendido pelo Modelo do Valor do Grupo.

Ao considerar os julgamentos relativos aos recursos, Tyler e Blader (2003) incluem neste modelo preocupações relativas à favorabilidade dos resultados e à justiça distributiva. De facto, apesar da importância destes dois factores estar amplamente comprovada empiricamente, até aqui a sua importância tinha sido desvalorizada pelos modelos de justiça que pretendiam explicar as atitudes e comportamentos dos indivíduos no contexto dos grupos.

Segundo os autores, os recursos que as pessoas recebem num determinado grupo também lhes comunicam informações acerca da sua identidade e do seu *status* num determinado grupo, ou seja, se os indivíduos sentem que há justiça na distribuição dos recursos e que os resultados por eles obtidos são favoráveis, isso transmite-lhes a sensação de que têm um *status* elevado no grupo e isso tem obviamente efeitos positivos nos seus julgamentos identitários (Tyler & Blader, 2003). Deste modo, os julgamentos relativos aos recursos influenciam indirectamente o compromisso, na medida em que contribuem, também, para a formação da identidade social dos indivíduos.

Apesar deste modelo considerar a importância dos julgamentos relativos aos recursos, Tyler e Blader (2003) continuam a defender que a identidade social das pessoas é sobretudo influenciada pelos julgamentos procedimentais, isto é, pelas avaliações que as pessoas fazem acerca da qualidade formal e informal dos processos de tomada de decisão e da qualidade formal e informal do tratamento que as pessoas

recebem no contexto desse grupo, aspectos que advêm do Modelo dos Quatro Componentes (Tyler & Blader, 2000).

De acordo com este modelo, a qualidade das tomadas de decisão e do tratamento interpessoal são consideradas tão determinantes porque permitem às pessoas avaliar até que ponto é seguro associar a sua identidade com a do seu grupo. Se as decisões do grupo forem injustas, isto é, inconsistentes, enviesadas e não baseadas em factos, existe o risco dos estereótipos ou preconceitos pessoais serem potencialmente aplicados aos membros que pertençam a sub-grupos particulares, e se as pessoas forem alvo de estereótipos e preconceitos no seio dos grupos a que pertencem, isso provoca danos no sentido do *self*, o que poderá levá-los a manter uma certa distância entre a identidade pessoal e a identidade grupal, ficando assim comprometido o seu envolvimento e compromisso com o grupo. Já os procedimentos justos, asseguram às pessoas que os estereótipos não são nem irão ser aplicados, fomentando assim a confiança no grupo e dando origem a sentimentos de segurança identitária (Tyler & Blader, 2003).

O grau de identificação com os grupos reflecte portanto o esforço dos indivíduos para equilibrar os ganhos potenciais associados à fusão das suas identidades com o grupo e os riscos potenciais que essa mesma fusão tem para o seu *self*. As pessoas só beneficiam da associação com grupos quando essa associação tem implicações positivas ao nível da sua identidade e, da mesma forma que, através do grupo, o indivíduo pode receber informações positivas que reforçam os sentimentos de auto-estima e auto-merecimento, tal como através do grupo poderá igualmente receber informações negativas que provocam danos graves ao nível da sua identidade social.

Efectivamente, que tipo de vantagens ou benefícios poderá uma pessoa retirar da permanência e cooperação com um grupo que não respeita os seus direitos, que não demonstra reconhecer o seu valor, que a discrimina e a trata de forma incorrecta ou injusta?

Se, à luz disto, pensarmos nos indivíduos pertencentes a determinados grupos sócio-demográficos estigmatizados pela sociedade, que são frequentemente alvo da aplicação de estereótipos negativos, então talvez seja mais fácil entender determinadas atitudes ou comportamentos de revolta, de desafio, de oposição ou de rejeição face aos princípios e

normas formalmente instituídos e às autoridades responsáveis por assegurar o seu cumprimento

### **Conclusões**

Para concluir este capítulo, gostaríamos de reflectir em torno de algumas questões relacionadas com os objectivos do nosso trabalho, baseando-nos nos argumentos e previsões apresentados pelo Modelo do Valor do Grupo, pelo Modelo Relacional da Autoridade e pelo Modelo do Compromisso com o Grupo e nas evidências empíricas que dão suporte a esses pressupostos:

1) Até que ponto é que as experiências de injustiça experimentadas no contexto escolar, não determinam a atitude geral que os adolescentes têm face à escola e respectivas autoridades escolares e não influenciam as atitudes e comportamentos dos adolescentes face às autoridades em geral?

2) Por sua vez, se os julgamentos identitários se formam a partir da avaliação e dos julgamentos de justiça que os adolescentes formulam no contexto das interações grupais, até que ponto é que esses julgamentos não constituem um factor crítico para a compreensão da existência de comportamentos de desvio?

3) Se o desvio juvenil for encarado como o reflexo do não reconhecimento e da não legitimação das autoridades, até que ponto é que essa não legitimação não resulta da transmissão de informações identitárias negativas para o *self* dos adolescentes?

De acordo com os pressupostos do modelo do compromisso com o grupo (Tyler & Blader, 2003), os julgamentos identitários resultam de sentimentos de respeito e orgulho que determinam o grau de identificação dos indivíduos face ao próprio grupo e esses sentimentos, por sua vez, baseiam-se em julgamentos de justiça procedimental, relacional e distributiva. Assim, se nas interações que mantêm no contexto da escola, em particular com os professores, os adolescentes sentirem que são alvo de tratamentos, procedimentos ou resultados injustos, isso poderá dar-lhes indicações de que não são membros respeitados naquele grupo. Da mesma forma, parece-nos também improvável que os adolescentes sintam orgulho em pertencer a um grupo no qual se sentem desvalorizados e desconsiderados e no qual se sentem vítimas de injustiças, ou que se

sintam identificados com esse grupo, dado o tipo de implicações identitárias que os sentimentos de desvalorização comportam. Parece-nos portanto perfeitamente plausível que nestas circunstâncias, os adolescentes criem alguma distância entre a sua identidade e a identidade daquele grupo, como forma de protecção da sua auto-estima.

Por outro lado, se à luz das previsões do modelo do compromisso, são os julgamentos identitários que determinam o compromisso e a aceitação voluntária das regras e decisões tomadas no seio do grupo, se as experiências vividas em contexto escolar derem origem a julgamentos identitários negativos, é natural que os adolescentes não se sintam identificados com a escola e tendam a não aceitar voluntariamente as regras e decisões por ela impostas.

De acordo também com as previsões do modelo relacional da autoridade (Tyler & Lind, 1992), seria também de esperar que os adolescentes que se sentem vítimas de injustiça no contexto da escola, não reconheçam legitimidade às decisões que são tomadas e impostas, nesse contexto, pelas autoridades - os professores - e que por isso não se sintam “obrigados” a obedecer-lhes.

A partir deste ponto podemos também especular em torno das possíveis implicações que esta situação poderá ter na vida dos adolescentes.

Em primeiro lugar, e uma vez mais baseando-nos no modelo relacional da autoridade de Tyler e Lind (1992), a relação que os adolescentes mantêm com as autoridades escolares, poderá ser generalizada às outras figuras de autoridade em geral, tais como a polícia ou os juízes, e isso poderá significar que os adolescentes tendam a considerar provável, à luz da sua experiência com as autoridades escolares, que as autoridades em geral os tratem de um modo injusto, não os considerem indivíduos com valor, merecedores de um tratamento digno e respeitoso e, a partir daí, ponham em causa as suas ordens e decisões e não reconheçam legitimidade a essas autoridades e às próprias regras e normas por elas veiculadas, com todas as implicações que isso lhes poderá trazer em termos sociais.

Em segundo lugar, podemos questionar-nos, à luz dos pressupostos do modelo do valor do grupo (Lind & Tyler, 1988; Tyler, DeGoey & Smith, 1996), que tipo de vantagens poderão os adolescentes encontrar na pertença ao grupo “escola”. Se a pertença a esse grupo lhes transmite sentimentos identitários negativos, para protecção

da sua auto-estima, os adolescentes tenderão a não se identificar com aquele grupo, a desvalorizá-lo e a afastar-se dos valores e normas por eles veiculados, o que terá conseqüências graves ao nível do seu percurso escolar e educativo, podendo no limite conduzi-los ao abandono escolar.

Por último, se pegarmos ainda no argumento de base que sustenta todos os modelos apresentados neste capítulo, segundo o qual as pessoas são, por natureza, seres afiliativos, e a isto acrescentarmos a especial importância que a identificação com os pares e a afiliação grupal assumem durante a adolescência, podemos ainda fazer outro tipo de inferência: os adolescentes que se sentem desvalorizados no contexto escolar, procurarão afiliar-se a outros grupos, cujos elementos se encontrem em situações idênticas à sua, com os quais partilhem sentimentos de desconsideração e a não identificação com as regras, valores e normas impostos pela escola e o não reconhecimento de legitimidade às autoridades escolares.

Mais, se a legitimação das autoridades escolares for generalizada às autoridades institucionais de um modo geral, talvez consigamos perceber porque é que alguns adolescentes tendem a afiliar-se a determinados grupos considerados “marginais” e regerem-se de acordo com um conjunto de normas e valores próprios desse grupo, que são muitas vezes contrários aos veiculados pela sociedade em geral. De facto, tal como referem Tyler, DeGoey e Smith (1996, p. 926): *“being a respected member of a marginal group may be better for one’s sense of self than being a marginal member of a respected group”*.

## **Capítulo 4: Percepções de Justiça no Contexto Escolar e a Legitimação das Autoridades**

### **Introdução**

Nos capítulos anteriores apresentámos um conjunto de estudos e teorias que comprovam a influência exercida pelos julgamentos de justiça ao nível das atitudes, sentimentos e comportamentos das pessoas.

Os modelos de justiça apresentados no terceiro capítulo ajudam-nos inclusivamente a compreender de que forma os julgamentos de justiça afectam a auto-estima individual, a identidade social, as relações com as figuras de autoridade e um conjunto de comportamentos pró-sociais, tais como a cooperação e o compromisso com os grupos e a aceitação voluntária das regras e das decisões determinadas pelas autoridades.

No entanto, a maioria dos estudos empíricos que dão suporte a estes modelos teóricos foram efectuados com populações adultas ou, quando se pretendia avaliar estes processos em contexto escolar, com jovens que frequentavam o ensino universitário.

Parece-nos no entanto que a realidade escolar dos jovens que frequentam o ensino superior poderá ser substancialmente diferente da dos adolescentes, nomeadamente dos que se encontram ainda dentro da escolaridade obrigatória.

Para além disto, e como já referimos no primeiro capítulo deste trabalho, a construção de atitudes face às autoridades é uma tarefa central na adolescência, em grande medida determinada pelas experiências escolares.

Assim, tendo em conta o papel que a escola tem na vida dos adolescentes, propomos analisar neste capítulo os resultados de alguns estudos que foram realizados nesse contexto e em particular com populações adolescentes, procurando deste modo perceber se os resultados obtidos com populações adultas e em diferentes contextos sociais a propósito das percepções de justiça e do seu impacto na legitimação das autoridades são idênticos aos obtidos com populações adolescentes em contexto escolar.

### **Estudos empíricos sobre as percepções de justiça em contexto escolar**

Os primeiros estudos que se debruçaram sobre as percepções de justiça em contexto escolar seguiram a linha de investigação dos estudos fenomenológicos apresentados no segundo capítulo deste trabalho e procuraram identificar o tipo de situações justas e injustas mais frequentemente relatadas pelos adolescentes e quais as dimensões de justiça mais salientes nessas mesmas situações.

Tanto quando sabemos, Israelashvili (1997) foi o primeiro autor a realizar um estudo sobre situações de injustiça experimentadas em contexto escolar, tendo para isso recorrido a uma amostra de 223 crianças e adolescentes israelitas, que frequentavam o 1º, 7º e 9º anos de escolaridade.

Os resultados deste estudo indicam, antes de mais, que 55,7% dos alunos inquiridos relataram já ter experimentado sentimentos de injustiça na escola, sendo que foram os alunos do 7º ano que mais relataram situações de injustiça (67,7%), seguidos dos alunos do 9º ano (59,7%) e por último os do 1º ano (47,3%).

Quando analisados do ponto de vista das diferenças de género, os resultados revelam um aumento dos sentimentos de injustiça experimentados pelas raparigas à medida que os anos escolares vão avançando, sendo as raparigas do 9º ano que relatam um maior número de situações de injustiça (75%). Esta progressão não se verifica, no entanto, no caso dos rapazes.

Israelashvili (1997) classificou as situações relatadas pelas crianças e adolescentes de acordo com os 22 tipos de acontecimentos injustos identificados por Mikula e colaboradores (Mikula, 1986; Mikula, Petri & Tanzer, 1990; Mikula & Schlamberger, 1985) e verificou que, de entre as experiências que despoletaram sentimentos de injustiça, quatro são mais frequentemente relatadas: “castigos”, “tratamento incorrecto”, “julgamentos comportamentais desequilibrados” e “desilusão com o sistema de atribuição de notas”. 53% dos alunos que enunciaram situações de injustiça fizeram menção a pelo menos uma destas quatro situações. No entanto, e tendo em conta a frequência dos acontecimentos injustos relatados, a dimensão de justiça interaccional é a mais saliente neste estudo.

Também Nichols e Good (1998) realizaram dois estudos sobre as percepções de justiça em contexto escolar. Num dos estudos participaram 347 adolescentes norte-americanos de ambos os sexos que frequentavam o 9º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, e no segundo estudo 358 pré-adolescentes que frequentavam o 7º ou 8º anos de escolaridade. Aos alunos era pedido que preenchessem uma escala de justiça, reportando-se às suas vivências no contexto da sala de aula e ao contexto mais geral da escola.

No que diz respeito aos resultados obtidos no grupo dos adolescentes, a análise factorial revelou a existência de quatro factores que foram identificados como dimensões de justiça: o primeiro estava relacionado com as dinâmicas da interacção pessoal, o segundo com a distribuição dos castigos, o terceiro com as regras escolares e o quarto com a justiça dos professores. Já no grupo dos pré-adolescentes, este tipo de análise não revelou a existência de factores significativos.

Ao efectuar uma análise descritiva dos dados, com base nas médias relativas a cada item, Nichols e Good (1998) constataram que, no grupo dos adolescentes, os itens com um valor médio mais elevado, isto é, aqueles que os alunos percebem como mais justos, são os que dizem respeito ao tratamento justo por parte dos professores, castigos justos e preocupação dos professores relativamente aos alunos. No grupo dos pré-adolescentes, os itens com valor médio mais elevado são os que reenviam para situações em que o próprio foi tratado com correcção por parte dos professores, castigos justos, igualdade de oportunidades na obtenção de resultados e existência de regras claras.

À semelhança do estudo de Israelashvili (1997), também Nichols e Good (1998) observaram algumas diferenças nas percepções de justiça dos rapazes e raparigas em ambos os grupos. Assim, as raparigas relatam mais frequentemente que os rapazes a existência de regras claras a seguir, uma maior percentagem de castigos justos e também uma maior percentagem de professores que as tratam de um modo justo. Já em relação à igualdade de oportunidades ao nível da sala de aula ou da escola em geral, não se verificaram diferenças de género. A este propósito, Nichols e Good (1998) salientam que as diferenças de género estão, quer no grupo dos pré-adolescentes, quer no grupo dos adolescentes, maioritariamente relacionadas com itens que remetem para dimensões pessoais de justiça, sendo sempre as raparigas que avaliam mais positivamente os

professores, a turma e a escola de um modo geral. Estes resultados são de certa forma contrários aos obtidos por Israelashvili (1997) no que respeita às diferenças de género, sendo, no estudo deste autor, as raparigas que relatavam um maior número de sentimentos de injustiça em contexto escolar.

Um outro estudo foi levado a cabo por Fan e Chan (1999), que pediram a 680 adolescentes que frequentavam escolas secundárias de Hong-Kong, que relatassem um acontecimento justo e um acontecimento injusto que tivessem vivenciado no contexto da escola.

Apesar dos episódios relatados pelos adolescentes neste estudo remeterem para uma grande variedade de situações, no caso das situações justas o tipo de episódios relatados por um maior número de adolescentes pertenciam às seguintes categorias, apresentadas por ordem de importância: castigos, avaliação escolar, tratamento interpessoal e recompensas. Já nas situações injustas, o tipo de episódios mais relatados diziam respeito, por ordem de importância, a: castigos, tratamento interpessoal e acusação injustificada.

Fan e Chan (1999) agruparam também as situações de justiça e injustiça relatadas pelos adolescentes de acordo com as três dimensões de justiça tradicionalmente identificadas pela literatura – justiça procedimental, interaccional e distributiva – com o objectivo de analisar a saliência destas dimensões nas situações justas e injustas descritas. Os autores verificaram que nas situações justas a dimensão mais saliente foi a justiça procedimental, enquanto que nas situações injustas as dimensões mais salientes foram a justiça procedimental e a justiça interaccional.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos pela maioria dos estudos no âmbito das percepções de justiça, realizados nos mais diversos contextos, e reforçam a importância dos procedimentos e da qualidade do tratamento interpessoal na avaliação que os indivíduos fazem das situações de justiça ou de injustiça.

Também em contexto português, Gouveia-Pereira e Resende (2000) realizaram um estudo com 110 adolescentes em que lhes pediram para relatar situações de injustiça que tivessem experimentado no contexto da sua relação com os professores. As autoras verificaram que as situações mais frequentemente sentidas como injustas diziam respeito a episódios de abuso de poder, ausência de imparcialidade, oportunidades para expressar

opiniões, avaliação escolar, castigos, tratamento pouco digno e falta de compreensão. Ao analisar a frequência das respostas, as autoras constataram que a maioria dos episódios injustos relatados remetiam em primeiro lugar para a dimensão procedimental, seguida da dimensão interaccional e por último para a dimensão distributiva.

Este conjunto de estudos parece assim indicar, antes de mais, que as crianças e os jovens desde cedo identificam e se preocupam com as questões da justiça e, apesar da grande variedade de situações escolares consideradas injustas, os seus julgamentos remetem para as três dimensões de justiça tradicionalmente referidas na literatura. Isto indica que, em certa medida, as suas preocupações em termos de justiça podem ser consideradas idênticas às manifestadas por adultos em diferentes contextos sociais.

Sendo a escola o local onde as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo, no qual mantêm relações simétricas e assimétricas, de carácter formal e informal com professores, colegas e funcionários, que lhes impõem um conjunto de regras e modos de estar e as avaliam constantemente, quer do ponto de vista das aprendizagens, quer do ponto de vista das atitudes e comportamentos, não admira portanto que elas próprias também avaliem permanentemente o modo como que se sentem tratadas, os procedimentos que são utilizados, a forma como as decisões são tomadas e o modo como os resultados são distribuídos.

Paralelamente a estes estudos de carácter qualitativo, outros autores realizaram estudos experimentais e de campo, com o intuito de analisar o impacto dos julgamentos de justiça na avaliação dos professores e das autoridades escolares, nos sentimentos de bem-estar escolar e na motivação para a aprendizagem. É sobre esses estudos que nos iremos debruçar de seguida.

### **Julgamentos de justiça e avaliação das autoridades em contexto escolar**

Um dos primeiros estudos que procurou avaliar o impacto dos julgamentos de justiça na avaliação das autoridades foi realizado por Tyler e Caine (1981). Os autores realizaram quatro estudos – dois experimentais e dois de campo - com estudantes universitários, em que pretendiam analisar o impacto das dimensões procedimental e distributiva na avaliação das autoridades escolares e políticas. Dada a natureza do nosso

estudo, vamos apenas apresentar os resultados que dizem respeito à avaliação das autoridades escolares.

Os resultados obtidos por Tyler e Caine (1981) no estudo experimental indicam que os procedimentos utilizados pelas autoridades escolares influenciam a avaliação dessas mesmas autoridades, independentemente da favorabilidade dos resultados obtidos e da avaliação que os estudantes fazem da justiça desses resultados. Os resultados do estudo de campo, por sua vez, demonstram que a justiça procedimental tem um impacto muito superior ao da favorabilidade dos resultados e da justiça distributiva no que diz respeito à avaliação das autoridades escolares.

Em 1985, Tyler, Rasinsky e Spodick conduziram também três estudos (dois de campo e um experimental) em que analisaram o impacto do controlo do processo e do controlo da decisão na avaliação que os estudantes universitários faziam das autoridades escolares. Os resultados mostraram que o controlo do processo exerceu uma influência mais marcante na avaliação das autoridades escolares do que o controlo da decisão. Estes resultados reforçam a importância do valor expressivo do controlo do processo, isto é, a importância atribuída pelos estudantes à oportunidade de expressar as suas opiniões, mesmo quando que essa oportunidade não se traduz na obtenção de resultados mais positivos.

Um outro estudo experimental conduzido por Tata (1999), também com estudantes universitários, tinha como objectivo examinar as relações entre os julgamentos de justiça distributiva e procedimental relativamente às notas escolares e a avaliação que os estudantes faziam dos professores. Os resultados obtidos por esta autora indicam que a avaliação dos professores era influenciada quer pelos julgamentos de justiça distributiva, quer pelos julgamentos de justiça procedimental, ou seja, os estudantes que obtiveram notas consideradas justas, avaliaram mais positivamente os professores do que os estudantes que obtiveram notas consideradas injustas (inferiores ao que esperavam) e, da mesma forma, os estudantes que consideravam os procedimentos utilizados consistentes, avaliaram mais positivamente os seus professores do que aqueles que consideravam os procedimentos utilizados inconsistentes.

Apesar disto, Tata (1999) verificou que a justiça dos procedimentos só influenciou a avaliação dos professores quando a distribuição das notas era percebida como

injusta. Nos casos em que os estudantes receberam notas que consideraram justas, os procedimentos utilizados para a atribuição dessas notas não influenciaram de modo significativo a avaliação dos professores, o que parece indicar que a justiça procedimental é mais saliente nas situações de injustiça distributiva.

Também Chory-Assad (2002) realizou um estudo com estudantes universitários, em que analisou a relação entre as percepções de justiça distributiva e procedimental relativas aos professores e a motivação face ao curso, a aprendizagem afectiva e as tendências agressivas dos alunos face aos professores (note-se que o que foi avaliado foi o desejo ou impulso manifestado pelos estudantes para agredir o professor e não agressões efectivas).

Os resultados deste estudo revelam que, quando analisadas separadamente, tanto a justiça distributiva, como a justiça procedimental, estão positivamente correlacionadas com a motivação dos estudantes e com a aprendizagem afectiva, e negativamente correlacionadas com as tendências agressivas dos estudantes. No entanto, quando analisadas conjuntamente, a influência das percepções de justiça distributiva desaparece e são as percepções de justiça procedimental que emergem como o principal preditor da motivação, aprendizagem afectiva e tendências agressivas dos alunos.

A autora aponta uma explicação para estes resultados com base no Modelo do Valor do Grupo (Lind & Tyler, 1988), sugerindo que o reduzido impacto dos julgamentos distributivos possa ser devido ao facto dos estudantes encararem as suas relações com os professores como relações de continuidade e, nesse caso, é o uso de procedimentos justos que lhes comunica que, a longo prazo, eles serão tratados de um modo justo, sendo que é o tratamento justo a longo prazo que permite às pessoas manter uma auto-estima e uma identidade social positivas (Chory-Assad, 2002).

No entanto, podemos também apontar uma explicação alternativa, com base no modelo proposto mais recentemente por Tyler e Blader (2003) – o modelo do compromisso com o grupo - onde os autores argumentam que a influência da justiça distributiva é mediada pelos julgamentos identitários, mas que esses mesmos julgamentos são principalmente determinados pela justiça procedimental. Talvez isto explique porque é que, quando analisadas conjuntamente, o efeito da justiça distributiva

deixe de ser estatisticamente significativo ao nível das variáveis dependentes e o efeito da justiça procedimental ganhe especial relevo.

Tal como sugere Chory-Assad (2002, p.70): “*As long as the course procedures were just, students may have felt they would ultimately be treated fairly, and their motivation, affective learning, and aggressive tendencies were not influenced by occasional unfair grade*”.

Por último, a autora chama também a atenção para a relação que se observou entre as percepções de justiça na sala de aula e as tendências agressivas dos estudantes face aos professores, questionando-se sobre até que ponto essas percepções de justiça não poderão constituir um factor crítico, quer no incitamento, quer na prevenção e controlo da violência escolar (Chory-Assad, 2002).

A este propósito, parece-nos também importante mencionar um estudo realizado por Gottfredson, Gottfredson, Paine e Gottfredson (2005), com 254 estudantes norte-americanos que frequentavam escolas secundárias, cujo objectivo consistia na análise da relação entre a avaliação que alunos e professores faziam do clima psicossocial das escolas e os comportamentos de desordem que ocorriam na escola

A avaliação do clima psicossocial pelos alunos foi medida através de duas dimensões: *percepções de justiça relativas às regras escolares* e *clareza das regras*. A avaliação do clima psicossocial pelos professores foi medida através de quatro dimensões: *organização* (forma como os professores percebem o funcionamento e organização da escola); *ânimo* (percepções acerca do investimento de professores e alunos na escola); *planificação* (percepções acerca da forma como a direcção e os próprios professores organizam e planificam o trabalho dos professores); e *liderança administrativa* (avaliação da forma como a escola é administrada e do tipo de relações que mantém com professores e alunos).

Os comportamentos de desordem na escola foram medidos através de três dimensões: *vitimização dos estudantes* (medida através do número de crimes de que os alunos foram vítimas no contexto escolar); *vitimização dos professores* (medida através do número de crimes de que os professores foram vítimas por parte dos alunos no contexto escolar); e *comportamentos delinquentes dos alunos* (medidos através do número de crimes cometidos pelos alunos em contexto escolar).

Uma vez que este estudo inclui a análise de variáveis que ultrapassam o âmbito do nosso trabalho, optámos por apresentar apenas os resultados que são mais directamente relacionados com as percepções acerca do funcionamento escolar e os comportamentos de desordem na escola.

Os resultados deste estudo mostram assim que nas escolas em que as regras eram percebidas como mais justas e mais claras pelos alunos, estes cometiam menos comportamentos delinquentes dentro da escola e ocorria uma menor vitimização dos estudantes. No entanto, estas percepções relativas à clareza e justiça das regras escolares não revelaram impacto ao nível da vitimização dos professores (Gottfredson *et al.*, 2005).

Por outro lado, nas escolas em que a medida *clima psicossocial* obteve valores mais positivos (medida obtida através da avaliação conjunta de professores e alunos nas dimensões acima descritas), observaram-se menos situações de vitimização dos professores, apesar de não se ter observado uma relação significativa entre esta variável e a vitimização dos estudantes ou os comportamentos delinquentes que os estudantes cometiam em contexto escolar (Gottfredson *et al.*, 2005).

Verificamos deste modo que a forma como alunos e inclusivamente professores percebem e avaliam as normas e regras de funcionamento e de organização da escola parecem ser importantes preditores dos comportamentos desviantes que os alunos manifestam em contexto escolar e da vitimização que professores e alunos sofrem nesse contexto.

Um outro estudo realizado por Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari e Rubini (2003) em contexto português, analisa especificamente de que forma as percepções de justiça relativas ao comportamento dos professores poderão determinar a avaliação e legitimação das autoridades escolares e até que ponto essas mesmas avaliações são generalizadas a outros contextos e a outras figuras de autoridade extra-escolares.

Este estudo diferencia-se daqueles que foram realizados por Tyler e colaboradores pelo tipo de população analisada. De facto, a maioria dos estudos que analisam o impacto das percepções de justiça escolar na avaliação das autoridades, recorrem a amostras de estudantes universitários. Pelo contrário, Gouveia-Pereira e colaboradores propõem-se analisar estas questões em populações adolescentes, o que nos parece

especialmente importante e pertinente, dado que a construção de atitudes face às autoridades institucionais constitui uma tarefa de desenvolvimento central da adolescência, tal como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

### **O impacto das percepções de justiça escolar na legitimação das autoridades escolares e institucionais**

Os modelos de justiça apresentados no terceiro capítulo deste trabalho sugerem que a legitimação das autoridades é determinada pelos julgamentos de justiça que os indivíduos formulam acerca delas.

Por outro lado, também já tínhamos visto no capítulo 1 que a construção de atitudes face às autoridades institucionais constitui uma tarefa de desenvolvimento típica da adolescência e que a escola desempenha um papel determinante na construção dessas atitudes.

No entanto, apesar da comprovada importância da escola neste processo, um factor potencialmente relevante da experiência escolar tinha sido descurado: as percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos seus professores.

Deste modo, apoiando-se no Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992) e no Modelo do Valor do Grupo (Lind & Tyler, 1988), Gouveia-Pereira *et al.* (2003) sugerem que os julgamentos de justiça que os adolescentes formulam acerca do comportamento dos seus professores, em especial os julgamentos de justiça procedimental e relacional, são determinantes para a legitimação das autoridades escolares, isto é, dos professores.

Para além disto, baseando-se nos resultados dos estudos de Emler e Reicher (1987), Emler, Ohana e Dickinson (1990) e Reicher e Emler (1985) que demonstraram a existência de correlações entre as atitudes face às autoridades escolares e as atitudes face às autoridades institucionais, Gouveia-Pereira *et al.* (2003) sugerem que as percepções de justiça relativas aos professores têm também um forte impacto na avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais.

Assim, neste estudo realizado com 448 adolescentes portugueses (idade média = 16,5 anos), os autores propõem-se não só analisar a influência das percepções de justiça

relativas aos professores e das percepções da experiência escolar na legitimação das autoridades escolares e na avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais extra-escolares (polícia, leis e juizes/tribunais), mas também verificar se a legitimação da autoridade escolar é uma variável mediadora entre as percepções de justiça relativas aos professores e a avaliação das autoridades institucionais.

Os resultados mostraram, em primeiro lugar, que a legitimação da autoridade dos professores é mais influenciada pelas dimensões de justiça relacional e procedimental, do que pelas percepções de justiça distributiva. Isto significa que a aceitação das propostas e decisões dos professores está mais dependente das avaliações que os adolescentes fazem acerca da qualidade do tratamento recebido e da justiça dos procedimentos utilizados do que das avaliações acerca da justiça das notas obtidas, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Tyler e Lind (1992) a propósito da validação do Modelo Relacional da Autoridade.

Em segundo lugar, os resultados mostram também que as percepções de justiça relativas aos professores, em especial os julgamentos procedimentais/relacionais, têm um impacto superior ao da avaliação da experiência escolar na legitimação das autoridades escolares e na avaliação das autoridades institucionais.

No entanto, a dimensão *avaliação das regras escolares* também teve um impacto significativo na avaliação e legitimação das autoridades. Assim, quanto mais os adolescentes sentem que as regras escolares os protegem e são imparciais, mais legitimam as propostas da autoridade e aceitam voluntariamente as suas decisões.

Uma das primeiras conclusões a retirar destes resultados é que os julgamentos de justiça, em particular os julgamentos relacionais/procedimentais, parecem ser um factor crítico na avaliação e legitimação das autoridades escolares e institucionais, ou seja, a aceitação das decisões e propostas dos professores pelos adolescentes parece ser sobretudo determinada pela utilização de procedimentos neutros e imparciais e pela qualidade do tratamento interpessoal recebido.

E ficou uma vez mais demonstrado que a percepção de um tratamento justo por parte dos professores não tem apenas implicações na vida escolar dos adolescentes, mas afecta também as suas representações acerca das autoridades extra-escolares (Gouveia-Pereira

*et al.*, 2003), o que vai ao encontro dos pressupostos do Modelo Relacional da Autoridade e dos resultados dos estudos de Emler e colaboradores.

Os resultados deste estudo indicam, por último, que a legitimação da autoridade escolar funciona como variável mediadora entre as percepções de justiça e a avaliação das autoridades institucionais extra-escolares. Isto significa que, quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos, melhor aceitam as suas propostas e decisões; por sua vez, quanto mais lhes reconhecem legitimidade, mais positiva é a avaliação que fazem das autoridades institucionais.

Um outro aspecto que importa salientar é que num outro estudo experimental conduzido por Gouveia-Pereira (2004), a autora verificou que, ao contrário do que defendem Tyler e Blader (2000), os julgamentos de justiça comparativa se revelaram um importante preditor da legitimação das autoridades escolares e das autoridades institucionais.

Deste modo, a autora verificou que, enquanto que nas situações percebidas como justas os julgamentos autónomos e comparativos contribuem de igual forma para a legitimação da autoridade dos professores, nas situações consideradas injustas são sobretudo os julgamentos comparativos que mais influenciam a não legitimação da autoridade dos professores.

Isto significa que, para os adolescentes, os julgamentos de justiça relativos aos professores não têm somente uma base autónoma, mas também uma base comparativa.

Assim, tendo em conta os resultados obtidos pela autora, parece-nos que a inclusão da dimensão comparativa em futuras investigações acerca das percepções de justiça é bastante importante, em particular nos estudos que utilizem populações adolescentes, dada a comprovada importância que os processos de comparação social adquirem nesta fase do desenvolvimento (Coleman & Hendry, 1990; Cotterell, 1996; Harter, 1993; Gouveia-Pereira, 1998; Palmonari, 1997, 2001). Por este motivo, optámos por incluir também no nosso trabalho os julgamentos comparativos de justiça.

## Conclusões

Os estudos apresentados neste capítulo indicam não só que os adolescentes se sentem frequentemente vítimas de injustiça no contexto da escola (Fan & Chan, 1999; Gouveia-Pereira & Pires, 2000; Israelashvili, 1997), mas também que as percepções de justiça têm implicações a diversos níveis: na avaliação que os adolescentes fazem dos professores (Gouveia-Pereira et al., 2003; Tata, 1999; Tyler & Caine, 1981; Tyler, Rasinsky & Spodick, 1985;), na sua motivação, aprendizagem e tendências agressivas (Chory-Assad, 2002), nos comportamentos delinquentes manifestados no contexto da escola e na frequência da vitimização dos estudantes (Gottfredson *et al.*, 2005); e ainda na avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais (Gouveia-Pereira et al., 2003).

Perante estas evidências, parece-nos pertinente questionar-nos acerca de outras possíveis implicações escolares que poderão advir das percepções de justiça, nomeadamente ao nível da tão discutida indisciplina na sala de aula, ao nível das atitudes provocatórias e de desafio, e inclusivamente ao nível dos comportamentos agressivos que os adolescentes manifestam relativamente aos seus professores, sem esquecermos as possíveis implicações que essas mesmas percepções poderão ter nas próprias aprendizagens e nos percursos escolares dos jovens, nomeadamente ao nível do abandono escolar.

Podemos, para além disto, e à luz das previsões dos modelos de justiça apresentados no capítulo anterior, questionar-nos acerca das implicações que essas percepções de justiça poderão ter ao nível da auto-estima dos adolescentes e da sua identidade social. De facto, e tal como refere Deutsch (1985, cit. por Israelashvili, 1997), se as crianças e adolescentes sentirem que são repetidamente expostos a experiências de injustiça, nomeadamente por parte dos seus professores, isso poderá conduzi-los a interiorizar a ideia de que são pessoas com pouco valor e a quem é reconhecido um *status* social baixo no contexto da escola e isso poderá ter consequências gravíssimas a nível psicológico e educacional, mas também a nível social.

De facto, os resultados obtidos por Gouveia-Pereira e colaboradores (2003), dão suporte às previsões do modelo relacional da autoridade proposto por Tyler e Lind

(1992), demonstrando que os julgamentos de justiça afectam a legitimação da autoridade dos professores e que essa legitimação, por sua vez, afecta a avaliação das autoridades institucionais.

Isto significa que a avaliação que os adolescentes fazem da experiência que têm com as autoridades escolares (professores) é generalizada a outras figuras de autoridade extra-escolares, nomeadamente à autoridade policial, legal e judicial.

Por outro lado, estes resultados vão também ao encontro das previsões de Emler e colaboradores, segundo os quais as relações com as autoridades se formam primeiro na escola, e mais especificamente no contexto da relação com os professores, e que essas relações constituem uma referência a partir da qual os adolescentes inferem o que poderão esperar das figuras de autoridade num sentido mais lato.

O facto de nos estudos anteriormente descritos as dimensões de justiça procedimental e relacional apresentarem, sistematicamente, um impacto superior ao da dimensão distributiva na legitimação das autoridades, reforça também a ideia de que a forma como os adolescentes avaliam a justiça dos procedimentos utilizados pelos seus professores e a qualidade do tratamento que recebem no contexto dessa relação constituem um elemento crítico na compreensão das suas atitudes face às autoridades, na medida em que lhes fornecem bases afectivo-cognitivas necessárias para que desenvolvam atitudes positivas face ao sistema institucional (Gouveia-Pereira, 2004).

Tudo isto ganha uma dimensão ainda mais preocupante se tivermos em conta que a definição das orientações face às autoridades institucionais é uma tarefa de desenvolvimento que tem um importante papel ao nível da inserção dos adolescentes na vida pública (Palmonari, 1997) e que, em certa medida, os comportamentos desviantes dos adolescentes são o reflexo das suas orientações face às autoridades institucionais (Emler & Reicher, 1995).

Posto isto, e tendo em conta também os resultados obtidos por Gottfredson e colaboradores (2005), parece-nos ainda relevante questionar-nos acerca do papel que as percepções de justiça relativas aos professores poderão ter na prevenção dos comportamentos de desvio dos adolescentes.

## Capítulo 5: O Desvio na Adolescência

### Introdução

O desafio, a oposição e a violação das normas são comportamentos considerados característicos do período da adolescência. Mas se, por um lado, são poucos os adolescentes que nunca infringiram as leis, por outro lado, são também poucos os que o fazem habitualmente.

Apesar de em nenhuma outra faixa etária se verificar uma taxa tão elevada de sujeitos envolvidos em actividades desviantes, de facto, a maioria dos casos é constituída por transgressões ocasionais, existindo apenas uma percentagem mínima de indivíduos é descoberta ou “apanhada em flagrante”, alvo de sanções e etiquetada como desviante ou delinquente, assumindo de um modo estável esta identidade.

Efectivamente, no que diz respeito à gravidade das acções cometidas, a maioria dos adolescentes comete infracções irrelevantes, quer do ponto de vista jurídico, quer do ponto de vista das percepções sociais, como por exemplo andar de autocarro sem pagar bilhete ou cometer pequenos furtos em grandes superfícies. Poucos são os que cometem actos muito gravosos e se expõem ao risco de sofrerem sanções penais e de serem alvo da reprovação social, como por exemplo fazer assaltos recorrendo ao uso de armas (Berti, 1997).

Alguns dos conceitos geralmente utilizados para dar conta dos diversos tipos de transgressões cometidas durante a adolescência, como por exemplo *comportamento anti-social*, *comportamento delinquente* ou *comportamento desviante* são frequentemente confundidos, utilizados de uma forma indiscriminada e considerados sinónimos, quando na realidade dizem respeito a condutas de natureza diferenciada.

De acordo com Hinshaw e Zupan (1997, cit. por Vieira, 1999), o conceito de *comportamento anti-social* é extremamente lato e refere-se a acções que contemplam a ausência de respeito pelo outro ou pela sociedade em geral, nomeadamente: agressões, atitudes desafiadoras, roubos, consumo de estupefacientes, entre muitas outras.

Exactamente por ser tão vasto e alargado, este conceito acaba por englobar quer a noção de delinquência, quer a de desvio.

De acordo com Ferreira (1997) e Gomes (1995), a *delinquência juvenil* diz respeito a todo o tipo de infracções cometidas por menores (crianças ou adolescentes) que, de um ponto de vista legal, são consideradas infracções criminais e portanto são passíveis de ser objecto de sanções ou punições previstas pela lei.

Já o *desvio* é definido por Sá (2001) como uma actividade que desmente expectativas; uma actividade que viola as normas ou os valores definidos por uma determinada sociedade e por um determinado contexto cultural. Os comportamentos desviantes podem ser considerados como acções de insubordinação face às normas instituídas e não se referem forçosamente a infracções consideradas criminosas e puníveis pela lei.

Beber bebidas alcoólicas quando saem com os amigos, contrariar ou não cumprir ordens explícitas dos pais, faltar consecutivamente às aulas, ter atitudes de desafio e provocatórias com os professores ou envolver-se em lutas com colegas da escola são exemplos de comportamentos desviantes dos adolescentes que não constituem propriamente actos ilegais ou criminosos.

Almeida, Antunes e Marques (1999) argumentam que algumas destas condutas juvenis, consideradas pela generalidade dos adultos como “desviantes”, têm entre os adolescentes um estatuto de normalidade, sendo consideradas uma diversão, e estão inclusivamente adequadas às normas de funcionamento de alguns grupos aos quais eles pertencem.

Assim, se por um lado é um facto que os comportamentos desviantes correspondem em certa medida a comportamentos não-normativos característicos da adolescência, que na maioria dos casos tendem a desaparecer quando se atinge a idade adulta, por outro lado, também é um facto que o desvio não se distribui de um modo homogéneo na sociedade.

No entanto, tal como refere Berti (1997), ainda que a frequência, prevalência e gravidade dos actos sejam mais elevadas em algumas categorias sociais, em qualquer grupo se encontram pessoas desviantes e pessoas conformes à lei.

De acordo com referem Emler e Reicher (1995), o carácter dual do desvio, isto é, o facto da sua incidência variar de modo sistemático entre as diversas categorias sociais ao mesmo tempo que se observam fortes diferenças individuais no interior de categorias homogéneas do ponto de vista social e demográfico, constitui um desafio para todos aqueles que procuram construir uma teoria que tenha em conta e explique as diferenças individuais e sociais na distribuição deste fenómeno, sem incorrer no risco de se focalizar numa delas em detrimento da outra.

### **Teorias explicativas do desvio juvenil**

São inúmeras e variadíssimas as abordagens e teorias que procuram explicar o fenómeno do desvio juvenil, recorrendo a aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Em 1995, Emler e Reicher fazem uma revisão da literatura acerca de um conjunto de teorias que encaram o desvio juvenil de diferentes formas: a) como o resultado de uma falha e de problemas de socialização, b) como o resultado da interacção entre factores internos e externos, c) como uma consequência do desenvolvimento moral e cognitivo do indivíduo, ou d) como uma forma de exprimir a posição e as orientações dos adolescentes face aos sistemas de organização formal e institucional da sociedade.

De seguida, iremos apresentar de forma resumida os pressupostos em que essas teorias se baseiam para explicar o fenómeno do desvio juvenil.

#### O desvio enquanto falha no processo de socialização

Este primeiro grupo de teorias enquadra-se na tradição cultural do funcionalismo, que assume a existência de um consenso acerca de um determinado conjunto de regras e normas constitutivas do sistema social, sendo o desvio considerado como a expressão de uma inadequada interiorização dessas normas, assinalando portanto uma falha no processo de socialização (Berti, 1997).

Dentro desta perspectiva, encontram-se as teorias tradicionais sobre o “mal-estar” na adolescência, nomeadamente a teoria de Merton (1957, cit. por Emler & Reicher, 1995) que concebe o desvio como uma forma de adaptação às pressões anómicas da sociedade, a Teoria da Delinquência Juvenil Sub-cultural de Cohen (1955; cit. por Emler &

Reicher, 1995), que se apoia tanto na tradição da Escola de Chicago, como na Teoria da Anomia de Durkheim, e a Teoria das Oportunidades Diferenciais de Cloward e Ohlin (1960; cit. por Emler & Reicher, 1995).

Apoiando-se nos resultados das investigações da Escola de Chicago, segundo as quais a delinquência seria mais frequente em áreas urbanas caracterizadas por uma alta densidade populacional, pela heterogeneidade cultural, pela insuficiência de serviços e pelo escasso controlo, onde um indivíduo, com instintos anti-sociais por natureza, que vive numa sociedade desorganizada, se tomaria inevitavelmente um “anti-social”, Merton (1957; cit. por Emler & Reicher, 1995) considera que o comportamento desviante constitui uma resposta “normal” a pressões resultantes da forma como a sociedade se estrutura.

Deste modo, o comportamento desviante é considerado um sintoma da dissociação entre as aspirações definidas culturalmente e os meios socialmente estruturados para a obtenção dessas metas: quando a estrutura cultural exige aquilo que a estrutura social não permite, desenvolve-se aquilo a que Durkheim denominou por *anomia* ou ausência de normas.

Por sua vez, Cohen (1955; cit. por Emler & Reicher, 1995) argumenta que os comportamentos delinquentes se manifestam sobretudo nos estratos sociais inferiores, exprimindo frequentemente destrutividade e espírito de oposição. Segundo este autor, os estilos educativos e modelos de socialização de certos meios são mais funcionais para a aquisição de traços de personalidade e competências sociais indispensáveis à obtenção de sucesso.

Numa sociedade onde prevalecem as regras e valores típicos da classe média, os rapazes provenientes das classes sociais mais baixas têm maior probabilidade de experimentar insucessos e humilhações, na medida em que, para poder emergir socialmente, são obrigados a competir segundo as regras e valores de uma classe social à qual não pertencem.

Deste modo, a partir do momento em que os jovens da classe proletária apreciam e valorizam a consideração e a condição social da classe média, experimentam uma situação de desvantagem relativamente aos jovens que receberam uma socialização correspondente às exigências da cultura da classe dominante, podendo reagir a essas

frustrações com um comportamento delinvente que assume os traços de uma reacção negativa face a esse sistema de normas e valores, assumindo assim a delinquência uma função de protecção psicológica.

Já Cloward e Ohlin (1960; cit por Emler & Reicher, 1995) introduzem a noção de possibilidades diferenciadas de acesso a meios ilegítimos para explicar a anti-socialidade dos adolescentes provenientes dos estratos pobres dos grandes centros urbanos.

De acordo com estes autores, a distribuição de possibilidades legítimas e ilegítimas está dependente da organização dos locais residenciais. Numa área dominada pela criminalidade organizada, em que a comunidade adulta é incapaz de manter controlo sobre os jovens, ao mesmo tempo que faltam possibilidades legítimas de realização pessoal, o mal-estar juvenil exprime-se pela afiliação a grupos delinquentes, na medida em que estes garantem a afirmação de uma identidade social e permitem o incremento da auto-estima, quando todas as tentativas de adquirir um determinado *status* através de meios legítimos falharam.

Apesar destas teorias terem contribuído para focalizar a atenção na relação entre o indivíduo e a sociedade e para definir as características do sistema social que estão relacionadas com o fenómeno do desvio, elas não explicam por exemplo as diferenças entre indivíduos que partilham as mesmas condições de vida, o incremento dos comportamentos desviantes durante a adolescência e o seu declínio com a aproximação da idade adulta ou o facto de se verificar um maior envolvimento dos rapazes do que das raparigas em actividades delinquentes (Emler & Reicher, 1995).

Ainda dentro do grupo de teorias que encaram o desvio como uma falha da socialização dos jovens, um segundo conjunto de autores encara o desvio como a expressão de um conjunto de normas e valores que consentem ou prescrevem modelos de comportamento que estão em contraste com as normas e convenções sociais da cultura dominante e que constituem portanto uma *sub-cultura*.

A Teoria da Associação Diferencial proposta por Sutherland e Cressey (1960; cit. por Emler & Reicher, 1995) é disso exemplo. De acordo com estes autores, a não-conformidade expressa-se pela manifestação de atitudes e comportamentos de oposição à autoridade e tem por base o contexto do grupo, na medida em que a aprendizagem

destas normas, valores e orientações alternativos resultam de processos de interação com indivíduos ou grupos que atribuem significados positivos às acções desviantes.

Apesar desta teoria ter uma certa relevância explicativa para o indivíduo que se encontra num processo de construção da sua identidade e portanto procura diferentes quadros normativos com os quais se identifique, ela também não explica porque é que indivíduos que têm a mesma proveniência social e o mesmo tipo de contactos sociais não são todos conformes a códigos delinquentes, nem porque é que a delinquência varia consoante a idade e é mais frequente nos rapazes (Emler & Reicher, 1995).

Ainda dentro desta perspectiva, um terceiro grupo de teorias considera que o desvio é o produto de processos de socialização primária inadequados, que estão relacionados com determinados estilos educativos ou resultado de determinados traços e estruturas da personalidade.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1977; cit. por Emler & Reicher, 1995), a aprendizagem das regras morais resulta da observação dos outros, permitindo às crianças descobrir as consequências de certas acções e quais os comportamentos mais apropriados e úteis consoante as circunstâncias.

Deste modo, a probabilidade de um adolescente assumir um comportamento delinvente aumenta quando os pais, adultos significativos ou pares fornecem e reforçam mais frequentemente modelos de comportamento anti-social do que modelos pró-sociais e não conseguem punir de modo eficaz os comportamentos anti-sociais.

A psicanálise, por sua vez, focou a atenção nas funções psíquicas relacionadas com a criminalidade, nomeadamente os conflitos entre instâncias psíquicas, o desenvolvimento carenciado do id e do superego, o desejo inconsciente de punições, ou os sentimentos de frustração e agressividade, que são nesta perspectiva considerados como determinantes do comportamento anti-social.

Estas carências estruturais são atribuídas, pela psicanálise, a patologias familiares, nomeadamente a carências afectivas maternas e a processos deficientes de identificação com as figuras parentais, que interferem de forma negativa na construção da identidade.

Actualmente, o valor explicativo desta forma de abordar o desvio juvenil consiste na identificação das condições antecedentes do desvio, apesar de se reconhecer que, para

que o desenvolvimento se processe neste sentido, é necessária a intervenção de outros factores, nomeadamente cognitivos e sociais.

#### O desvio como resultado de um processo de interacção

Na década de 60, surge uma nova tendência no estudo do desvio, baseada no fenómeno da interacção simbólica e do controlo social. Assim, a análise das causas é substituída pela análise dos processos sociais e institucionais de controlo social e da complexa interacção entre o sujeito desviante, as normas e as reacções sociais, colocando a tónica no modo como a personalidade de quem é etiquetado como “delinquente” pode sofrer transformações, por vezes irreversíveis.

O interaccionismo simbólico interessa-se portanto pelas características do sujeito que comete actos delinquentes, pela evolução do desvio e pela interacção entre processos de definição, discriminação e comportamento não-conforme.

Esta perspectiva mete em evidência aspectos que tinham sido descurados pela tradicional análise etiológica: o carácter processual e dinâmico do comportamento desviante, fruto da interacção entre acções e reacções sociais; a importância das sanções e da estigmatização que daí resulta; o papel discriminatório das instituições de controlo, que resulta da identificação pública do desvio de determinados indivíduos.

Matza (1969; cit. por Emler & Reicher, 1995) é um dos autores que se enquadra dentro desta forma de perspectivar o desvio. Segundo ele, no processo de se tornar desviante, o sujeito medeia sempre a relação entre as suas condições internas e as condições externas com as quais se confronta: estar exposto a fenómenos desviantes não corresponde, necessariamente, a cometer actos desviantes, pelo que a passagem de um processo de *contágio* a um processo de *conversão* implica que o indivíduo faça determinadas escolhas.

Nesta perspectiva, o indivíduo é visto como tendo capacidade para pensar e interpretar a realidade com a qual se confronta, pelo que a forma como reage face a essa mesma realidade exprime a sua consciência e intencionalidade.

### Desvio e desenvolvimento moral

Um outro conjunto de teóricos e investigadores procuram explicar o fenómeno do desvio juvenil à luz da sua relação com o desenvolvimento moral do indivíduo. De acordo com esta perspectiva, o comportamento anti-social é o resultado da ausência de valores e princípios morais, da incapacidade para ter sentimentos de culpa e da insensibilidade face a eventuais vítimas das acções criminosas.

Segundo Kohlberg (1969, 1976; cit. por Emler & Reicher, 1995), o raciocínio moral desenvolve-se ao longo do tempo, no sentido de uma crescente maturidade. Assim, a origem dos comportamentos anti-sociais pode ser o resultado de falhas no processo de socialização moral, sendo o delinvente considerado um indivíduo moralmente imaturo, isto é, com um juízo moral menos avançado do que o das restantes pessoas. No entanto, a hipótese de que os comportamentos anti-sociais se correlacionam com baixos níveis de juízo moral, continua a carecer de confirmação empírica.

Segundo Renwick e Emler (1984; cit. por Emler & Reicher, 1995), o juízo moral não é fruto de processos internos de desenvolvimento e de características estruturais do pensamento, construindo-se antes no decurso das interacções sociais, desempenhando funções reputacionais; o sujeito tenderá assim a utilizar o tipo de juízo moral mais consonante com a sua identidade política e mais eficaz na expressão das suas orientações no confronto com as leis e com as autoridades institucionais.

### O desvio como estratégia de gestão da reputação

De acordo com Emler e Reicher (1995), a orientação face às autoridades institucionais é um elemento chave do mundo social do adolescente, sendo aí que se devem procurar as origens do desvio e da delinquência. Deste modo, a delinquência juvenil é encarada por estes autores como uma estratégia para construir e consolidar a própria reputação entre os pares e, de um modo geral, na própria vida.

Emler e Reicher (1995) argumentam que, quer as teorias sociológicas, quer as psicológicas, que procuram explicar o fenómeno do desvio na adolescência se apoiam na tese da sociedade de massas, onde as ocasiões de anonimato são numerosas. No entanto, estes autores sugerem que até nas grandes cidades existem redes de pessoas que se conhecem e interagem, sendo que as relações formais com pessoas totalmente

desconhecidas constituem apenas uma minoria das relações que os adolescentes experimentam.

A realidade através da qual estes autores observam o fenómeno do desvio juvenil é portanto a de uma sociedade onde as pessoas se conhecem entre si e onde os adolescentes em particular pertencem a pequenos grupos onde cada membro tem conhecimento daquilo que os outros fazem. Por esse motivo, o comportamento desviante raramente é escondido e secreto: as transgressões são cometidas porque existe um público e são, na sua grande maioria cometidas na presença e no contexto do grupo de pares, que constitui para os adolescentes a audiência mais relevante.

Assim, partindo do conceito de *auto-apresentação* de Goffman (1959; cit. por Emler & Reicher, 1995), segundo o qual os indivíduos tendem a dar de si próprios a imagem mais convincente possível mediante a gestão consciente das interações, os autores consideram que a delinquência é um meio pelo qual os indivíduos comunicam aspectos acerca de si próprios a pessoas que conhecem e que os conhecem:

A ideia do sujeito desviante que é alvo de forças provenientes do contexto social que escapam ao seu controlo, ou do sujeito que não tem vontade própria, é criticada por estes autores. Para eles, todas as acções, sejam elas desviantes ou conformes, são a expressão de uma escolha que é guiada pela preocupação de construir e manter uma determinada reputação: *“Behavioural choices and in particular choices between breaking certain rules and not breaking them are self-presentations, that is, public and recognizable claims to different kinds of identity”* (Emler & Reicher, 1995, p. 135).

Deste modo, Emler e Reicher (1995) consideram que é errado conceber o desvio como um produto accidental e intencional do comportamento, considerando-o antes como um projecto alternativo de construção e manutenção da reputação.

Mas o que é que motiva alguns os adolescentes a optarem por este tipo de percurso? Porque é que alguns indivíduos estão dispostos a correr o risco de ser alvo de sanções e de comprometer o respeito e a consideração de que gozam por parte das outras pessoas? Tal como propõe a Teoria do Controlo Social de Hirschi (1969), Emler e Reicher (1995) também interpretam a delinquência juvenil em termos motivacionais, apesar da sua interpretação se diferenciar da que foi proposta por Hirschi (1969).

A Teoria do Controlo Social parte do pressuposto que todo o ser humano é dotado de capacidade e vontade para cometer actos desviantes e é a existência de laços afectivos fortes que constitui o maior factor impeditivo ou desencorajante para o crime (Hirschi, 1969).

Deste modo, os sentimentos positivos face a instituições de controlo e pessoas da autoridade são a primeira linha do controlo social. O afastamento de sentimentos favoráveis face a essas instituições e pessoas neutraliza simultaneamente a sua força moral e essa neutralização é, para esta teoria, o que liga a falta de vinculação à delinquência, na medida em que se uma pessoa não sentir qualquer vinculação emocional a uma pessoa ou instituição, então as regras dessa pessoa ou instituição tendem a perder a legitimidade.

Apesar do controlo social constituir um sistema de regulação inerente à organização de uma sociedade, Hirschi (1969) refere que para que seja eficaz é necessário, em primeiro lugar, que os actores do sistema compreendam a conexão entre cumprimento/recompensa e desvio/punição e, em segundo lugar, que valorizem as recompensas que a sociedade oferece a quem cumpre as regras e normas por ela veiculadas.

Assim, se por alguma razão o indivíduo perder a sua motivação para agir em conformidade, ele ficará, nessa medida, livre para cometer actos desviantes sem a “normal” preocupação pelas consequências. A título de exemplo, a criança que não gosta da escola e dos seus professores tem maior probabilidade de achar que a escola e esses professores não têm o direito de a “controlar” e fica, nesta medida, mais livre para cometer actos delinquentes.

De acordo com Hirschi (1969), quem, graças ao seu empenho, ao respeito pelas normas e à adesão aos valores convencionais, adquire uma boa reputação na família, na escola e no grupo de pares, não tem nenhuma vantagem em cometer actos desviantes; quem, em vez disso, teve um percurso escolar problemático, tem poucas oportunidades de valorização pessoal e tem fracos laços afectivos com a sociedade, não tem muito a perder e não tem razões assim tão fortes que o impeçam de cometer esse tipo de actos.

Por sua vez, Emler e Reicher (1995), contrargumentam que a ausência de motivos para respeitar as normas permite a delinquência, mas não a assegura: é uma condição

necessária mas não suficiente. A delinquência não deriva assim de uma ausência de fortes razões para criar e manter uma boa reputação, mas é uma escolha positiva, um comportamento claro e inequívoco que fornece informações acerca das orientações do adolescente nos confrontos com a autoridade formal:

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

Estes autores referem que para entendermos os comportamentos dos adolescentes, é necessário ter em conta o tipo de estrutura social em que esses comportamentos ocorrem. Segundo Emler e Reicher (1995), existem na adolescência duas estruturas que assumem um papel determinante: uma é o sistema institucional da sociedade, experimentado mais directamente pelos adolescentes no contexto da sua educação formal e através dos contactos com figuras de autoridade que representam esse sistema; o outro consiste nos grupos sociais informais, em especial o grupo de pares.

Estes autores argumentam que a delinquência pode ser interpretada em termos do tipo de acomodação que os adolescentes fazem às exigências do sistema institucional, acomodação essa que está estreitamente relacionada com as orientações dos adolescentes face à autoridade institucional.

As autoridades são sistemas criados pela sociedade que servem basicamente para organizar e regular as relações entre os indivíduos, distribuir recursos e obrigações, resolver conflitos de interesse e minimizar as situações de injustiça. E esses sistemas operam com base num contrato implícito: em troca da aceitação e obediência, os indivíduos recebem protecção e perspectivas de mobilidade social.

Mas este sistema, como todos sabemos, não é perfeito, nem tão pouco o único possível. Mitchell (1969; cit. por Emler & Reicher, 1995) utiliza o conceito de *ordem pessoal* para se referir a um modo de organização alternativo, segundo o qual os indivíduos se organizam e coordenam informalmente para garantirem protecção mútua, para se defenderem e levarem a cabo acções de retaliação directa quando se sentem

ofendidos ou atacados, ou para conseguirem alcançar a promoção social através de alianças.

Emler e Reicher (1995) sublinham que estes dois sistemas não são incompatíveis e que a maioria das pessoas recorre inclusivamente a uma mistura dos dois para enfrentar as diversas situações com se depara na sua vida. De qualquer forma, parece plausível que se os adolescentes acharem que as autoridades legais não são capazes de proteger e defender os seus interesses e de resolver as situações de injustiça com as quais se deparam, ou pior, se considerarem que são alvo de perseguição, discriminação ou marginalização por parte dessas autoridades, então a relação que vão estabelecer com elas é de desconfiança, de desafio e de rejeição.

À luz deste pressuposto, o desvio pode ser explicado de duas formas: como uma necessidade de auto-protecção e de assegurar a justiça quando os meios formais falham, ou como uma demonstração pública de que o indivíduo não precisa da protecção formal, simultaneamente porque deseja e tem capacidade de se defender a si próprio e de garantir os seus interesses e direitos (Emler & Reicher, 1995).

Deste modo, se do ponto de vista de quem reconhece legitimidade ao sistema formal e age em conformidade com ele, a transgressão é vista como desprestigiante, do ponto de vista de quem não reconhece legitimidade a este sistema e não se identifica com ele, a transgressão pode exprimir a afirmação e manutenção de uma determinada posição e reputação no seio do grupo a que o indivíduo pertence e com o qual se identifica.

Importa não esquecer que a opção por soluções informais e a recusa das autoridades formais não constituem orientações individuais, são antes a expressão de orientações colectivas. A reputação e a procura de prestígio, enquanto processos de construção da identidade individual, estão associadas à identificação com os outros, à adesão a um grupo e a um determinado sistema normativo. No caso dos indivíduos que mantêm uma posição de desafio e oposição face a um sistema e a um conjunto de normas que são aceites pela grande maioria das pessoas, o apoio do grupo torna-se ainda mais importante.

Neste contexto, a adolescência é um período fértil para a definição de posições em relação às autoridades institucionais, dada a importância que o grupo de pares assume nesta fase. De facto, dificilmente haverá outro período da vida em que o indivíduo

disponha de tanto suporte colectivo para a afirmação e manutenção de uma posição de oposição face ao sistema formal e à autoridade institucional como na adolescência. Para além disto, sabe-se que os comportamentos de confronto com as autoridades se exprimem no contexto do grupo e que a actividade delinvente é na grande maioria dos casos realizada na presença e na companhia dos pares.

Ora, uma vez que a construção de grupos de pares na adolescência está dependente de processos de identificação intra-grupais e processos de diferenciação inter-grupais, e que os adolescentes se agrupam em função dos seus interesses, atitudes e comportamentos, é natural que a actividade delinvente permita não só consolidar a reputação dos adolescentes, mas também garantir a pertença a determinados grupos.

Deste modo, a delinquência tem simultaneamente funções expressivas e instrumentais: serve para indicar qual é a posição que o indivíduo mantém face ao sistema institucional, ao mesmo tempo que é uma resposta e, de certa forma, um meio de sobrevivência num mundo em que a autoridade, aos olhos dos de alguns adolescentes, não lhes oferece protecção (Emler e Reicher, 1995).

Assim, a tese proposta por Emler e Reicher (1995) é a seguinte: primeiro, no centro da relação dos jovens com a ordem institucional está a sua orientação face à autoridade formal; segundo, o contexto mais importante para o desenvolvimento das suas relações com a ordem institucional e a autoridade formal que a representa é a educação formal; por último, o tipo de acomodação que os jovens fazem face à autoridade formal expressa-se no grau pelo qual eles se envolvem ou evitam as actividades delinquentes.

Mas afinal o que é que determina as orientações dos adolescentes face às autoridades institucionais? Em que tipo de experiências e conhecimentos é que os adolescentes se baseiam quando desenvolvem atitudes positivas ou negativas em relação ao sistema institucional e às autoridades formais?

## **Experiência Escolar e Comportamentos de desvio na adolescência**

Tal como já referimos no primeiro capítulo deste trabalho, a forma como as crianças e adolescentes se adaptam à educação formal é determinante para a relação que desenvolvem com a autoridade institucional e isso acontece porque a educação formal constitui para a maioria das crianças a primeira experiência directa e extensa com a organização formal e a autoridade institucional (Emler & Reicher, 1995).

O modo de organização e funcionamento das instituições formais, nomeadamente da escola, e a forma como elas regulam as relações sociais entre indivíduos obrigam as crianças e os jovens a desenvolver meios para se adaptarem às novas exigências que este sistema impõe. No entanto, o facto é que as crianças não estão todas em igualdade de circunstâncias quando se defrontam com esta situação.

Assim, para algumas crianças o regime de funcionamento da escola é agradável e elas tendem a aceitar sem dificuldades a forma como ele estrutura o tempo e as actividades. Estas crianças terão maior probabilidade de aceitar e cumprir os vários regulamentos que governam a vida escolar, de realizar com persistência as tarefas que lhes são atribuídas, de aceitar com boa vontade as instruções e conselhos dos seus professores, e este tipo de acomodação irá contribuir obviamente para uma plena integração escolar e para a obtenção de sucesso académico, com todas as consequências positivas que daí resultam.

Já as crianças que consideram o regime de funcionamento da escola desagradável, aborrecido ou penoso, têm uma maior probabilidade de fazer uma adaptação menos positiva às exigências dos horários, regulamentos, regras de interacção na sala de aula e autoridade dos professores. E dentro deste tipo de estrutura, essas dificuldades de adaptação acabam inevitavelmente por acarretar um desempenho escolar mais negativo e problemas na relação com os professores.

Assim, com base neste tipo de diferenças ao nível da capacidade de adaptação ao modo de organização formal da escola, parece óbvio que o tipo de experiências que os adolescentes têm nesse contexto, principalmente nas interacções que mantêm com os professores enquanto representantes da autoridade escolar, são concerteza muito

diferentes: nalguns casos poderão ser positivas e gratificantes, noutros serão pautadas por conflitos, por sentimentos de injustiça e de revolta.

Por outro lado, e tal como já vimos no primeiro capítulo deste trabalho, tudo indica que a experiência que os adolescentes têm com as autoridades escolares é generalizada a outras figuras de autoridade formal extra-escolar, que se regem de acordo com o mesmo tipo de princípios e normas.

De facto, alguns estudos empíricos dão suporte a esta ideia, demonstrando que as atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais estão intimamente relacionadas com a avaliação e as atitudes dos adolescentes face às autoridades escolares, isto é, os professores (Emler e Reicher, 1987; Emler, Ohana e Dickinson; 1990; Gouveia-Pereira, 2004; Gouveia-Pereira *et al.*, 2003; Reicher e Emler, 1985).

Por sua vez, as atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais parecem estar altamente correlacionadas com o envolvimento directo dos adolescentes em actos delinquentes.

Assim, estudos de Emler e Reicher (1987), Reicher e Emler (1985) e West e Farrington (1977) indicam que quanto mais negativas são as percepções dos adolescentes relativamente à autoridade, quer escolar, quer institucional, maior a probabilidade deles ignorarem as suas regras ou normas, de desafiarem as suas ordens e de infringirem as leis de um modo geral.

### **Percepções de justiça e desvio juvenil**

Desde cedo Emler e Reicher revelaram algumas preocupações acerca da importância que as crenças, percepções e representações têm na compreensão do desvio juvenil. Porém, só em 2005 os autores estabelecem pela primeira vez uma conexão mais explícita entre os pressupostos teóricos que servem de base à explicação deste fenómeno e os pressupostos teóricos que provêm de uma área distinta da psicologia social: o estudo da influência das percepções de justiça nas atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Em particular, os autores procuraram estabelecer uma ponte entre os resultados das suas pesquisas e os resultados obtidos por Tyler e colaboradores acerca da importância

das percepções de justiça na legitimação das autoridades e nas atitudes de aceitação e cumprimento da lei.

Segundo Fagan e Tyler (2005), a forma como os adolescentes percebem as autoridades resulta das experiências sociais acumuladas nos diversos contextos em que eles interagem com essas autoridades, uma vez que essas experiências influenciam o desenvolvimento das suas noções de leis, regras, acordos entre membros da sociedade e a legitimidade da autoridade para lidar de um modo justo com os cidadãos que violam as regras que a sociedade impõe.

Estes autores argumentam que são as experiências recorrentes de um tratamento justo por parte das autoridades que conduzem as pessoas a atribuir-lhes legitimidade e a desenvolver um conjunto de obrigações no sentido da aceitação das suas normas. Estes autores sugerem assim que a justiça procedimental exerce, tanto um efeito directo sobre a aceitação das leis, como um efeito indirecto, por intermédio da influência que exerce nas avaliações que os indivíduos fazem acerca da legitimidade das leis e das autoridades (Fagan & Tyler, 2005).

Sabe-se, no entanto, que na infância as crianças tendem a idealizar todas as formas de autoridade e que à medida que entram na adolescência as autoridades começam a ser menos idealizadas, sendo simultaneamente avaliadas de um modo menos positivo (Emler & Reicher, 2005; Fagan & Tyler, 2005).

De acordo com Fagan e Tyler (2005), as avaliações que os adolescentes fazem das leis e das autoridades legais vão sofrendo mudanças ao longo do tempo, acompanhando os processos de desenvolvimento cognitivo e moral, processos esses que são moderados por diversos factores do contexto social, nomeadamente os pares, a família e a zona residencial (os “bairros”) em que vivem.

Por sua vez, Emler e Reicher (2005) sustentam que isso acontece porque, na adolescência, os indivíduos passam a ser capazes de identificar os critérios formais que supostamente servem de base às funções e actividades das autoridades e avaliá-los enquanto princípios gerais, sem os confundir com os julgamentos que fazem das acções e comportamentos de algumas figuras de autoridade em particular.

Do mesmo modo, os adolescentes passam também a ser capazes de avaliar os comportamentos individuais de determinadas figuras de autoridade tendo em conta os

princípios pelos quais elas se deveriam reger. Isto pode levá-los à conclusão de que a imparcialidade é um princípio fundamental e desejável no exercício da autoridade, mas as suas experiências podem dar-lhe indicações que vão em sentido oposto, isto é, que nem todos os representantes da autoridade formal se regem de acordo com estes princípios e que alguns deles são parciais e tendenciosos no exercício dos seus poderes.

Deste modo, com o avançar da idade, começa a haver uma crescente tomada de consciência das imperfeições do sistema legal: nem sempre a aplicação da lei é justa; ocasionalmente as pessoas que exercem autoridade cometem erros e por vezes têm atitudes e comportamentos incorrectos, tendenciosos, exagerados ou injustos. É por isso natural que a tomada de consciência deste tipo de imperfeições e injustiças do sistema possa ter algum efeito na diminuição do apoio dado a estas figuras de autoridade, bem como às regras e normas de funcionamento do sistema em geral (Emler & Reicher, 2005).

No entanto, uma questão permanece por responder: porque é que alguns adolescentes estão mais convencidos do que outros de que as figuras de autoridade são desonestas, tendenciosas ou injustas na forma como tratam e se relacionam com as pessoas? Porque é que alguns adolescentes desenvolvem uma atitude mais céptica em relação à generalidade das autoridades? Será que essa atitude está exclusivamente dependente de situações e experiências de injustiça vividas pelos adolescentes?

Estudos previamente levados a cabo pelos autores (Emler & Reicher, 1987; Reicher & Emler, 1985) tinham já demonstrado que as atitudes negativas dos adolescentes estavam habitualmente relacionadas com relatos de experiências pessoais de tratamento injusto, nomeadamente por parte de professores ou de polícias.

No entanto, a forma como Emler e Reicher concebem a delinquência juvenil não se esgota nas experiências concretas e efectivas que os adolescentes vivenciam no contexto das relações com as autoridades.

Apoiando-se nos resultados dos estudos empíricos de Tyler e colaboradores (apresentados detalhadamente no terceiro capítulo deste trabalho), que demonstram que a aceitação e o cumprimento da lei estão dependentes das percepções acerca da legitimidade das autoridades institucionais, percepções essas que estão por sua vez relacionadas não só com a favorabilidade dos procedimentos legais utilizados por essas

autoridades, mas também com as percepções de justiça acerca desses mesmos procedimentos, Emler e Reicher (2005) argumentam que:

Adolescents do not need to experience failure or to have had actual evidence of unfair treatment or even to anticipate personal mistreatment in order to be alienated from the system. However it comes about, whether by what has happened to them, what they think will happen to them, or what they see happening to others; what is crucial is how adolescents perceive the legitimacy of school and other authorities (p. 226).

Assim, se a delinquência juvenil está relacionada com as representações que os adolescentes têm da autoridade formal, então é natural que os seus comportamentos sejam mais do que uma simples resposta à realidade concreta com que efectivamente se deparam; eles são sobretudo determinados pela forma como os adolescentes percebem essa realidade (Emler & Reicher, 1995).

Os autores referem assim que, mais importante do que conhecer o tipo de experiências reais e concretas com que os adolescentes se deparam na relação com o sistema formal e com as autoridades institucionais, é entendermos o tipo de crenças e representações que eles têm em relação a esse sistema e a forma como percebem o seu funcionamento e as autoridades que o representam.

A título de exemplo, podemos mencionar os resultados de um conjunto de entrevistas realizadas por Emler e Reicher (1995) a adolescentes delinquentes e não-delinquentes acerca das suas aspirações e expectativas futuras. Esses resultados demonstram precisamente a discrepância na forma como estes dois grupos concebem o sistema institucional e as oportunidades que esse sistema lhes proporciona.

Em primeiro lugar, os resultados dessas entrevistas mostram que os adolescentes delinquentes concebem o sistema no seu todo, e não apenas determinadas figuras de autoridade, como estando de um modo geral enviesado contra eles.

Para além disto, os autores verificaram também que a discrepância entre as aspirações e as expectativas em relação ao futuro é significativamente superior no caso dos adolescentes delinquentes. Assim, apesar de não se verificarem grandes diferenças nos dois grupos em termos das aspirações futuras, essas diferenças tornam-se bastante

mais evidentes no caso das expectativas. De facto, a maioria dos adolescentes delinquentes acreditava que quando deixasse a escola, ou ficaria desempregado, ou teria um emprego desqualificado. Estes adolescentes acreditavam que, independentemente de quão fossem bons e de quanto esforço fizessem em termos escolares, iriam permanecer sempre na base do sistema e não lhes seriam dadas verdadeiras oportunidades de mobilidade social.

Obviamente, este tipo de crenças e representações acerca das perspectivas futuras não se baseiam em experiências concretas e directas que os adolescentes tenham tido. Elas estão antes relacionadas com as experiências negativas de outras pessoas significativas, cujas condições pessoais e sociais são idênticas às suas e com as quais os adolescentes se identificam, nomeadamente irmãos mais velhos ou amigos, e dão origem a crenças do tipo “se o sistema não beneficiou essas pessoas, porque é que os irá beneficiar a eles?”.

Também Fagan e Tyler (2005) referem que as experiências directas com as autoridades formais não constituem o único factor que determina a avaliação que os adolescentes fazem das autoridades. De facto, os adolescentes estão permanentemente expostos às experiências, avaliações e atitudes dos seus amigos, familiares e vizinhos face às leis e às instituições legais e nessa medida: *“this is likely to be an integrative process that internalizes information derived from children’s own experiences, their exposure to affective messages from others in response to their own experiences, and the cognitive frames that are prevalent within their neighborhood and peer group”* (Fagan & Tyler, 2005, p. 222).

Para além disto, num estudo empírico realizado com adolescentes norte-americanos entre os 10 e os 16 anos, Fagan e Tyler (2005) verificaram que o reconhecimento de legitimidade às autoridades legais por parte dos adolescentes foi influenciado pelos julgamentos de justiça procedimental acerca das experiências que os próprios tinham tido com essas autoridades, mas também pelos julgamentos de justiça relativos às experiências de outros significativos com essas autoridades. Para além disto, os autores verificaram também que a legitimação das leis e das autoridades legais determinou a aceitação dessas mesmas leis.

Apesar destes estudos darem algumas indicações no sentido de que as experiências que os adolescentes têm com as autoridades formais e especialmente a forma como eles percebem essas experiências em termos de justiça terem um papel determinante nas atitudes e comportamentos que os adolescentes adoptam no confronto com as autoridades, será que podemos conceber os adolescentes delinquentes simplesmente como vítimas do sistema? Será que o desvio juvenil constitui apenas uma resposta ou uma consequência do tratamento recebido por parte das autoridades? Ou será que esse tratamento não poderá, também ele, ser uma resposta ou uma consequência dos comportamentos de desafio e de oposição que os adolescentes manifestam?

### **Desvio juvenil: causa ou consequência da exclusão social?**

Em 2005, Emler e Reicher voltam a pegar numa questão que já tinha sido levantada em estudos anteriores e que diz respeito à relação entre dois fenómenos que parecem estar estreitamente interligados: a delinquência juvenil e a exclusão social:

Whether the institutional system somehow alienates a particular section of the adolescent population and so pushes it towards both informal solutions and retaliation, or whether some youth people are unwilling or unable to accept the demands and requirements of the institutional system in the first place is the fundamental theoretical question (Emler & Reicher, 1995, p.155).

De facto, Emler e Reicher (2005) defendem que a delinquência está relacionada e, em certa medida, é mantida por sentimentos de exclusão social e alienação por parte das autoridades: os jovens envolvidos na delinquência não acreditam na imparcialidade e legitimidade dos professores, dos polícias ou dos juízes; eles não têm uma perspectiva muito optimista relativamente à possibilidade de, caso eles próprios sejam vítimas de outras pessoas, as autoridades intervirem em sua defesa e benefício.

No entanto, os autores também chamam a atenção para o facto de que, mesmo que a delinquência juvenil tenha a sua origem no tratamento desigual ou injusto por parte das autoridades, ela própria também origina um processo dinâmico que conduz à exclusão social e isto acontece porque a partir do momento em que as pessoas se sentem

rejeitadas e excluídas pelo sistema, começam a também elas a rejeitar esse próprio sistema (Emler & Reicher, 2005).

Existe portanto, segundo estes autores, uma relação bastante complexa e de interdependência entre a exclusão social e a acção delinvente: se por um lado, a exclusão social pode ser encarada como um antecedente da delinquência, isto é, como uma reacção às percepções de que as autoridades não são justas, o que contribui para a sua não-legitimação; por outro lado, a delinquência não é apenas uma simples reacção a um mundo injusto, é também uma forma de comunicar desprezo, oposição e rejeição pelo sistema, uma forma dos indivíduos afirmarem a sua posição face a esse sistema, às suas normas de funcionamento e às autoridades que o representam. E essa afirmação passa pela manifestação de atitudes e comportamentos que, por sua vez vão gerar uma resposta por parte das autoridades, o que faz com que as crenças iniciais dos indivíduos se transformem em profecias auto-realizadas, reforçando uma vez mais os sentimentos de oposição e rejeição.

Deste modo, Emler e Reicher (2005) referem que o grande perigo reside na possibilidade destes vários factores acabarem gerar um ciclo vicioso que se perpetua ao longo do tempo, o que conduz a um afastamento cada vez maior entre os adolescentes delinquentes e os sistemas e autoridades formais, afastamento esse que poderá dar origem a formas de exclusão social cada vez mais acentuadas.

### **Principais factores associados ao desvio juvenil**

Apesar da perspectiva apresentada por Emler e Reicher ser talvez a mais abrangente e integradora na compreensão e explicação do desvio juvenil, os próprios autores chamam também a atenção para o facto de ser inadequado equacionar o fenómeno da delinquência juvenil exclusivamente à luz do corte nas relações com a autoridade e com os sistemas de organização formal, uma vez que existe uma multiplicidade de factores, directos e indirectos, de ordem pessoal, cultural e social, que estão na origem e contribuem para a manutenção dos comportamentos desviantes na adolescência.

São inúmeros os estudos que demonstram a relação entre os comportamentos desviantes e um variadíssimo conjunto de factores, nomeadamente: a idade, o género, a

pertença ao grupo de pares, a classe social de origem, a estruturação familiar e a qualidade das relações pais-filhos, a área de residência, a exposição à violência e às actividades criminosas, o desempenho escolar, o interesse e valor atribuídos à escola, a qualidade da relação com os professores, entre tantas outras.

Assim, independentemente do quadro teórico de referência, a generalidade dos estudos empíricos realizados indicam que a probabilidade e a frequência dos comportamentos de desvio na adolescência atingem o seu pico por volta dos 16 anos (Greenberg, 1985; Gottfredson & Hirschi, 1990; Block & Werff, 1991; *all cit. por* Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Farrington 1998), sendo os rapazes que apresentam sistematicamente um maior envolvimento em comportamentos desviantes (Junger-Tas, 1992, 1995; Junger-Tas, Haen-Marshall & Ribeaud, 2003; Junger-Tas *et al.*, 2003; Steffensmeier, 1993; Steffensmeier & Streifel, 1992; Weisheit & Mahan, 1988, *all cit. por* Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Farrington, 1998; Hirschi, 1969; Menard & Morse, 1984; Smith & McVie, 2003).

Para além disto, o desvio é também mais frequente nos adolescentes provenientes de classes sociais muito desfavorecidas (Farrington, 1998; Smith & McVie, 2003), que residam em zonas urbanas (Farrington, 1998; Shaw & McKay, 1942; *cit. por* Emler & Reicher, 1995), principalmente em bairros com elevadas taxas de criminalidade (Brody *et al.*, 2001; Hirschi, 1969) e de violência (Eitler & Turner, 2002).

Alguns factores familiares são também importantes preditores do desvio juvenil. Assim, o desvio é mais frequente em adolescentes que provenham de famílias numerosas, multiproblemáticas, desorganizadas e/ou desestruturadas (Cox, 1996; Farrington, 1998), cujos pais tenham um historial de envolvimento em actividades criminosas (Farrington, 1998), que mantenham pouco controlo ou supervisão sobre as actividades dos seus filhos (Brody *et al.*, 2001; Farrington, 1998; Hirschi, 1969) e que manifestem comportamentos parentais muito rígidos e inconstantes (Brody *et al.*, 2001; Farrington, 1998) ou ainda passivos e negligentes (Farrington, 1998).

Por outro lado, a afiliação a grupos de pares que mantêm actividades delinquentes está também associada a taxas mais elevadas de comportamentos desviantes (Cox, 1996; Eitler & Turner, 2002; Emler & Reicher, 1995; Farrington, 1998; Hirschi, 1969; Smith & McVie, 2003).

Por último, importa ainda referir que um conjunto muito variado de factores escolares surge também frequentemente associados aos comportamentos desviantes dos adolescentes, nomeadamente: o baixo rendimento escolar (Emler & Reicher, 1995; Farrington, 1998; Hirschi, 1969; Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Menard & Morse, 1984), o número de reprovações (Junger-Tas, Haen-Marshall & Ribeaud, 2003; cit. por Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004), o facto dos alunos não gostarem da escola (Junger-Tas *et al.*, 2003; cit. por Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004), o número de faltas injustificadas (Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004), o número de anos de estudo e o nível de qualificação atingido (Emler, 1984) ou inclusivamente as percepções de justiça dos adolescentes relativamente às regras escolares (Gottfredson *et al.*, 2005).

### **Conclusões**

Apesar dos inúmeros teóricos e investigadores que, há décadas, se dedicam ao estudo do desvio e da delinquência juvenil e dos progressos inquestionáveis que se têm vindo a alcançar na compreensão deste fenómeno, importa não esquecer que o dado mais significativo da psicologia do desvio é exactamente a sua baixa incidência.

De facto, este fenómeno constitui uma grande preocupação para as sociedades actuais e as suas consequências podem atingir proporções consideradas graves, quer em termos individuais, quer em termos sociais, pelo que o seu estudo continua a ser considerado de uma enorme relevância. Porém, a realidade é que a grande maioria dos adolescentes não são de facto delinquentes e que, em grande medida, este é um fenómeno transitório, característico da adolescência, que tem tendência para ser abandonado à medida que se aproxima a idade adulta.

Por outro lado, apesar dos inúmeros avanços que se têm vindo a verificar, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico, o desvio juvenil é um fenómeno de uma enorme complexidade, que integra uma multiplicidade de factores, e o facto é que continua ainda hoje a faltar um modelo teórico que esteja em grau de conseguir articular de forma abrangente e integradora todas as variáveis sociais e individuais que determinam o seu aparecimento e a sua manutenção, sem incorrer no determinismo social ou reduzir o fenómeno a níveis estritamente individuais e intrapsíquicos. Há

portanto ainda um longo caminho a percorrer no sentido de compreender e explicar este fenómeno. Alguns pressupostos teóricos continuam ainda hoje a carecer de comprovação empírica, algumas variáveis que aparecem associadas ao desvio juvenil nos estudos empíricos continuam a não ser incluídas de uma forma integrada nos quadros teóricos que explicam este fenómeno e outras estarão concertiza ainda por descobrir.

Pretendemos assim com este trabalho dar um pequeno contributo no sentido de melhor entender a importância de algumas variáveis na explicação do desvio juvenil, em particular variáveis que estão relacionadas com a experiência escolar, uma vez que essa experiência é, segundo Emler e Reicher (1995; 2005), crucial e determinante na construção de atitudes face às autoridades institucionais e essas atitudes, por sua vez, parecem ser importantes preditores dos comportamentos desviantes dos adolescentes.

## OBJECTIVOS E HIPÓTESES DE TRABALHO

O principal objectivo do nosso trabalho consiste em fazer a articulação entre os quadros teóricos provenientes das percepções de justiça, em particular o Modelo do Valor do Grupo e o Modelo Relacional da Autoridade propostos por Tyler & Lind e a perspectiva teórica proposta por Emler, Reicher e colaboradores acerca dos factores que estão na origem do desvio juvenil.

No seu último trabalho, Emler e Reicher (2005) referem a importância desta articulação, contudo, os autores não realizaram qualquer estudo empírico. Nesse sentido, o nosso trabalho constitui, segundo sabemos, o primeiro a procurar analisar empiricamente os pressupostos destas duas abordagens teóricas. Procuramos assim articular as percepções de justiça, a legitimação das autoridades escolares e extra-escolares e os comportamentos de desvio na adolescência.

Para o nosso objectivo geral apoiámo-nos sobretudo nos pressupostos do Modelo Relacional da Autoridade proposto por Tyler e Lind (1992), na Teoria da Delinquência Juvenil proposta por Emler e Reicher (1995; 2005) e ainda nos contributos dos estudos empíricos desenvolvidos por Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari e Rubini (2003). Assim, pretendemos analisar o efeito das percepções de justiça relativas ao comportamento dos professores sobre a legitimação da autoridade escolar e a avaliação das autoridades institucionais, bem como se essas variáveis têm impacto na ocorrência de comportamentos desviantes na adolescência.

O argumento principal do Modelo Relacional da Autoridade proposto por Tyler e Lind (1992) é de que a legitimação das autoridades e a reacção às suas propostas e decisões resultam da avaliação que os indivíduos fazem da justiça dos procedimentos por elas utilizados e da qualidade do tratamento recebido.

Assim, as autoridades serão avaliadas positivamente e as suas ordens serão aceites e cumpridas se os indivíduos considerarem que os procedimentos utilizados e as decisões tomadas satisfazem determinadas normas de justiça, de entre as quais se destacam as normas de justiça procedimental e relacional.

Com base neste modelo e nos resultados de variadíssimos estudos empíricos, realizados em diferentes contextos, que dão suporte a essas previsões (Gouveia-Pereira, 2004; Gouveia-Pereira *et al.*, 2003; Tyler, 1990, 1994, 1997; Tyler & Caine, 1981; Tyler & Degoe, 1995; Tyler e Folger, 1980), formulámos a nossa primeira hipótese de que as percepções de justiça dos adolescentes relativas ao comportamento dos seus professores têm impacto na legitimação da autoridade escolar. Deste modo, quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos, especialmente ao nível procedimental/relacional, mais legitimam a autoridade escolar.

Esperamos também, à luz dos estudos de Gouveia-Pereira (2004) e Gouveia-Pereira *et al.* (2003), que as avaliações relativas aos professores tenham não só efeito na legitimação das autoridades escolares, mas também na avaliação de outras figuras de autoridade extra-escolar.

Emler e Reicher (1995) argumentam que a escola constitui a primeira experiência directa e extensa das crianças e jovens com um sistema de organização formal e, nessa medida, ela constitui um contexto privilegiado para a compreensão das normas que regulam o funcionamento das instituições sociais e para a construção de crenças e atitudes face às autoridades institucionais.

De facto, vários estudos empíricos têm demonstrado que alguns aspectos da experiência escolar estão fortemente relacionados com as atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais (Emler & Reicher, 1987; Emler, Ohana & Dickinson, 1990; Gouveia-Pereira & Pires, 1999; Palmonari & Rubini, 1998; Palmonari, Rubini & Casoni, 1999; Reicher & Emler, 1985; Rubini & Palmonari, 1995).

De entre os estudos que dão suporte ao argumento de Emler e Reicher, destacam-se em particular os de Gouveia-Pereira *et al.* (2003) que demonstram especificamente que as percepções de justiça relativas ao comportamento dos professores são um factor crítico da experiência escolar dos adolescentes, contribuindo de forma determinante para a avaliação que eles fazem das autoridades institucionais extra-escolares, nomeadamente a polícia, as leis e os tribunais.

Posto isto, formulámos a nossa segunda hipótese, de acordo com a qual quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos, especialmente no que se

refere aos aspectos procedimentais/relacionais, mais positivamente avaliam também as autoridades extra-escolares, nomeadamente a polícia, as leis ou os tribunais.

Mas os estudos de Gouveia-Pereira *et al.* (2003) mostram ainda que a relação entre as percepções de justiça relativas aos professores e a avaliação das autoridades institucionais é mediada pela legitimação da autoridade escolar.

Efectivamente, se por um lado as percepções de justiça são determinantes na avaliação que os indivíduos fazem das autoridades (Tyler & Lind, 1992) e, por outro lado, os professores funcionam como modelos sociais de autoridade e portanto as crenças e atitudes que os adolescentes desenvolvem em relação a eles podem ser generalizadas a outras figuras de autoridade extra-escolar (Emler & Reicher, 1995), então faz sentido que a legitimação das autoridades escolares funcione como variável mediadora na relação entre as percepções de justiça relativas aos professores e as avaliações que os adolescentes fazem das autoridades institucionais.

Assim, construímos a nossa terceira hipótese, segundo a qual quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos, especialmente no que se refere aos aspectos procedimentais/relacionais, mais legitimam a autoridade desses professores e, por sua vez, quanto mais reconhecem legitimidade à autoridade dos professores, mais positiva é também a avaliação que fazem das autoridades institucionais.

Por outro lado, a teoria do desvio proposta por Emler e Reicher (1995) assenta no argumento-chave de que a delinquência é a expressão da relação que os adolescentes estabelecem com a autoridade institucional. Segundo estes autores, o desvio constitui portanto a manifestação comportamental de que o adolescente não está disposto a aceitar as exigências que o sistema e as autoridades pretendem impor-lhe, seja porque considera que as autoridades não são capazes de o proteger, de defender os seus interesses e de resolver as situações de injustiça com as quais ele se depara, seja porque considera as autoridades tendenciosas e parciais nas suas acções e portanto se sente alvo de discriminação ou marginalização por parte dessas autoridades (Emler & Reicher, 1995).

Assim, Emler e Reicher (2005) argumentam que na adolescência os indivíduos passam, por um lado, a ser capazes de avaliar os comportamentos das autoridades à luz

dos princípios e valores pelos quais elas se deveriam reger e, por outro lado, a tomar consciência das imperfeições do sistema legal.

De acordo com os autores, a tomada de consciência das imperfeições e injustiças do sistema pode conduzir a uma diminuição do apoio dado às figuras de autoridade, bem como às regras e normas de funcionamento do sistema em geral, e a diminuição desse apoio manifesta-se através de atitudes e comportamentos de desconfiança, desafio e rejeição.

De facto, os estudos empíricos de Emler e Reicher (1987), Levy (2001), Reicher e Emler (1985), West e Farrington (1977) demonstram que quanto mais negativas são as percepções dos adolescentes relativamente à autoridade, quer escolar, quer institucional, maior a probabilidade deles ignorarem as suas regras ou normas, de desafiarem as suas ordens e de infringirem as leis de um modo geral.

À luz destes argumentos e dos resultados destes estudos, partimos do pressuposto de que os julgamentos de justiça que os adolescentes formulam acerca das autoridades, enquanto representantes dos sistemas institucionais, possam influenciar os comportamentos desviantes. Ora, uma vez que os professores são os primeiros representantes da autoridade institucional com os quais os adolescentes se confrontam, parece-nos plausível que as percepções de justiça relativas ao comportamento desses mesmos professores possam determinar os comportamentos de desvio.

Formulámos assim a nossa quarta hipótese, segundo a qual quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos, principalmente ao nível procedimental/relacional, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes por parte dos adolescentes.

Por outro lado, se considerarmos que o desvio, tal como é encarado por Emler e Reicher, constitui o equivalente oposto daquilo a que Tyler e Lind (1992) se referem como a “aceitação das propostas e decisões das autoridades”, o “cumprimento voluntário das regras e normas do grupo”, então podemos esperar que os comportamentos desviantes sejam determinados pela legitimidade reconhecida às autoridades, e que essa legitimidade, por sua vez, decorra dos julgamentos de justiça que os adolescentes formulam a respeito dessas autoridades.

Parece-nos portanto que, tanto a legitimação da autoridade escolar, como a avaliação das autoridades institucionais podem ter um efeito mediador na relação entre as percepções de justiça relativas aos professores e os comportamentos de desvio dos adolescentes.

Assim, formulámos uma quinta hipótese, de acordo com a qual quanto mais os adolescentes percebem o comportamento dos seus professores como justo, especialmente ao nível procedimental/relacional, mais legitimam a sua autoridade e, por sua vez, quanto mais positiva é a legitimação dessa autoridade escolar, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, formulámos ainda uma sexta hipótese, segundo a qual quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos, especialmente ao nível procedimental/relacional, mais positivamente avaliam as autoridades institucionais e, por sua vez, quanto mais positiva é a avaliação dessas autoridades, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes.

Por último, formulámos ainda uma questão de investigação, com o intuito de analisarmos se existem diferenças significativas entre os adolescentes que frequentam o ensino regular e os adolescentes que frequentam o ensino técnico-profissional ao nível da ocorrência de comportamentos de desvio.

Apesar do tipo de ensino frequentado não ser geralmente uma variável tida em conta nos estudos acerca do desvio juvenil, ela parece-nos potencialmente interessante se atendermos ao facto de, pelo menos na realidade portuguesa, o ensino técnico-profissional continuar ainda hoje a ser maioritariamente encarado como a última oportunidade para os adolescentes que não conseguem obter sucesso no ensino regular.

Por isso mesmo, o tipo de alunos que frequentam este tipo de ensino têm geralmente um historial escolar marcado por um fraco desempenho e baixo rendimento, um número considerável de repetências e insucessos, baixa motivação e, muitas vezes problemas de comportamento e dificuldades de adaptação às regras e normas escolares, factores estes que estão, por sua vez, associados aos comportamentos desviantes dos adolescentes (Emler & Reicher, 1995; Hirschi, 1969; Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Menard & Morse, 1984).

Ora se à luz dos argumentos de Emler e Reicher (1995), a experiência escolar é determinante ao nível da definição de atitudes face às autoridades institucionais e, conseqüentemente, da ocorrência de comportamentos desviantes, então parece-nos pertinente questionar-nos até que ponto os alunos que frequentam o ensino técnico-profissional não têm, devido ao seu provável historial escolar menos positivo, uma maior probabilidade de cometerem comportamentos desviantes do que os alunos do ensino regular.

## MÉTODO

### Participantes

Os dados para este estudo foram recolhidos em 27 turmas de três escolas da área da grande Lisboa, seleccionadas com base num critério de conveniência. Duas das escolas eram do ensino regular e a terceira de ensino técnico-profissional..

Participaram no estudo 331 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos ( $M=15,5$ ;  $DP=1,97$ ). Na tabela 1 apresentam-se algumas informações sócio-demográficas e escolares que caracterizam os participantes:

**Tabela 1: Caracterização dos Participantes**

Variáveis	Categorias	Frequências Absolutas	Representação Gráfica (Porcentagens)																											
Género (N=331)	Masculino	207	<table border="1"> <caption>Gender Distribution Data</caption> <thead> <tr> <th>Género</th> <th>Frequência Absoluta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Masculino</td> <td>207</td> <td>62.5%</td> </tr> <tr> <td>Feminino</td> <td>124</td> <td>37.5%</td> </tr> </tbody> </table>	Género	Frequência Absoluta	Porcentagem	Masculino	207	62.5%	Feminino	124	37.5%																		
	Género	Frequência Absoluta		Porcentagem																										
Masculino	207	62.5%																												
Feminino	124	37.5%																												
Idade (N=331)	12 Anos	25	<table border="1"> <caption>Age Distribution Data</caption> <thead> <tr> <th>Idade (Anos)</th> <th>Frequência Absoluta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>12</td><td>25</td><td>7.5%</td></tr> <tr><td>13</td><td>47</td><td>14.2%</td></tr> <tr><td>14</td><td>41</td><td>12.4%</td></tr> <tr><td>15</td><td>29</td><td>8.8%</td></tr> <tr><td>16</td><td>73</td><td>22.1%</td></tr> <tr><td>17</td><td>61</td><td>18.4%</td></tr> <tr><td>18</td><td>42</td><td>12.7%</td></tr> <tr><td>19</td><td>13</td><td>3.9%</td></tr> </tbody> </table>	Idade (Anos)	Frequência Absoluta	Porcentagem	12	25	7.5%	13	47	14.2%	14	41	12.4%	15	29	8.8%	16	73	22.1%	17	61	18.4%	18	42	12.7%	19	13	3.9%
	Idade (Anos)	Frequência Absoluta		Porcentagem																										
	12	25		7.5%																										
	13	47		14.2%																										
	14	41		12.4%																										
	15	29		8.8%																										
	16	73		22.1%																										
	17	61		18.4%																										
	18	42		12.7%																										
19	13	3.9%																												
Aproveitamento Escolar Percepcionado (N=327)	1) Muito Bom	31	<table border="1"> <caption>School Performance Distribution Data</caption> <thead> <tr> <th>Classificação</th> <th>Frequência Absoluta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1) Muito Bom</td><td>31</td><td>9.5%</td></tr> <tr><td>2) Bom</td><td>118</td><td>36.1%</td></tr> <tr><td>3) Suficiente</td><td>134</td><td>41.0%</td></tr> <tr><td>4) Fraco</td><td>27</td><td>8.3%</td></tr> <tr><td>5) Insuficiente</td><td>17</td><td>5.2%</td></tr> </tbody> </table>	Classificação	Frequência Absoluta	Porcentagem	1) Muito Bom	31	9.5%	2) Bom	118	36.1%	3) Suficiente	134	41.0%	4) Fraco	27	8.3%	5) Insuficiente	17	5.2%									
	Classificação	Frequência Absoluta		Porcentagem																										
	1) Muito Bom	31		9.5%																										
	2) Bom	118		36.1%																										
	3) Suficiente	134		41.0%																										
4) Fraco	27	8.3%																												
5) Insuficiente	17	5.2%																												
2) Bom	118																													
3) Suficiente	134																													
4) Fraco	27																													
5) Insuficiente	17																													

(Continuação Tabela 1)

Variáveis	Categorias	Frequências Absolutas	Representação Gráfica (Porcentagens)
Reprovações (N=324)	0	76	
	1	54	
	2	62	
	3	75	
	4	40	
	5	13	
	6	4	
Faltas de comportamento no último ano (N=326)	Não	158	
	Sim	168	
Suspensões no último ano (N=324)	Não	246	
	Sim	78	
Expulsões (N=318)	Não	306	
	Sim	12	
Terminar estudos (N=313)	1) Antes de terminar o 9º ano	7	
	2) Quando terminar o 9º ano	65	
	3) Quando terminar o 12º ano	69	
	4) Quando terminar um curso Tec-Prof	97	
	5) Quando terminar a universidade	75	

Como se observa na tabela 1, há uma predominância de sujeitos do sexo masculino (62,5%) e as idades dos participantes são muito variadas. Verificamos também que, apesar da grande maioria dos participantes (77,1%) avaliar o seu aproveitamento escolar como “bom” ou “suficiente”, 59,8% já reprovou de ano mais do que uma vez, sendo que o número de participantes que nunca reprovou é igual ao número de participantes que já

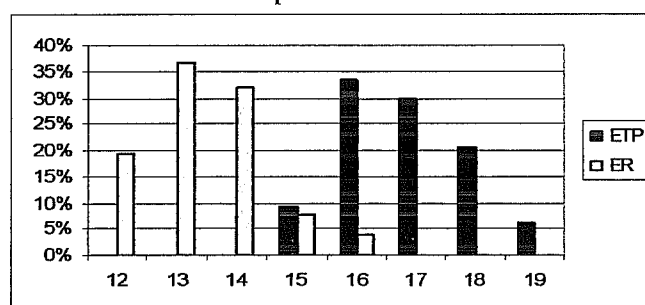
reprovou três vezes, o que indica que uma grande parte da amostra é constituída por sujeitos que têm um percurso escolar marcado por insucessos. Também ao nível do comportamento, verificamos que quase 50% dos participantes tiveram faltas de comportamento no último ano e que praticamente  $\frac{1}{4}$  dos participantes foram alvo de suspensões no ano lectivo anterior. No entanto, a percentagem de adolescentes que já foi expulso de alguma escola é muito reduzida (3,8%). Em termos das expectativas e previsões dos adolescentes relativamente aos seus projectos escolares, observa-se uma grande diversidade de opções. Deste modo, a percentagem de adolescentes que pensa deixar a escola quando terminar o 9º ano (20,8%), é praticamente idêntica à percentagem de adolescentes que pretende fazê-lo quando terminar o 12º ano (22%) e à percentagem dos que querem ir para a universidade (24%). A percentagem mais elevada recai na opção deixar a escola quando terminar um curso técnico-profissional (31%), o que pode estar relacionado com o facto da grande maioria dos participantes frequentar este tipo de ensino. De salientar é o facto de apenas 2,2% dos participantes desejar abandonar a escola antes de terminar o 9º ano.

Uma vez que observámos a existência de algumas diferenças entre os participantes que frequentavam o ensino regular e os que frequentavam o ensino técnico-profissional, a diversos níveis, pareceu-nos pertinente apresentar alguns gráficos comparativos entre os dois grupos, nas variáveis em que as diferenças se revelaram mais significativas, para que a amostra fosse melhor caracterizada.

Assim, dos 331 adolescentes que constituem a nossa amostra, 128 frequentavam o ensino regular (38,7%) e 203 o ensino técnico-profissional (61,3%). Em relação ao género, no grupo do ensino regular a percentagem de rapazes e de raparigas é muito idêntica (47,7% versus 52,3% respectivamente), já no grupo do ensino técnico-profissional existe uma predominância de sujeitos do sexo masculino (71,9%).

Também em relação à idade se verificam diferenças muito significativas nos dois grupos. Assim, a idade média dos sujeitos do ensino regular ( $M=13,4$ ;  $DP=1,07$ ) é quase 3 anos inferior à dos sujeitos do ensino técnico-profissional ( $M=16,8$ ;  $DP=1,01$ ), diferença esta que se deve ao facto da frequência do curso técnico-profissional ter como pré-requisito uma idade mínima de 15 anos. Para uma mais fácil visualização, na figura 4 apresentamos a distribuição de idades dos sujeitos nos dois grupos.

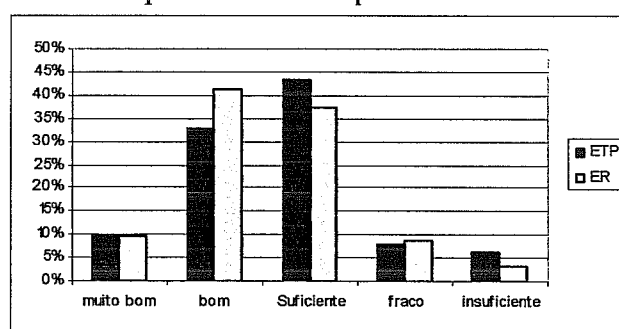
**Figura 4:** Gráfico comparativo das idades dos participantes em função do tipo de ensino frequentado<sup>1</sup>



Apesar destas diferenças de idade, importa realçar que, em ambos os grupos, os adolescentes frequentavam níveis de ensino equivalentes, isto é, os adolescentes do ensino regular frequentavam o 6º, 7º, 8º ou 9º anos do ensino básico e os adolescentes do ensino técnico-profissional frequentavam variados cursos de nível II, que equivalem precisamente ao 3º ciclo do ensino básico<sup>2</sup>.

No que diz respeito às percepções dos adolescentes de ambos os grupos relativamente ao seu aproveitamento escolar, verificamos que as suas respostas têm uma distribuição muito idêntica (figura 5).

**Figura 5:** Gráfico comparativo do aproveitamento escolar percebido, consoante o tipo de ensino frequentado<sup>1</sup>



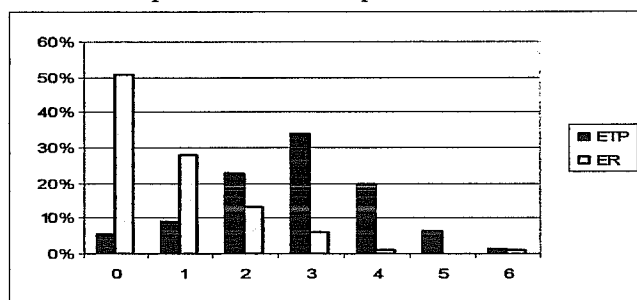
<sup>1</sup> A sigla ETP corresponde ao Ensino Técnico-Profissional e a sigla ER corresponde ao Ensino Regular.

<sup>2</sup> Os cursos de nível II frequentados pelos participantes do ensino técnico-profissional eram os seguintes: pintura de construção civil, confecção de atelier, pintura automóvel, operador de jardinagem e espaços verdes, cabeleireiro, carpintaria-marcenaria, electricidade de edificações, reparação de carroçarias e cozinheiro de restauração colectiva.

Assim, tanto no ensino regular, como no ensino técnico-profissional, mais de 75% dos alunos consideram que o seu aproveitamento foi *suficiente* ou *bom*, apesar dos alunos do ensino regular terem percepções ligeiramente mais positivas do que os alunos do ensino técnico-profissional.

Já ao nível do número de reprovações, a diferença entre os dois grupos é considerável, sendo bastante mais elevado nos alunos do ensino técnico-profissional ( $M=2,80$ ;  $DP=1,29$ ) do que nos alunos do ensino regular ( $M=0,81$ ;  $DP=1,06$ ), como podemos observar na figura 6.

**Figura 6:** Gráfico comparativo do número de reprovações dos participantes, consoante o tipo de ensino frequentado<sup>1</sup>



De facto, enquanto que no ensino regular 50,8% dos alunos nunca reprovaram de ano, no ensino técnico-profissional essa percentagem é de apenas 5,6%. Para além disto, a grande maioria dos alunos do ensino técnico-profissional já reprovou três ou mais anos (62, 3%), enquanto que apenas uma percentagem mínima de alunos do ensino regular se encontra na mesma situação (7,8%).

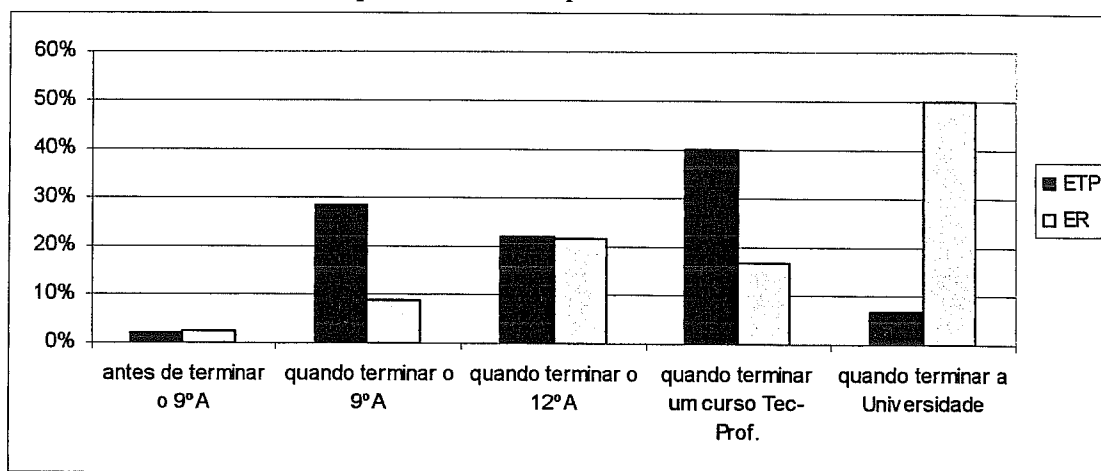
Parece-nos importante salientar que, ao compararmos o aproveitamento escolar percebido e o número de reprovações no grupo de alunos do ensino técnico-profissional, os dados parecem um pouco contraditórios. Assim, apesar da grande maioria destes alunos perceberem o seu aproveitamento escolar como suficiente ou bom, mais de 60% tem um historial escolar marcado por três ou mais reprovações, o que nos leva a questionar até que ponto estes alunos não terão uma percepção um pouco distorcida da realidade, ou pelo menos leva-nos a pensar que aquilo que os alunos do ensino técnico-profissional consideram como um aproveitamento escolar “suficiente” ou

“bom” não é provavelmente o mesmo do que os alunos do ensino regular consideram como “bom” ou “suficiente”.

Relativamente ao comportamento, verificámos também algumas diferenças entre os dois grupos. Deste modo, enquanto que essa diferença não é particularmente grande ao nível das faltas de comportamento – 57,8% dos alunos do ensino técnico-profissional *versus* 41,7% dos alunos do ensino regular tiveram faltas de comportamento no ano lectivo passado – o mesmo não acontece no caso das suspensões e das expulsões. De entre os 78 adolescentes que foram alvo de suspensões no ano anterior, 83% pertencem ao ensino técnico-profissional e apenas 17% pertencem ao ensino regular. De referir ainda é o facto dos 12 participantes que referiram já ter sido expulsos de alguma escola pertencerem todos ao grupo do ensino técnico-profissional.

Por último, verificámos também algumas diferenças entre os dois grupos ao nível das expectativas e dos projectos escolares futuros, sendo os adolescentes que frequentam o ensino regular que desejam/esperam continuar a estudar durante mais tempo, tal como se pode observar na figura 7.

**Figura 7:** Gráfico comparativo dos projectos escolares dos participantes consoante o tipo de ensino frequentado<sup>1</sup>



## Medidas

No presente estudo utilizou-se um questionário (anexo) constituído por um total de 99 itens, distribuídos por 4 escalas que, com excepção da escala do desvio, foram retiradas dos estudos de Gouveia-Pereira (2004) e que medem:

1) Percepções de justiça relativas aos professores: esta medida foi avaliada através de uma versão adaptada da escala construída por Gouveia-Pereira (2004). Dos 21 itens originais, utilizámos 16 que sofreram uma alteração ao nível do tempo verbal - presente do indicativo na versão original e pretérito perfeito na versão por nós utilizada. Esta alteração deve-se ao facto de, por motivos de força maior, os dados terem sido recolhidos no início do ano lectivo. Como nessa altura os alunos não teriam ainda informações suficientes para responderem em relação aos professores actuais, todas as questões tiveram de ser colocadas em relação aos professores do ano lectivo anterior. Os itens desta escala fazem referência às quatro dimensões de justiça mencionadas na literatura:

- *justiça relacional/interaccional*: esta dimensão foi medida através de seis itens (1, 2, 3, 4, 15, 16), dos quais citamos a título de exemplo: “os meus professores trataram-me com respeito e consideração”; “os meus professores foram honestos comigo”, e “os meus professores esforçaram-se/empenharam-se para que existisse um ambiente na sala de aula que permitisse estudar a matéria”.
- *justiça procedimental*: esta dimensão foi medida por três itens: “os meus professores ouviram-me quando tive algum problema com eles”; “os meus professores deixaram-me explicar o que se passou antes de tomarem uma decisão em relação a mim” e “os meus professores justificaram de forma adequada as decisões que tomaram em relação a mim na sala de aula”.
- *justiça distributiva*: esta dimensão de justiça foi medida por intermédio de quatro itens: “os meus professores deram-me notas de acordo com o que eu merecia”, “os meus professores deram-me notas de acordo com o trabalho que fiz (com o estudo realizado)”, “os meus professores recompensaram o

meu esforço” e “fiquei satisfeito com as notas que os meus professores me deram”.

- *justiça comparativa*: para medir esta dimensão utilizámos três itens, que remetem para a justiça das comparações relativamente aos procedimentos, interacções e distribuições: “a maneira como os meus professores resolveram os problemas comigo foi semelhante à maneira como os resolveram com os meus colegas”, “os meus professores trataram-me da mesma maneira como trataram os outros alunos da turma” e “os meus professores foram tão exigentes comigo como com os meus colegas a dar notas”.

2) Legitimação da autoridade escolar: esta escala é constituída por sete itens que remetem para a avaliação e o reconhecimento da autoridade dos professores por parte dos adolescentes, bem como a aceitação e cumprimento das suas propostas e decisões (ex: “aceitei bem as decisões que os meus professores tomaram acerca de mim”, “desobedeci algumas vezes às ordens dos meus professores”, ou “os meus professores eram ‘bons professores’”).

3) Avaliação das autoridades institucionais: esta medida foi avaliada através de 19 itens que fazem referência a três tipos de autoridades: 8 itens dizem respeito à autoridade policial (ex: “os polícias tratam as pessoas com respeito e consideração”), 4 itens referem-se à autoridade legal (ex: “as pessoas devem cumprir as leis mesmo que não estejam de acordo com elas”) e 7 itens referem-se à autoridade judicial (ex: “os tribunais e os juízes tomam decisões quase sempre justas”).

4) Os comportamentos desviantes: para medir a frequência de realização de comportamentos de desvio pelos adolescentes, baseámo-nos sobretudo na escala de comportamentos desviantes elaborada por Gouveia-Pereira e Carita (2005) no âmbito de um projecto de investigação intitulado “Percepções de justiça em contexto escolar e familiar e sua relação com o exercício da cidadania e com os comportamentos desviantes”, à qual retirámos alguns itens e reformulámos outros.

Assim, a escala original é constituída por 43 itens, abarcando um conjunto de comportamentos relacionados com o consumo de álcool, tabaco e drogas, com comportamentos de vandalismo, de agressão física e verbal, de desobediência às regras, roubos e mentiras/omissões. Na versão agora utilizada, foram retirados 12 itens que em estudos anteriores (Horta, 2005; Gouveia-Pereira, Horta & Carita, 2006) se revelaram pouco adequados e significativos. Procurámos também concretizar, o mais possível, alguns dos comportamentos enunciados, com o objectivo de reduzir ao máximo os juízos de valor que pudessem estar subjacentes a algumas expressões utilizadas na escala original, tais como: “fiz ... *de propósito*” ou “fiz... que *não devia*”; “cometi actos de *vandalismo...*”; “usei palavras *obscenas...*”; “fui para a escola *bêbado...*”.

Para além destas alterações, acrescentámos 10 itens, baseando-nos na “Normative Deviance Scale” utilizada por Vazsonyi, Pickering, Junger & Hessin (2001) e na escala utilizada no *Edinburgh Study of Delinquency* (Smith & McVie, 2003). Alguns exemplos dos itens que retirámos dessas escalas são: “*Fiz graffiti (ex: nas paredes da escola, em bancos de autocarro, em muros ou em prédios)*”; “*Andei de carro com um amigo que não tinha carta de condução*”; “*Conduzi uma mota ou um carro sem ter carta de condução*”; “*Roubei ou tentei roubar dinheiro ou objectos (ex: telemóvel, relógio, diskman, etc.) a um desconhecido*”.

Deste modo, a versão final da escala é constituída por 41 itens que remetem para comportamentos de desvio que ocorrem em contexto escolar, familiar e público, relacionados essencialmente com vandalismo, consumo de álcool, tabaco e drogas, agressões verbal e física, mentiras/omissões, roubos e desobediência a regras e a figuras de autoridade escolar e parental.

Os indicadores das três primeiras medidas (percepções de justiça, legitimação da autoridade escolar e avaliação das autoridades institucionais) foram analisados numa escala tipo Likert de cinco posições, cuja amplitude variava entre o “discordo totalmente”(1) e o “concordo totalmente” (5). Os indicadores da quarta medida (desvio) foram analisados numa escala de 6 posições, que mede a frequência de realização dos comportamentos desviantes, e cuja amplitude varia entre “muitas vezes” (5) e “nunca” (0).

Para além destas 4 escalas, no final do questionário foram também colocadas algumas questões com o objectivo de recolher informações que nos permitissem caracterizar melhor os participantes: dados pessoais (idade e género), informações escolares relativas ao ano lectivo anterior (quer ao nível do aproveitamento, quer do comportamento) e expectativas dos adolescentes relativamente ao prosseguimento dos seus estudos.

### **Procedimento**

Os dados foram recolhidos em três escolas, ao longo de um mês e meio (do início de Outubro até meados de Novembro), durante o tempo lectivo e em aulas cedidas para o efeito. Nos casos em que as turmas tinham uma dimensão reduzida e era possível que os alunos se sentassem individualmente nas mesas (para lhes proporcionar a máxima privacidade possível e lhes dar mais garantias de confidencialidade), o questionário era passado durante uma aula de 45 minutos, a todos os membros da turma em simultâneo. Nos casos em que as turmas tinham uma dimensão que não permitia sentar os alunos individualmente, as turmas eram divididas ao meio e o questionário era passado numa aula de 90 minutos, a metade da turma de cada vez. Assim, metade da turma ia com o investigador para outra sala responder ao questionário durante os primeiros 45 minutos enquanto a outra metade ficava a trabalhar na sala com o professor, e nos segundos 45 minutos da aula invertiam-se as posições.

Os questionários foram portanto preenchidos na presença exclusiva do investigador, não estando presente na sala nem o professor, nem qualquer outro funcionário da escola, para evitar possíveis enviesamentos nas respostas e para garantir a máxima confidencialidade.

O preenchimento do questionário teve uma duração que variou entre os 25 e os 60 minutos e, à medida que os alunos iam terminando, regressavam à sala onde se encontrava o professor a dar a aula. Esta condição acabou por se revelar muito importante, uma vez que em todas as turmas se verificaram grandes diferenças individuais em termos da duração do preenchimento do questionário, diferenças essas que chegaram a ultrapassar os 30 minutos e que estavam nomeadamente relacionadas

com as dificuldades de leitura de alguns dos participantes. Seria portanto insustentável pedir aos adolescentes que permanecessem na sala em silêncio e sem ter nada para fazer durante quase meia-hora, à espera que todos os seus colegas terminassem.

Em termos de instruções, o investigador, depois de se apresentar, explicava que se encontrava a realizar um estudo que tinha por objectivo conhecer a opinião dos adolescentes relativamente a um conjunto de assuntos, alguns relacionados com a escola e com os professores e outros relacionados com outras temáticas, e que para tal era necessária a sua colaboração.

De seguida, chamava a atenção para o facto de não existirem respostas certas nem erradas e que aquilo que era importante era que as respostas de cada um deles fossem sinceras e verdadeiras. Realçava também o completo anonimato dos questionários e a total confidencialidade das informações que eles dessem, procurando transmitir-lhes a máxima segurança possível para que pudessem responder sem receio de “represálias”.

Parece-nos importante realçar que, apesar de termos repetidamente enfatizado esta questão da confidencialidade dos dados e do anonimato do questionário, alguns adolescentes voltaram a perguntar, em especial durante o preenchimento da escala dos comportamentos desviantes, se não íamos mostrar as suas respostas aos pais ou aos professores, o que demonstra claramente o seu receio relativamente às consequências que daí poderiam resultar.

Também com o objectivo de reforçar o sentimento de segurança em relação à confidencialidade dos dados, colocou-se em cima de uma secretária um molho de questionários previamente preenchidos por outros colegas, e explicou-se que, à medida que fossem terminando o preenchimento do questionário, cada um deles se dirigiria a essa secretária e colocava o seu questionário no meio dos restantes já preenchidos, podendo ainda baralhá-los, caso o desejassem.

### **Delineamento do Estudo**

Em primeiro lugar, iremos realizar Análises Factoriais em Componentes Principais para as medidas *percepções de justiça relativas aos professores, avaliação das autoridades institucionais e comportamentos de desvio*, para percebermos de que forma

é que os itens relativos a cada uma destas medidas se agrupam, criando então novas variáveis, a partir das quais iremos testar as nossas hipóteses.

Serão também realizadas Correlações de Pearson para averiguar o tipo de relações existentes entre todas as variáveis em estudo e de seguida iremos efectuar Análises de Regressão Múltipla, recorrendo ao *Método Stepwise*, para analisar o impacto das variáveis independentes sobre as dependentes no caso das hipóteses 1, 2 e 4. No caso das hipóteses de mediação (H3, H5 e H6), para além das Análises de Regressão, iremos efectuar também o Teste de Sobel, para verificar se as mediações são ou não significativas.

Por último, iremos utilizar o teste t-student para analisar as diferenças de médias entre o grupo de alunos do ensino regular e o grupo de alunos do ensino técnico profissional ao nível dos comportamentos desviantes.

## RESULTADOS

### Dimensões das Percepções de Justiça Relativas aos Professores

Os itens relativos às percepções de justiça acerca do comportamento dos professores foram sujeitos a uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) com rotação varimax, para averiguar a distinção entre as várias dimensões de justiça. Desta análise emergiram dois factores, que explicam 48,9% da variância total e apresentam um KMO = 0,91. Os resultados da análise factorial estão apresentados na tabela 2.

**Tabela 2:** Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) das dimensões de percepção de justiça relativas aos professores

Itens	Factor 1	Factor 2
Preocuparam-se com os meus direitos enquanto pessoa.	0.73	
Justificaram de forma adequada as decisões que tomaram em relação a mim na sala de aula.	0.68	
Deixaram-me explicar o que se passou antes de tomarem uma decisão em relação a mim.	0.66	
Trataram-me com respeito e consideração.	0.65	
Quando houve algum problema na sala de aula, souberam resolvê-lo de uma forma eficaz.	0.63	
Foram honestos comigo.	0.61	
Esforçaram-se/empenharam-se para que existisse um ambiente na sala de aula que permitisse estudar a matéria.	0.59	
Trataram-me da mesma maneira como trataram os outros alunos da turma.	0.57	
A maneira como resolveram os problemas comigo foi semelhante à maneira como resolveram com os meus colegas.	0.55	
Tiveram em conta as minhas necessidades (ex: dificuldades)	0.52	
Ouviram-me quando tive algum problema com eles.	0.48	
Deram-me as notas de acordo com o trabalho que fiz (com o estudo realizado).		0.87
Deram-me notas de acordo com o que eu merecia.		0.83
Recompensaram o meu esforço.		0.70
Fiquei satisfeito com as notas que os meus professores me deram.		0.63
Foram tão exigentes comigo como com os meus colegas a dar notas.		0.61

Tal como verificamos na tabela 2, o primeiro factor reuniu os indicadores de justiça procedimental/relacional e ainda os indicadores que remetiam para comparações ao nível dos procedimentos e tratamento interpessoal. O segundo factor agregou os indicadores de justiça distributiva e os indicadores que remetiam para comparações ao nível das distribuições.

A agregação dos itens relacionais e procedimentais num único factor já se tinha verificado em estudos anteriores (Folger, 1996; Gouveia-Pereira *et al.*, 2003; Gouveia-Pereira & Vala, 2004; Konovski & Cropanzano, 1991; Sousa & Vala, 2002; Vermunt, Van der Kloote & Van der Meer, 1993), o que sugere que os indivíduos têm alguma dificuldade em separar estas duas dimensões de justiça, podendo considerar-se que a justiça procedimental tem uma base relacional, tal como defendem Cropanzano & Greenberg (1997); Tyler (1994) e Tyler e Lind (1992).

Por outro lado, ao contrário do que aconteceu nos estudos de Gouveia-Pereira *et al.* (2003) e Gouveia-Pereira e Vala (2004), os indicadores de justiça comparativa não emergiram como um factor independente.

Com base nos resultados desta análise factorial, construímos então duas novas dimensões: justiça procedimental/relacional ( $\alpha = 0,84$ ;  $M = 3,63$ ;  $DP = 0,68$ ) e justiça distributiva ( $\alpha = 0,83$ ;  $M = 3,75$ ;  $DP = 0,78$ ). Note-se que tanto a dimensão procedimental/relacional como a dimensão distributiva apresentam uma média acima do ponto médio da escala, o que significa que, de um modo geral, os adolescentes que participaram no nosso estudo consideravam os seus professores como justos, quer ao nível procedimental/relacional, quer ao nível distributivo, apesar da a média dos julgamentos distributivos ser ligeiramente superior à média dos julgamentos procedimentais/relacionais.

### **Dimensões da Avaliação das Autoridades Institucionais**

Os itens relativos à avaliação das autoridades institucionais - leis, polícia e juízes/tribunais - foram igualmente sujeitos a uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) com rotação varimax, para averiguar a distinção entre as várias dimensões.

Nesta análise com um KMO = 0,84, os itens não se distribuíram de uma forma consistente pelos factores e a sua estrutura não era inteligível, pelo que optámos por manter as variáveis inicialmente definidas com base nos estudos de Gouveia-Pereira (2004) e construímos três dimensões: *autoridade policial* ( $\alpha = 0,67$ ;  $M = 2,79$ ;  $DP = 0,65$ ), *autoridade legal* ( $\alpha = 0,63$ ;  $M = 3,49$ ;  $DP = 0,76$ ) e *autoridade judicial* ( $\alpha = 0,74$ ;  $M = 3,18$ ;  $DP = 0,63$ ). Note-se que um dos itens (“*Não há problema se não se cumprir a lei, desde que não se prejudique ninguém*”) foi excluído quando construímos a variável *autoridade legal*, uma vez que estava a diminuir bastante os valores da consistência interna da dimensão.

Com base nestes resultados, observa-se também que, com excepção da *avaliação da autoridade policial*, todas as outras dimensões relativas à avaliação das autoridades institucionais apresentam valores acima do ponto médio da escala, o que sugere que, de um modo geral, a avaliação que os adolescentes do nosso estudo fazem das autoridades institucionais pode ser considerada positiva.

Por último, apoiando-nos nos estudos de Gouveia-Pereira (2004), Palmonari et al. (1999) e Reicher e Emler (1985), agregámos também numa só variável estes três tipos de autoridade, criando assim uma nova variável para análises posteriores: *avaliação da autoridade institucional* ( $\alpha = 0,67$ ;  $M = 3,06$ ;  $DP = 0,54$ ).

### **Dimensões dos Comportamentos de Desvio dos Adolescentes**

Os itens relativos aos comportamentos de desvio foram também sujeitos a uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) com rotação varimax, para analisar como é que se estruturaram os diferentes itens apresentados e a distinção entre as várias dimensões do desvio. Desta análise emergiram nove factores, que explicam 68,7% da variância total e apresentam um KMO = 0,91. Esta análise apresentava, no entanto, bastantes itens ambíguos e a sua estrutura não se revelou inteligível, pelo que realizámos novas análises.

A análise factorial com 6 factores foi a que se mostrou mais coerente e inteligível, tendo sido excluídos da análise 8 itens por se apresentarem ambíguos. Os resultados são apresentados na tabela 3.

**Tabela 3:** Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) das dimensões do desvio

FACTORES:	ITENS:
<p><b>Factor 1:</b> Comportamentos aditivos e auto-destrutivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fumei “charros” (haxixe, erva).</li> <li>- Fui para a escola ou para a sala de aula depois de ter consumido drogas.</li> <li>- Fumei cigarros.</li> <li>- Bebi bebidas alcoólicas.</li> <li>- Andei de carro com um amigo que não tinha carta de condução.</li> <li>- Conduzi uma mota ou um carro sem ter carta de condução.</li> <li>- Vendi droga.</li> <li>- Fui para a escola ou para a sala de aula depois de ter bebido bebidas alcoólicas.</li> <li>- Consumi heroína, cocaína ou “pastilhas”.</li> </ul>
<p><b>Factor 2:</b> Roubos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa a um colega na escola (ex: dinheiro, telemóvel, casaco, etc.)</li> <li>- Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa de um armário, do bar ou de outro sítio na escola.</li> <li>- Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa (ex: dinheiro, telemóvel, etc.) a algum professor ou a outro adulto na escola.</li> <li>- Roubei ou tentei roubar dinheiro ou objectos (ex: telemóvel, relógio, diskman, etc.) a um desconhecido.</li> <li>- Roubei ou tentei roubar alguma coisa barata numa loja (ex: revistas, doces, meias, canetas, etc.).</li> <li>- Roubei ou tentei roubar alguma coisa cara numa loja (ex: cd’s, diskman, jogo para a Play-Station, ténis, roupa, etc.).</li> <li>- Assaltei ou tentei assaltar um carro para roubar alguma coisa (ex: colunas, rádio, antena, tampões, mala, casaco, etc.).</li> <li>- Roubei, tirei ou tentei tirar alguma coisa a alguém da minha família ou a alguém próximo (ex: dinheiro, objectos pessoais, etc.).</li> </ul>
<p><b>Factor 3:</b> Comportamentos violentos e de vandalismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andei envolvido em lutas entre grupos ou “gangs”.</li> <li>- Usei algum tipo de arma (ex: navalha, “naifa”, etc.) quando andei à luta com alguém.</li> <li>- Participei em corridas de carros.</li> <li>- Envolvi-me em problemas/conflitos, sendo necessária a intervenção de outras pessoas (ex: professores, colegas, polícia, etc.).</li> <li>- Estraguei ou destruí bens públicos ou privados (ex: cabines telefónicas, parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de cigarros, furar pneus de carros ou motas, partir espelhos ou janelas, etc.).</li> </ul>

FACTORES:	ITENS:
<b>Factor 4:</b>  Comportamentos agressivos dirigidos a professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bati ou atirei objectos a um professor ou a outro adulto na escola, numa altura em que estava zangado/chateado.</li> <li>- Ameacei bater a um professor ou a outro adulto na escola, numa altura em que estava zangado/chateado.</li> <li>- Estraguei ou risquei o carro de professores.</li> <li>- Usei palavrões dirigidos a professores ou a outros adultos na escola, numa altura em que estava zangado/chateado.</li> </ul>
<b>Factor 5:</b>  Comportamentos disruptivos na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perturbei o andamento das aulas (ex: conversar com colegas, fazer brincadeiras dentro da sala, etc.).</li> <li>- Gozei com um professor à frente dele e dos meus colegas.</li> <li>- Copiei nos testes ou nos exames.</li> <li>- Andei à luta com colegas na escola.</li> <li>- Fiz graffitis (ex: nas paredes da escola, em bancos de autocarro, em muros ou em prédios, etc.).</li> </ul>
<b>Factor 6:</b>  Mentiras acerca da idade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menti acerca da minha idade para poder entrar em determinados sítios (ex: num bar, numa discoteca, no cinema, num salão de jogos, etc.).</li> <li>- Menti acerca da minha idade para poder beneficiar de algumas vantagens monetárias (ex: bilhetes de cinema, museus, ou outros espectáculos).</li> </ul>

Como podemos verificar, o primeiro factor, que designámos de *comportamentos aditivos e auto-destrutivos* ( $\alpha = 0,89$ ;  $M = 0,93$ ;  $DP = 1,12$ ), reuniu indicadores muito variados relacionados com o consumo de álcool, tabaco e drogas, venda de droga e condução sem carta de condução.

O segundo factor, designado *roubos* ( $\alpha = 0,87$ ;  $M = 0,50$ ;  $DP = 0,84$ ), agregou todos os indicadores que remetiam para furtos ou tentativas de furto a diferentes sujeitos-alvo e em diversos contextos.

O terceiro factor, designado *comportamentos violentos e de vandalismo* ( $\alpha = 0,85$ ;  $M = 0,85$ ;  $DP = 1,11$ ), agrupou os indicadores relativos ao envolvimento em lutas, utilização de armas e comportamentos de vandalismo.

O quarto factor, que designámos por *comportamentos agressivos dirigidos a professores* ( $\alpha = 0,85$ ;  $M = 0,52$ ;  $DP = 0,97$ ), reuniu todos os indicadores que remetiam para atitudes de ameaça ou agressões efectivas dirigidas aos professores.

O quinto factor, designado *comportamentos disruptivos na escola* ( $\alpha = 0,75$ ;  $M = 1,73$ ;  $DP = 1,02$ ), apresentou-se saturado por indicadores relacionados com

comportamentos de indisciplina que ocorrem no contexto da escola e por um indicador que remete para a realização de graffiti dentro ou fora da escola.

Por último, o sexto factor, designado *mentiras acerca da idade* ( $\alpha = 0,71$ ;  $M = 1,04$ ;  $DP = 1,37$ ), reuniu apenas dois itens que dizem respeito a mentiras acerca da idade para obtenção de algum tipo de benefício.

É de salientar que todas as dimensões apresentam valores médios bastante inferiores ao ponto médio da escala e, na grande maioria dos casos, a ocorrência de comportamentos de desvio situa-se entre o “nunca” e o “quase nunca”. Apenas a dimensão *comportamentos disruptivos na escola* apresenta um valor médio que se situa entre o “quase nunca” e o “poucas vezes”, sendo este o comportamento desviante mais frequente no grupo de adolescentes que constitui a nossa amostra. No pólo oposto encontra-se a dimensão *roubos*, que é aquela que apresenta valores médios mais baixos.

#### **Relação entre as Percepções de Justiça relativas aos Professores, a Legitimação da Autoridade Escolar, a Avaliação das Autoridades Institucionais e os Comportamentos de Desvio**

Antes de testarmos as nossas hipóteses, procedemos à análise das correlações de Pearson entre todas as variáveis em estudo (ver tabela 4). Assim, verificamos em primeiro lugar que existe uma relação estatisticamente significativa entre todas as variáveis analisadas.

Tabela 4: Correlações de Pearson para as variáveis em estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Justiça Relacional	-----											
2 Justiça Distributiva	0,60**											
3 Legitimação dos Professores	0,65**	0,54**										
4 Autoridade Policial	0,32**	0,24**	0,32**									
5 Autoridade Legal	0,39**	0,38**	0,38**	0,38**								
6 Autoridade Judicial	0,44**	0,31**	0,37**	0,52**	0,49**							
7 Autoridades Institucionais	0,47**	0,36**	0,44**	0,86**	0,66**	0,85**						
8 Comportamentos Aditivos e Auto-destrutivos	-0,40**	-0,24**	-0,25**	-0,33**	-0,26**	-0,29**	-0,37**					
9 Roubos	-0,24**	-0,22**	-0,28**	-0,34**	-0,29**	-0,33**	-0,41**	0,64**				
10 Comportamentos Violentos e de Vandalismo	-0,31**	-0,24**	-0,32**	-0,35**	-0,32**	-0,34**	-0,42**	0,65**	0,67**			
11 Comportamentos agressivos dirigidos a professores	-0,45**	-0,34**	-0,33**	-0,19**	-0,26**	-0,28**	-0,30**	0,55**	0,60**	0,59**		
12 Comportamentos disruptivos na escola	-0,40**	-0,23**	-0,39**	-0,37**	-0,27**	-0,23**	-0,38**	0,55**	0,49**	0,61**	0,51**	
13 Mentiras acerca da idade	-0,18**	-0,12*	-0,15**	-0,22**	-0,18**	-0,15**	-0,23**	0,37**	0,35**	0,46**	0,28**	0,36**

Nota: (\*)  $p < 0,05$ ; (\*\*)  $p < 0,01$ .

Com exceção das correlações entre a *autoridade policial* e a *autoridade institucional* e esta última e a *autoridade judicial*, todos os coeficientes de correlação apresentam valores inferiores a 0.80, limite a partir do qual Bryman e Cramer (1997) consideram que poderão existir problemas de multicolinearidade entre variáveis.

Parece-nos interessante que os coeficientes de correlação superiores a 0.80 ocorram precisamente nestas dimensões. Tal como referem Bryman e Cramer (1997): “*quando duas variáveis têm uma correlação muito elevada, parece fazer pouco sentido tratá-las como entidades separadas*” e, de facto, a medida *avaliação das autoridades institucionais* foi construída a partir da agregação das medidas relativas à avaliação dos polícias, leis e tribunais, tal como já tinha sido feito em estudos anteriores (Gouveia-Pereira, 2004; Palmonari *et al.*, 1999; Reicher & Emler, 1985), por se considerar que estas três medidas remetem para o mesmo universo simbólico.

Verifica-se também, na tabela 4, que as percepções de justiça relativas aos professores estão fortemente relacionadas com a legitimação dos professores e com a avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais. No entanto, a dimensão de justiça procedimental/relacional apresenta correlações mais elevadas do que a justiça distributiva com todas as variáveis analisadas, incluindo com as dimensões do desvio.

Isto significa que, quer a legitimação dos professores, quer a avaliação das autoridades institucionais, quer os próprios comportamentos de desvio, estão mais relacionados com questões que remetem para a justiça dos procedimentos utilizados e para a qualidade do tratamento interpessoal do que com questões relativas à justiça das notas atribuídas pelos professores.

Observamos ainda que os comportamentos de desvio estão negativamente relacionados com todas as variáveis estudadas. Assim, quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos, quanto mais legitimam a sua autoridade e quanto mais positivamente avaliam as autoridades institucionais, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes. Importa no entanto referir que uma das dimensões do desvio - *mentiras acerca da idade* – apresenta correlações mais fracas com essas variáveis.

Por último, parece-nos importante salientar que a dimensão *avaliação das autoridades institucionais* apresenta correlações mais fortes com as dimensões dos comportamentos de desvio do que a dimensão *legitimação da autoridade escolar*, com excepção de duas dimensões do desvio que remetem directamente para questões escolares - *comportamentos agressivos dirigidos a professores* e *comportamentos disruptivos na escola* - em que é a legitimação dos professores a apresentar relações ligeiramente mais fortes.

### **O Impacto das Percepções de Justiça relativas aos Professores sobre a Legitimação da Autoridade Escolar e sobre a Avaliação das Autoridades Institucionais**

Para analisar o impacto das dimensões das percepções de justiça sobre a legitimação das autoridades escolares ( $\alpha = 0,70$ ;  $M = 3,62$ ;  $DP = 0,62$ ) e sobre a avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais, realizámos algumas Análises de Regressão Múltipla (ARM), recorrendo ao método *stepwise* (tabela 5).

**Tabela 5:** As percepções de justiça relativas aos professores como predictoras da legitimação dos professores e da avaliação das autoridades institucionais (ARM)

Dimensões das Percepções de Justiça	Legitimação da Autoridade Escolar	Avaliação da Polícia	Avaliação das Leis	Avaliação dos Tribunais	Avaliação da Autoridade Institucional
Justiça Relacional/ Procedimental	0.54***	0.33***	0.30***	0.45***	0.48***
Justiça Distributiva	0.20***	n.s.	0.18**	n.s.	n.s.
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,46***</b>	<b>0,11***</b>	<b>0,18**</b>	<b>0,20***</b>	<b>0,23***</b>

*Nota:* n.s. = betas estatisticamente não significativos; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Os resultados mostram um efeito significativo entre as duas dimensões das percepções de justiça relativas aos professores e a legitimação das autoridades escolares, apesar da dimensão de justiça procedimental/relacional ter um impacto bastante superior ao da dimensão de justiça distributiva.

Isto parece indicar que o reconhecimento da autoridade dos professores pelos adolescentes é mais determinado por questões que remetem para a justiça dos procedimentos utilizados e para a qualidade do tratamento interpessoal recebido no contexto da relação com os professores do que por questões que remetem para a obtenção de resultados considerados justos.

Confirma-se assim a primeira hipótese por nós colocada, segundo a qual quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos, especialmente ao nível procedimental/relacional, mais legitimam a autoridade escolar, isto é, a autoridade dos seus professores.

Verificamos também que a justiça procedimental/relacional tem um efeito positivo e significativo em todas as dimensões relativas à *avaliação autoridades institucionais*, mas o mesmo não acontece com a dimensão de justiça distributiva, que apresenta apenas um impacto reduzido ao nível da avaliação das leis.

Importa ainda referir que a variância explicada pelas percepções de justiça relativamente à legitimação da autoridade dos professores é bastante superior do que a variância explicada relativamente à avaliação das autoridades institucionais, o que sugere que as percepções de justiça são um preditor mais forte da legitimação da autoridade escolar do que da avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais.

De qualquer forma, as percepções de justiça procedimental/relacional apresentam-se sempre como um melhor preditor, quer da legitimação dos professores, quer da avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais, do que as percepções de justiça distributiva.

Com base nestes resultados, podemos dizer que a segunda hipótese por nós colocada também se confirma, uma vez que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos ao nível dos procedimentos utilizados e da qualidade do tratamento interpessoal recebido, mais positivamente avaliam as autoridades institucionais. Já as percepções de justiça distributiva não apresentaram um impacto significativo na avaliação que os adolescentes fazem dessas mesmas autoridades.

**A Legitimação da Autoridade Escolar enquanto Variável Mediadora entre as  
Percepções de Justiça relativas aos Professores e a Avaliação das Autoridades  
Institucionais**

A terceira hipótese por nós colocada propõe que a relação entre as percepções de justiça acerca do comportamento dos professores e a avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais é mediada pela atribuição de legitimidade aos professores. Para analisarmos esta hipótese de mediação utilizámos o processo de regressão multistádios que, segundo Baron e Kenny (1986), é o mais adequado para avaliar o papel mediador de uma variável.

Importa chamar a atenção para o facto da dimensão *percepções de justiça distributiva* ter sido excluída das análises de mediação efectuadas, uma vez que não teve impacto na avaliação das autoridades institucionais (ver tabela 5).

*a) Nível 1 das Análises de Mediação: A relação entre as variáveis independentes e a variável mediadora*

Neste primeiro nível efectuámos duas análises de regressão: regredimos a variável mediadora (*legitimação da autoridade escolar*) sobre a variável independente (*percepções de justiça procedimental/relacional*) e, de seguida, efectuámos uma nova equação de regressão introduzindo conjuntamente as variáveis independente e dependente (*avaliação da autoridade institucional*), no sentido de controlarmos a co-variância entre a variável mediadora e essa variável dependente. Os resultados são apresentados na tabela 6.

**Tabela 6:** Relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e a legitimização da autoridade escolar (ARM)

<b>Percepções de justiça e variável dependente</b>	<b>Legitimação da Autoridade escolar</b>
Justiça Procedimental/Relacional	0,65***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,42***</b>
Avaliação da Autoridade Institucional	0,18***
Justiça Procedimental/Relacional	0,57***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,45***</b>

Nota: (\*\*\*) p<0.001.

Verificamos assim que os aspectos procedimentais/relacionais da justiça têm um forte impacto na legitimação da autoridade escolar e que, mesmo depois de introduzirmos a variável dependente na equação de regressão, a relação entre as percepções de justiça e a legitimação da autoridade escolar se mantém significativa.

*b) Nível 2 das Análises de Mediação: A relação entre a variável mediadora e a variável dependente*

Neste segundo nível efectuámos também duas análises de regressão: começámos por regredir a variável dependente (*avaliação da autoridade institucional*) sobre a variável mediadora (*legitimação da autoridade escolar*) e, de seguida, efectuámos uma nova equação de regressão introduzindo conjuntamente as variáveis mediadora e independente (*justiça procedimental/relacional*) para controlar a co-variação entre a variável independente e a dependente. Os resultados desta análise estão apresentados na tabela 7.

**Tabela 7:** Relação entre a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade institucional (ARM)

<b>Legitimação da Autoridade Escolar e variável independente</b>	<b>Avaliação da Autoridade Institucional</b>
Legitimação da Autoridade Escolar	0,44***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,19***</b>
Legitimação da Autoridade Escolar	0,24**
Justiça Procedimental/Relacional	0,31***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,25**</b>

Nota: (\*\*)  $p < 0.01$  ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Verificamos assim que a legitimação da autoridade escolar tem impacto na avaliação da autoridade institucional e que esse impacto continua a ser significativo mesmo depois de se introduzir a variável independente na equação de regressão.

*c) Nível 3 das Análises de Mediação: O efeito da variável mediadora na relação entre a variável independente e a variável dependente*

Neste terceiro e último nível voltámos a realizar duas análises de regressão: começámos por regredir a variável dependente (*avaliação da autoridade institucional*)

sobre a variável independente (*percepções de justiça procedimental/relacional*) e, de seguida, efectuámos uma nova equação de regressão introduzindo conjuntamente as variáveis mediadora (*legitimação da autoridade escolar*) e independente.

Pretende-se nesta fase que a variável independente tenha impacto sobre a variável dependente, o que de facto acontece, e que essa relação desapareça ou diminua quando se introduz a variável mediadora na equação de regressão. Se esse impacto desaparecer, considera-se que a mediação é total; se o impacto não desaparecer completamente mas diminuir, considera-se que a mediação é parcial. Os resultados das análises relativas a este terceiro nível apresentam-se na tabela 8.

**Tabela 8:** Relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e a avaliação da autoridade institucional (ARM)

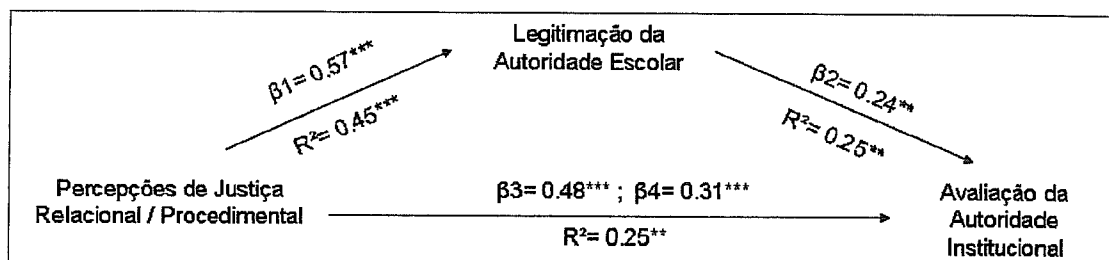
<b>Percepções de justiça e variável mediadora</b>	<b>Avaliação da Autoridade Institucional</b>
Justiça Procedimental/Relacional	0,48***
R <sup>2</sup>	0,23***
Legitimação da Autoridade Escolar	0,24**
Justiça Procedimental/Relacional	0,31***
R <sup>2</sup>	0,25**

Nota: (\*\*) p<0.01 ; (\*\*\*) p<0.001.

Ao observar a tabela 8 verificamos que as percepções de justiça procedimental/relacional têm impacto na avaliação da autoridade institucional e que esse impacto, apesar de não desaparecer, diminui depois de introduzirmos a variável mediadora na equação de regressão. Assim, a legitimação da autoridade escolar medeia parcialmente a relação entre as percepções de justiça relativas aos professores e a avaliação que os adolescentes fazem da autoridade institucional.

Para uma mais fácil visualização dos resultados descritos ao longo destes três estádios, apresenta-se de seguida um modelo gráfico das análises de regressão efectuadas (figura 8).

**Figura 8:** Representação gráfica do efeito mediador da legitimação da autoridade escolar na relação entre as percepções de justiça e a avaliação da autoridade institucional



Nota:  $\beta_1$ : relação controlando a variável dependente (nível 1);  $\beta_2$ : relação controlando a variável independente (nível 2);  $\beta_3$ : relação antes da mediação (nível 3);  $\beta_4$ : relação depois de controlar a variável mediadora (nível 3); (\*\*) $p < 0,01$ ; (\*\*\*) $p < 0,001$

No sentido de verificar se este efeito de mediação é estatisticamente significativo, realizámos o Teste de Sobel (1982), que revelou que a legitimação da autoridade escolar ( $z = 3.44$ ,  $p < 0.001$ ) é de facto um mediador significativo neste modelo.

Deste modo, podemos afirmar que a nossa terceira hipótese também se confirma, uma vez que a legitimação da autoridade escolar tem um efeito mediador significativo na relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e a avaliação da autoridade institucional, apesar desse efeito não se verificar no que diz respeito às percepções de justiça distributiva.

Isto significa que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos em termos procedimentais e relacionais, mais reconhecem legitimidade à autoridade desses professores e quanto maior é essa legitimidade, mais positiva é a avaliação que eles fazem das autoridades institucionais (polícia, leis e tribunais).

### **O Impacto das Percepções de Justiça relativas aos Professores sobre os Comportamentos de Desvio dos Adolescentes**

Para analisar o impacto das dimensões das percepções de justiça sobre a ocorrência de comportamentos desviantes nos adolescentes, também recorreremos a Análises de Regressão Múltipla (ARM), utilizando o método *stepwise* (tabela 9).

**Tabela 9:** As percepções de justiça relativas aos professores como preditoras dos comportamentos de desvio (ARM)

Dimensões das Percepções de Justiça	Comp. Aditivos e Auto-destrutivos	Roubos	Comp. Violentos e de Vandalismo	Comp. Agressivos dirigidos a professores	Comp. disruptivos na escola	Mentiras acerca da idade
Justiça Relacional/ Procedimental	- 0.39***	- 0.22***	- 0.32***	- 0.45***	- 0.39***	- 0.18**
Justiça Distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,15***</b>	<b>0,04***</b>	<b>0,10***</b>	<b>0,20***</b>	<b>0,15***</b>	<b>0,03**</b>

Nota: (\*\*)  $p < 0.01$  ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Como podemos observar na tabela 9, os resultados mostram um efeito negativo e significativo entre a dimensão procedimental/relacional das percepções de justiça relativas aos professores e todas as dimensões dos comportamentos de desvio, mas o mesmo não acontece no caso da dimensão de justiça distributiva, que não apresenta um impacto significativo em nenhuma das categorias do desvio.

Podemos assim dizer que a nossa quarta hipótese também se confirma, uma vez que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos ao nível dos procedimentos utilizados e da qualidade do tratamento interpessoal recebido, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes.

Por último, parece-nos importante salientar que a variância explicada pelas percepções de justiça relativamente às dimensões *roubos* e *mentiras acerca da idade* é muito reduzida. Assim, é sobretudo nas dimensões do desvio que remetem para comportamentos que ocorrem em contexto escolar – *comportamentos agressivos dirigidos a professores* e *comportamentos disruptivos na escola* - e ainda para a dimensão *comportamentos aditivos e auto-destrutivos*, que as percepções de justiça procedimental/relacional mais contribuem para explicar o comportamento dos adolescentes. É também nesses casos que o impacto negativo das percepções de justiça procedimental/relacional sobre os comportamentos desviantes se revelou mais forte.

### **A Legitimação da Autoridade Escolar enquanto Variável Mediadora entre as Percepções de Justiça relativas aos Professores e os Comportamentos de Desvio**

A quinta hipótese por nós colocada propõe que a relação entre as percepções de justiça acerca do comportamento dos professores, em especial as percepções de justiça procedimental/relacional, e a ocorrência de comportamentos desviantes nos adolescentes é mediada pela atribuição de legitimidade aos professores.

Para testarmos esta hipótese de mediação recorreremos ao mesmo processo de regressão multiestádios anteriormente descrito em pormenor a propósito da terceira hipótese. Por esse motivo, optámos neste caso por apresentar apenas na tabela 10 os resultados obtidos ao longo dos três estádios de mediação.

Note-se que as percepções de justiça distributiva foram excluídas das análises de mediação efectuadas, por não terem tido um impacto significativo na ocorrência de comportamentos desviantes (ver a este propósito a tabela 9) e, para além disto, optámos também por excluir das análises de mediação a categoria do desvio *mentiras acerca da idade*, visto que esta dimensão apresentava coeficientes de correlação muito reduzidos com todas as variáveis em estudo (ver a este propósito a tabela 4).

Começámos assim por analisar o impacto das percepções de justiça procedimental/relacional sobre a variável mediadora *legitimação da autoridade escolar*. Na tabela 10 verifica-se que esse impacto é bastante forte e se mantém mesmo depois de introduzirmos as variáveis dependentes na equação de regressão, para controlar a co-variância entre os comportamentos de desvio e a legitimação da autoridade escolar.

Porém, duas das dimensões do desvio – *Comportamentos Aditivos e Auto-destrutivos e comportamentos agressivos dirigidos aos professores* – não apresentaram valores significativos quando foram introduzidas conjuntamente com as percepções de justiça na equação de regressão, razão pela qual estas duas dimensões foram excluídas das restantes análises de mediação.

**Tabela 10:** Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador da legitimação da autoridade escolar na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio (ARM)

<b>NÍVEL 1:</b>			
Percepções de Justiça e variável dependente		Legitimação dos Professores	
Justiça Procedimental/ Relacional		0,65***	
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,42***</b>	
Comportamentos Aditivos e Auto-destrutivos		n.s.	
Justiça Procedimental/ Relacional		0,66***	
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,43***</b>	
Roubos		- 0,12**	
Justiça Procedimental/ Relacional		0,63***	
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,44**</b>	
Comportamentos Violentos e de Vandalismo		- 0,12**	
Justiça Procedimental/ Relacional		0,62***	
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,45**</b>	
Comportamentos agressivos dirigidos aos professores		n.s.	
Justiça Procedimental/ Relacional		0,65***	
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,42***</b>	
Comportamentos disruptivos na escola		- 0,18***	
Justiça Procedimental/ Relacional		0,57***	
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,45***</b>	
<b>NÍVEL 2:</b>			
Legitimação dos Professores e variável independente	Roubos	Comportamentos Violentos e de Vandalismo	Comportamentos disruptivos na escola
Legitimação dos Professores	- 0,28***	- 0,32***	- 0,39***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,08***</b>	<b>0,10***</b>	<b>0,15***</b>
Justiça Procedimental/ Relacional	- 0,27***	- 0,19**	- 0,27***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,07***</b>	<b>0,11**</b>	<b>0,20***</b>
<b>NÍVEL 3:</b>			
Percepções de justiça e variável mediadora	Roubos	Comportamentos Violentos e de Vandalismo	Comportamentos disruptivos na escola
Justiça Procedimental/ Relacional	- 0,24***	- 0,31***	- 0,40***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,06***</b>	<b>0,10***</b>	<b>0,16***</b>
Justiça Procedimental/ Relacional	n.s.	- 0,19**	- 0,24***
Legitimação dos Professores	- 0,27***	- 0,19**	- 0,27***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,07***</b>	<b>0,11**</b>	<b>0,20***</b>

Nota: (\*\*)  $p < 0.01$  ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Em relação ao segundo nível das análises de mediação, observa-se que a legitimação dos professores tem um impacto negativo e significativo nas três dimensões do desvio analisadas – *roubos*, *comportamentos violentos e de vandalismo* e *comportamentos disruptivos na escola* – e que esse impacto se mantém mesmo quando controlamos a covariação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio.

No último nível das análises de mediação verificamos que o impacto negativo das percepções de justiça procedimental/relacional sobre a dimensão *roubos* desaparece quando introduzimos a variável mediadora (legitimação da autoridade escolar) na equação de regressão, para controlar a co-variação entre esta última e as três dimensões do desvio, o que significa que se obtém uma mediação total.

No caso das dimensões *comportamentos violentos e de vandalismo* e *comportamentos disruptivos na escola*, o impacto das percepções de justiça procedimental/relacional não desaparece mas diminui, o que significa que nestes dois casos se obtém uma mediação parcial.

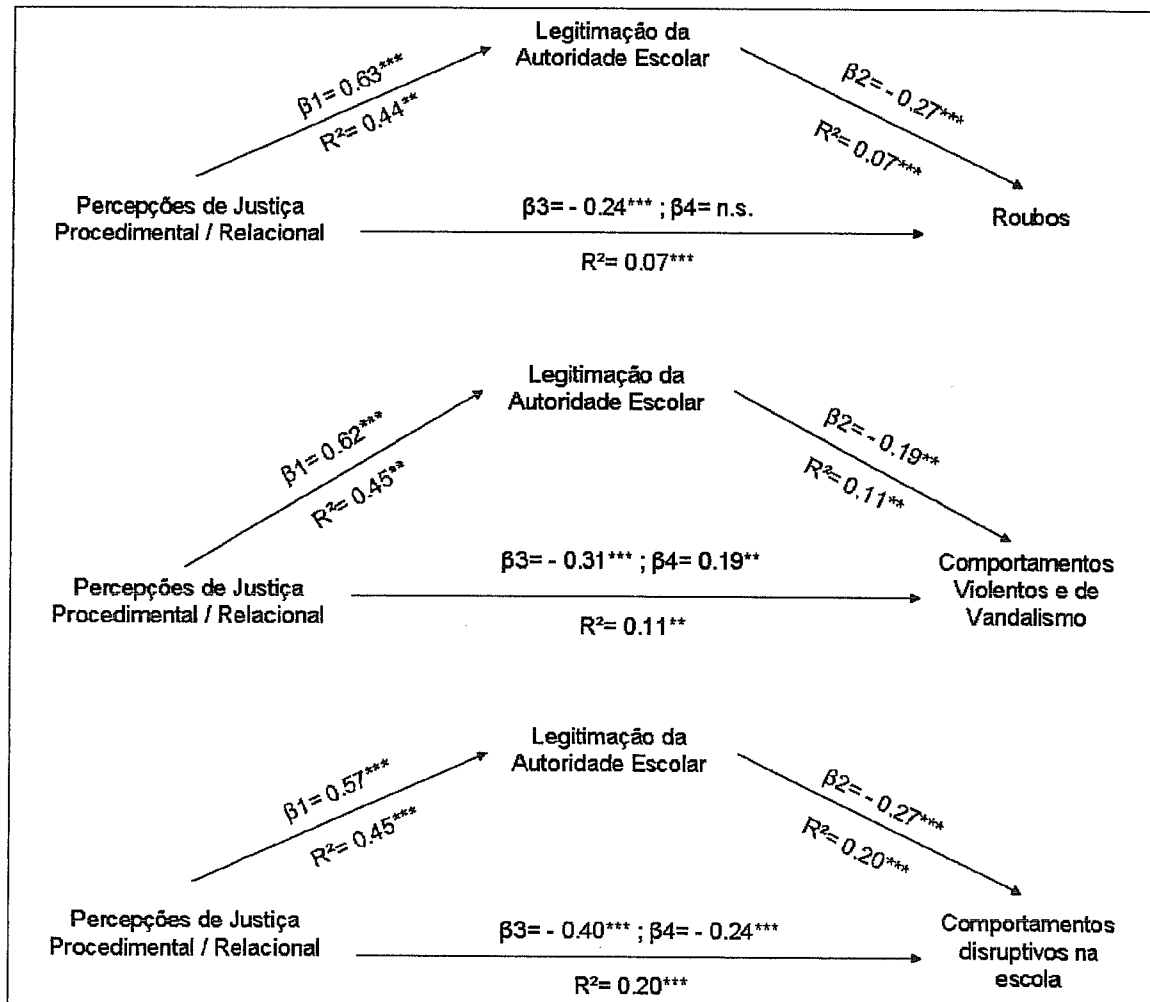
Para uma melhor visualização dos resultados apenas descritos, apresentamos na figura 8 o modelo gráfico dos três estádios das análises de regressão em que se observou o efeito mediador da variável *legitimação da autoridade escolar*.

Ainda no sentido de verificar se este efeito de mediação é estatisticamente significativo, realizámos o Teste de Sobel (1982), que revelou que a legitimação da autoridade escolar é de facto um mediador significativo na relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e as seguintes dimensões do desvio: roubos ( $z = -4.50$ ,  $p < 0.001$ ), comportamentos violentos e de vandalismo ( $z = -2.51$ ,  $p < 0.01$ ), e comportamentos disruptivos na escola ( $z = -2.27$ ,  $p < 0.001$ ).

Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que a nossa quinta hipótese se confirma parcialmente, uma vez que a legitimação da autoridade escolar tem um efeito mediador significativo na relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e três das dimensões do desvio analisadas. Porém, esse efeito mediador não se verifica no caso das dimensões *comportamentos aditivos e auto-destrutivos* e *comportamentos agressivos dirigidos aos professores*.

Com base nestes resultados, podemos assim afirmar que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos em termos procedimentais e relacionais, mais reconhecem legitimidade à autoridade desses professores. Por sua vez, quanto mais os adolescentes legitimam os professores, menor é a ocorrência de roubos, de comportamentos violentos e de vandalismo e de comportamentos disruptivos na escola.

**Figura 9:** Representação gráfica do efeito mediador da legitimação da autoridade escolar na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos desviantes



Nota:  $\beta_1$ : relação controlando a variável dependente (nível 1);  $\beta_2$ : relação controlando a variável independente (nível 2);  $\beta_3$ : relação antes da mediação (nível 3);  $\beta_4$ : relação depois de controlar a variável mediadora (nível 3); (\*\*) $p < 0,01$ ; (\*\*\*) $p < 0,001$

### **A Avaliação da Autoridade Institucional enquanto Variável Mediadora entre as Percepções de Justiça relativas aos Professores e os Comportamentos de Desvio**

A sexta e última hipótese por nós colocada sugere que a relação entre as percepções de justiça acerca do comportamento dos professores, principalmente a justiça

procedimental/relacional, e a ocorrência de comportamentos desviantes é mediada pela avaliação que os adolescentes fazem da autoridade institucional.

Para testarmos esta hipótese de mediação recorreremos uma vez mais ao processo de regressão multiestádios e optámos novamente por apresentar na tabela 11 os resultados obtidos ao longo dos três estádios de mediação.

Salientamos uma vez mais que a dimensão *percepções de justiça distributiva* foi excluída das análises de mediação efectuadas por não apresentar impacto na ocorrência de comportamentos desviantes e que a dimensão do desvio *mentiras acerca da idade* foi também excluída por apresentar correlações muito reduzidas com as restantes variáveis analisadas.

Começámos então por analisar o impacto das percepções de justiça procedimental/relacional sobre a variável mediadora *avaliação da autoridade institucional*, verificando que esse impacto é bastante forte e se mantém mesmo quando controlamos a co-variação entre os comportamentos de desvio e a avaliação da autoridade institucional.

O segundo nível das análises de mediação mostra que a avaliação da autoridade institucional tem um impacto negativo e significativo nas cinco dimensões do desvio analisadas – *Comportamentos Aditivos e Auto-destrutivos, roubos, comportamentos violentos e de vandalismo, comportamentos agressivos dirigidos a professores e comportamentos disruptivos na escola* – e que esse impacto se mantém mesmo quando controlamos a co-variação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio.

No último nível das análises de mediação verificamos que o impacto negativo das percepções de justiça procedimental/relacional sobre a dimensão *roubos* desaparece quando introduzimos a variável mediadora (avaliação da autoridade institucional) na equação de regressão, para controlar a co-variação entre esta última e as cinco dimensões do desvio, o que significa que se obtém uma mediação total.

**Tabela 11:** Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador da avaliação da autoridade institucional na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio (ARM)

<b>NÍVEL 1:</b>					
Percepções de Justiça e variável dependente		Avaliação da Autoridade Institucional			
Justiça Procedimental/ Relacional		0,47***			
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,22***</b>			
Comportamentos Aditivos e Auto-destrutivos		- 0,24***			
Justiça Procedimental/ Relacional		0,39***			
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,28***</b>			
Roubos		- 0,32***			
Justiça Procedimental/ Relacional		0,41***			
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,33***</b>			
Comportamentos Violentos e de Vandalismo		- 0,31***			
Justiça Procedimental/ Relacional		0,36***			
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,29***</b>			
Comportamentos agressivos dirigidos aos professores		- 0,13*			
Justiça Procedimental/ Relacional		0,41***			
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,22*</b>			
Comportamentos disruptivos na escola		- 0,26***			
Justiça Procedimental/ Relacional		0,37***			
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>0,28***</b>			
<b>NÍVEL 2:</b>					
Avaliação da Autoridade Institucional e variável independente	Comp. Aditivos e Auto-destrutivos	Roubos	Comp. Violentos e de Vandalismo	Comp. Agressivos dirigidos aos professores	Comp. Disrupt. na escola
Aval. da Autoridade Institucional	- 0,37***	- 0,41***	- 0,42***	- 0,30***	- 0,38***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,13***</b>	<b>0,17***</b>	<b>0,17***</b>	<b>0,09***</b>	<b>0,14***</b>
Aval. da Autoridade Institucional	- 0,26***	- 0,41***	- 0,35***	- 0,13*	- 0,28***
Justiça Procedimental/ Relacional	- 0,28***	n.s.	- 0,18**	- 0,40***	- 0,27***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,21***</b>	<b>0,17***</b>	<b>0,21**</b>	<b>0,22*</b>	<b>0,22***</b>
<b>NÍVEL 3:</b>					
Percepções de Justiça e variável mediadora	Comp. Aditivos e Auto-destrutivos	Roubos	Comp. Violentos e de Vandalismo	Comp. agressivos dirigidos aos professores	Comp. Disrupt. na escola
Justiça Procedimental/ Relacional	- 0,40***	- 0,24***	- 0,31***	- 0,45***	- 0,40***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,16***</b>	<b>0,06***</b>	<b>0,10***</b>	<b>0,20***</b>	<b>0,16***</b>
Justiça Procedimental/ Relacional	- 0,28***	n.s.	- 0,18**	- 0,40***	- 0,27***
Aval. da Autoridade Institucional	- 0,26***	- 0,41***	- 0,35***	- 0,13*	- 0,28***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,21***</b>	<b>0,17***</b>	<b>0,21**</b>	<b>0,22*</b>	<b>0,22***</b>

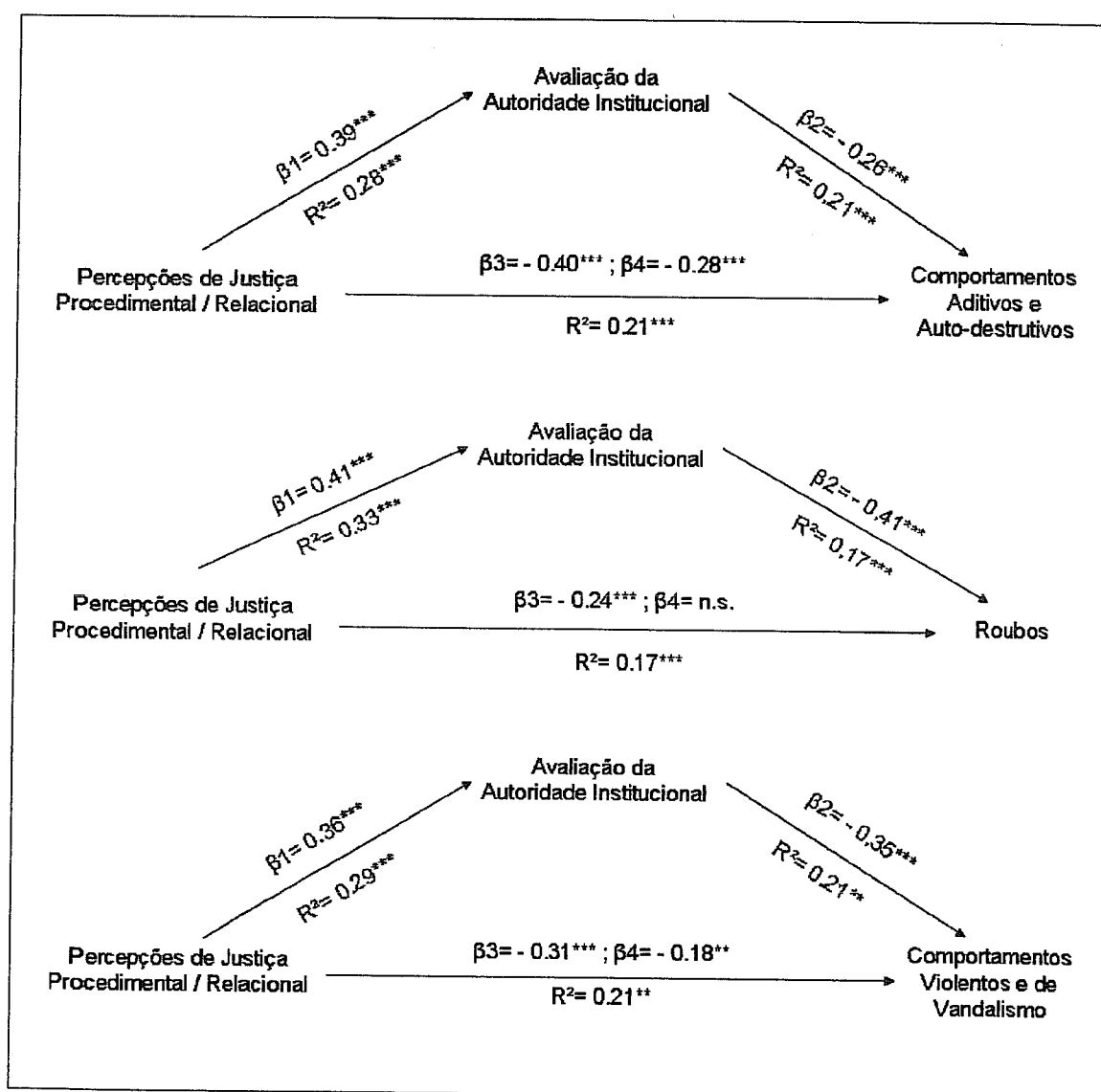
Nota: (\*) p<0.05 (\*\*) p<0.01 ; (\*\*\*) p<0.001.

No caso das restantes quatro dimensões - *comportamentos aditivos e auto-destrutivos, comportamentos violentos e de vandalismo, comportamentos agressivos*

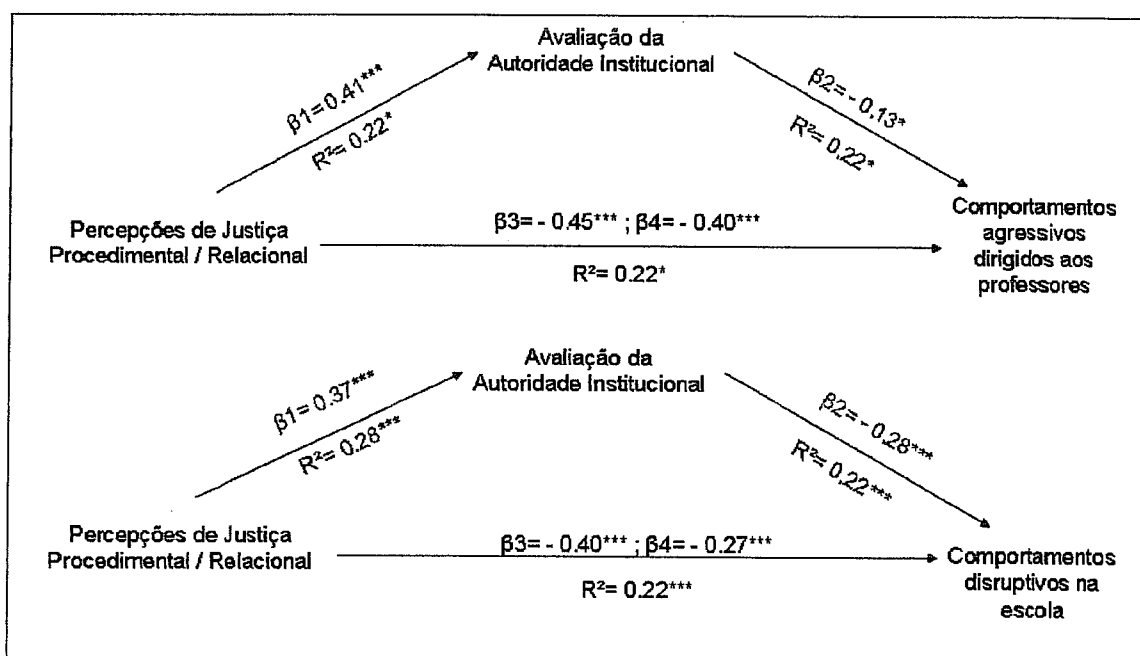
*dirigidos a professores e comportamentos disruptivos na escola* - o impacto das percepções de justiça procedimental/relacional não desaparece mas diminui, obtendo-se nestes casos mediações parciais.

Para uma mais fácil visualização destes resultados, apresentamos na figura 10 a representação gráfica dos três níveis das análises de regressão relativos ao efeito mediador da variável *avaliação da autoridade institucional*.

**Figura 10:** Representação gráfica do efeito mediador da avaliação da autoridade institucional na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos desviantes



(Continuação Fig. 10)



Nota:  $\beta_1$ : relação controlando a variável dependente (nível 1);  $\beta_2$ : relação controlando a variável independente (nível 2);  $\beta_3$ : relação antes da mediação (nível 3);  $\beta_4$ : relação depois de controlar a variável mediadora (nível 3); (\*)  $p < 0,05$ ; (\*\*)  $p < 0,01$ ; (\*\*\*)  $p < 0,001$ .

Por último, aplicámos o Teste de Sobel a cada uma das análises de mediação efectuadas com o objectivo de verificar se esse efeito era estatisticamente significativo. Os resultados deste teste mostram que a *avaliação da autoridade institucional* é de facto um mediador significativo na relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e todas as dimensões do desvio analisadas: comportamentos aditivos e auto-destrutivos ( $z = -3.86$ ,  $p < 0.001$ ), roubos ( $z = -5.80$ ,  $p < 0.001$ ), comportamentos violentos e de vandalismo ( $z = -2.84$ ,  $p < 0.01$ ), comportamentos agressivos dirigidos a professores ( $z = -2.08$ ,  $p < 0.05$ ) e comportamentos disruptivos na escola ( $z = -4.07$ ,  $p < 0.001$ ).

Confirma-se deste modo a sexta hipótese por nós colocada, de acordo com a qual a avaliação da autoridade institucional tem um efeito mediador na relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e todas as dimensões do desvio analisadas.

Apesar disto, esta hipótese é apenas validada parcialmente, dado que o efeito mediador da avaliação da autoridade institucional funciona no caso da dimensão procedimental/relacional das percepções de justiça, mas não funciona no caso da

dimensão distributiva, dado que esta dimensão não é preditora dos comportamentos desviantes dos adolescentes.

Podemos assim afirmar que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos em termos procedimentais e relacionais, mais positivamente avaliam a autoridade institucional e quanto mais positiva é essa avaliação, menor é a ocorrência de comportamentos de desvio, nomeadamente comportamentos aditivos e auto-destrutivos, roubos, comportamentos violentos e de vandalismo, comportamentos agressivos dirigidos a professores e comportamentos disruptivos na escola.

**Será que existem diferenças significativas entre os adolescentes que frequentam o ensino regular e os adolescentes que frequentam o ensino técnico-profissional ao nível da ocorrência de comportamentos de desvio?**

O último objectivo do nosso estudo consistia em verificar se existem diferenças entre o grupo de adolescentes que frequenta o ensino regular e o grupo de adolescentes que frequenta o ensino técnico-profissional no que diz respeito à ocorrência de comportamentos desviantes. Para isso, recorremos ao teste t-student para analisar diferenças de médias entre os dois grupos, depois de termos verificado se existia ou não homogeneidade de variâncias através do teste de Levene (ver tabela 12).

Em primeiro lugar, verifica-se que existem diferenças significativas entre as médias dos dois grupos em todas as dimensões do desvio.

Em segundo lugar, constatamos que as médias dos alunos do ensino técnico-profissional são mais elevadas do que as médias dos alunos do ensino regular, o que significa que a frequência com que os comportamentos desviantes ocorrem é superior no grupo de adolescentes que frequenta o ensino técnico-profissional.

Convém ter presente que ambos os grupos apresentam valores médios bastante inferiores ao ponto médio da escala, ou seja, a frequência com que estes comportamentos ocorrem é bastante reduzida, sendo no entanto mais elevada no caso dos adolescentes que frequentam o ensino técnico-profissional.

**Tabela 12:** Diferenças de médias entre os alunos do ensino regular e os alunos do ensino técnico-profissional ao nível dos comportamentos de desvio (teste t-student)

<b>Comportamentos Aditivos e Auto-destrutivos</b>				
TIPO DE ENSINO:	N	M	DP	T
<b>Técnico-Profissional</b>	190	1,40	1,20	12,62***
<b>Regular</b>	127	0,22	0,38	
<b>Roubos</b>				
TIPO DE ENSINO:	N	M	DP	T
<b>Técnico-Profissional</b>	191	0,77	0,96	8,86***
<b>Regular</b>	125	0,10	0,32	
<b>Comportamentos Violentos e de Vandalismo</b>				
TIPO DE ENSINO:	N	M	DP	T
<b>Técnico-Profissional</b>	197	1,19	1,21	8,30***
<b>Regular</b>	126	0,32	0,66	
<b>Comportamentos agressivos dirigidos a professores</b>				
TIPO DE ENSINO:	N	M	DP	T
<b>Técnico-Profissional</b>	201	0,77	1,15	7,40***
<b>Regular</b>	127	0,13	0,32	
<b>Comportamentos disruptivos na escola</b>				
TIPO DE ENSINO:	N	M	DP	T
<b>Técnico-Profissional</b>	194	1,92	1,06	4,45***
<b>Regular</b>	125	1,46	0,88	

Nota: (\*\*\*)  $p < 0,001$ .

Outro aspecto interessante é que, apesar da existência de diferenças significativas nas médias dos dois grupos, parece existir um padrão ao nível da ocorrência de comportamentos desviantes nos dois grupos. Assim, quer no caso dos adolescentes do ensino regular, quer no caso dos adolescentes do ensino técnico-profissional, os comportamentos desviantes com uma frequência média mais elevada são os *comportamentos disruptivos na escola* e os comportamentos desviantes com uma frequência média mais reduzida são os *roubos* e os *comportamentos agressivos dirigidos aos professores*.

Estes resultados sugerem portanto que os comportamentos desviantes manifestados pelos dois grupos seguem a mesma linha, mas ocorrem com maior frequência no grupo de adolescentes que frequenta o ensino técnico-profissional.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este trabalho tinha por objectivo estudar o efeito das percepções de justiça relativas aos professores na legitimação da autoridade escolar, na avaliação das autoridades institucionais e nos comportamentos desviantes dos adolescentes e os resultados obtidos permitem-nos confirmar, na sua generalidade, as hipóteses por nós colocadas.

Em primeiro lugar, e no que diz respeito ao impacto das percepções de justiça na legitimação dos professores, verificámos que a dimensão procedimental/relacional apresentou um impacto bastante superior ao da dimensão distributiva, tal como tínhamos previsto na nossa hipótese, constituindo portanto um melhor preditor da legitimação das autoridades escolares.

Estes resultados são idênticos aos que foram obtidos nos estudos de Gouveia-Pereira (2004) e Gouveia-Pereira *et al.* (2003) e também nos estudos de Tyler e Caine (1981) com estudantes universitários, permitindo-nos inferir que a legitimação dos professores se baseia mais nos julgamentos que os adolescentes fazem acerca da justiça dos procedimentos e da qualidade do tratamento interpessoal recebido, do que nos julgamentos acerca da justiça dos resultados escolares obtidos.

O especial impacto que os julgamentos de justiça procedimental/relacional exercem sobre a legitimação das autoridades, que aliás já se tinha verificado também noutros estudos realizados em contexto não-escolar (Tyler, 1997; Tyler & Degoey, 1995; Tyler, Degoey & Smith, 1996), pode ser interpretado à luz pressupostos do modelo relacional da autoridade.

Segundo este modelo, a avaliação dos procedimentos utilizados pelas autoridades exerce uma influência determinante porque os procedimentos reflectem os valores e as normas de funcionamento dos grupos e, nessa medida, são encarados como contínuos e constantes, dando indicações acerca daquilo que os indivíduos poderão esperar das autoridades em futuras interacções (Tyler & Lind, 1992).

Deste modo, se os adolescentes sentirem que os procedimentos utilizados pelos seus professores são neutros e imparciais, que as decisões tomadas têm em conta as suas opiniões e pontos de vista, que os professores se preocupam com as suas necessidades e

direitos e os tratam com respeito e consideração, então eles terão tendência para confiar nesses professores e para reconhecer legitimidade às suas propostas, ordens e decisões.

Apesar da natureza do nosso estudo não nos permitir estabelecer relações causais entre as percepções de justiça e a legitimação da autoridade, os resultados obtidos parecem apontar nesse sentido e dão suporte às previsões do Modelo Relacional da Autoridade proposto por Tyler e Lind (1992), contribuindo dessa forma para a sua validação.

Ainda de acordo com as nossas hipóteses, verificamos que o impacto das percepções de justiça relativas aos professores não se esgota na avaliação e legitimação das autoridades escolares e se estende também à avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais extra-escolares (polícia, leis e tribunais). E indo uma vez mais ao encontro das nossas previsões, observamos que os julgamentos procedimentais/relacionais têm um impacto determinante na avaliação das autoridades institucionais, não tendo os julgamentos distributivos apresentado um impacto significativo nessa avaliação.

Assim, os nossos resultados são idênticos aos obtidos por Gouveia-Pereira (2004) e Gouveia-Pereira *et al.* (2003) e indicam que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos ao nível procedimental/relacional, mais positivamente avaliam também as autoridades institucionais extra-escolares.

Por outro lado, podemos dizer que, de certa forma, estes resultados vão também ao encontro dos obtidos por outros autores, que analisaram o impacto de diferentes variáveis escolares, que não as percepções de justiça relativas aos professores, na avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais.

Assim, os estudos de Emler e Reicher (1987) Emler, Ohana e Dickinson (1990), Reicher e Emler (1985), mostraram a existência de fortes correlações entre as atitudes dos adolescentes face às autoridades escolares e as suas atitudes face às autoridades institucionais e, por sua vez, os estudos de Gouveia-Pereira e Pires (1999), Palmonari e Rubini (1998), Palmonari, Rubini e Casoni (1999) e Rubini e Palmonari (1995), demonstraram que a avaliação das autoridades institucionais está positivamente relacionada com a percepção de uma experiência escolar positiva por parte dos adolescentes (medida através da avaliação e facilidade de adaptação às regras escolares,

do rendimento escolar positivo e do “bem-estar” resultante da experiência escolar com os professores).

A nossa terceira hipótese de que a legitimação da autoridade escolar é uma variável mediadora na relação entre as percepções de justiça relativas aos professores e a avaliação que os adolescentes fazem da autoridade institucional também se confirmou, o que vai uma vez mais ao encontro dos resultados obtidos por Gouveia-Pereira (2004) e Gouveia-Pereira *et al.* (2003), indicando que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos a nível procedimental e relacional, mais legitimam a sua autoridade e quanto mais reconhecem legitimidade aos professores, mais positivamente avaliam também outras figuras de autoridade formal e institucional, nomeadamente polícia, leis e tribunais.

Os resultados por nós obtidos dão portanto suporte à ideia de que a escola, e em particular as experiências vividas no contexto da relação com os professores, são determinantes ao nível das representações e atitudes que os adolescentes desenvolvem face a outras figuras de autoridade extra-escolar, mesmo aquelas com quem mantêm menor contacto.

Dão ainda indicações no sentido de que a experiência que os adolescentes têm com as autoridades escolares é interiorizada e transferida para outras figuras de autoridade não escolar (Emler & Reicher, 1995), na medida em que um tratamento justo, digno e respeitoso por parte dos professores favorece o sentimento de que as autoridades, num sentido mais lato, terão igualmente tendência para agir de um modo justo e tratar as pessoas com respeito, dignidade e consideração (Gouveia-Pereira, 2004).

Se de facto, tal como defendem Emler e Reicher (1995), a escola constitui o primeiro contexto no qual as crianças e adolescentes se confrontam com um sistema de organização formal, parece-nos plausível considerar que as relações que se estabelecem com as figuras de autoridade nesse contexto – os professores – possam constituir um modelo ou uma referência a partir da qual os adolescentes fazem inferências acerca de outras figuras de autoridade e de outros sistemas que se regulam pelo mesmo tipo de organização formal.

Por outro lado, pretendíamos também com este trabalho estabelecer um elo de ligação entre as previsões do modelo relacional da autoridade proposto por Lind e Tyler (1992) e as previsões da teoria do desvio juvenil proposta por Emler e Reicher (1995).

De facto, em 2005 Emler e Reicher procuraram articular estas duas abordagens teóricas, argumentando que a crescente tomada de consciência, durante a adolescência, das limitações, imperfeições e injustiças dos sistemas institucionais, poderia conduzir a uma diminuição do apoio dado pelos adolescentes às figuras de autoridade e às regras/normas de funcionamento do sistema em geral, e que essa diminuição do apoio se manifestaria através de atitudes e comportamentos de desconfiança, desafio e rejeição em relação às autoridades.

No entanto, tanto quanto sabemos, este tipo de relação nunca tinha sido analisado empiricamente e esse era um dos grandes objectivos deste trabalho. Procurámos assim analisar a relação entre as percepções de justiça relativas aos professores e os comportamentos desviantes dos adolescentes e verificar se essa relação é mediada pelo reconhecimento de legitimidade aos professores ou pelo tipo de orientações que os adolescentes desenvolvem em relação às autoridades institucionais. Também neste caso, as nossas previsões apontavam no sentido de serem sobretudo os julgamentos procedimentais/relacionais a determinar os comportamentos desviantes e a avaliação das autoridades.

No que diz respeito ao impacto das percepções de justiça relativas aos professores nos comportamentos de desvio dos adolescentes, podemos afirmar que os resultados obtidos vão no sentido da hipótese que colocámos.

De facto, enquanto que as percepções de justiça distributiva não revelaram um impacto significativo na ocorrência de comportamentos desviantes, as percepções de justiça procedimental/relacional relativas aos professores tiveram um impacto negativo significativo em todas as dimensões do desvio, em especial nos comportamentos que remetiam para transgressões que ocorrem em contexto escolar (*comportamentos agressivos dirigidos a professores e comportamentos disruptivos na escola*). Assim, quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos ao nível procedimental/relacional, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes.

Estes resultados são, de certo modo, consonantes com os obtidos por Chory-Assad (2002) com estudantes universitários. Com efeito, esta autora verificou que as percepções de justiça relativas aos professores, em especial as percepções de justiça procedimental, estavam negativamente correlacionadas com as tendências agressivas dos estudantes face aos professores (note-se que o que foi avaliado neste estudo foi o desejo ou impulso manifestado pelos estudantes para agredir o professor e não agressões efectivas).

Por outro lado, os nossos resultados parecem também, de algum modo, ir ao encontro dos resultados obtidos em outros estudos realizados em contextos não escolares, onde os julgamentos acerca dos procedimentos e da qualidade do tratamento interpessoal se revelaram importantes preditores da aceitação das decisões das autoridades (Greenberg, 1987) e do cumprimento voluntário das regras, normas e leis (Tyler, 1990; Tyler & Degoey, 1995; Tyler, Degoey & Smith, 1996).

Para além disto, os nossos resultados também vão, de certa forma, ao encontro dos que foram obtidos por Junger-Tas, Haen-Marshall e Ribeaud (2003; cit. por Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004) onde os autores verificaram a existência de fortes correlações entre a quantidade de comportamentos desviantes cometidos pelos adolescentes e a avaliação que eles faziam da relação que tinham com os professores. Assim, quanto mais os adolescentes consideravam que a sua relação com os professores era má, maior era a ocorrência de comportamentos desviantes.

De facto, são inúmeros os estudos que demonstram a relação entre um conjunto diversificado de factores escolares e os comportamentos desviantes dos adolescentes. Assim, o desvio juvenil aparece frequentemente associado a um baixo rendimento escolar (Emler & Reicher, 1995; Hirschi, 1969; Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Menard & Morse, 1984), ao número de reprovações (Junger-Tas, Haen-Marshall & Ribeaud, 2003; cit. por Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004), ao facto dos alunos não gostarem da escola (Junger-Tas *et al.*, 2003; cit. por Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004), ao número de faltas injustificadas (Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004), ao número de anos de estudo e ao nível de qualificação atingido (Emler, 1984) e também às percepções de justiça dos adolescentes relativamente às regras escolares (Gottfredson *et al.*, 2005).

Os resultados destes estudos, em conjunto com os que obtivemos no nosso trabalho, reforçam assim a ideia de que um conjunto muito variado de factores escolares constituem importantes preditores do desvio juvenil e que as experiências vividas na escola, em particular na relação com os professores, têm uma importância fulcral, exercendo uma influência determinante na vida dos adolescentes, influência essa que ultrapassa em larga medida o domínio escolar.

No que se refere ao efeito mediador, quer da legitimação da autoridade escolar, quer da avaliação das autoridades institucionais, na relação entre as percepções de justiça relativas aos professores e os comportamentos desviantes, podemos afirmar que ambas as hipóteses se confirmaram parcialmente.

Deste modo, a legitimação dos professores mediou significativamente a relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional e três dimensões do desvio – *roubos, comportamentos violentos e de vandalismo e comportamentos disruptivos na escola* – e a avaliação das autoridades institucionais mediou significativamente a relação entre os julgamentos procedimentais e relacionais de justiça relativos aos professores e todas as dimensões do desvio. Note-se que as percepções de justiça distributiva não apresentaram um impacto significativo, quer ao nível do desvio, quer ao nível da avaliação das autoridades institucionais, e portanto não foram sequer incluídas nas análises de mediação que efectuámos.

Estes resultados indicam portanto que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos a nível procedimental/relacional, mais lhes reconhecem legitimidade e quanto maior é essa legitimidade, menor é a ocorrência de *roubos, de comportamentos violentos e de vandalismo e de comportamentos disruptivos na escola*.

De forma idêntica, quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos em termos procedimentais e relacionais, mais positivamente avaliam também outras figuras de autoridade extra-escolar, nomeadamente a polícia, as leis e os tribunais, e quanto mais positiva é a avaliação deste tipo de autoridade, menor é a ocorrência de comportamentos desviantes.

Estes resultados vão, de algum modo, ao encontro dos que foram obtidos por Gouveia-Pereira e Pires (1999), onde a avaliação positiva da experiência escolar (medida através da importância que os adolescentes atribuem à relação com professores

e colegas e do sentimento de valorização fornecido pela interação com estes) se mostrou negativamente relacionada com a transgressão e obediência à autoridade institucional.

Vão também, de algum modo, no sentido dos resultados obtidos por Tyler (1990) em contexto legal onde, por um lado, foram sobretudo os julgamentos procedimentais de justiça que afectaram a legitimação das autoridades legais e, por outro lado, a legitimação dessas autoridades determinou o cumprimento das leis.

Isto sugere que as autoridades são avaliadas positivamente e as suas decisões são obedecidas se os indivíduos considerarem que os procedimentos utilizados e as decisões tomadas são legítimos e benéficos (Tyler, 1990) e satisfazem determinadas normas de justiça (Tyler & Lind, 1992; Tyler & Blader, 2003).

Por outro lado, parece-nos importante referir que, apesar de Emler e Reicher nunca terem analisado empiricamente o efeito que os julgamentos de justiça poderiam ter ao nível das atitudes de desafio e de oposição dos adolescentes relativamente às autoridades institucionais, num dos seus primeiros estudos (Reicher & Emler, 1985) eles tinham já verificado que quando o sistema legal era percebido como *enviesado e imparcial* - dois critérios determinantes ao nível das percepções de justiça - os adolescentes tinham atitudes de maior desafio face à lei e às autoridades institucionais.

Assim, os adolescentes que possuíam atitudes mais positivas em relação à autoridade institucional eram aqueles que consideravam o seu exercício como vantajoso e igualitário, reconhecendo por isso mesmo a sua legitimidade; pelo contrário, os adolescentes que tinham atitudes mais negativas em relação à autoridade formal tinham tendência para rejeitar as suas regras e ordens e para as considerar injustas e discriminatórias (Reicher & Emler, 1985).

De facto, se os adolescentes considerarem que as autoridades não são capazes de proteger e defender os seus direitos e interesses e de resolver as situações de injustiça com as quais se deparam, se considerarem que as autoridades os tratam de um modo rude, desrespeitoso ou ofensivo e que não utilizam critérios de neutralidade e imparcialidade nas decisões que tomam, ou pior ainda, se considerarem que são alvo de perseguição, discriminação ou marginalização por parte dessas autoridades, então é natural que a relação que estabelecem com essas autoridades seja de desconfiança, de

desafio e de rejeição; é natural que não reconheçam legitimidade às suas propostas e decisões e que se recusem a aceitar as suas exigências e imposições.

Os resultados que obtivemos a propósito dos efeitos de mediação chamam ainda a atenção para outro aspecto que nos parece importante: enquanto que a variável *avaliação da autoridade institucional* se apresentou como mediadora na relação entre as percepções de justiça e todas as dimensões do desvio, a variável *legitimação da autoridade escolar* mediou apenas a relação entre as percepções de justiça e três dimensões do desvio (*roubos, comportamentos violentos e de vandalismo e comportamentos disruptivos na escola*).

Isto parece sugerir que a avaliação da autoridade institucional é uma variável mediadora mais potente do que a legitimação da autoridade escolar para a compreensão da relação entre as percepções de justiça procedimental/relacional relativas aos professores e o desvio juvenil.

De qualquer forma, estes resultados parecem-nos compreensíveis uma vez que a relação entre a avaliação que os adolescentes fazem dos procedimentos utilizados pelos seus professores e o reconhecimento de legitimidade a esses mesmos professores é mais directa do que a relação entre os julgamentos de justiça relativos aos professores e a avaliação que os adolescentes fazem de outras autoridades extra-escolares, que tem subjacente um processo de transferência e generalização.

Por outro lado, os resultados das análises de regressão múltipla indicam também que a legitimação da autoridade escolar tem um impacto superior ao da avaliação das autoridades institucionais no que se refere às dimensões do desvio que remetem para comportamentos que ocorrem no contexto escolar (*comportamentos agressivos dirigidos a professores e comportamentos disruptivos na escola*), enquanto que a avaliação das autoridades institucionais tem um impacto superior ao da legitimação dos professores nas dimensões do desvio que remetem para comportamentos que ocorrem em âmbito extra-escolar (*comportamentos aditivos e auto-destrutivos, roubos e comportamentos violentos e de vandalismo*).

Apesar de Emler e Reicher nunca terem analisado a relação entre os julgamentos de justiça e os comportamentos de desvio, o facto da avaliação da autoridade institucional se ter revelado uma variável mediadora mais potente e de estar mais fortemente

relacionada com o desvio parece, de certa forma, ir ao encontro daquilo que estes autores têm vindo a argumentar, ou seja, que o desvio está intimamente relacionado com as orientações que os adolescentes desenvolvem em relação às autoridades institucionais e constitui a expressão de um corte nas relações dos adolescentes com a ordem institucional e as suas exigências.

Parece-nos portanto que os resultados obtidos no nosso estudo ajudam a estabelecer uma ligação entre os estudos empíricos que comprovam que a forma como os adolescentes avaliam os seus professores do ponto de vista da justiça, está fortemente relacionada com as atitudes e orientações que eles desenvolvem face às autoridades institucionais (Gouveia-Pereira, 2004; Gouveia-Pereira et al., 2003; Gouveia-Pereira & Vala, 2004) e os estudos empíricos que comprovam que as atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais estão altamente correlacionadas com o envolvimento directo dos adolescentes em actos delinquentes (Emler & Reicher, 1987; Levy, 2001; Reicher & Emler, 1985; West & Farrington, 1977).

Assim, um dos grandes objectivos deste trabalho foi atingido, na medida em que os nossos resultados contribuem para o estabelecimento de um elo de ligação entre os modelos teóricos de justiça, em particular o modelo relacional da autoridade, e a teoria do desvio juvenil proposta por Emler e Reicher (1995, 2005).

O último objectivo deste trabalho consistia em analisar se existiam diferenças significativas ao nível da ocorrência de comportamentos desviantes entre os adolescentes que frequentavam o ensino regular e os adolescentes que frequentavam o ensino técnico-profissional.

De facto, tal como já referimos anteriormente, apesar do tipo de ensino frequentado não ser geralmente uma variável considerada nos estudos acerca do desvio juvenil, ela parece-nos potencialmente importante, dado que em Portugal o ensino técnico-profissional continua ainda a ser maioritariamente encarado como a última oportunidade para os adolescentes que não conseguem obter sucesso no ensino regular.

Deste modo, a frequência do ensino técnico-profissional está geralmente associada a um percurso escolar marcado por fraco desempenho e baixo rendimento, um número considerável de repetências, baixa motivação e, muitas vezes problemas de comportamento e dificuldades de adaptação às regras e normas escolares.

Por sua vez, e tal como já referimos anteriormente, estes factores estão geralmente associados aos comportamentos desviantes dos adolescentes (Emler & Reicher, 1995; Hirschi, 1969; Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Menard & Morse, 1984).

De facto, as análises que efectuámos no capítulo do método, a propósito da caracterização da nossa amostra, vão nesse sentido. Assim, os alunos do ensino técnico-profissional percebem o seu aproveitamento escolar mais negativamente do que os alunos do ensino regular, o número de reprovações é também superior no grupo do ensino técnico-profissional (o que aliás se deduzia facilmente tendo em conta que os sujeitos dos dois grupos frequentavam níveis de ensino equivalentes e tinham diferenças de idade tão grandes) e, para além disto, neste último grupo a percentagem de faltas de comportamento, de suspensões e, inclusivamente, de expulsões é bastante mais elevada, tendo estes adolescentes menores aspirações e expectativas relativamente ao prosseguimento dos seus estudos.

Tendo em conta estas informações, podemos afirmar que os adolescentes do ensino técnico-profissional tiveram até à data um percurso escolar marcado por um maior insucesso e mais problemas ao nível do comportamento.

Assim, quando analisámos as diferenças entre os alunos do ensino regular e os alunos do ensino técnico-profissional ao nível do desvio, os resultados obtidos indicam que existem diferenças significativas entre os dois grupos, sendo a média de ocorrência dos comportamentos desviantes superior no grupo de adolescentes que frequentavam o ensino técnico-profissional, o que se aplica a todas as dimensões do desvio.

Parece, no entanto, existir um padrão de comportamento semelhante nos dois grupos, ou seja, os comportamentos desviantes que ocorrem mais frequentemente (*comportamentos disruptivos na escola*) são os mesmos nos dois grupos, assim como os comportamentos que ocorrem com menor frequência (*roubos e comportamentos agressivos dirigidos a professores*).

Apesar das diferenças entre os dois grupos se terem revelado significativas ao nível dos comportamentos desviantes, parece-nos, no entanto, importante tecer algumas considerações acerca da interpretação destes resultados, que nos parece dever ser feita com algumas reservas uma vez que os dois grupos não eram homogéneos, apresentando

diferenças consideráveis em algumas variáveis não-escolares que também estão geralmente associadas ao desvio e que nós não controlámos neste estudo.

Assim, convém ter em linha de conta, antes de mais, que cerca de dois terços da nossa amostra era constituída por alunos que frequentavam o ensino técnico-profissional. Para além disto, o grupo de alunos do ensino técnico-profissional era maioritariamente constituído por rapazes (71,9%), enquanto que o grupo do ensino regular era mais equilibrado em termos do género (47,7% do sexo masculino e 52,3% do sexo feminino) e existiam também diferenças muito grandes ao nível da idade nos dois grupos – no ensino técnico-profissional a idade média dos alunos era de 16,8 anos enquanto que no ensino regular a idade média dos alunos era de 13,4 anos.

Estes dados são importantes uma vez que a generalidade dos estudos empíricos mostram, em primeiro lugar, que existem diferenças consideráveis entre a frequência do desvio cometido por rapazes e raparigas, sendo os rapazes que apresentam sistematicamente um maior envolvimento em comportamentos desviantes (Junger-Tas, 1992, 1995; Junger-Tas, Haen-Marshall & Ribeaud, 2003; Junger-Tas *et al.*, 2003; Steffensmeier, 1993; Steffensmeier & Streifel, 1992; Weisheit & Mahan, 1988, *all cit.* por Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004; Hirschi, 1969; Smith & McVie, 2003).

Em segundo lugar, um grande conjunto de estudos indica também que o desvio atinge o seu pico na adolescência, por volta dos 15/16 anos (Greenberg, 1985; Gottfredson & Hirschi, 1990; Block & Werff, 1991; *all cit.* por Junger-Tas, Ribeaud & Cruyff, 2004).

Ora, à luz dos resultados destes estudos e dado que o grupo de alunos que frequentava o ensino técnico-profissional no nosso estudo era maioritariamente constituído por rapazes que tinham uma idade mais aproximada daquela em que o desvio atinge o seu pico, devemos tomar em linha de conta que existiram outros factores, para além dos escolares, que provavelmente contribuíram para as diferenças observadas.

Parece-nos assim importante que, em estudos futuros que optem pela utilização de participantes do ensino regular e ensino técnico-profissional, algumas variáveis tais como a idade e o género dos participantes sejam controladas.

Mas estes dados chamam ainda a nossa atenção para um outro aspecto que é, talvez, o mais relevante e surpreendente. É que apesar dos adolescentes que frequentavam o

ensino técnico-profissional terem tido um percurso escolar marcado por insucessos e problemas de comportamento, com todas as implicações que isso tem, eles optaram por permanecer no sistema de ensino, mesmo depois de terem terminado a escolaridade obrigatória.

Note-se que a idade mínima neste grupo é de 15 anos (tendo alguns destes sujeitos inclusivamente 18 e 19 anos) e com essa idade a permanência na escola não é obrigatória. Isto significa que, apesar do seu percurso escolar não ter sido muito positivo, estes jovens continuam de alguma forma a acreditar que vale a pena permanecer na escola.

Efectivamente, se tivermos em conta que na escola técnico-profissional onde os dados foram recolhidos ter uma idade mínima de 15 anos constitui um requisito obrigatório para ser aceite e os níveis de ensino que esta escola tem para oferecer aos seus alunos são equivalentes ao 2º e 3º ciclo do ensino básico, rapidamente percebemos que este tipo de ensino se apresenta como uma clara alternativa para aqueles alunos que não obtiveram sucesso no ensino regular.

Assim, apesar das reservas que deveremos ter na interpretação das diferenças que encontramos entre os alunos do ensino regular e os alunos do ensino técnico-profissional, de facto tudo indica que a experiência escolar destes últimos é mais negativa. Ora, se os indicadores de uma experiência escolar negativa aparecem geralmente associados ao desvio juvenil, parece-nos que a inclusão deste tipo de alunos em futuras investigações poderá ser importante para a compreensão do desvio juvenil.

Para além disto, convém relembrar que uma das grandes dificuldades sentidas na maioria dos estudos empíricos que se debruçam sobre as questões do desvio está relacionada com a baixa incidência destes comportamentos, ou melhor, com a compreensível “resistência” que os adolescentes têm em admitir que os cometem, o que também aconteceu no nosso estudo.

A título de exemplo, e a avaliar pelos resultados que obtivemos a propósito dos indicadores escolares dos participantes da nossa amostra, nomeadamente o número de faltas de comportamento, de suspensões e de expulsões, seria de esperar que pelo menos na categoria *comportamentos disruptivos na escola* a frequência relatada fosse mais elevada do que viemos a verificar.

De facto, de entre as várias dimensões do desvio analisadas, a dimensão *comportamentos disruptivos na escola* foi a que obteve um valor médio mais elevado ( $M = 1,73$ ), mas esse valor corresponde a uma ocorrência que se situa entre o “quase nunca” e o “poucas vezes”, o que parece ser indicativo da resistência que os adolescentes oferecem em admitir que têm determinados comportamentos, inclusivamente aqueles tão simples quanto *conversar e fazer brincadeiras que perturbam o decorrer das aulas* ou *gozar com os professores à frente dos colegas*.

De salientar ainda foi o facto dos nossos dados terem sido recolhidos por intermédio de um questionário anónimo e na presença exclusiva do investigador, e mesmo assim, os adolescentes manifestaram, por diversas vezes, um grande receio relativamente à utilização que iríamos dar às informações que estávamos a recolher e às pessoas que teriam acesso a essas informações.

Esta resistência alerta-nos assim para a questão das metodologias e instrumentos utilizados para medir o desvio juvenil e para a veracidade dos dados recolhidos, nomeadamente quando se utilizam medidas baseadas em comportamentos auto-retratos e não em comportamentos desviantes efectivamente cometidos. Foi por este tipo de metodologia que optámos neste trabalho e apesar dele ser geralmente considerado um bom indicador do desvio “real”, não podemos ignorar as suas limitações.

Assim, dada a dificuldade dos adolescentes admitirem que têm comportamentos desviantes e tendo sido no grupo de alunos do ensino técnico-profissional que verificámos uma maior ocorrência daqueles comportamentos, parece-nos que a inclusão deste tipo de alunos em investigações que se debrucem sobre esta temática constitui uma mais-valia.

Mas existe um outro aspecto relativo às metodologias utilizadas na recolha dos dados que merece uma análise mais cuidadosa. É que, se por um lado, o desvio está geralmente associado a um fraco desempenho e rendimento escolar e, nessa medida, pode ser interessante que os estudos incluam adolescentes com este tipo de problemáticas; por outro lado, esse tipo de problemas estão frequentemente associados à existência de graves lacunas, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita e isso constitui um entrave importante que deverá ser tido em conta quando se opta pela utilização de questionários.

De facto, na escola técnico-profissional fomos alertados para as dificuldades de leitura e escrita de alguns alunos e parece-nos que as enormes diferenças inter-individuais ao nível da duração do preenchimento do questionário, que chegaram a ultrapassar os 30 minutos, são precisamente o reflexo dessas lacunas, levando-nos ainda a questionar até que ponto algumas das questões colocadas terão sido completamente entendidas pelos adolescentes.

Para além disto, pareceu-nos curioso o facto de alguns adolescentes que participaram no nosso estudo terem dito explicitamente que algumas das questões colocadas não deviam ser abordadas daquela forma (“escritas”) mas sim “faladas” e “conversadas cara-a-cara”, o que nos leva a equacionar as possíveis vantagens que a utilização de entrevistas poderia ter neste tipo de estudos.

## CONCLUSÕES

Em tom de conclusão, parece-nos importante tecer algumas considerações finais em torno dos resultados que obtivemos neste estudo. Em primeiro lugar, os resultados obtidos dão um importante contributo para a clarificação de alguns factores que influenciam os comportamentos desviantes dos adolescentes: as percepções de justiça relativas ao comportamento dos professores, bem como a legitimação da autoridade escolar e institucional.

Para explicar de que forma é que estas variáveis se interrelacionam procurámos articular o modelo relacional da autoridade proposto por Tyler e Lind (1992) e a teoria do desvio juvenil proposta por Emler e Reicher (1995, 2005).

De facto, apesar de Emler e Reicher (2005) terem já referido que as percepções de justiça poderiam ter um papel de relevo ao nível dos comportamentos desviantes, tanto quanto sabemos essa relação nunca tinha sido analisada empiricamente e, nesse sentido os nossos resultados constituem também uma mais-valia.

Assim, os resultados obtidos neste trabalho sugerem que a relação entre os julgamentos de justiça que os adolescentes formulam acerca dos seus professores e a ocorrência de comportamentos desviantes é mediada pela legitimação da autoridade desses professores e também pela avaliação que os adolescentes fazem das autoridades institucionais.

Isto significa que um tratamento respeitoso por parte dos professores, que se baseie em procedimentos neutros e imparciais, que tenha em conta as opiniões e pontos de vista dos adolescentes, que manifeste uma preocupação pelos seus direitos e necessidades, e que os faça sentir considerados e valorizados, tem efeitos positivos na confiança que os adolescentes depositam nesses professores e no reconhecimento de legitimidade às suas propostas, ordens e decisões.

Por sua vez, legitimação da autoridade dos professores é transferida para outras figuras de autoridade extra-escolar – as autoridades institucionais - determinando a avaliação que os adolescentes fazem da polícia, das leis e dos tribunais, bem como o tipo de atitudes e comportamentos que adoptam no confronto com este tipo de autoridades.

Por sua vez ainda, uma avaliação positiva da autoridade escolar e, principalmente, da autoridade institucional mostrou-se negativamente relacionada com a ocorrência de comportamentos desviantes na adolescência, ou seja, quanto mais os adolescentes legitimam a autoridade dos professores e avaliam as autoridades institucionais de uma forma positiva, menos cometem actos desviantes.

À luz destes resultados, parece-nos portanto fundamental sensibilizar os professores para a importância e para as implicações que o tipo de relação que estabelecem com os seus alunos tem na vida desses adolescentes.

Como tivemos oportunidade de verificar, essas implicações ultrapassam em larga medida a esfera escolar e estendem-se a domínios que estão relacionados com o tipo de relações que os adolescentes estabelecem com outras figuras de autoridade formal e, em última análise, com a integração dos jovens na sociedade, isto é, com a aceitação dos princípios e valores por ela veiculados e com o cumprimento das regras e normas por ela impostas aos seus cidadãos.

Apesar do nosso estudo contribuir para reforçar, uma vez mais, a relação entre a escola e o desvio juvenil e dos resultados obtidos sugerirem que são as experiências escolares negativas que determinam os comportamentos desviantes, e não o inverso, o facto é que continuam a faltar estudos experimentais que comprovem empiricamente esse efeito de causalidade.

Para além disso, convém ter sempre presente que a escola constitui apenas um dos múltiplos factores que poderá estar na origem dos comportamentos desviantes e/ou contribuir para a sua manutenção. Efectivamente este é um fenómeno de uma enorme complexidade e a sua compreensão exige a integração e articulação de um conjunto muito variado de factores, escolares e extra-escolares, que não deverão de forma alguma ser descurados ou subvalorizados.

De qualquer forma, importa ter presente que, independentemente dos factores que possam estar na origem dos comportamentos desviantes, esses comportamentos acabam por conduzir a um ciclo vicioso que tem tendência para gerar fenómenos de marginalização e exclusão social, com todas as implicações individuais e sociais que daí decorrem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Adams, J. & Freedman, S. (1976). Equity Theory Revisited: comments and annotated bibliography. In L. Berkowitz & J. Walster (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology, Equity theory: Toward a general theory of social interaction*, (Vol. 9, pp. 43-90). New York: Academic Press.

Almeida, R., Antunes, P. & Marques, F. (1999). Traços falantes – a cultura dos jovens grafiteiros. In J. M. Pais (Ed.) *Traços e Riscos de vida. Uma Abordagem Qualitativa a Modos de vida Juvenis* (pp. 173-211). Porto: Âmbar.

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.

Berti, C. (1997). La devianza adolescenziale. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'Adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

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

Bies, R. & Shapiro, D. (1987). Voice and justification: Their influence on procedural fairness judgement. *Academy of Management Journal*, 31, 676-685.

Blader, S. & Tyler, T. (2003). A four-component model of procedural justice: defining the meaning of a “fair” process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (6), 747-758.

Brody, G., Ge, X., Conger, R. Gibbons, F., Murray, V., Gerrard, M. & Simons, R. (2001). The influence of neighbourhood disadvantage, collective socialization, and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development*, 72 (4), 1231-1246.

Bryman, A. & Cramer, D. (1997). *Análise de dados em ciências sociais*. Lisboa: Celta.

Chory-Assad, R. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50 (1), 58-77.

Coleman, J. (1980). *The Nature of Adolescence*. London: Methuen.

Coleman, J. C., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence*. London: Routledge.

Cotterell, J. (1996). *Social Networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.

Cox, R. P. (1996). An exploration of the demographic and social correlates of criminal behaviour among adolescent males. *Journal of Adult Health, 19*: 17-24.

Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 12*, 317-372.

Damon, M. (1977). *The social World of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eitler, D. & Turner, R. (2002). Exposure to community violence and young adult crime: the effects of witnessing violence, traumatic victimization, and other stressful life events. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 39* (2), 214-237.

Emler, N. (1984). Differential Involvement in Delinquency: Toward an interpretation in terms of reputation management. In B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (pp.173-239). New York: Academic Press.

Emler, N. (1992). Childhood origins of beliefs about institutional authority. *New Directions for Child Development, 56*: 65-78.

Emler, N. & Reicher, S. (1987). Orientations to Institutional Authority in Adolescence. *Journal of Moral Education, 16*: 108-116.

Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency*. Oxford: Blackwell.

Emler, N., & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or Consequences of Social Exclusion? In D. Abrams; M. A. Hogg & J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211-241). New York: Psychology Press.

Emler, N., Ohana, J., & Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. In G. Duvén & B. Lloyd (Eds.), *Social Representations and the development of knowledge*. University Press, Cambridge.

Emler, N., Ohana, J., & Moscovici, S. (1987). Children's Beliefs About Institutional Roles: A Cross-National Study Of Representations Of The Teacher's Role. *British Journal of Educational Psychology, 57*, 26-37.

Fagan, J. & Tyler, T. (2005). Legal socialization of children and adolescents. *Social Justice Research, 18* (3), 217-242.

Fan, R., & Chan, S. (1999). Students' perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, 16 (4), 32-50.

Farrington, D. P. (1998). O Desenvolvimento do Comportamento Anti-social e Ofensivo desde a Infância até à idade adulta. *Temas Penitenciários*, 2 (1), 7-16.

Ferreira, P. M. (1997). Delinquência Juvenil, família e escola. *Análise Social*, (XXXII) (Vol. 143/144), 913-924.

Festinger, L. (1954). A theory of social processes. *Human Relations*, 7, 271-282.

Folger, R. (1996). Distributive and procedural justice: Multifaceted meanings and interrelations. *Social Justice Research*, 9, 395-416.

Gomes, V. (1995, Setembro). Delinquência Juvenil, polícia e justiça. In J. Barroso, J. Cotas, R. Costa & D. Silva (Eds.), *Actas do Congresso: "Os jovens e a Justiça"* (pp. 57-74). Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Gottfredson, G., Gottfredson, D., Paine, A. & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results of a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42 (4), 412-444.

Gouveia-Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Dissertação de Mestrado não publicada, ISPA, Lisboa, Portugal.

Gouveia-Pereira, M. (1998). Os adolescentes e os pais: Diferentes percepções acerca do grupo de pares. In M. Alves-Martins (Eds.), *IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 71-97). Lisboa: ISPA.

Gouveia-Pereira, M. (2004). *Percepções de Justiça na adolescência: a escola e a legitimação da autoridade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social. Lisboa: ISCTE.

Gouveia-Pereira, M. & Carita, A. (2005). *Percepções de justiça em contexto escolar e familiar e sua relação com o exercício da cidadania e com comportamentos desviantes*. Trabalho não publicado.

Gouveia-Pereira, M., & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 17 (1), 97-110.

Gouveia-Pereira, M. & Resende, C. (2000). *A Escola e as percepções de (in)justiça*. (manuscrito não publicado).

Gouveia-Pereira, M. & Vala, J. (2004). Percepções de justiça e legitimação da autoridade escolar na adolescência: O modelo do valor do grupo. *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*, 1, 123-137.

Gouveia-Pereira, M., Horta, A. & Carita, A. (2006). *Percepções de Justiça e Comportamentos Desviantes na Adolescência*. Comunicação apresentada no VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade de Évora.

Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M.. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (3): 309-325.

Greenberg, J. (1987). Using diaries to promote procedural justice in performance appraisals. *Social Justice Research*, 1, 219-314.

Greenberg, J. (1988). Equity and workplace status: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 606-613.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16 (2), 399-432.

Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Eds.), *Development Perspectives on Motivation*. (pp. 99-114), Lincoln: University of Nebraska Press.

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

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

Horta, A. (2005). *Percepções de justiça e comportamentos desviantes na adolescência: A escola e o grupo de amigos* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações). Lisboa: ISPA.

Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school student's feelings of injustice. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, (4) 283-292.

Junger-Tas, J., Ribeaud, D., & Cruyff, M. (2004). Juvenile delinquency and gender. *European Journal of Criminology*, 1, (3), 333-375.

Kirchler, E., Palmonari, A., & Pombeni, L. (1991). Sweet Sixteen. Adolescent's problems and peer groups as source of support. *European Journal of Psychology of Education*, 6, (4), 382-409.

Konovski, M. A. & Cropanzano, R. (1991). The perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 76, 698-707.

Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development, 57* (2), 405-412.

Laupa, M., & Turiel (1993). Children's conceptions of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology, 85*, 191-197.

Lerner, M. J. (1977). The justice motive: "Equity" and "Parity" among children. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 539-550.

Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world*. New York: Plenum.

Leventhal, G. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. Gergen, M. Greenberg & R. Willis (Eds), *Social Exchange: Advances in Theory and Research* (pp27-55).

Levy, K. (2001). The relationship between adolescent attitudes toward authority, self-concept and delinquency. *Adolescence, 36* (142): 333-346.

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

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

Menard, S. & Morse, B. J. (1984). A structuralist critique of the IQ - delinquency hypothesis: Theory and Evidence. *American Journal of Sociology, 89* (6), 1347-1378.

Mendonça, H., Pereira, C., Tamayo, A., & Torrez da Paz; M. (2003). Validação factorial de uma escala de percepção de justiça organizacional. *Estudos. Revista da Universidade Católica de Goiás, 30*, 1, 111-130.

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.

Mikula, G. (1986). The experience of injustice: Toward a better understanding of its phenomenology. In H. W. Bierhoff, R. L. Cohen, & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations* (pp. 103-124). New York: Plenum.

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

Mikula, G. & Schlamberger, K. (1985). What people think about an unjust event: Toward a better understanding of the phenomenology of experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology, 35*, 37-49.

Mikula, G., Petrik, B., & Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust: Types and structures of everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 20, pp.133-149.

Nichols, S. L. & Good, T. (1998). Student's perception of fairness in school settings: A gender analysis. *Teacher's College Record*, 100 (2), 369-401.

Palmonari, A. (1997) *Psicologia dell'Adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*. Bologna: Il Mulino.

Palmonari, A. & Sarchielli, G. (1997). Evoluzione degli studi sull'adolescenza. In A. Palmonari (Eds.). *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, le comunicazione politica, I leader nell'Italia degli anni novanta* (pp. 209-217). Edizione Unicopli.

Palmonari, A., Rubini, M., & Casoni, E. (1999). *A Psycho-social approach to the study of the orientation toward formal authority*. Paper presented at the XII General Meeting of the EAESP. Oxford (6-11 July).

Palmonari, A., Carugati, F., Bitti, R. & Sarchielli, G. (1984). Imperfect identities: a socio-psychological perspective for the study of the problems of adolescence. In H. Tajfel (Ed.), *The social dimension* (Vol. 1, pp. 111-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Pombeni, L., & Palmonari, A. (1990). Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of adolescence years. *Journal of Adolescence*, 13, 352-369.

Rego, A. (2000). Justiça e comportamentos de cidadania organizacional. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 6 (1), 72-94.

Reicher, S. & Emler, N. (1985). Delinquent Behaviour and Attitudes to Formal Authority. *British Journal of Social Psychology*, 3: 161-168.

Rubini, M. & Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 5, 757-775.

Sá, T. (2001). O desvio e a norma: a perspectiva sociológica. In M. Caetano, A. Lucas, A. Lúcio, T. Sá & F. Silva (Eds.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp. 33-55). Caldas da Rainha: Programa Malhoa.

Smith, D., & McVie, S. (2003). Theory and method in the Edinburgh study of youth transitions and crime. *British Journal of Criminology*, 43, 169-195.

Smith, H. J., & Tyler, T. (1997). Choosing the right pond. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 33, 146-177.

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

Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133 (3), 263-271.

Tepper, B. & Brown, C. (1995). Does the experience of organizational justice mitigate the invasion of privacy engendered by random drug testing? An empirical investigation. *Basic and Applied Social Psychology*, 16 (1-2), 211-225.

Theotónio, S. (1997). *A percepção de justiça em contexto organizacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Thibaut, J., & Kelley, H. (1959). *The social Psychology of groups*. New York: Willey.

Thibaut, J. & Walker, L. (1975). *Procedural Justice: psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.

Tisak, M. S. (1986). Children's conceptions of moral and social rules, *Child Development*, 57, 166-176.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tyler, T. (1987). Conditions leading to value expressive effects in judgements of procedural justice: A test of four models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 333-344.

Tyler, T. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 830-838.

Tyler, T. (1990). *Why People obey the law*. Yale University.

Tyler, T. (1994). Psychological models of justice motive: antecedents of distributive and procedural justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (5), 850-863.

Tyler, T. (1997). The psychology of legitimacy: a relational perspective on voluntary deference to authorities. *Personality and Social Psychology Review*, 1, (4), 323-345.

Tyler, T. & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in groups: procedural justice, social identity and behavioural engagement*. Psychology Press.

Tyler, T., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: procedural justice, social identity and cooperative behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4), 349-361.

Tyler, T. & Caine, A. (1981). The influence of outcomes and procedures on satisfaction with formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (4), 643-655.

Tyler, T., & Degoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas; procedural justice and social identification effects of support for authorities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, (3) 482-497.

Tyler, T., & Folger, R. (1980). Distributional and procedural aspects for satisfaction with citizen-police encounters. *Basic and Applied Social Psychology*, 281-292.

Tyler, T. & Lind, E. (1992). A relational model of authority in groups. In M. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 115-191). New York: Academic Press.

Tyler, T., Degoey, P. & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: a test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (25), 913-930.

Tyler, T., Rasinski, K., & McGraw, K. (1985). The influence of perceived injustice on support for political authorities. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 700-725.

Tyler, T., Rasinski, K., & Spodick, N. (1985). Influence of voice on satisfaction with leaders: exploring the meaning of process control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48,(1), 72-81.

Vazsonyi, A., Pickering, L., Junger, M., & Hessin, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: a four nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, (2), 91-131.

Vermunt, R., Van der Kloote, W., & Van der Meer, J. (1993). The effect of procedural and interactional criteria on procedural fairness judgments. *Social Justice Research*, 6, 183-194.

Vieira, A. C. (1999). *Comportamento Delinquente na Adolescência: Influência Social e Identidade Social*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE.

Walster, E., Berscheid, E. & Walster, G. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, (2) 151-176.

Walster, E., Walster, G. W., & Berscheid, E. (1978). *Equity: Theory and research*. Boston: Allyn and Bacon.

West, D. J., & Farrington, D. P. (1977). *The Delinquent Way of Life*. London: Heinemann.

## ANEXO

Para começar, gostaríamos de conhecer a tua opinião sobre alguns assuntos relacionados com a escola! **OS QUESTIONÁRIOS SÃO ANÓNIMOS E CONFIDENCIAIS!**

**Pensa na relação que tiveste com os teus professores do ano lectivo anterior, na forma como achas que foste tratado por eles e faz um balanço global.**

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

<b>De um modo geral, no ano lectivo passado os meus professores...</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
Trataram-me com respeito e consideração.					
Tiveram em conta as minhas necessidades (ex: dificuldades)					
Preocuparam-se com os meus direitos enquanto pessoa.					
Foram honestos comigo.					
Ouviram-me quando tive algum problema com eles.					
Deixaram-me explicar o que se passou antes de tomarem uma decisão em relação a mim.					
Justificaram de forma adequada as decisões que tomaram em relação a mim na sala de aula.					
A maneira como resolveram os problemas comigo foi semelhante à maneira como resolveram com os meus colegas.					
Trataram-me da mesma maneira como trataram os outros alunos da turma.					
Deram-me notas de acordo com o que eu merecia.					
Deram-me as notas de acordo com o trabalho que fiz (com o estudo realizado).					
Recompensaram o meu esforço.					
Foram tão exigentes comigo como com os meus colegas a dar notas.					
Fiquei satisfeito com as notas que os meus professores me deram.					
Esforçaram-se/empenharam-se para que existisse um ambiente na sala de aula que permitisse estudar a matéria.					
Quando houve algum problema na sala de aula, souberam resolvê-lo de uma forma eficaz.					

**Qual é a tua opinião relativamente aos teus PROFESSORES do ano lectivo passado?**

Assinala com uma X a opção que melhor corresponde à tua opinião:

Muito Boa

Boa

Nem Boa Nem Má

Má

Muito Má

**Pensa ainda nos teus PROFESSORES do ano lectivo passado.**

Coloca uma X na opção que melhor corresponde à tua opinião.

De um modo geral, NO ANO LECTIVO PASSADO...	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Aceitei bem as decisões que os meus professores tomaram acerca de mim.					
Fiz aquilo que os professores me pediram.					
Fiz aquilo que os meus professores mandaram, mesmo quando não estava de acordo.					
Os meus professores eram "bons professores".					
Os meus professores eram rigorosos/exigentes a dar as notas.					
Desobedeci algumas vezes às ordens dos meus professores.					

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

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

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

<b>Na tua opinião, OS POLÍCIAS...</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
Existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.					
Tratam todas as pessoas da mesma maneira, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, classe social, etc.					
São geralmente honestos.					
Ouvem as pessoas antes de tomarem decisões sobre elas.					
Tratam as pessoas com respeito/consideração.					
Por vezes, passam multas injustamente.					
Por vezes, prendem as pessoas injustamente.					
Gastam mais tempo a proteger as pessoas ricas do que a ajudar as pessoas "normais".					

<b>Na tua opinião...</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
As pessoas devem cumprir as leis, mesmo que não estejam de acordo com elas.					
As pessoas que recusam cumprir as leis são um perigo/ameaça para a sociedade.					
As leis protegem os direitos de todos os cidadãos.					
Não há problema se não se cumprir a lei, desde que não se prejudique ninguém.					

<b>Na tua opinião, OS TRIBUNAIS E OS JUÍZES...</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
Protegem mais as pessoas das classes ricas.					
Dão oportunidade às pessoas de exporem os seus pontos de vista antes de tomarem uma decisão sobre elas.					
São honestos nas decisões que tomam.					
Tratam as pessoas com respeito/consideração.					
Tomam decisões quase sempre justas.					
Quando condenam uma pessoa, a pena é proporcional àquilo que essa pessoa fez.					
Existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.					

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

### VOLTAMOS A LEMBRAR QUE OS QUESTIONÁRIOS SÃO ANÓNIMOS E CONFIDENCIAIS!

Lê as frases com atenção e pensa se, nos últimos dois anos, tiveste os comportamentos que se seguem. Atenção que só podes colocar uma X em cada linha!

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

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

