

DM
FEIJ/J1

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

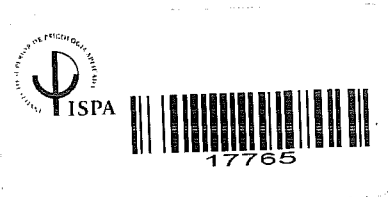
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PERCEPÇÕES DE JUSTIÇA E CONDUTAS DE DESVIO
NA ADOLESCÊNCIA**


Silvina Vida Larga Feijão - n° 12711

ORIENTADORA: Professora Doutora Ana Carita
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

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



2007

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada	C.
Curso de Documentação		
Reg. n.º 17765		
Data: 27/10/2008		
Tel.: 21 001 17 90 e lib@ispa.pt		

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho resulta do contributo de várias pessoas que nos apoiaram, ao longo das diversas etapas, pelo que gostaríamos de expressar, aqui, os nossos sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Carita, um especial obrigada pelo acompanhamento, apoio e estímulo; pela sua atenção e presença sem as quais este trabalho não teria sido possível.

À Dr^a Mafalda Santos pela colaboração, pela disponibilidade, incentivo e ajuda permanente no tratamento estatístico.

À Professora Doutora Regina Bispo, do Gabinete de Apoio de Estatística do ISPA, pela disponibilidade... mais uma vez.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, coordenadora do Mestrado de Psicologia Educacional, pelas suas sugestões dadas no decorrer do Seminário de Investigação.

Aos presidentes dos Conselhos Executivos que permitiram a aplicação dos instrumentos nas suas escolas, bem como aos respectivos alunos, pela colaboração na resposta aos questionários.

Aos meus alunos que me levam a reflectir nas situações vividas no dia-a-dia, na escola e no espaço da sala de aula. Sobretudo aos que, pelo seu sentido crítico, têm a capacidade de questionar e pôr em causa os comportamentos de (in)justiça que presenciam.

Aos meus amigos, nomeadamente àqueles que comigo partilham a opinião de que a Escola, e os verdadeiros Professores, são importantes na formação dos alunos que passam por nós.

Ao meu marido e às minhas filhas por me ajudarem e por terem uma paciência sem fim, quando me envolvo nestes trabalhos.

À minha mãe por ser Avó e pela ajuda nas tarefas mais prosaicas, mas que é fundamental que alguém faça.

Ao meu pai, por ser a pessoa que mais me tem ensinado sobre a justeza e a justiça das coisas e porque será, sempre, uma ajuda preciosa e insubstituível.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	1
INTRODUÇÃO	2
Dimensões de Justiça	4
Privação Relativa	5
Justiça Distributiva	6
Regras Distributivas.....	7
Justiça Procedimental	8
Modelo Instrumental vs Modelo do Valor do Grupo	9
Modelo Relacional e Legitimidade da Autoridade Escolar	10
Modelo das Quatro Componentes.....	12
Modelo de Adesão ao Grupo	13
Justiça Interaccional / Relacional.....	14
Percepção de Justiça em Contexto Escolar.....	16
Comportamentos de Desvio	20
Adolescência e Desvio.....	21
Comportamento Anti-Social	22
Delinquência	23
Desvio	26
Teorias do Desvio	28
Teoria do Controlo Social.....	29

Factores de Risco Associados ao Desvio.....	31
Idade.....	31
Género.....	32
Área de Residência	34
Família	36
Escola.....	38
Clima de Escola	39
Resultados Escolares e Projecto Escolar	43
Problemática	49
CAPÍTULO II.....	57
MÉTODO	58
População	58
Amostra.....	59
Medidas.....	61
Escala de Percepção de Justiça dos Professores	61
Medida de Comportamentos Desviantes	61
Registos Oficiais	62
Questionários de Auto-avaliação	63
Apresentação da Escala de Comportamentos Desviantes.....	65
Procedimento	67

Recolha e Tratamento da Informação	68
CAPÍTULO III	76
RESULTADOS	77
Percepções de Justiça	78
Variações nas Percepções de Justiça.....	80
Percepção dos Comportamentos de Desvio	82
Variações na Percepção dos Comportamentos de Desvio	83
Percepções de Justiça e Adopção de Comportamentos de Desvio	86
Efeito das Variáveis Moderadoras na Relação entre as Percepções de Justiça e Adopção de Comportamentos de Desvio.....	87
CAPÍTULO IV	97
DISCUSSÃO	98
Percepções de Justiça.....	98
Comportamentos de Desvio	104
Percepções de Justiça e Percepções acerca da Adopção de Comportamentos de Desvio	110
Considerações Finais	117
Referências Bibliográficas	122

Anexos	135
Anexo A.....	136
Anexo B.....	139
Anexo C.....	143
Anexo D.....	145

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição da Amostra por Ano de Escolaridade e Sexo.....	59
Quadro 2: Distribuição da Amostra por Idade	60
Quadro 3: Distribuição da Amostra por Resultados Escolares	60
Quadro 4: Distribuição da Amostra consoante o Projecto Escolar.....	61
Quadro 5: Dimensões das Percepções dos Comportamentos de Justiça dos Professores e respectivos Alphas de Cronbach	70
Quadro 6: Dimensões dos Comportamentos de Desvio e respectivos Alphas de Cronbach	72
Quadro 7: Médias e Desvio Padrão para as Dimensões da Percepção de Justiça	78
Quadro 8: Percepção do Comportamento dos Professores à Luz dos Critérios de Justiça na Totalidade da Amostra.....	79
Quadro 9: Percepção das Dimensões de Justiça.....	79
Quadro 10: Percepção de Justiça – Sexo	80
Quadro 11: Percepção de Justiça – Ano de Escolaridade.....	81

Quadro 12: Percepção de Justiça – Resultados Escolares	81
Quadro 13: Percepção de Justiça – Projecto Escolar.....	81
Quadro 14: Média e Desvio Padrão para as Dimensões dos Comportamentos Desviantes	82
Quadro 15: Percepção dos Comportamentos Desviantes	83
Quadro 16: Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes – Sexo	84
Quadro 17: Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes – Ano de Escolaridade.....	84
Quadro 18: Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes – Resultados Escolares	85
Quadro 19: Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes – Projecto Escolar	86
Quadro 20: Matriz de Correlação – Percepção de Justiça – Comportamentos Desviantes – total da amostra.....	87
Quadro 21: Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e o Vandalismo e Agressão Física	88
Quadro 22: Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e Desobediência às Regras e Agressão Verbal	88
Quadro 23: Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e a Venda e Consumo de Drogas	89
Quadro 24: Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos	90
Quadro 25: Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e os Roubos.....	90

Quadro 26: Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Vandalismo e Agressão Física	92
Quadro 27: Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Desobediência às Regras e Agressão Verbal.....	92
Quadro 28: Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e a Venda e Consumo de Drogas	93
Quadro 29: Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos.....	94
Quadro 30: Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Roubos.....	95

Resumo

Para a realização deste trabalho, partimos do pressuposto, já assumido por outros investigadores de que a escola desempenha um papel indelével no processo de socialização dos indivíduos. Consideramos, pois, que a qualidade das experiências vividas, em contexto escolar, são determinantes no desenvolvimento e no ajustamento do indivíduo às exigências da sociedade, pelo que a figura do professor assume lugar de destaque, uma vez que representa a autoridade formal com a qual os alunos interagem com maior frequência.

Assim, sabendo-se que, na área das organizações empresariais, a relação entre os indivíduos e a autoridade formal é condicionada pelas percepções acerca dos comportamentos de (in)justiça e que esta determina o tipo de comportamento adoptado, decidimos verificar se o mesmo ocorre em contexto escolar.

A elaboração deste trabalho tem em conta os pressupostos teóricos desenvolvidos no âmbito da Psicologia Social, nomeadamente no que se refere à percepções de justiça, e em particular à teoria do Modelo do Valor do Grupo. Considera-se, pois, que o modo como os alunos percebem os comportamentos de justiça dos seus professores poderá ter implicações na adopção de comportamentos de desvio.

Na realização deste estudo definimos os seguintes objectivos: a) explorar empiricamente o universo conceptual dos juízos de justiça e verificar a sua variação em função do sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar; b) aprofundar e alargar o conhecimento sobre a percepção dos alunos acerca da adopção de comportamentos de desvio, bem como a variação dessa percepção em função das variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar; c) perceber a relação entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a adopção de

comportamentos de desvio e conhecer, ainda, o efeito moderador das variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar, nessa relação.

O presente estudo inscreve-se num projecto mais lato de investigação, coordenado por Carita e Gouveia-Pereira, no âmbito da UIPCDE do ISPA. Por isso, o número de participantes do nosso estudo – 305 – faz parte de uma amostra mais alargada, constituída por 702 alunos dos 8º e 11º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade.

Na recolha de dados utilizaram-se dois instrumentos: um questionário sobre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores (Gouveia-Pereira, 2004) e um questionário sobre a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, desenvolvido no âmbito daquele projecto de investigação.

Após o tratamento dos dados, os resultados obtidos permitem-nos concluir que, por um lado, em termos gerais, os alunos fazem uma avaliação positiva do exercício da justiça dos seus professores; por outro, consideram não adoptar comportamentos de desvio, com frequência.

Os resultados obtidos permitem-nos, ainda, constatar a existência de uma relação, estatisticamente significativa, entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos desviantes. Confirma-se, neste trabalho, a hipótese de que, em contexto escolar, as percepções de justiça influem no comportamento dos indivíduos, no que se refere à prática de actos de desvio.

No entanto, constata-se que as variáveis de contexto escolar – ano de escolaridade, resultados escolares – não exercem o efeito esperado na relação entre as dimensões de justiça e as dimensões de desvio. Já as variáveis género e projecto escolar exercem, como esperávamos, um efeito moderador, ainda que parcial, entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos desviantes.

PLAVRAS – CHAVE: Justiça, Desvio, Escola.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

No decorrer do processo de socialização o indivíduo vai alargando o seu campo relacional. Para além da interacção com os elementos que constituem o seu núcleo familiar, a criança e depois o adolescente passam a integrar outros grupos formais e informais.

A entrada na escola proporciona o primeiro contacto com a burocracia, com o funcionamento das organizações e com as autoridades formais (Emler, Ohana, Dickinson, 1990). Assim, o acesso à escola contribui para que, desde cedo, as crianças tenham a noção das hierarquias no que se refere ao exercício da autoridade. Neste contexto, os indivíduos desenvolvem relações, tendo em conta os diferentes papéis e regras instituídas (Gouveia-Pereira & Pires, 1999). O contexto escolar é, pois, o primeiro espaço institucional formal que, além de proporcionar o desenvolvimento de competências de várias ordens, contribui para o desenvolvimento de atitudes face à autoridade formal *lato sensu*.

A qualidade da experiência escolar – resultados obtidos, relação com os colegas, regras escolares -, bem como a percepção sobre os comportamentos de justiça protagonizados pelos professores têm implicações na legitimidade atribuída à autoridade formal, neste caso aos professores. Mais tarde, essa mesma experiência terá, também, repercussões na forma como os indivíduos legitimam outras autoridades fora do contexto escolar (Gouveia-Pereira & Vala, 2004).

A experiência escolar é, ainda, apontada como um dos factores explicativos da adopção de comportamentos de desvio. De facto, o modo de funcionamento da escola, os resultados escolares, os vínculos que se estabelecem entre professores e alunos, o

envolvimento nas actividades propostas, bem como a aceitação das normas definidas são alguns dos factores a ter em conta na abordagem do desvio (Hirschi, 2002; LeBlanc, 1994).

É tendo em conta a importância da escola no desenvolvimento social dos indivíduos, que, na nossa pesquisa, nos propusemos aprofundar esta questão. Para o efeito, estabelecemos um conjunto de objectivos e de questões que se organizam em dois grandes grupos. No que se refere ao primeiro bloco de questões, pretendemos conhecer e compreender qual a percepção dos estudantes adolescentes acerca dos comportamentos de justiça dos seus professores e, ainda, conhecer qual a percepção dos mesmos alunos sobre a sua adopção de comportamentos de desvio. No que diz respeito ao segundo bloco de questões, pretendemos conhecer e compreender a eventual relação entre as percepções dos alunos acerca dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, por parte desses mesmos alunos. Por fim, procuraremos conhecer e compreender qual o efeito das variáveis moderadoras, sexo e ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar, nessa relação.

O presente relatório da pesquisa efectuada está organizado em quatro partes principais. No Capítulo I, procedemos à apresentação da literatura de referência consultada. De acordo com os objectivos, e centrando-se uma parte do nosso trabalho nas percepções acerca dos comportamentos de justiça dos professores, começaremos por fazer uma breve apresentação das várias dimensões de justiça. Referiremos, também, os diferentes modelos de abordagem da justiça, nomeadamente o modelo instrumental e o modelo do valor do grupo, além de outros modelos desenvolvidos no domínio da justiça. Como o nosso trabalho se desenvolve na área da educação, faremos uma incursão por alguns dos trabalhos já realizados sobre as percepções de justiça em contexto escolar.

Porque um dos nossos objectivos consiste em perceber a relação entre a percepção acerca dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção dos comportamentos de desvio, incidiremos a nossa atenção nos aspectos relacionados com estes últimos e, mais concretamente, nos factores de desvio associados à escola. Finalizaremos o Capítulo I, apresentando a Problemática em estudo.

No Capítulo II, dedicado ao Método, caracterizaremos a amostra, apresentaremos os instrumentos e os procedimentos utilizados.

Quanto ao Capítulo III, este inclui a apresentação e análise dos Resultados. A terminar, no Capítulo IV, procedemos à Discussão dos resultados e ao estabelecimento das conclusões. A partir dos nossos resultados e de reflexões decorrentes, apresentaremos algumas considerações finais, bem como algumas sugestões para estudos futuros.

Dimensões de Justiça

Como atrás acabámos de referir, na primeira parte deste capítulo, apresentaremos alguns conceitos relacionados com a justiça nas suas várias dimensões. De seguida, abordaremos a temática do desvio, incidindo a nossa atenção nalguns dos factores de desvio associados à escola. Na segunda parte, enunciaremos a problemática em estudo.

O interesse e a reflexão sobre aspectos relacionados com a justiça remontam já à Antiguidade Clássica, pois sempre importou saber que critérios de justiça regulam a conduta do indivíduo e da sociedade em geral.

Considera-se relevante conhecer e perceber os julgamentos que as pessoas fazem acerca do que é justo ou injusto, pois esses julgamentos condicionam o comportamento do indivíduo na sua interacção com os outros. O modo como a justiça é percebida está intimamente relacionado com os comportamentos adoptados, pois ao perceber um tratamento justo, as pessoas tendem a assumir comportamentos positivos (aceitação das regras, disponibilidade para ajudar os outros). Pelo contrário, perante a injustiça, o indivíduo tende a envolver-se em agressões, desobediência e protestos (Tyler & Smith, 1998). Assim, mais do que objectivar os critérios de justiça, a psicologia social procura conhecer e compreender as experiências subjectivas de justiça, devido às repercussões que estas exercem nos comportamentos das pessoas.

Os trabalhos realizados têm incidido, sobretudo, na área das organizações empresariais, no entanto é importante alargar a pesquisa a outros contextos, nomeadamente o escolar

no sentido de encontrar a resposta para várias questões. Para além de se identificar os critérios que permitem classificar uma situação como (in)justa, importa também identificar as dimensões de justiça mais valorizada pelas pessoas, isto é, saber se as suas preocupações incidem nos resultados, nos procedimentos ou nos aspectos relacionais. Será, ainda, relevante conhecer quais as consequências da percepção de injustiça, bem como as formas de repor a justiça que, em termos teóricos, segundo Tyler & Smith (1998), se organiza em quatro domínios: privação relativa; justiça distributiva; justiça procedimental e justiça retributiva.

Privação Relativa

Segundo Tyler (2000), a investigação na área da justiça social iniciou-se com a formulação da teoria da privação relativa. Os trabalhos desenvolvidos revelaram que o sentimento de satisfação experimentado pelas pessoas não é uma reacção objectiva aos ganhos obtidos, é, acima de tudo, o resultado da avaliação que os indivíduos fazem da qualidade dos seus ganhos, comparativamente aos que são obtidos por outros indivíduos.

Aquilo que o indivíduo considera merecer é definido de acordo com as suas expectativas e na comparação com os outros; assim um dos aspectos centrais da privação relativa é a escolha do referente de comparação. O indivíduo tende a julgar as situações, comparando-as com uma outra em alternativa, daí que perante o mesmo resultado objectivo, as pessoas possam experimentar sentimentos antagónicos. Na base desta diferença está a escolha do referente de comparação, o que poderá ajudar a compreender a atitude de resignação de algumas pessoas, quando confrontadas com situações de injustiça (Major, 1994; Martin, 1986, citados por Tyler & Smith, 1998). Normalmente, isto verifica-se no caso dos indivíduos menos beneficiados que tendem a escolher como referente de comparação outras pessoas em situação idêntica.

Embora os juízos comparativos de justiça sejam uma área de estudo pouco explorada, algumas investigações realizadas apontam para a sua relevância, sobretudo no período da adolescência e em contexto escolar (Carita, Gouveia-Pereira & Brites, 2006). Apesar

de os resultados de alguns trabalhos colocarem a tónica nos julgamentos autónomos (Tyler & Blader, 2003), outros defendem a pertinência dos juízos comparativos, não só no que se refere aos aspectos distributivos, mas, também, aos relacionais (Gouveia-Pereira & Vala, 2004).

Segundo Gouveia-Pereira e Vala (2004), os juízos comparativos assumem particular relevo num período da vida em que a existência de referências comparativas são necessárias ao processo de desenvolvimento, ou seja, na adolescência.

Justiça Distributiva

A psicologia social começou por focalizar a sua atenção na justiça distributiva, assentando no princípio de que as dinâmicas das relações são modeladas pelas considerações acerca da distribuição dos resultados das transacções, sejam elas de ordem material ou emocional (Carita, 2002).

No contexto organizacional, o conceito de justiça distributiva foi implementado por Adams (1965). O critério principal desta dimensão de justiça assenta no princípio da equidade ou da proporcionalidade na distribuição dos resultados, em função dos contributos.

Subjacente a esta dimensão de justiça, temos as noções de *rácio* e de *inputs*. Uma distribuição é entendida como justa se os inputs (investimento, contributo) e os resultados correspondem às expectativas ou são iguais a outro elemento com o qual o sujeito se compara. Segundo Rego (2000), essa comparação pode, por um lado, dar origem a estados equitativos, geradores de satisfação, quando os rácios são percebidos como iguais; por outro lado, quando os rácios são desiguais surge a inequidade. Esta pode dar origem a sentimentos de culpa ou de raiva, consoante o sujeito se sinta beneficiado ou prejudicado.

A percepção da inequidade gera sentimentos de injustiça e tensão que conduzem ao restauro da equidade ou à redução da inequidade. Para eliminar ou atenuar a

insatisfação, gerada pela inequidade favorável ou desfavorável, os indivíduos podem encontrar respostas de várias ordens: a) alteração dos contributos; b) alteração das recompensas; c) distorção cognitiva dos contributos e/ou recompensas; d) abandono do campo; e) acção sobre os outros; f) mudança do padrão de referência (Adams, 1965; Leventhal, 1976, citados por Rego, 2000).

Apesar da relevância da equidade na justiça distributiva, esta não deve restringir-se às regras de proporcionalidade, nem à restauração da equidade. Outras investigações realizadas na esteira de Adams (1965) revelaram a existência de várias regras distributivas.

Regras Distributivas

Rego (1999) refere a existência de várias regras distributivas, destacando as que foram enunciadas por Deutsch (1975). Dependendo das relações estabelecidas, e dos objectivos que as pessoas ou os grupos procuram atingir, podem ser utilizadas diferentes regras distributivas. Assim, aplica-se a *equidade*, quando o objectivo principal é de índole económica, i.é, quando a intenção é a produtividade atribuem-se mais recompensas aos sujeitos com mais contributos, de modo a aumentar a produção. Se o objectivo é manter as relações sociais de forma harmoniosa, assentes no respeito mútuo, predomina a regra da *igualdade*. Finalmente, a *necessidade* é a regra aplicada quando se pretende investir na promoção do desenvolvimento e bem-estar social do indivíduo; neste caso considera-se que o indivíduo deve ter ao seu alcance as condições que lhe permitam satisfazer as suas necessidades.

Contudo, as pessoas não se regem apenas pela vontade de aumentar as suas recompensas e, mesmo em vantagem, podem sentir que a situação é injusta. Tyler (2000) refere que quando se solicita aos indivíduos para relatarem situações de injustiça, estes destacam, sobretudo, os procedimentos adoptados, o facto de serem, ou não, tratados com consideração e delicadeza. Conclui-se, pois, que as pessoas não centram a sua avaliação apenas nos resultados obtidos, à luz dos critérios de justiça distributiva, valorizam, também, os procedimentos adoptados na tomada de decisão.

Justiça Procedimental

A partir dos anos setenta, as investigações passaram a contemplar a justiça dos procedimentos, assumindo-se que as pessoas não se preocupam exclusivamente com os resultados, mas, acima de tudo, valorizam o modo como as situações são geridas. Assim, os indivíduos, quando consideram que os procedimentos adoptados são justos, estão disponíveis para aceitar os resultados, mesmo que estes lhes sejam desfavoráveis.

No âmbito da justiça procedimental, os princípios defendidos por Thibaut e Walker (1975) radicam em dois conceitos fulcrais: *controlo do processo* e *controlo da decisão*. Estes conceitos traduzem-se nos designados factores *voz* – possibilidade de participar da decisão, apresentando o ponto de vista – e *escolha* – oportunidade de influenciar a decisão (Theotónio e Vala, 1999; Tyler e Blader, 2003). Independentemente das repercussões desta participação na tomada de decisão final, o facto de se poder participar contribui para que os resultados sejam aceites como justos, mesmo que os contributos sejam posteriores à decisão.

Na sequência dos trabalhos desenvolvidos, na década de oitenta, Leventhal (1980) propõe que, além do controlo do processo, há outras regras a ter em conta na percepção da justiça procedimental: *consistência* – os procedimentos devem ser consistentes no tempo e iguais para todas as pessoas; *supressão dos enviesamentos* – o decisor deve ser imparcial na decisão; *exactidão da informação* – a tomada de decisão assenta em informação correcta e precisa; *correção* – possibilidade de recorrer das decisões; *representatividade* – deve ser dada voz aos implicados no processo; *eticidade* – os procedimentos devem respeitar as normas éticas e morais.

As percepções de justiça procedimental assumem especial relevo, uma vez que influenciam as atitudes e os comportamentos adoptados, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento e à confiança das pessoas nas organizações, à harmonia social, à avaliação dos superiores, à intenção de permanecer na organização, aos comportamentos de cidadania organizacional e aos comportamentos retaliatórios (Lind, Tyler & Huo, 1997; Rego, 2000).

Apesar dos estudos desenvolvidos revelarem que a justiça distributiva e a procedimental são duas dimensões encaradas pelos indivíduos de forma distinta, a preocupação com os procedimentos surge intimamente associada à preocupação com a obtenção de resultados. Está-se, pois, perante um modelo instrumental que antecede outro modelo explicativo: o modelo do valor do grupo (Rego, 1999).

Modelo Instrumental vs Modelo do Valor do Grupo

A perspectiva do modelo instrumental radica no pressuposto de que as pessoas pretendem salvaguardar ou maximizar o auto-interesse, isto é, valorizam a justiça procedimental, porque se preocupam com os resultados. Esta poderá ser, também, uma explicação para o facto de as pessoas aceitarem perdas de resultados no curto prazo, mantendo a expectativa de os recuperarem no futuro (Cropanzano & Greenberg, 1997, citados por Rego, 1999). Apesar de se considerar que os motivos que subjazem à valorização da justiça procedimental são de ordem instrumental, outros modelos defendem que os processos também são valorizados, sobretudo, por motivos não instrumentais.

Assim, surge uma outra abordagem – modelo do valor do grupo -, proposta por Lind e Tyler (1988), que destaca a importância dos laços sociais entre os membros de um grupo e a autoridade desse mesmo grupo. Segundo este modelo, os procedimentos e o tratamento justo, praticados pela autoridade, fornecem informação pertinente aos indivíduos afectados por esses procedimentos, sobre o seu valor no grupo (Tyler, Degoey & Smith, 1996). As pessoas tendem a integrar os grupos, pois estes constituem uma fonte de informação não só acerca da sua aceitação no grupo, mas, também, sobre a adequação dos seus comportamentos, valores e atitudes. O grupo é, assim, um elemento fulcral, pois faculta informação aos indivíduos sobre a sua identidade social. A adopção de procedimentos justos tem repercussões na auto-estima, uma vez que contribui para que se saiba qual o grau de respeito concedido pelos elementos do grupo, permitindo, também, definir o grau de orgulho que o indivíduo sente em relação ao grupo (Sousa & Vala, 1999).

Este modelo transmite aos seus elementos duas mensagens simbólicas: a um tratamento justo corresponde uma posição de respeito no grupo; a um tratamento injusto

corresponde desrespeito e marginalidade. Assim, o facto de os procedimentos serem justos ou injustos influencia os sentimentos de orgulho experimentados pelo indivíduo, condicionando a sua vontade de permanecer no grupo e a adopção de comportamentos que vão além do que lhe é pedido (Deutsch & Steil, 1988; Lind & Earley, 1992, citados por Tyler, Degoey & Smith, 1996). Deste modo, a justiça relacional, segundo o modelo do valor do grupo, permite aos indivíduos, por um lado, perceberem se são tratados, ou não, com respeito; por outro, sentirem, ou não, orgulho de pertencer ao grupo. Os indivíduos usam a informação decorrente das experiências de justiça para avaliar a qualidade da relação com o grupo e com a autoridade. As experiências vividas são um factor determinante na adopção de comportamentos positivos ou negativos, constituindo, também, um referencial para a auto-avaliação do indivíduo sobre as suas atitudes e valores (Rego, 2000).

De acordo com a perspectiva do modelo valor do grupo, os julgamentos de justiça relacional que os indivíduos fazem sobre a actuação dos decisores são influenciados por vários aspectos. Para que um procedimento seja considerado como justo, há quatro aspectos essenciais a ter em conta: a *voz* – direito de participação, concedida ao indivíduo, permitindo-lhe exprimir o seu ponto de vista sobre a decisão; *neutralidade*, traduzida pela imparcialidade, honestidade; *confiança* na capacidade da autoridade ter em conta as necessidades e os argumentos dos indivíduos; *reconhecimento social*, expresso através das demonstrações de delicadeza e respeito pelos direitos dos elementos do grupo (Tyler, Degoey & Smith, 1996).

Modelo Relacional e Legitimidade da Autoridade

A legitimidade da autoridade assenta na crença de que determinado indivíduo reúne as condições para tomar as decisões e exercer o poder discricionário em função do interesse da comunidade, sendo que a justiça exercida na tomada de decisão é fulcral no reconhecimento e reforço da autoridade (Tyler & Degoey, 1995).

Na sequência dos pressupostos definidos pela teoria do modelo do valor do grupo, Tyler e Lind (1992) definiram as três variáveis relacionais que contribuem para que os

procedimentos adoptados pelos decisores sejam percebidos como justos: *neutralidade; confiança; reconhecimento social*.

De acordo com os mesmos autores, só existe um exercício efectivo da autoridade, quando há obediência por parte dos sujeitos. Essa obediência pode decorrer de duas situações distintas: a) aplicação de medidas coercivas e de recompensas; b) internalização de atitudes e opiniões. Verificam-se diferenças entre ambas as situações, pois enquanto que a primeira depende dos resultados para se manter, revelando-se pouco eficaz no longo prazo (Tyler, 2005), a segunda está associada à noção de legitimidade, de aceitação dos valores e atitudes do líder, conduzindo à aceitação voluntária da autoridade.

Para legitimar a autoridade, as pessoas mobilizam, essencialmente, os julgamentos relacionados com a justiça relacional (Tyler & Lind, 1992). Deste modo, o reconhecimento da autoridade não resulta dos julgamentos acerca das decisões tomadas, mas, sim, dos julgamentos acerca dos procedimentos adoptados e da qualidade das interacções entre os decisores e os membros do grupo. Esta autoridade é, frequentemente, encarada como um representante do grupo ou da própria sociedade, pelo que a percepção que as pessoas têm da sua relação com essa autoridade pode orientar a percepção sobre a sua relação com o grupo ou com a sociedade em geral (Tyler & Lind, 1992; Tyler, Lind & Huo, 1997).

É de sublinhar a relevância das variáveis acima indicadas (neutralidade, confiança e reconhecimento social), pois estão associadas a questões de ordem relacional que as pessoas têm em conta na interacção com a autoridade, sendo que a confiança é um dos factores mais importantes desta triologia. Entendida como a crença que os indivíduos têm acerca da capacidade da autoridade para adoptar procedimentos justos, esta confiança é concedida quando se acredita que a autoridade é o representante dos valores fundamentais dos membros do grupo e que protegerá os seus interesses (Tyler & Huo, 2002, citados por Tyler & De Cramer, 2007).

A confiança é um elemento determinante na avaliação dos procedimentos, visto que modera o efeito da justiça dos procedimentos na cooperação entre as pessoas. Tyler e De Cramer (2007) concluíram que a justiça dos procedimentos só terá repercussões na

cooperação, se a confiança for elevada. Por seu turno, a cooperação apresenta-se como uma reacção do grupo à tomada de decisão justa.

Ainda segundo Tyler e Lind (1992), as pessoas atribuem mais importância às questões associadas à relação com a autoridade do que aos aspectos associados à competência ou à inteligência. A percepção de um tratamento relacional justo fomenta os comportamentos de ajuda e de adesão às regras do grupo, sem esperar nada em troca. Os procedimentos justos incrementam a cooperação, conduzem à identificação e ao envolvimento no grupo. Para tal contribui a internalização dos valores e os interesses do grupo, isto é, as pessoas aceitam, de forma voluntária, a autoridade e as regras. Esta internalização de valores promove a aceitação da autoridade e o envolvimento em actos pró-sociais sem que haja necessidade de recorrer a mecanismos de recompensa ou sanção (Tyler, 2000).

Modelo das Quatro Componentes

Posteriormente, no seguimento dos trabalhos desenvolvidos, Blader e Tyler (2003) propõem o designado modelo das quatro componentes da justiça procedimental, assente na qualidade da tomada de decisão formal e informal, bem como na qualidade do tratamento formal e informal.

Considera-se que na avaliação sobre a justiça dos procedimentos estão presentes quatro julgamentos: a) avaliação das regras formais relacionadas com a forma como as decisões foram tomadas pelo grupo (tomada de decisão formal); b) avaliação das regras formais que influenciam o modo como os membros do grupo são tratados (qualidade formal do tratamento); c) avaliação sobre o modo como a autoridade do grupo toma as decisões (tomada de decisão informal); d) avaliação sobre o modo com a autoridade trata os membros do grupo (qualidade informal do tratamento).

Com vista à validação da sua proposta, os autores desenvolveram estudos, demonstrando que as quatro componentes estão intimamente associadas à avaliação da justiça relacional. Uma das conclusões a que chegaram foi a de que se verifica uma forte influência da qualidade informal da tomada de decisão, quando a qualidade informal do

tratamento é justa. Quando tal não se verifica, isto é, quando a qualidade informal do tratamento é injusta, a tomada de decisão justa tem um impacto reduzido nas restantes avaliações de justiça procedimental. Assim, aponta-se para o facto de o tratamento informal, que integra aspectos relacionados com o factor voz, representar um aspecto essencial na justiça procedimental.

Modelo de Adesão ao Grupo.

Tyler e Blader (2003) propõem ainda o modelo de adesão ao grupo (*Group engagement model*). Esta abordagem insere-se numa linha de investigação da justiça procedimental/relacional que incide, sobretudo, nos resultados pró-sociais, isto é, centra a sua atenção no modo como se implementa a confiança, como se promove a responsabilidade, a motivação e a cooperação voluntária.

Segundo os autores, este modelo distingue-se dos anteriores pelos seguintes aspectos: a) tem como objectivo identificar e compreender os antecedentes das atitudes, valores e comportamentos de cooperação nos grupos; b) considera que os julgamentos de identidade são os primeiros factores a influenciar as atitudes, os valores e a cooperação no grupo; c) considera que os antecedentes dos julgamentos de identidade resultam dos julgamentos sobre a justiça procedimental/relacional do grupo; d) os julgamentos acerca do orgulho e respeito influenciam a identificação com o grupo (Tyler & Blader, 2003).

O modelo de adesão ao grupo considera a existência de dois tipos de comportamentos cooperativos: os de obrigação e os discricionários. Os primeiros são comportamentos definidos pelo grupo que estabelece os incentivos e as sanções a aplicar; os segundos resultam das motivações individuais, isto é, as motivações internas reforçam a cooperação com o grupo, dispensando a aplicação de penalizações ou de recompensas.

Os comportamentos discricionários são os mais vantajosos para o funcionamento do grupo, uma vez que as motivações internas dos indivíduos e as suas atitudes positivas conduzem ao envolvimento e à cooperação com o grupo de forma voluntária.

De acordo com esta abordagem, da relação que o indivíduo estabelece com o grupo emerge informação útil à construção da sua identidade social, contribuindo para que identifiquem e avaliem qual o seu status. Assim, quanto mais positiva for a percepção do indivíduo acerca do valor que lhe é atribuído pelo grupo – respeito – e quanto maior for o estatuto que o indivíduo atribui ao grupo – orgulho –, mais elevada será a cooperação.

Justiça Interaccional / Relacional

Considerando a importância da qualidade das interações entre os indivíduos, sobretudo entre os que detêm a autoridade e os restantes sujeitos, os investigadores da área da justiça organizacional propõem uma nova dimensão: a justiça interaccional.

Antes de adquirir um estatuto autónomo, alguns investigadores defendiam que a justiça interaccional não era mais do que uma das componentes da justiça procedimental. Assim, esta, além de ter em conta a presença ou ausência do procedimento na distribuição como, por exemplo, a participação no controlo da decisão, integraria, ainda, um aspecto interaccional relacionado com as justificações que são dadas acerca dos procedimentos (Greenberg, 1990, citado por Williams, 1999).

Foi a partir dos trabalhos de Bies e Moag (1986) que a justiça interaccional se começou a evidenciar com um estatuto autónomo. Trata-se de uma modalidade que centra a sua atenção nas percepções acerca da qualidade do tratamento interpessoal. Defende-se que esta nova modalidade deve ser assumida como uma dimensão independente, pois representa os aspectos de ordem comunicacional desencadeados para pôr em prática os aspectos de ordem procedimental.

Em várias investigações, realizadas em contexto organizacional, os resultados obtidos têm mostrado a relevância da justiça interaccional. Esta é considerada como um forte preditor da ocorrência de comportamentos de desvio no trabalho, i.é., a percepção negativa da justiça interaccional traduz-se na adopção de comportamentos que prejudicam a organização (Henle, 2005). Como exemplo destes comportamentos temos roubos, sabotagem, atrasos, discussões, falta de empenho nas tarefas. Estes

comportamentos afectam a produtividade, constituem um factor de stress, aumentam o receio e a insegurança no trabalho.

Segundo Henle (2005), quando os empregados decidem praticar actos de desvio, mais do que os resultados ou os procedimentos, têm em conta o tratamento que lhes é concedido, por parte dos superiores. Para além disso, os indivíduos com predisposição para se envolverem em actos de desvio (pessoas com problemas de socialização e/ou impulsividade) não o fazem quando têm uma percepção positiva da justiça interaccional. Deste modo, a percepção positiva da justiça interaccional constitui um elemento fulcral na prevenção de comportamentos de desvio no local de trabalho.

Também Williams *et al.* (2002) referem que, embora a justiça distributiva e a justiça procedimental contribuam para a promoção de comportamentos de cidadania (por exemplo, consideração pelos outros / altruísmo, sentido de responsabilidade) no local de trabalho, apenas a percepção positiva da justiça interaccional constitui um preditor significativo desse tipo de comportamentos. Além disso, a qualidade de um tratamento interpessoal justo influencia, também, de forma positiva, a vontade de aprender no âmbito dos programas de formação desenvolvidos pelas empresas (Liao & Tai, 2006).

A justiça interaccional assume, pois, lugar de destaque. Mais do que os resultados obtidos ou os aspectos formais de tomada de decisão, para que um procedimento seja considerado justo, as pessoas valorizam a qualidade do tratamento interpessoal que ocorre durante a comunicação. Daí que se valorizem outros critérios como a honestidade, a cortesia, o *feedback* atempado, o respeito pelos direitos das pessoas (Sousa e Vala, 1999, 2002). Segundo Sousa e Vala (1999), o modelo do valor do grupo poderá ajudar na compreensão da relevância dos aspectos relacionais presentes nos julgamentos de justiça, porque este modelo sugere que os julgamentos de justiça não incidem só nos resultados, mas, sobretudo, nos aspectos relacionais.

A existência de factores de ordem comunicacional, comuns à justiça procedimental e à justiça interaccional, coloca algumas dificuldades na diferenciação destas duas dimensões. Trabalhos realizados mostram que as pessoas distinguem com facilidade os critérios distributivos dos relacionais, mas não os procedimentais dos interaccionais.

Deste modo, assume-se que o conceito de Justiça Relacional é formado por aspectos que são, em simultâneo, de ordem interaccional e procedimental (Sousa & Vala, 1999)

Percepção de Justiça em Contexto Escolar

A produção de literatura a partir de investigações empíricas, realizadas no âmbito da justiça organizacional, tem sido muito fértil, sobretudo a partir dos anos 60. A pesquisa tem incidido no domínio empresarial/organizacional; no entanto, têm-se verificado algumas incursões na área educacional, considerando-se que a aplicação de instrumentos adaptados à especificidade dos contextos permitirá compreender as percepções de justiça em diferentes planos da vida social (Rego, 2001).

O desenvolvimento de trabalhos acerca das percepções de justiça na escola reveste-se de particular interesse, pois, como já foi assinalado anteriormente, a escola constitui um dos espaços determinantes no que se refere ao primeiro contacto do indivíduo com as organizações e as autoridades formais.

Nichols e Good (1998) referem a dificuldade em objectivar o conceito de justiça, defendendo que a sua percepção é condicionada por algumas variáveis, tais como a idade, género, nível de desenvolvimento, grupo a que se pertence, contexto temporal. Além disso, a percepção dos alunos é influenciada pelo clima de escola.

O conceito de justiça, em contexto de sala de aula, deve ser entendido como a percepção acerca da justiça dos resultados obtidos ou dos processos que aí ocorrem. Também aqui devem ser tidas em conta as três dimensões de justiça: a) *distributiva* - avaliações (notas) ou regras recebidas e que os alunos comparam com outros referentes, uma vez que os alunos avaliam os resultados em função das suas expectativas e/ou comparando-se com os dos colegas; *procedimental* – inclui a percepção acerca do procedimento utilizado na distribuição dos resultados, do modo como o professor orienta a aula, atribui as classificações, lida com os comportamentos dos alunos; c) *interaccional* – refere-se à avaliação que os alunos fazem acerca do tratamento interpessoal que

recebem da parte do professor, bem como à qualidade da comunicação estabelecida entre ambos (Chory, 2007, Chory-Assad & Paulsel, 2004).

No que concerne ao contexto de sala de aula, durante algum tempo as investigações incidiram na avaliação dos alunos acerca do comportamento do professor. Os dados obtidos mostraram que essa avaliação se baseia, especialmente, na percepção acerca dos procedimentos adoptados na atribuição das notas (Cooper *et al.*, 1982; Tyler e Caine, 1981, citados por Chory-Assad & Paulsel, 2004). Trabalhos mais recentes revelaram que a percepção positiva da justiça procedimental se associa positivamente à motivação para aprender e de forma negativa com comportamentos agressivos em relação ao professor (Chory-Assad & Paulsel, 2004).

A noção de que a percepção da (in)justiça na escola pode ter repercussões de vária ordem tem levado à realização de investigações nesta área. Carita (2004) refere alguns resultados, obtidos no quadro de uma pesquisa mais vasta (Carita, 2002) em que se propôs averiguar a qualidade do ambiente da aula, enquanto ambiente facilitador do desenvolvimento sociomoral dos estudantes. A partir da recolha de informação sobre os conflitos na aula, junto de alunos dos 6º, 9º e 12º anos de escolaridade, a autora concluiu que, quanto à justiça das soluções encontradas, existe um equilíbrio entre as avaliações positivas e negativas, embora os alunos do 12º ano façam uma avaliação mais crítica. Relativamente aos critérios de justiça presentes nestas avaliações, salientam-se os critérios dos campos da justiça interaccional e da procedimental. Os alunos destacam os procedimentos mobilizados pelas partes na resolução dos conflitos interpessoais e nas questões de ordem disciplinar.

Também Gouveia-Pereira *et al.* (2003) desenvolveram um estudo com o objectivo de verificar se as percepções de justiça acerca do comportamento dos professores se correlacionam com a percepção da legitimidade da autoridade escolar e se, além disso, se correlacionam com a avaliação de outras autoridades institucionais, fora da escola. Constataram que é nítida a relação entre a percepção da justiça relacional e a avaliação que os alunos fazem sobre o professor. Esta dimensão da justiça apresenta-se, também, como a mais relevante no que se refere à avaliação das autoridades institucionais, extra-escola, pelo que se pode concluir que o experienciar de uma relação justa na escola

constitui um elemento promotor de legitimação das autoridades, prevenindo a adopção de comportamentos de indisciplina e de desvio.

Na interacção professor/aluno, os aspectos relacionais apresentam-se como mais salientes do que os distributivos. O mesmo trabalho destaca, ainda, o facto de os julgamentos de justiça serem de índole comparativa e não apenas autónoma. Esta constatação, apesar de contrariar o modelo do valor do grupo, repete-se numa outra pesquisa conduzida por Gouveia-Pereira e Vala (2004).

Depreende-se, assim, que na relação interpessoal entre professores e alunos há que ter em conta as competências comunicacionais do professor. Segundo Chory (2007), os alunos valorizam a capacidade que o professor tem em abordar os conteúdos com clareza, bem como a capacidade de relacionamento, aspectos que contribuem para que se sintam bem consigo próprios. A percepção de que os professores são pessoas próximas e dignas de confiança contribui para que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem. Assim, quando os professores são vistos como justos e credíveis, por parte dos alunos, os resultados escolares tendem a melhorar.

A credibilidade do professor integra três aspectos: *competência* (domínio sobre os conteúdos que lecciona); *carácter* (honestidade, gentileza); *atenção* (preocupação com o bem estar dos alunos). Considerando a importância da credibilidade do professor, Chory (2007) desenvolveu um estudo para averiguar qual a relação entre os aspectos que formam a credibilidade e as várias dimensões de justiça. Neste trabalho colaboraram 155 estudantes universitários, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos. Os resultados mostraram que dos três aspectos acima referidos, apenas a percepção da competência está associada de forma positiva com a justiça interaccional; a atenção associa-se, positivamente, à justiça procedimental e à interaccional, enquanto que o carácter surge associado, de forma positiva, com todas as dimensões de justiça.

A justiça interaccional e a credibilidade estão fortemente associadas, pois os alunos valorizam a qualidade da comunicação que é comum a ambas, ou seja, a credibilidade e a justiça interaccional são percebidas de forma positiva quando: os professores comunicam com clareza e tratam os alunos com dignidade, respeito e amabilidade. Concluiu-se, também, que os alunos que percebem os professores como dignos de

confiança, honestos e correctos, confiam nas notas atribuídas, nos procedimentos adoptados, isto é, manifestam uma percepção positiva da justiça procedimental/relacional. De forma inversa, uma percepção negativa desta dimensão pode originar agressividade verbal, hostilidade e atitudes de resistência em relação ao professor, verificando-se, ainda, que os elementos do sexo masculino adoptam mais este género de atitudes do que os elementos do sexo feminino (Chory-Assad & Paulsel, 2004).

Em relação à influência da variável género nas percepções de justiça, Nichols e Good (1998) realizaram uma investigação em contexto escolar com a intenção de verificar a influência desta variável na percepção de justiça. No estudo, em que participaram alunos adolescentes e pré-adolescentes, verificou-se a existência de diferenças entre rapazes e raparigas, em ambos os grupos, embora essas diferenças sejam mais acentuadas junto dos mais velhos.

Concluiu-se que as raparigas têm uma visão mais positiva da justiça do que os rapazes, nos dois grupos, sendo que os elementos do sexo feminino se destacam dos elementos do sexo masculino por situar todas as suas respostas no ponto mais extremo e positivo da escala. Refira-se, também, que as raparigas, em comparação com os rapazes, fazem uma avaliação mais positiva das formas de tratamento, bem como da aplicação de sanções e das regras.

Os dados permitiram, ainda, observar que os alunos mais velhos privilegiam o tratamento correcto, por parte dos professores, a aplicação de castigos justos e a preocupação do professor em relação aos alunos. Por seu turno, os mais novos destacam o tratamento correcto, por parte dos professores, a igualdade de oportunidades no que se refere à obtenção de resultados, aplicação de castigos justos e o cumprimento de regras claras. Os mais novos destacam a justiça procedimental e a distributiva; os mais velhos centram-se nos aspectos de ordem relacional

Segundo Tata (2000), existem diferenças entre os elementos do sexo feminino e os do sexo masculino no que se refere à interpretação da justiça das decisões em contexto organizacional: as mulheres tendem a valorizar a justiça procedimental e os homens a distributiva. Na origem desta diferença estará, eventualmente, o facto de na sua

socialização as mulheres serem mais orientadas para os aspectos relacionais, enquanto que os homens valorizam as tarefas e o estatuto.

Em suma, a literatura revista mostra-nos que os juízos subjectivos de justiça determinam os comportamentos dos indivíduos, destacando-se o relevo que assumem os critérios associados à Justiça Relacional na interação que as pessoas estabelecem entre si. De acordo com a literatura consultada, parece-nos que esta ilação é válida tanto em contexto empresarial, como em contexto escolar.

Além do contributo dos trabalhos já desenvolvidos, consideramos que para um maior conhecimento e uma melhor compreensão acerca da importância dos julgamentos de justiça, em contexto escolar, será útil analisar a influência de outros aspectos associados à escola.

Deste modo, para lá da faixa etária e do sexo dos alunos, parece-nos relevante conhecer o efeito que outros factores, de natureza eminentemente escolar, podem exercer sobre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores. Assim, considerando que o nosso trabalho incide sobre a justiça exercida em contexto escolar, julgamos pertinente conhecer e compreender a eventual relação entre os resultados escolares, o projecto escolar, por um lado e os juízos de justiça, por outro.

Comportamentos de Desvio

Sabendo-se que em contexto empresarial as percepções de (in)justiça orientam o comportamento dos indivíduos, consideramos pertinente verificar se essa relação é extensível ao contexto educativo. Por isso, nesta secção, propomo-nos invocar concepções e estudos empíricos sobre o desvio e suas relações com a justiça, que se salientam na literatura mais recente, em particular no período da adolescência.

Adolescência e Desvio

Compreendendo a faixa etária entre os 11-18 anos, a adolescência corresponde a uma fase de transição durante a qual ocorrem transformações de natureza diversa: biológica, psicológica e social.

No período da adolescência, o indivíduo vê-se confrontado com exigências de várias ordens: a) aceitar o corpo e assumir a sua sexualidade, de acordo com o que é socialmente aceite; b) encetar um processo de separação e autonomia em relação aos pais; c) relacionar-se de forma ajustada com jovens da mesma idade; d) adquirir e assumir valores, normas e uma consciência ética e política, consonantes com o seu comportamento; e) desenvolver competências intelectuais e ser responsável pelo seu percurso escolar; f) preparar-se para escolher uma profissão e para entrar no mundo do trabalho, definindo um plano para a sua vida futura (Hurrelman, 1993).

Assim, na adolescência, o indivíduo confronta-se com a emergência de uma série de estímulos, exigências e alterações que podem ser geradoras de tensão e conflito. Este é, ainda, potenciado, porque, além da construção da autonomia e do distanciamento em relação à autoridade dos adultos – pais, professores ou outros – dá-se a entrada no influente grupo de pares. Estes, geralmente, ao apoiarem o afastamento da autoridade dos adultos, podem constituir uma forma de influência e de promoção de comportamentos desviantes.

A este período transitório, de mudança, corresponde, pois, uma certa transgressão. Estes comportamentos na adolescência devem ser entendidos como algo de inerente ao processo de socialização (Benavente, 2002). De facto, as tarefas de desenvolvimento, próprias desta fase, podem induzir o jovem na adopção de comportamentos de desvio, de forma mais ou menos acentuada, enquanto não se reorganiza.

É nesta perspectiva que o nosso trabalho se desenvolve. Assim, abordaremos os designados comportamentos de desvio adoptados na fase da adolescência, que não são conformes a um dado sistema de normas, mas que, também não são puníveis pela lei, e que tendem a desaparecer quando se ingressa na vida adulta.

A revisão da literatura confirmou-nos a ideia de que determinados termos, tais como comportamento *anti-social*, *delinquência*, *desvio* ou *comportamento desviante* são, aparentemente, utilizados de forma indistinta. Todavia, ainda que todos eles se reportem à violação das normas vigentes num dado contexto, existem algumas diferenças.

Tentaremos explicitar o significado de cada um dos termos, começando por aquele que nos parece ser o mais abrangente, ou seja, a designação de comportamento anti-social.

Comportamento Anti – Social

A designação de comportamento anti-social pode apresentar-se como equivalente de delinquência, desvio ou perturbação do comportamento, circunscrevendo-se esta última ao domínio da clínica.

Segundo Born (2003), os comportamentos sociais subdividem-se em quatro categorias: pró-sociais, neutros, associais e anti-sociais, sendo esta denominação empregue, sobretudo, na área da psicologia (Vazsonyi & Flannery, 1997).

Antónimo de pró-social, que se caracteriza pela adopção de atitudes de cooperação e de comportamentos positivos, o termo anti-social reporta-se a comportamentos hostis, com diferentes graus de gravidade, classificados como agressivos ou não agressivos (Machado, 2004; Walker, Colvin & Ramsey, 1994).

Os comportamentos anti-sociais englobam práticas diversas, como roubo, agressão, vandalismo, desobediência à autoridade e outras punidas, ou não, por lei, sendo este último aspecto determinante para classificar os comportamentos anti-sociais enquanto delinquência ou desvio.

Apesar da heterogeneidade de comportamentos, apelidados de anti-sociais, existe alguma unanimidade quanto ao significado do conceito. Deste modo, consideram-se

anti-sociais os comportamentos que desrespeitam os direitos dos outros ou que infringem as normas, vigentes num dado contexto, i.é., transgridem aquilo que está socialmente definido como correcto (Machado, 2004; Negreiros, 2001; Thornberry & Krohn, 2004).

A abrangência do conceito permite que este seja utilizado para designar uma multiplicidade de actos que violam as normas legais ou sociais, instituídas numa sociedade. Contudo, independentemente de se tratar de delinquência ou de desvio, os actos só podem ser classificados como tal, tendo em conta factores de vária ordem. O contexto espaço-temporal, as normas que regulam a sociedade, bem como o contexto sócio-cultural, são aspectos indispensáveis na classificação dos comportamentos como anti-sociais (Born, 2003; Fréchette & LeBlanc, 1987).

Delinquência

No que se refere à sua etimologia, o termo delinquência aponta para a ideia de separação, de quebra, neste caso, das regras.

Enquanto objecto de estudo, a delinquência tem sido alvo de interesse de áreas como a psicologia, a sociologia, a criminologia. A este interesse não será alheio o facto de, segundo estudos efectuados, se ter verificado um recrudescimento dos delitos, praticados por adolescentes, na década de noventa (Carroll, Houghton, Hattie & Durkin, 2004; Farrington, 1998).

A delinquência, sendo uma das componentes dos comportamentos anti-sociais, apresenta-se como um conceito difuso, pois tanto pode ser definido tendo em conta critérios jurídico-penais, como pode apresentar-se como equivalente de comportamento anti-social, no seu sentido mais lato. Há, porém, várias tentativas de objectivação do conceito, sobretudo no que diz respeito ao seu uso na língua inglesa. Assim, a delinquência refere-se a actos anti-sociais, i.é, delitos alvo de registo oficial ou auto-revelados, cometidos por jovens com idade inferior a dezoito anos, que, além de constituírem uma violação das normas sociais, são punidos por lei (LeBlanc, 2003;

Negreiros, 2001; Vazsonyi & Flannery, 1997). Trata-se, pois, de actos que desencadeiam reacções de ordem institucional, uma vez que ultrapassam aquilo que é aceitável no domínio familiar ou na sociedade, em geral.

Como forma de compreender e prevenir a delinquência, têm sido desenvolvidos estudos que ajudam a clarificar o conceito. Para além da delinquência, em termos abrangentes, existem algumas classificações que apresentam as tipologias de conduta e diferentes percursos dos indivíduos delinquentes. Este procedimento contribui, entre outros, para se saber se as várias manifestações de delinquência são parte integrante do processo de socialização do indivíduo na fase da adolescência, durante a qual, temporária e frequentemente, são adoptados comportamentos inadequados ou se, pelo contrário, correspondem a um padrão de comportamento persistente, oposto daquilo que é socialmente aceite.

Vários autores apresentam nas suas tipologias de comportamento delinvente estas duas categorias: uma categoria remete para comportamentos ocasionais, temporários e que são limitados à adolescência; outra para comportamentos frequentes, como a delinquência persistente (Fréchette & LeBlanc, 1987; LeBlanc, 2003; Moffitt, 1993; Patterson, citado por Thornberry & Krohn, 2004).

A conduta de delinquência pode apresentar-se sob diferentes trajectórias: comum; transitória e persistente. A delinquência comum é típica da adolescência, independentemente do sexo ou da classe social dos indivíduos, traduzindo-se frequentemente em actos de vandalismo e roubos em lojas praticados ocasionalmente, sobretudo em momentos em que não têm mais nada para fazer. Segundo LeBlanc (2003), este tipo de delinquência é praticado pela generalidade dos adolescentes, mesmo por parte dos que têm um bom ambiente familiar, são empenhados na escola e regem-se pelos valores e normas em vigor na sociedade. A conduta que adoptam será, pois, inerente ao seu processo de desenvolvimento e de socialização, uma vez que cerca de 45% dos jovens se insere nesta trajectória.

Por seu turno, a delinquência transitória corresponde ao que Moffitt (1993) considera como conduta anti-social limitada à adolescência. São actos praticados por jovens (também cerca de 45%), com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos,

verificando-se o pico da actividade por volta dos catorze/quinze anos de idade. Aliás, esta faixa etária poderá ser entendida como um marco importante no percurso do jovem, porque grande parte inicia-se na prática de actos de desvio, antes desta idade. Caso não tenha cometido nenhum acto de delinquência, a probabilidade de o fazer, depois dos quinze anos, é muito reduzida. Note-se, contudo, que a percentagem de adolescentes abstinentes, i.é., que nunca praticaram nenhum acto de delinquência, é apenas de 5% (LeBlanc, 2003).

A conduta transitória engloba várias manifestações de delinquência, variando o tipo de acto, bem como a sua gravidade, em função da fase da adolescência. De início, os actos traduzem a imaturidade dos jovens, mas vão-se tornando mais complexos, organizados e perigosos à medida que avançamos na idade. Temos, assim, três categorias de delinquência em função da idade dos jovens: delinquência imatura; delinquência técnica e utilitária; delinquência organizada (Fréchette & LeBlanc, 1987).

Da delinquência transitória fazem parte actos de gravidade e frequência diversas: arrombamentos, roubos de veículos, agressões físicas, praticados em maior ou menor número. Trata-se de uma trajectória que se inicia na adolescência, extinguindo-se no início da idade adulta, como se de um rito de passagem se tratasse.

No que se refere à delinquência persistente, têm sido realizados vários trabalhos de investigação, sobretudo de carácter longitudinal, que permitem distingui-la das anteriores. De facto, os problemas de comportamento revelados em idade pré-escolar podem ser um indício de delinquência juvenil e de criminalidade na vida adulta (Negreiros, 2001). Ao contrário da delinquência comum e da transitória, os delinquentes persistentes começam a transgredir muito mais cedo e adoptam essa prática durante um vasto período de tempo – até cerca dos quarenta anos de idade –, de forma recorrente, cometendo vários tipos de infracções. Geralmente, há a tendência para um agravamento dos actos cometidos, evoluindo-se dos pequenos furtos para o roubo de veículos a motor e agressões a pessoas. Para este tipo de delinquentes, Moffit (1993) apresenta uma distribuição dos comportamentos em função da idade: aos 4 anos, cometem agressões; aos 10, praticam fugas e furtos; aos 16 furtam veículos e traficam droga. Mais tarde, já na vida adulta, cerca dos 22 anos, envolvem-se em actos de violência contra pessoas e em ofensas sexuais; aos 30 abusam de crianças e cometem fraudes. Verifica-se,

também, que este tipo de delinquentes comete, no mínimo, um delito contra pessoas e mais de quatro delitos considerados graves. Para além disso, os delinquentes persistentes tendem a planear os seus actos e a recorrer a objectos de intimidação (LeBlanc 2003).

Julga-se que façam parte deste grupo cerca de 5% de jovens da população adolescente, sobretudo do sexo masculino, cuja delinquência surge associada a factores de natureza diversa: da própria criança, familiares, escolares, ligados aos colegas, relativos à vizinhança e à comunidade (Loeber & Farrington, 2001, citados por Fonseca, 2004).

De facto, os sujeitos considerados delinquentes persistentes partilham algumas características: praticam os primeiros actos de delinquência ainda na infância; revelam baixas aptidões cognitivas; relacionam-se com pares delinquentes; revelam problemas de aprendizagem e insucesso na escola; integram famílias com fracas competências educativas; manifestam hiperactividade, entre outras (Born, 2005; Farrington, 2004; LeBlanc, 2003; Moffitt, 1993; Rutter, 2004).

Em suma, podemos concluir que na abordagem da delinquência, qualquer que seja a sua amplitude, deve ser tido em conta a trajectória de vida do indivíduo, bem como o contexto social em que está inserido.

Desvio

Além da delinquência, os indivíduos, sobretudo os jovens, podem ainda adoptar comportamentos que, apesar de violarem normas, não são passíveis de penalização legal. Neste caso, estamos perante situações de desvio.

Para além do seu significado primeiro – mudança de direcção – emprega-se a palavra desvio, quando se pretende aludir a algo que se afasta dos padrões de comportamento e das normas institucionais, que regulam a ordem social. Usa-se, também, o vocábulo desviante para invocar o sujeito que, pelo comportamento adoptado, se afasta dos padrões de conduta que orientam um dado contexto sócio-cultural. Desvio e desviantes

são termos bastante abrangentes, contemplando uma heterogeneidade de comportamentos, ou situações, de áreas distintas (Archer, 1985). Essa diversidade conduziu a uma arrumação metodológica de conceitos em diversas categorias, de modo a permitir uma abordagem teórica mais ajustada no âmbito da psicopatologia clínica, da psicologia e da sociologia.

Todavia, a criação destas categorias não impede que o seu uso comum, nos vários domínios, contribua para a existência de alguma ambiguidade, apenas quebrada quando o termo se circunscreve a uma manifestação de desvio em concreto (Selosse, 1979).

O conceito de desvio mantém uma ligação estreita com a sociedade e o modo como esta está organizada. Independentemente da sua formulação, e enquanto resultado da acção de um sujeito desviante, o conceito é sempre passível de ser revisto (Selosse, 1979), pelo que o contexto espaço-temporal, as normas em vigor num sistema social, bem como as reacções desencadeadas, inviabilizam uma formulação definitiva e estanque.

Qualquer que seja a natureza do desvio, a sua definição está intimamente associada à ideia de que as normas se modificam consoante as mudanças históricas e são valorizadas de modo diferente, conforme os grupos que formam esse sistema. Deste modo, o desvio não pode ser visto de forma isolada, uma vez que a sua análise e compreensão depende da existência de um outro elemento, com o qual estabelece uma relação dicotómica: os não desviantes. Assim, para a compreensão do desvio é importante ter em conta a interacção entre desviante e não desviante (Archer, 1985), entre os que violam e os que não violam a norma.

Enquanto conceito social, as normas, que podem ou não ser explícitas, são constituídas pelas regras e padrões aceites pelos membros de um grupo, com a função de regular os seus comportamentos. Como não têm um carácter de lei, embora esta possa constituir uma forma de legitimá-las, a sua violação é sancionada pela rede social e não pelo sistema jurídico (Cialdini & Trost, 1998).

Independentemente da terminologia adoptada, os comportamentos de desvio – consumo de substâncias, vandalismo, roubos, entre outros – surgem associados à fase da adolescência.

Teorias do Desvio

Para ajudar na compreensão da delinquência, e/ou dos comportamentos de desvio, têm surgido vários contributos da área da psicologia e outros de cariz sociológico. No que concerne à primeira, desde a teoria psicanalítica à teoria do desenvolvimento cognitivo, passando ainda pelas teorias da aprendizagem social e pela teoria biológica, todas elas procuram compreender e explicar a adopção de comportamentos desviantes.

Segundo Emler e Hopkins (1993), além da psicanálise, defensora de que a relação entre a criança e os pais é determinante para a definição de modelos de conduta que não comprometam o processo de socialização, também a teoria da aprendizagem social aponta algumas explicações interessantes para o desvio.

Nesta perspectiva, os comportamentos de desvio são apreendidos como qualquer outro comportamento e tenderão a permanecer, enquanto o sujeito considerar que se trata de algo vantajoso. Essa vantagem poderá ser de ordem simbólica ou material, consoante se trate da atenção das figuras significativas ou da existência de recompensas.

Considera-se, ainda, que estes comportamentos são apreendidos através da observação de exemplos. Assim, se as crianças convivem com actos de violência e agressividade, numa fase posterior, tendem a imitá-los.

Por seu turno, a teoria do desenvolvimento cognitivo, para explicar a prática do desvio, coloca a ênfase nas capacidades do indivíduo. Considera-se que as fases do desenvolvimento e a complexidade intelectual têm implicações na capacidade que os indivíduos têm de se colocar no papel do outro e de resolver conflitos morais. Assim, o envolvimento em actos de delinquência depende do desenvolvimento moral dos indivíduos, ou seja, quanto mais elevado o estágio de desenvolvimento moral, mais ajustadas são as escolhas e, conseqüentemente, menor será o envolvimento em actos de desvio (Emler & Hopkins, 1993, citando Kohlberg)

Relativamente à abordagem do desvio numa perspectiva sociológica, Born (1983), citando Kornhauser (1978), apresenta três modelos explicativos: modelos culturais de desvio, modelo da desorganização social, modelo compósito.

Segundo os modelos culturais do desvio, este insere-se numa sub-cultura com características diferentes da sociedade. Neste caso, os indivíduos agem conforme as normas que vigoram no grupo em que se inserem. Essas normas caracterizam-se, sobretudo, por não serem coincidentes com as que regem a sociedade, pelo que estas sub-culturas estabelecem uma relação de conflito com a sociedade, em geral.

O modelo da desorganização social considera os comportamentos de desvio como uma infração e o resultado da falta de laços do indivíduo, em relação à sociedade. Sob esta perspectiva, desenvolveram-se dois modelos: o “strain model” e o controlo social. O primeiro atribui o desvio às frustrações que o indivíduo experimenta, à discrepância existente entre as suas expectativas e aquilo que a sociedade lhe proporciona. O segundo, o modelo do controlo social, sublinha a importância do controlo e dos laços como meio de manter a ordem social.

No que se refere ao modelo compósito, este integra duas perspectivas: a do modelo, atrás indicado, e a do modelo da desorganização social. Considera-se que o desvio resulta, não só, da adesão do indivíduo às normas das sub-culturas em que se insere, mas, também, da desorganização social e da falta de vínculos

Teoria do Controlo Social

Apesar de existirem diferentes formas de abordagem do desvio, a teoria do controlo social tem sido reconhecida como a mais adequada para o explicar (Erickson, Crosnoe, Dornbusch, 2000). Esta teoria terá a sua origem com os trabalhos de Durkheim, ao defender que a integração social do indivíduo determina certos comportamentos, como o homicídio, o suicídio e a delinquência.

Na perspectiva de Cusson (1983), as teorias do controlo social assentam no pressuposto de que: a) cada indivíduo é capaz de cometer crimes, pois para o homem, enquanto ser de prazer, o crime pode constituir um expediente fácil para resolver alguns problemas e satisfazer necessidades; b) as sociedades impõem regras e exercem pressão sobre os indivíduos para que estes as cumpram; c) esta pressão é designada por controlo social e engloba os meios que os membros de uma sociedade impõem, uns aos outros, para que haja conformidade em relação às regras sociais; d) quanto mais integrado o indivíduo estiver na sociedade, maior será o controlo social exercido sobre ele; e) se não estiverem reunidas as condições necessárias ao controlo social como, por exemplo, a integração no grupo, o indivíduo pode revelar as suas tendências anti-sociais, aumentando a criminalidade.

No âmbito da teoria do controlo social, na década de sessenta, Hirschi (2002) desenvolve a noção de laço social, que além de se reportar à delinquência juvenil, procura, também, explicar, a adopção de comportamentos de desvio, como o consumo de álcool, tabaco, drogas, entre outros.

De acordo com esta perspectiva, o homem é um ser amoral cuja tendência para praticar actos não conformes à sociedade é proporcionalmente inversa à força dos laços que o unem a essa mesma sociedade. Assim, enuncia quatro elementos que permitem o fortalecimento destes laços:

- a) Vinculação (*attachment*) – refere-se à ligação entre o indivíduo e as pessoas mais próximas, como pais, professores ou amigos e, também, as instituições, tais como a escola ou os grupos desportivos. Trata-se de um laço que se cria e desenvolve, desde cedo, na relação com os pais e que, mais tarde, se alargará às outras figuras com as quais o indivíduo se relaciona. Desde cedo o indivíduo tenderá a aceitar e a respeitar as mesmas regras que os pais, valorizando a opinião destes, com receio de perder o seu amor.
- b) Comprometimento (*commitment*) – consiste na capacidade que o indivíduo tem para se salvaguardar e prever as consequências nefastas de um acto ilícito. O facto de ter uma vida organizada, de ter adquirido uma boa reputação contribuem para que o sujeito pondere os custos que podem advir de um comportamento de desvio. Deste modo, as

ambições que os indivíduos têm, numa dada área, são um forte contributo para a conformidade.

- c) Envolvimento (*involvement*) – representa o compromisso, a participação em determinadas actividades. O facto de se envolver e de se manter ocupado permite que haja menos tempo livre e, conseqüentemente, menos tempo para praticar actos que não são conformes à norma.
- d) Crença (*beliefs*) – Assenta na convicção de que se deve respeitar as normas da sociedade em que estamos inseridos, i.é, o indivíduo deve aderir às normas e aos valores da sociedade. Este laço estabelece-se e consolida-se através do processo de socialização. Num primeiro momento, as figuras mais relevantes são os pais, mais tarde será a própria sociedade que se encarrega de exercer a sua pressão.

Estes quatro elementos desempenham um papel preponderante na inibição dos comportamentos de desvio. Assim, quanto mais vincados forem estes laços, mais ajustado será o comportamento e menor será a possibilidade de o indivíduo incorrer em actos de desvio.

Factores de Risco Associados ao Desvio

Estudos de carácter longitudinal, realizados nesta área, têm revelado que vários factores surgem associados à prática de comportamentos de desvio. Por um lado, são recorrentes as referências à idade e ao género, por outro lado, existem os factores associados ao meio: zona de residência; influência do grupo de pares; factores de ordem familiar e escolar (Emler e Hopkins, 1993; Fonseca, 2004; Vazsonyi e Flannery, 1997).

Idade

A idade constitui um dos factores essenciais na compreensão da prática de comportamentos de desvio. Segundo Negreiros (2001), para alguns estudiosos nesta

matéria a idade exerce um efeito directo sobre o desvio, enquanto que para outros essa relação sofre a influência de factores de ordem pessoal e social.

Como já foi referido, a prática de comportamentos de desvio incide, sobretudo, no período da adolescência. Esta fase da vida do indivíduo pode coincidir com situações de quebra de laços de controlo familiar e/ou com uma maior influência do grupo de pares, ou seja, neste período o indivíduo poderá ver-se confrontado com momentos de exigência e tensão catalizadoras da adopção de comportamentos de desvio.

Os dados recolhidos em diferentes países mostram que a prática de comportamentos de desvio inicia-se na chamada pré-adolescência, cerca dos dez - onze anos (Mucchielli, 2004) e atinge o seu auge no período designado por meia adolescência. Assim, em alguns países há a indicação de que o período compreendido entre os catorze e os quinze anos é o mais activo, enquanto que noutros surge a indicação de que é no período entre os treze e os quinze que se regista o maior número de casos, expressos nos inquéritos de auto-revelação (Emler e Hopkins, 1993). Apesar das variações que possam ocorrer, existe algum consenso ao indicar a idade de dezassete anos como o momento a partir do qual a prática de comportamentos de desvio tende a diminuir. É consensual, também, a noção de que o tipo de actos praticados varia em função da idade dos sujeitos e que quanto mais cedo ocorrer o primeiro acto, mais intensa e prolongada será a prática de comportamentos desviantes.

Para além do que foi referido atrás, a idade em que é praticado o primeiro acto de desvio constitui um indicador a ter em conta na compreensão dos actos, no que diz respeito ao seu grau de gravidade e de frequência (Negreiros, 2001).

Género

Tal como a idade, também o sexo dos sujeitos envolvidos na prática de comportamentos de desvio é uma variável importante a ter em conta.

Apesar de associada ao sexo masculino, a prática de actos de desvio não é exclusiva dos rapazes. Segundo Emler e Reicher (1995), tanto os rapazes como as raparigas praticam este tipo de comportamento. A diferença reside, essencialmente, na prevalência e na gravidade dos actos.

Os rapazes tendem a adoptar mais comportamentos de desvio, mais graves e de forma mais recorrente (Farrington, 1992). Para explicar a origem desta diferença, são apresentados motivos de vária ordem, nomeadamente biológica e de socialização. Embora se sugira que o facto de os rapazes praticarem mais actos de desvio possa estar relacionado com questões hormonais, sobretudo com a produção de testosterona (Farrington, 1992), este dado não é aceite de forma consensual. No caso das raparigas, também se tem procurado perceber qual a relação entre a adopção de comportamentos de desvio e o aparecimento precoce da menstruação. Todavia, trabalhos desenvolvidos nesta área não permitem concluir que existam relações de causalidade entre as alterações hormonais e a adopção de comportamentos desviantes (Fonseca, 2004).

Para além dos factores de ordem biológica, existem outros aspectos a considerar. O atraso no desenvolvimento da linguagem é referido como um preditor da adopção dos comportamentos de desvio (Lahey & Waldman, 2004); julga-se que o facto de os rapazes, comparativamente às raparigas, revelarem algum atraso no desenvolvimento da linguagem pode constituir um traço distintivo entre ambos os sexos, explicativo da maior incidência do desvio nos rapazes. As dificuldades em compreender os outros e em exprimir as suas ideias parece ter consequências não só na aprendizagem, mas, também, nas relações que se estabelecem, surgindo aquelas dificuldades associadas a uma maior impulsividade (Fonseca, 2004).

No que concerne ao processo de socialização, rapazes e raparigas são alvo de acompanhamento diferente, por parte dos pais. As raparigas são mais acompanhadas e mais vigiadas pelos adultos. Estes, relativamente à adopção de comportamentos de desvio, são mais tolerantes com os rapazes. Apesar de, actualmente, as diferenças serem menos acentuadas, há que ter em conta a persistência de determinados hábitos mais característicos de cada um dos sexos: os rapazes passam mais tempo na rua, saem com mais frequência, isto é, estão mais tempo fora da vigilância dos adultos; terão, por isso, mais ocasiões para incorrer na prática de actos de desvio.

Relativamente à etiologia dos comportamentos, também existem diferenças entre ambos os sexos: os rapazes cometem actos mais agressivos e violentos, enquanto as raparigas se envolvem em agressões indirectas ou relacionais (Fonseca, 2004).

Os rapazes praticam actos de vandalismo, roubos e agressões que implicam maior violência. As raparigas, por seu turno, envolvem-se em situações de agressão verbal, difamação, mentiras, intrigas entre amigos, sendo menos frequente o seu envolvimento em lutas, agressões violentas ou violência sexual (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998).

É ainda de referir que as raparigas, em comparação com os sujeitos do sexo masculino, revelam, desde a infância, níveis mais elevados de empatia e maior sentimento de culpa (Farrington, 1992; Fonseca, 2004), o que inibe a prática de comportamentos de desvio.

Área de Residência

As conclusões dos estudos realizados têm revelado que, para a compreensão da problemática do desvio, a área de residência é um factor mais importante a ter em conta do que a classe social.

Os dados obtidos através dos registos oficiais tendem a associar a prática dos actos de desvio à classe social dos indivíduos. Contudo, o recurso aos inquéritos de auto-avaliação revela que se trata de uma relação ténue ou até nula. Tal como na recolha de actos praticados, esta diferença poderá, eventualmente, ser explicada pelo facto de os inquéritos abrangerem um número mais vasto de sujeitos e de actos (LeBlanc, 1994).

Segundo Hirschi (2002), a informação recolhida através dos registos oficiais é pouco fidedigna, pois os resultados são discrepantes relativamente ao que se obtém a partir da aplicação dos inquéritos de auto-avaliação. Na origem desta diferença poderão estar vários motivos: incidência da actuação da polícia em zonas mais desfavorecidas; maior número de rapazes institucionalizados, oriundos das classes mais baixas. Assim, na perspectiva do mesmo autor, a relação entre desvio e classe social é fraca ou até inexistente.

De facto, mais do que a classe social, a área de residência parece exercer uma forte influência na prática de actos desviantes, com diferentes graus de gravidade, sendo o meio urbano apontado como um elemento facilitador do desvio (Emler & Reicher, 1995; Farrington, 1992, 1993; Lagrange, 1999; Martens, 1993).

As cidades, os meios urbanos, em geral, reúnem as condições propícias à adopção do desvio, pois caracterizam-se por uma fraca vigilância e predomínio do anonimato, pelo que o risco de se ser apanhado e reconhecido é muito menor do que nos meios mais pequenos. Segundo Born (2005), citando Cusson (1990), os actos de desvio são mais frequentes na cidade, devido à desorganização social, ao distanciamento existente nas relações sociais. Trata-se de um meio onde o controlo social é diminuto, pois há uma débil interacção entre as pessoas, a comunicação é deficiente, há uma fraca qualidade das relações, bem como um fraco reconhecimento da legitimidade da autoridade.

As áreas de residência podem ser descritas tendo em conta determinados aspectos, tais como idade, sexo, percentagem de famílias monoparentais, mobilidade da população, taxa de criminalidade, entre outros. Aquelas que são consideradas como instáveis têm espaços deteriorados, uma população flutuante, um número considerável de desempregados, são densamente povoadas, possuem uma rede de apoio social deficiente (escolas, creches, espaços lúdicos), associada a uma acentuada mobilidade de educadores, professores, animadores. Este aspecto é importante, porque quanto piores são as condições de vida na zona de residência, maiores serão as dificuldades dos pais no acompanhamento e controlo dos filhos (Martens, 1993).

Todavia, além da área de residência, as deficientes condições de habitação, as más relações de vizinhança, a desorganização familiar, a fraca supervisão parental, as características da escola (Farrington, 1992) são alguns dos factores que, associados entre si, condicionarão o desenvolvimento social dos indivíduos.

Família

Como referimos atrás, a família apresenta-se como um dos factores a ter em conta na compreensão do desvio, da delinquência e da criminalidade, na vida adulta.

Entendida como um microcosmos, a família é o elemento fulcral no processo de socialização, sendo que o período dos três aos cinco anos é considerado como determinante no processo de desenvolvimento do indivíduo, competindo aos pais inculcar os valores e propiciar as condições essenciais ao desenvolvimento de níveis de autocontrolo (Kury & Smartt, 2003). Para que a criança saiba reconhecer a dimensão dos seus actos, bem como as respectivas consequências e consiga dominar a sua impulsividade é fundamental que haja, da parte dos pais, a capacidade de supervisionar e de acompanhar os actos dos filhos, intervindo quando há comportamentos irreflectidos, punindo os comportamentos inadequados e revelando, através do exemplo, os comportamentos ajustados. Assim, a acção dos pais tem um papel indelével na orientação da criança no sentido de levá-la a reflectir sobre os seus actos.

Ao longo dos tempos, também a estrutura e a organização familiar têm sofrido algumas mudanças, verificando-se alterações nas rotinas. Em casa, os jovens participam menos nas tarefas e os membros da família realizam, cada vez menos, actividades em conjunto. Além disso, o chamado fenómeno “da casa vazia”, consequência da entrada da mulher no mundo do trabalho, tem contribuído para que a supervisão parental seja mais deficitária (LeBlanc, 2003). A juntar a estes aspectos, quer um elevado número de elementos do agregado familiar, quer a monoparentalidade têm sido apontados como variáveis a ter em conta no estudo do desvio. No entanto, no que concerne ao tamanho da família, este pode constituir um aspecto negativo ou apresentar-se como um factor de protecção, dependendo de outros factores como a competência educativa dos pais e estatuto socioeconómico. Relativamente às situações de monoparentalidade e/ou divórcio, também não são consideradas como variáveis influentes na prática do desvio, embora se aceite que o stress e o conflito que possam ocorrer durante a separação, venham a exercer uma influência negativa.

A família nem sempre desempenha a sua função com vista à promoção do desenvolvimento socialmente ajustado da criança. Segundo Fonseca & Simões (2002),

as principais variáveis a ter em conta, quando se procura conhecer a influência da família, na adopção da prática de comportamentos de desvio, são os aspectos de ordem estrutural e os de funcionamento. Os primeiros dizem respeito ao nível socioeconómico, ao nível de instrução dos pais, ao número de irmãos, à zona e condições de residência. Todavia, estes aspectos, apesar de relevantes, não são totalmente explicativos, uma vez que nem todos os indivíduos a viver num ambiente familiar considerado de risco enveredam pela prática de comportamentos de desvio, pelo que há que ter em conta a influência de outras variáveis.

Quanto aos factores de funcionamento, estes incluem a vinculação e as situações de negligência, sendo a qualidade da vinculação apontada como um dos elementos essenciais na protecção contra o desvio (Machado, 2004; Vazsonyi & Pickering, 2003). A título de exemplo, podemos referir que as situações de rejeição por parte da mãe, vividas no primeiro ano de vida da criança, constituem um forte preditor da prática de agressões aos dezoito anos (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998).

Práticas educativas que recorram a processos coercivos e a reforços negativos, traduzíveis na aplicação de castigos severos, na inconsistência na definição das regras, numa supervisão deficiente, na dificuldade na resolução dos conflitos, no fraco envolvimento afectivo, bem como o passado anti-social dos pais, são apontados como factores conducentes ao desvio. De facto, o contacto com o modelo de práticas coercivas e agressivas será, mais tarde, reproduzido na escola, no trabalho, na comunidade em geral (Fonseca, 2003).

Independentemente do grau de importância dos factores atrás referidos, a revisão da literatura mostrou a existência de um consenso alargado quanto à influência da família na adopção de comportamentos de desvio e de delinquência (Cusson, 1990; Farrington, 1992; Fonseca, 2003; Fonseca & Simões, 2002; Vazsonyi & Flannery, 1997; Vazsonyi & Pickering, 2003). Existem, também, dados que relacionam o tipo de experiência vivida, no seio da família, na infância, com a prática de determinados actos. Assim, por exemplo, castigos físicos recebidos na infância podem, posteriormente, dar origem à prática de roubos (Loeber & Stouthamer - Loeber, 1998).

Como forma de reduzir a influência negativa de factores associados à família na adopção de comportamentos de desvio, são propostas algumas medidas, como a realização de programas preventivos que ajudem a corrigir as práticas educativas, a estabelecer uma comunicação clara e eficaz entre os seus membros e a criar uma vinculação segura (Fonseca, 2003).

Escola

A seguir à família, a escola é entendida como o segundo agente de socialização. A criança, desde que nasce, e à medida que se desenvolve, vai alargando o seu campo relacional, de início restrito ao domínio da família, a quem cabe a função primeira de assegurar os meios de sobrevivência e de inculcar os valores que regem o contexto em que se insere. Mais tarde, no decorrer do seu processo de desenvolvimento, o indivíduo vai alargando o seu espaço de acção, o que implica o contacto com outras entidades. Assim, para além da família, a escola constitui um domínio chave no processo de socialização do indivíduo.

Segundo Mollo Bouvier (1991), a relação entre educação e socialização é muito imbricada, pois a socialização da criança é, necessariamente, influenciada pela educação que recebe na escola. De facto, esta é vista como um meio ao serviço da sociedade para formar a criança e transformá-la no adulto que, adaptado, corrobore e difunda os valores instituídos. Esse aspecto é ainda mais acentuado, se tivermos em conta que o período da chamada escolaridade obrigatória tem vindo a ser alargado e que há cada vez mais indivíduos a frequentar o sistema de ensino para além desse período.

No sistema de ensino português, encontra-se bem definido que aos indivíduos é garantida uma acção formativa, de modo a que o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade estejam assegurados (LBSE, 1986). Assim, a escola, enquanto espaço onde os indivíduos passam uma parte significativa do seu tempo, deve ser entendida como uma extensão da família, no que se refere ao processo de socialização das crianças, pois contribui para a divulgação e

reforço dos valores e normas sociais da sociedade em que se inserem (Vazsonyi & Flannery, 1997).

Podemos considerar que o modo como o jovem experiencia a sua escolaridade terá implicações no processo de socialização, isto é, uma boa adaptação à escola resultará, muito certamente, numa boa inserção na sociedade e numa boa aceitação das normas. Deste modo, a escola, ao proporcionar o primeiro contacto com a autoridade formal, deve reunir condições que ajudem o indivíduo a desenvolver a sua consciência cívica, uma vez que as atitudes expressas face à escola serão semelhantes às que adoptará, mais tarde, em relação a outras autoridades ou face à lei (Emler & Reicher, 1995).

A ligação do indivíduo à escola e o modo de funcionamento desta constituem indicadores que determinarão a adopção, ou não, de comportamentos de desvio. O envolvimento dos alunos, o tipo de relações que estabelecem, o empenho na concretização das actividades, o reconhecimento das regras em vigor, são alguns dos aspectos que influenciam a adaptação à escola. Assim, considera-se que estes factores terão repercussões na prática de comportamentos de desvio (Hirschi, 2002; LeBlanc, 1994).

Se não se estabelecem vínculos entre os alunos e os professores, se a opinião destes não é valorizada, se os alunos não reconhecem as regras, também não legitimarão a autoridade, pelo que aumenta a probabilidade de enveredarem pelo desvio. Deste modo, os alunos que se integram, que criam laços afectivos, que estão motivados e envolvidos na consecução dos objectivos definidos, que aceitam e acreditam nas regras estabelecidas, tendem a obedecer e a incorrer menos na prática de comportamentos de desvio (Hirschi, 2002).

Clima de Escola

A escola, para além da sua acção no desenvolvimento das competências definidas para as diferentes áreas do currículo, deve contribuir para a formação de indivíduos socialmente ajustados e responsáveis.

O sucesso da influência da escola no desenvolvimento do indivíduo resulta, essencialmente, do designado clima de escola, um construto multidimensional que inclui aspectos de ordem organizacional, instrutiva e interpessoal (Loukas & Robison, 2004). Ou seja, o clima de escola resulta das opções tomadas no que se refere ao seu modo de funcionamento, às expectativas relativamente ao sucesso escolar dos alunos e às estratégias conducentes à existência de um bom relacionamento interpessoal entre os vários elementos da comunidade educativa.

Embora se trate de um conceito que não é fácil de objectivar, na perspectiva de Welsh (2000), tal como as pessoas têm a sua personalidade, as suas características próprias, também a escola tem o seu clima. Para este contribuem a) o tipo de comunicação existente; b) a definição das normas de conduta; c) o tipo de relações; d) os níveis de influência e acomodação; e) os tipos de recompensas e sanções. Poderá, ainda, considerar-se que um clima de escola não é saudável quando há pouca inovação, baixos índices de satisfação profissional; alienação; falta de criatividade, complacência, comodismo e frustração (Welsh, 2000).

Enquanto espaço, ao interagir com o meio em que se insere, a escola, através do seu clima específico, pode exercer uma função importante ao mediar os efeitos que factores negativos, e externos à escola, podem provocar na adopção de comportamentos de desvio. Por exemplo, escolas que servem populações residentes em áreas caracterizadas pela pobreza, mobilidade da população e insegurança devem contemplar estes factores no planeamento da sua acção. Ainda que a falta de recursos económicos, a falta de expectativas face à escola e o fraco envolvimento dos pais possam afectar o clima de escola, os órgãos de gestão devem identificar os problemas específicos, de modo a definir estratégias preventivas e de intervenção (Welsh, 2000).

A percepção que os alunos têm do clima de escola terá impacto nos resultados escolares e no tipo de comportamentos que adoptam (Kupermic, 1997). Assim, é essencial que o ambiente seja percebido de forma positiva. Segundo Gottfredson e Gottfredson (2000), as escolas devem desenvolver esforços e implementar programas, no sentido de prevenir ou reduzir problemas de comportamento, apostando na promoção de um ambiente seguro e disciplinado. À escola compete criar as condições para desenvolver os programas adequados. Para tal, deve reunir quatro características essenciais:

a) *Capacidade Organizacional* – que se traduz na implementação de programas e no associativismo de pais e de outros elementos com capacidade para projectar e inovar, dando uma imagem de competência junto da comunidade. A falta de capacidade de organização conduz à falta de motivação e sentimentos de resignação das pessoas, traduz-se na incapacidade de planear e implementar programas adequados às necessidades da escola.

b) *Apoio Organizacional* – investimento na formação do pessoal em áreas que permitam intervir e prevenir determinados comportamentos. A par da formação, a supervisão desempenha, também, um papel importante, fornecendo o feedback necessário para corrigir e orientar a acção.

c) *Aplicação de Programas de Qualidade* - através da existência de regulamentos que funcionem como guias e da definição de mecanismos de controlo da qualidade para monitorizar o processo que, associados à supervisão do trabalho, ajudem a perceber a adequação das medidas adoptadas.

d) *Capacidade de Integração dos Programas na Dinâmica da Escola e no Planeamento Local* – As actividades devem ser seleccionadas e planeadas por pessoas com ligação à escola, pois serão mais facilmente aceites.

Além da relevância dos aspectos de cariz organizacional, a definição de um clima de escola assenta noutros factores, tais como atitudes, sentimentos e comportamento dos vários elementos (Hernández & Seem, 2004).

Os factores de ordem relacional e de comunicação são determinantes para que o clima de escola seja percebido de forma positiva. A qualidade das interacções que os alunos aí estabelecem com os colegas, os professores, os pais e outros adultos deve ser regulada pelas regras e valores instituídos.

Relativamente à comunicação, a existência de falhas entre os vários elementos, a ausência de um trabalho conjunto na solução de problemas, bem como a existência de regras pouco claras ou injustas contribuem para que o clima de escola promova comportamentos desajustados.

A escola apresenta-se se também como instável, quando os casos de indisciplina são ignorados, os professores e o órgão de gestão discordam ou não conhecem as regras, os

alunos não legitimam a aplicação das regras. A estes aspectos podemos, ainda, acrescentar a fraca cooperação entre professores e/ou entre estes e a direcção da escola, associados a uma má gestão, uma vez que políticas de escola, definidas de forma incipiente provocam a alienação e conduzem à prática de comportamentos de desvio (Hernández & Seem, 2004; Warner, Weist & Krulak, 1999; Welsh, 2000).

Na construção de um clima de escola promotor de comportamentos ajustados e cidadão socialmente responsáveis, Hernández & Seem (2004) propõem que se tenha em conta algumas variáveis.

É importante a existência de uma *definição de violência*, ou seja, os elementos da comunidade educativa devem ser envolvidos na identificação dos comportamentos, de modo a que haja consenso quanto àquilo que é, ou não, aceitável. Definidos estes comportamentos, os vários elementos da comunidade escolar devem participar na elaboração de um código de conduta que inclua os *comportamentos aceitáveis*, abrangendo os vários membros, e não apenas os alunos.

A escola deve motivar para a *obtenção de bons resultados*, pois alunos com melhores expectativas tendem a envolver-se mais na escola. Para atingir bons níveis de sucesso, é necessário definir, com clareza, que competências, conteúdos e formas de avaliação permitirão alcançar os objectivos definidos.

No que se refere à promoção do respeito pelo outro, a escola deve encetar acções que ajudem os alunos a *lidar com a diferença*, seja ela étnica, religiosa ou outra. Além disso, algumas práticas, entendidas como *rituais e tradições*, devem ser assumidas, pois contribuem para que os indivíduos fortaleçam os laços com a escola.

Fomentar o respeito mútuo, explicitar regras justas, envolver os alunos na definição e implementação dessas regras, são alguns dos procedimentos que reforçam os *laços à escola*. Esta ligação contribuirá para a adopção de *comportamentos ajustados* e para a percepção de um *clima de escola securizante*.

Uma comunicação aberta, a tomada de decisões de forma partilhada e o trabalho conjunto, são, também, factores relevantes. Assim, a existência de uma boa

comunicação e cooperação entre os vários intervenientes, no sentido de encontrar soluções para os problemas, são dois aspectos fundamentais para o envolvimento na escola (Hernández & Seem, 2004).

Enquanto espaço de relações interpessoais, a escola influencia o desenvolvimento social dos alunos. O clima instituído será, pois, relevante no desempenho e nas escolhas desses mesmos alunos. Investigações realizadas por Rutter (1979,1998, citado por Fonseca, 2003) indicam que, independentemente das variáveis de natureza individual, tanto o desempenho escolar como os comportamentos adoptados são determinados pelo clima de escola.

Constata-se que níveis de exigência elevados, bons modelos de conduta, existência de reforços positivos, adequada gestão de recursos, definição e justeza das regras são aspectos que contribuem para um maior envolvimento, empenho e ligação à escola, o que aumenta o sucesso escolar e reduz os comportamentos de desvio.

Em suma, podemos considerar que o modo como os alunos percebem o ambiente escolar determinará, de forma acentuada, o envolvimento e a ligação à escola, o tipo de comportamentos adoptados e, conseqüentemente, os resultados escolares.

Resultados Escolares e Projecto Escolar

Os resultados escolares decorrem da avaliação em vigor, num dado sistema de ensino. No caso português, a avaliação está intimamente ligada aos princípios e objectivos, enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Além disso, tem sido produzida legislação que procura criar as condições para que a educação seja entendida, também, como um processo de formação ao longo da vida, procurando reduzir os casos de exclusão (Dec.- Lei 6/2001).

Para o terceiro ciclo do ensino básico, estão definidos três níveis de competências: a) essenciais – saberes de referência a desenvolver em cada disciplina; b) transversais – a desenvolver em todas as áreas de aprendizagem do currículo, mas que também são

importantes fora da escola, uma vez que contemplam situações vividas pelo aluno, tanto na escola como fora dela; c) gerais – saberes que permitirão equacionar e resolver situações em várias áreas.

Relativamente à legislação que regulamenta a avaliação dos alunos de terceiro ciclo (Dec.- Lei 1/2005), podemos destacar o seguinte: a) enfoque na utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, aplicados de forma consentânea com as aprendizagens e com as competências visadas; b) ênfase na avaliação formativa; c) defesa da transparência e do rigor, subjacentes ao processo avaliativo, que se traduzem na explicitação e divulgação de critérios de avaliação adoptados; d) assunção de que o processo de avaliação deverá beneficiar do contributo de diferentes intervenientes, nomeadamente dos alunos e encarregados de educação. Além disso, no ano de 2004/2005 foi ainda introduzida a avaliação sumativa externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no final do terceiro ciclo.

Quanto ao ensino secundário (Dec.- Lei 24/2006), as modalidades de avaliação são a formativa e a sumativa. A primeira procura conceder informação sobre o desenvolvimento as aprendizagens e, eventualmente, introduzir os ajustamentos conducentes ao sucesso; a segunda tem como objectivos a classificação e a certificação. Para tal recorre-se à avaliação sumativa interna, a cargo dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, sendo a avaliação sumativa externa, concretizada através da realização de exames finais nacionais, da responsabilidade do Ministério da Educação. Esta modalidade de avaliação conduz à tomada de decisão sobre a progressão do aluno.

A preocupação com a avaliação dos resultados escolares tem sido uma constante. Os últimos dados disponíveis, referentes ao ano lectivo de 2004/2005, indicam uma taxa de retenção e desistência de 11,8%, no final do terceiro ciclo. Relativamente ao ensino secundário, a taxa é bastante superior, situando-se nos 32,10%. Estes números parecem confirmar as conclusões de Medeiros (2000) ao afirmar que à medida que aumenta a idade e o ano de escolaridade frequentado, diminui o nível motivacional dos alunos, bem como a sua satisfação face à escola.

Tal como sucede nos comportamentos de desvio, além dos factores individuais, os resultados escolares são influenciados por aspectos ligados à família e à escola (Jimerson, 2001; McCoy & Reynolds, 1998; McEvoy & Welker, 2000). Para além disso, o mau desempenho escolar, traduzido pelas retenções, poderá constituir um preditor da adopção dos comportamentos de desvio (Rebello, 2003).

Embora alguns trabalhos refiram eventuais vantagens na decisão de reter um aluno, esse benefício, a existir, ocorre apenas nesse ano, mas envolve riscos no futuro. Em geral, a retenção tem consequências negativas: aumenta o risco de abandono escolar (cinco vezes mais do que os alunos não retidos); tem implicações negativas no futuro (menos oportunidade de emprego, salários mais baixos); reduz o interesse pela escola; afecta a relação no grupo de pares; contribui para a adopção de comportamentos de desvio (Jimerson, 2001; Rebello, 2003). A variável demográfica género parece, também, exercer a sua influência, pois são os rapazes quem revela pior desempenho na escola.

McEvoy & Welker (2000) sugerem que a relação entre comportamentos de desvio e resultados escolares é bi-direccional, ou seja, a influência é recíproca e para isso contribuem factores associados a contextos específicos. Deste modo, devem ser tidos em conta factores relacionados com a família – mudança frequente de residência e, ou de escola, baixas expectativas face à escola, más práticas parentais, fraco envolvimento dos pais na escola (McCoy & Reynolds, 1998). No que concerne à influência da escola nos resultados escolares dos alunos, considera-se que a existência de um clima favorável exerce uma influência positiva nos resultados, independentemente do efeito de outras variáveis, tais como a família, o estrato social, o género ou a raça.

No que diz respeito aos processos que, a nível de escola, podem contribuir para melhorar os resultados dos alunos destacam-se algumas variáveis: a) boas lideranças com capacidade para exercer a sua influência a nível pedagógico e a nível de funcionamento da escola; b) coordenação pedagógica e curricular entre os diferentes níveis de ensino; c) envolvimento dos pais; d) bom clima escolar, permitindo relações interpessoais facilitadoras da acção educativa; e) formação e estabilidade do corpo docente, proporcionando as condições para que os professores reúnam reflectam e ajustem as práticas; f) promoção do sentido de pertença à escola, promoção de situações

que aumentem o contacto entre professores e alunos, para lá da sala de aula e frequência de espaços comuns (McEvoy & Welker, 2000; Ramalho, 2003).

Há, ainda, a considerar aspectos mais próximos dos alunos e relacionados com as modalidades de trabalho, os designados processos de aula. Aí podemos considerar a relevância de alguns factores, como: a organização adequada de tarefas estimulantes; b) a promoção de situações de aprendizagem próximas da realidade; c) a promoção do ensino cooperativo e a diversificação dos recursos utilizados; d) o incremento da avaliação formativa, como forma de regular a aprendizagem, para que se possam introduzir as alterações necessárias à melhoria dos resultados; e) o incentivo da auto-avaliação como meio de melhorar a auto-percepção (Jimerson, 2001; Jimerson, Pletcher, Graydon *et al.*, 2006; McEvoy & Welker, 2000; Ramalho, 2003).

Para além da melhoria dos resultados escolares, salientam-se, ainda, outros factores, a saber: altas expectativas dos professores no que se refere aos resultados a obter pelos alunos; valorização do trabalho na escola (Cusson, 1990; Ramalho, 2003); necessidade de se implementarem estratégias, com vista à melhoria do desempenho dos alunos em matemática e na língua, mais concretamente na área da leitura.

A competência na leitura é considerada essencial, uma vez que vai influenciar a aquisição de conhecimentos nas outras áreas (Jimerson & Kaufman, 2003). Considera-se que os programas de promoção da leitura devem começar o mais cedo possível, de modo a contribuir para a aquisição de vocabulário e desenvolver a compreensão. Um bom domínio da língua, sobretudo no que se refere à leitura, confere aos alunos competências pró-sociais, necessárias à cooperação. Acrescente-se, ainda, que um bom desempenho na leitura permitirá compreender melhor os enunciados o que terá implicações no tipo de comportamento adoptado.

Em síntese, podemos referir que tal como o que se verifica em relação aos comportamentos de desvio, também os resultados escolares obtidos pelos alunos são determinados por vários factores. Todavia, em ambos os casos as opções desenvolvidas pela escola assumem particular relevância, no que se refere aos comportamentos adoptados e aos resultados escolares. Considera-se que as escolas eficazes têm uma

influência positiva nestes aspectos, junto dos alunos, independentemente da sua origem social, raça, etnia ou género (McEvoy & Welker, 2000).

Em contexto escolar a avaliação deve ser entendida como uma prática inerente ao sistema educativo, exercendo uma dupla função: social e pedagógica. No que diz respeito à primeira a avaliação desempenha uma função de certificação de competências, bem como uma função de selecção e orientação, no próprio sistema educativo (Pinto, 1992). Podemos, pois, considerar que os resultados da avaliação não só condicionam o acesso ao mundo do trabalho, como condicionam a orientação do percurso escolar dos alunos.

Na perspectiva de Doray *et al* (2003), as políticas de escola exercem um forte efeito nas escolhas dos alunos, no que se refere às suas opções futuras. Aspectos como a gestão da indisciplina, as opções pedagógicas e o regime de avaliação são alguns dos factores com repercussões nas escolhas dos alunos. Assim, estas escolhas são o reflexo da situação escolar dos alunos, das experiências escolares anteriores. De facto, a qualidade das relações estabelecidas com os professores, os resultados escolares e o ambiente da escola são aspectos que condicionam a definição do projecto escolar. Os mesmos autores salientam, também, que os alunos com maiores dificuldades em disciplinas com uma forte componente teórica tendem a optar por um percurso de formação de cariz técnico.

Também Emler e Hopkins (1993) já haviam sublinhado que o prosseguimento de estudos pelos alunos está relacionado com a) o modo como encaram a aprendizagem das novas tecnologias; b) a importância que atribuem ao trabalho, c) a evolução económica, d) a opinião que têm acerca da autoridade formal – o professor. Assim, podemos considerar que as opções são condicionadas por uma multiplicidade de factores, destacando-se, no entanto, os que estão relacionados com a escola.

No que concerne às escolhas dos alunos em relação às ofertas educativas, tem vindo a aumentar o número daqueles que opta pela designada via profissional. No sistema de ensino português, o ensino secundário é composto por três anos que formam a escolaridade pós-obrigatória. De há uns anos a esta parte, têm-se verificado algumas alterações no que se refere à oferta educativa neste nível de ensino. Os alunos podem

enveredar pelo prosseguimento de estudos de nível superior, através da frequência dos Cursos Científicos-Humanísticos ou podem optar pela frequência de Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais. A estrutura destes últimos cursos tem em vista o desenvolvimento de competências que qualifiquem os alunos para a inserção no mundo laboral, sem excluir a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Esta oferta passou a integrar, desde o ano de 2006/2007, os Cursos de Educação e Formação (CEF), destinados a alunos do 3ºCiclo e do ensino secundário, com idade igual ou superior a quinze anos, sem qualificação profissional ou que se encontrem em risco de abandono escolar.

Os números recolhidos num relatório publicado pelo Ministério da Educação mostram que, em Portugal, no ano lectivo de 2006/2007 se encontravam inscritos 329.166 alunos, no terceiro ciclo do ensino básico, e 273.049, no ensino secundário. No primeiro caso, 24.418 alunos optaram por frequentar os designados Cursos de Educação e Formação (CEF), verificando-se um aumento significativo em relação ao ano lectivo anterior, uma vez que o número de inscritos era inferior a metade (11.512). Além destes, 587 alunos frequentaram cursos de formação profissional, Nível 2. No ensino secundário, 44.466 alunos frequentaram cursos profissionais de Nível 3. Também, neste nível de ensino aumentou o número de inscritos, já que no ano anterior eram 33.341 os alunos a frequentar esses cursos. Quanto aos CEF, no ensino secundário, inscreveram-se 4.898 alunos.

Assim, a oferta educativa permite que, após o período da escolaridade obrigatória, os alunos, consoante o seu projecto escolar, optem pela continuidade dos estudos a nível universitário ou enveredem por cursos de formação que permitam aceder, mais rapidamente, e com qualificações, ao mercado de trabalho.

A encerrar a primeira parte deste capítulo, podemos salientar que a revisão de literatura sobre o desvio nos permite equacionar a existência de diversos factores que, de forma concomitante, ajudam a explicar este comportamento.

A adopção de comportamentos de desvio, enquanto prática limitada à adolescência, está relacionada com factores de vária ordem, de entre os quais se destacam a família e a

escola. Uma vez que o nosso interesse incide, sobretudo, nos aspectos relacionados com a escola, procuraremos conhecer e compreender o efeito de algumas variáveis relacionadas com a experiência escolar dos alunos que frequentaram o 8º e o 11º ano de escolaridade.

Considerando que noutros contextos a prática de actos de desvio é uma consequência da percepção negativa da justiça, consideramos pertinente conhecer e compreender se essa relação também ocorre em contexto escolar, mais concretamente no espaço de sala de aula. Além disso, a literatura que consultámos leva-nos, também, a considerar a possibilidade de que alguns dos factores relacionados com a escola podem interferir nessa relação.

Depois de termos revisto alguma literatura que considerámos pertinente acerca das percepções de justiça e dos comportamentos de desvio, passamos, de seguida, a enunciar a problemática em estudo.

Problemática

Na perspectiva de vários autores, a escola, para além da sua importância no desenvolvimento cognitivo, desempenha uma função indelével no desenvolvimento social do indivíduo (Claes, 1995).

Enquanto instituição social, a escola é o espaço privilegiado para a formação pessoal e social, bem como para a interacção no grupo de pares (Alves Martins, 1996), proporcionando, também, os primeiros contactos com a especificidade de uma organização formal e hierarquizada. Neste espaço, o indivíduo insere-se num contexto que lhe permite estabelecer relações, mais ou menos simétricas, consoante se trate de colegas, professores ou outros adultos.

Segundo Gouveia Pereira e Pires (1999), a escola é a principal responsável pela forma como a criança constrói a sua representação acerca da autoridade formal, pois aí, sobretudo através da figura do professor, reconhece a existência de papéis e regras a respeitar.

A frequência da escola e a qualidade das interacções aí experimentadas repercutem-se no tipo de comportamentos adoptados. Trabalhos realizados em diferentes países demonstram que o modo como a escola está organizada e a forma como os professores actuam têm influência decisiva na adopção de certos comportamentos, nomeadamente no que concerne aos comportamentos desviantes (Fonseca, 2003). Gouveia Pereira e Pires (1999) sublinham, também, que uma experiência e uma percepção positiva acerca da escola, bem como das relações estabelecidas, são determinantes na redução da transgressão das regras.

Tendo como pressuposto o contributo da escola no desenvolvimento social dos jovens, definimos, no presente trabalho, um conjunto de objectivos e de questões, organizáveis em dois grandes grupos. O primeiro remete para a exploração e caracterização da percepção dos estudantes adolescentes sobre a sua experiência social nos campos temáticos em estudo: justiça e desvio. O segundo grupo remete para a exploração, verificação e aprofundamento do modelo que relaciona as percepções de justiça da autoridade escolar com o desvio.

Deste modo, podemos dizer que neste estudo tomámos como variáveis predictoras, e também moderadoras, o género dos sujeitos, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar. Como variáveis critério, definimos as percepções acerca dos comportamentos de justiça dos professores e as percepções acerca da adopção de comportamentos de desvio, por parte dos alunos. Podemos, ainda dizer que a problemática deste estudo assenta nas questões, a seguir enunciadas.

1 – No que concerne ao primeiro bloco de questões, propusemo-nos explorar empiricamente, num primeiro momento, o universo conceptual dos juízos de justiça e verificar a sua variação em função do sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar. Num segundo momento, propusemo-nos aprofundar e alargar o conhecimento sobre a percepção dos alunos acerca da adopção de comportamentos de

desvio, bem como a variação dessa percepção em função das variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar.

Especificando, no primeiro momento, procuraremos conhecer a avaliação que os alunos fazem sobre o exercício da justiça dos seus professores, uma vez que o resultado dessa percepção pode ter implicações de várias ordens.

Com efeito, investigações anteriores apontam para a importância das experiências vividas na escola na formação social dos indivíduos, sugerindo que esta é um espaço privilegiado onde se estabelecem as primeiras relações formais, através da relação com a figura do professor; esta é a primeira figura significativa no que diz respeito à autoridade formal. Contudo, a forma como essa autoridade é percebida e reconhecida pelos adolescentes pode estar sujeita à influência de algumas variáveis, como o sexo, sendo as raparigas quem faz uma avaliação mais positiva (Levy, 2001; Reicher & Emler, 1985,1987).

Considera-se, ainda, que, para além do sexo, também o ano de escolaridade, os resultados escolares e o projecto escolar condicionam a avaliação dos adolescentes acerca do exercício da justiça dos seus professores. De acordo com Carita (2002), Carita *et al.* (2006) e Brites (2007), os alunos do 8º ano, quando comparados com os do 11º ano, emitem juízos mais favoráveis acerca dos seus professores no âmbito da justiça distributiva. Também segundo alguns autores, existe uma relação entre os resultados escolares e o modo como o professor é percebido, isto é, os alunos com mais insucesso escolar, quando comparados com os mais bem sucedidos, tendem a fazer uma avaliação mais negativa das atitudes do professor e a aceitar menos as regras. Também se verifica que os jovens cujo projecto escolar é menos prolongado manifestam opiniões menos positivas sobre os seus professores, quando comparados a jovens com projectos mais longos (Emler & James, 1994).

Com o objectivo de alargar e aprofundar o conhecimento sobre a percepção que os estudantes adolescentes têm sobre o exercício da justiça por parte dos seus professores, definimos algumas questões de partida. Procurámos, ainda, conhecer qual a influência de diferentes variáveis nessa percepção. Para o efeito, definimos como variáveis predictoras o sexo, o ano de escolaridade, os resultados escolares e o projecto escolar, e

como variável critério, as percepções de justiça do comportamento dos professores. Assim, formulámos as seguintes questões.

- Qual a saliência relativa das avaliações de justiça, no quadro das diversas dimensões de justiça em análise?
- O género, a escolaridade, os resultados escolares e o projecto escolar distinguem os estudantes entre si, no que diz respeito às percepções de justiça?

Com vista ao estudo deste grupo de questões, estabelecemos as hipóteses que passamos a enunciar.

Hipótese 1 – Os alunos têm uma percepção positiva acerca do exercício da justiça, por parte dos seus professores, nas três diferentes dimensões da justiça em estudo, destacando-se, porém, os juízos favoráveis acerca da Justiça Relacional.

Hipótese 2 – O sexo influencia a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, sendo as raparigas quem faz uma avaliação mais positiva, nas várias dimensões de justiça.

Hipótese 3 – O ano de escolaridade influencia a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores.

Hipótese 4 - Os resultados escolares influenciam a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, de tal modo que os alunos que nunca reprovaram fazem uma avaliação mais positiva da actuação dos seus professores nos vários domínios da justiça.

Hipótese 5 - O projecto escolar influencia a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, sendo os alunos com maiores expectativas em termos académicos quem faz uma avaliação mais positiva da actuação dos seus professores, no que se refere às várias dimensões da justiça.

No segundo momento do primeiro bloco de questões, como se referiu, propusemo-nos aprofundar e alargar o conhecimento sobre a percepção dos alunos acerca da adopção de comportamentos de desvio e, ainda, a sua variação em função das variáveis sexo, ano de

escolaridade, resultados escolares e projecto escolar. Ora, no que diz respeito à percepção acerca da prática de comportamentos de desvio, por parte dos alunos, a literatura refere a existência de variações em função do sexo, sendo os rapazes a praticar mais actos de desvio (Emler & Reicher, 1995; Fonseca *et al.*, 1995; Negreiros, 2001). Para além desta variável, também parece que o ano de escolaridade, associado à faixa etária dos indivíduos (LeBlanc, 1994), os resultados escolares e o projecto escolar exercem a sua influência nas percepções de desvio (Rebelo, 2003).

Os aspectos relacionados com a escola são apontados de forma recorrente como elementos explicativos do desvio. O insucesso escolar, traduzido pela retenção, pode constituir um impulso para a prática de actos de desvio. Os alunos com maior número de retenções escolares, tendem a afastar-se do sistema, a rejeitar os seus valores e a sua autoridade, enveredando pelo desvio (Emler & James, 1994).

Os fracos resultados e o abandono escolar, isto é, as perspectivas reduzidas, em termos de projecto escolar, apresentam-se como alguns dos preditores mais consistentes do desvio e do comportamento delinvente (Farrington, 1992, 2004; LeBlanc, 2003).

Com o objectivo de alargar e aprofundar o conhecimento acerca da auto-percepção de desvio, por parte dos alunos, colocámos, então, as seguintes questões:

- Como se apresenta a auto-percepção dos alunos relativamente aos comportamentos de desvio?
- O género, a escolaridade, os resultados escolares e o projecto escolar distinguem os estudantes entre si, no que diz respeito à percepção da adopção de comportamentos de desvio?

Com vista ao estudo destas questões, enunciámos as hipóteses que passamos a apresentar.

Hipótese 6 - Existem diferenças na percepção que os alunos têm quanto à adopção de comportamentos de desvio, em função das diferentes dimensões que este pode assumir.

Hipótese 7 – O sexo influencia a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, sendo os rapazes quem refere adoptar mais vezes estes comportamentos.

Hipótese 8 - O ano de escolaridade é uma variável que interfere na percepção acerca da adopção da prática de comportamentos de desvio, de tal modo que os alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade percebem-se como adoptando mais comportamentos de desvio do que os alunos do 11º ano de escolaridade.

Hipótese 9 - Os resultados escolares influenciam a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, de tal modo que tal percepção é mais reduzida nos alunos que nunca reprovaram.

Hipótese 10 - O projecto escolar influencia a percepção que os alunos têm acerca da adopção de comportamentos de desvio, de tal modo que os alunos que manifestam a intenção de prosseguir estudos referem adoptar menos comportamentos de desvio.

2 – No que diz respeito ao segundo bloco de questões, propusemo-nos perceber a relação entre as percepções de justiça e a adopção de comportamentos de desvio, partindo do pressuposto de que aquelas percepções influenciam a prática destes comportamentos. Trabalhos anteriores remetem para a existência de uma relação entre percepções positivas de justiça e adopção de comportamentos sociais positivos. Segundo Rego (2001), vários estudos desenvolvidos na área organizacional concluem que quando o indivíduo se sente tratado de forma justa, tende a: a) revelar maior envolvimento na vida da organização e a sentir-se vinculado; b) revelar mais comportamentos de cidadania organizacional; c) sentir satisfação e confiança na organização e nos líderes; d) revelar menos comportamentos hostis; e) revelar maiores níveis de desempenho e menos absentismo. Parece, pois, plausível que esperemos verificar uma relação entre percepções menos positivas da autoridade formal (o professor, no caso da organização escolar) e a adopção de condutas sociais desviantes.

Como já foi referido, os julgamentos das pessoas acerca da (in) justiça estão intimamente associados aos sentimentos, atitudes e comportamentos adoptados na interacção com os outros. A percepção de justiça está associada à adopção de comportamentos positivos, tais como a disponibilidade para aceitar as decisões ou cooperar com o grupo. Pelo contrário, sentimentos de injustiça conduzem à insatisfação e à prática de actos como roubos, revolta e protestos (Tyler & Smith, 1998). Os sentimentos das pessoas e os seus comportamentos são afectados pelos julgamentos de

justiça, considerando-se que a percepção da justiça é essencial no modo como as pessoas avaliam as situações sociais (Tyler *et al.*, 1997; van den Boss & Lind, 2002, citados por Tyler e Blader, 2003). É, pois, de esperar que estes pressupostos sejam confirmados em contexto de sala de aula, na interacção estabelecida entre alunos e professores. Dito de outro modo, constatando-se que a reacção dos alunos face às situações de (in)justiça é semelhante à que se verifica noutros contextos organizacionais, é expectável que a percepção da (in) justiça na sala de aula constitua um preditor da adopção de comportamentos desviantes (Chory-Assad & Paulsel, 2004).

Com o objectivo de aprofundarmos o estudo da relação entre a percepção de justiça e o desvio, procuraremos, ainda, verificar se esta relação é moderada pelas variáveis sexo, ano de escolaridade e, ainda, se é mediada pelas variáveis resultados escolares e projecto escolar. Assim, formulámos as seguintes questões:

- Será que o modo como os alunos percebem a justiça, exercida pelos seus professores, tem efeitos na sua percepção sobre a adopção de comportamentos desviantes?
- Será que as variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar interferem na relação que existe entre a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, e a percepção sobre a prática de comportamentos desviantes?

Com vista ao estudo destas questões, estabelecemos as hipóteses que passamos a enunciar.

Hipótese 11 – Quanto mais positivas são as percepções dos comportamentos de justiça dos professores, menos se verifica a percepção de adopção de comportamentos desviantes, no conjunto da amostra.

Hipótese 12 – A relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pela variável sexo.

Hipótese 13 – A relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pela variável nível de escolaridade.

Hipótese 14 - A relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pelas variáveis resultados escolares.

Hipótese 15 - A relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pela variável projecto escolar.

Revista a literatura e formulada a Problemática (Capítulo I), na segunda parte deste trabalho, apresentaremos as questões relativas ao Método (Capítulo II), os Resultados (Capítulo III) e, finalmente, as Conclusões deste estudo (Capítulo IV).

CAPÍTULO II

MÉTODOS

Ao longo deste capítulo faremos a caracterização da população e da amostra, descreveremos o processo de construção dos instrumentos, bem como a metodologia, adoptada na aplicação dos mesmos.

População

A população sobre a qual incide o nosso estudo é formada por alunos que frequentavam o 8º e o 11º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, respectivamente, no ano lectivo de 2004/2005.

Estes alunos integram grupos turma de sete escolas dos concelhos de Sintra e de Lisboa. A escolha recaiu sobre estes níveis de ensino, uma vez que correspondem às faixas etárias que nos interessa analisar no estudo – 12/18 anos de idade. De facto, a revisão da literatura aponta para a existência de diferenças, entre estes dois níveis etários, tanto na frequência como na natureza do comportamento de desvio, sendo referidos por vários autores que se têm dedicado ao estudo da temática (LeBlanc, 1987, 1994; Negreiro, 2001; Farrington, 1992; Selosse, 1996).

A selecção das escolas, de onde provém a amostra, foi realizada por razões de conveniência. Procurámos, no entanto, evitar a aplicação de todos os questionários numa mesma escola, de modo a contemplar uma maior diversidade de contextos, pelo que procedemos à recolha dos dados em sete estabelecimentos de ensino distintos, frequentados por alunos provenientes de estratos sociais diversificados.

Amostra

A selecção das turmas foi realizada de forma aleatória, de entre as existentes em cada estabelecimento de ensino.

O nosso objectivo é estabelecer uma comparação entre sujeitos a frequentar dois níveis de ensino distintos, independentemente do grupo turma em que se inserem. Deste modo, na constituição da amostra, adoptámos o processo de amostragem aleatória estratificada, i.é, escolhemos de forma aleatória, de entre as turmas na escola, aquelas que integravam alunos do 8º e 11ºano.

O presente estudo inscreve-se num projecto mais lato de investigação, coordenado por Carita e Gouveia-Pereira, no âmbito da UIPCDE do ISPA. Por isso, o número de participantes do nosso estudo – 305 – faz parte de uma amostra mais alargada, constituída por 702 sujeitos. Trata-se, pois, de uma sub-amostra, que passaremos a designar por amostra, cuja caracterização apresentamos a seguir, tendo em conta as variáveis moderadoras a que recorreremos.

A amostra é composta por 161 sujeitos a frequentar o 8º ano de escolaridade e 144 a frequentar o 11ºano do ensino secundário, como se pode observar no Quadro 1.

Quanto ao sexo, a sua distribuição reflecte a existência, nas escolas onde aplicámos o questionário, de um maior número de elementos do sexo feminino por turma. Assim, os sujeitos encontram-se distribuídos por 165 raparigas e 140 rapazes (Quadro1).

Quadro 1 – *Distribuição da Amostra por Ano de Escolaridade e Sexo*

		N	%
Ano de Escolaridade	8ºAno	161	52,8
	11ºano	144	47,2
	Total	305	100,0
Sexo	Masculino	140	45,9
	Feminino	165	54,1
	Total	305	100

No que concerne à idade dos sujeitos, esta varia entre os 12 e os 19 anos, situando-se a média nos 15,16 anos.

Quadro 2 – Distribuição da Amostra por Idade

Idade	N	%
12	2	,7
13	68	22,3
14	62	20,3
15	20	6,6
16	78	25,6
17	57	18,7
18	12	3,9
19	6	2,0
Total	305	100

A idade está intimamente associada aos resultados escolares. Trabalhos realizados, e tomando como referência os anos de final de ciclo – 9º e 12º anos de escolaridade –, mostram que as taxas de sucesso decrescem à medida que a idade aumenta. Além disso, esse decréscimo é ainda mais notório no ensino secundário (Ramalho, 2003).

No que concerne à amostra do estudo, embora haja uma elevada taxa de sucesso (Quadro 3), verifica-se a existência de sujeitos que já reprovaram, no decorrer do seu percurso escolar.

Quadro 3 – Distribuição da Amostra por Resultados Escolares

Reprovações	N	%
Já Reprovou	72	23,6
Nunca Reprovou	233	76,4
Total	305	100

Relativamente às expectativas, em termos de projecto escolar, a observação do Quadro 4, permite-nos verificar que a maioria dos sujeitos tem como objectivo a conclusão de um curso superior.

Quadro 4 – Distribuição da Amostra consoante o Projecto Escolar

Projecto Escolar	N	%
Ensino Básico e/ou Secundário	44	14,4
Formação Profissional	55	18,0
Ensino Superior	192	63,0
Não responde	14	4,6
Total	305	100

Medidas

Para a concretização dos objectivos atrás definidos, bem como para a validação das hipóteses formuladas, foi necessário utilizar várias escalas que passamos a apresentar.

Escala de Percepção da Justiça dos Professores

No que diz respeito à recolha de dados sobre a percepção que os alunos têm sobre a justiça dos seus professores, usámos uma escala (Anexo A) já utilizada em investigações anteriores (Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari e Rubini, 2003). Trata-se de um instrumento constituído por dezoito itens, contemplando quatro dimensões: Justiça Relacional, Justiça Procedimental, Justiça Distributiva, Justiça Comparativa.

Na resposta aos itens, os sujeitos assinalam uma das cinco categorias de resposta fixa (de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*).

Medida de Comportamentos Desviantes

Na obtenção de dados podem ser utilizadas diferentes abordagens metodológicas, que recorrem a técnicas e instrumentos diversificados.

Estudos epidemiológicos, longitudinais, experimentais, qualitativos, de observação são algumas das modalidades que, desenvolvidas em separado ou combinadas entre si, permitem recolher informações sobre os comportamentos desviantes. A opção por um

destes modelos, bem como pelo tipo de instrumento a privilegiar, depende de factores de vária ordem: objectivo de estudo, área de investigação, contexto e faixa etária dos sujeitos, entre outros.

A recolha de informação sobre a prática de comportamentos desviantes pode ser concretizada através de diferentes técnicas e instrumentos: entrevistas, observação directa, questionários à família e professores, técnicas de avaliação da família, consulta de registos oficiais, questionários de auto-avaliação (*self-reported*), entre outros.

Sem pretender estabelecer nenhuma hierarquia entre as várias técnicas, já que todas apresentam vantagens e inconvenientes (Fonseca & Simões, 2004), a revisão da literatura mostra que, na recolha de dados sobre comportamentos de desvio, a par dos questionários de auto-avaliação ou auto-relato, são referidos, com frequência, os registos oficiais (Carroll, Houghton, Hattie & Durkin, 2004; Emler & Reicher, 1995; Farrington, 1992; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995; Fonseca & Simões, 2004; Fréchette & LeBlanc, 1987, Hirschi, 2002; Selosse, 1972).

Registos Oficiais

Os registos oficiais, arquivados em determinadas instituições (polícia, tribunais, prisões, escola), possibilitam uma consulta de dados objectivos, pois, geralmente, são registados por entidades que não conhecem os sujeitos. No entanto, este procedimento enferma de algumas limitações, porque muitos dos comportamentos, considerados como desviantes, não integram as estatísticas oficiais. A opção por esta fonte de informação é, assim, redutora, uma vez que um número significativo de actos não é contabilizado. Porém, tal facto não significa que esses actos não tenham sido praticados - apenas não foram registados (Emler & Reicher, 1995). Algumas investigações têm concluído que a percentagem de comportamentos desviantes que escapa às estatísticas oficiais pode atingir os 98% (Carroll *et al*, 2004). Esta elevada percentagem está relacionada, sobretudo, com a idade e com o estatuto social dos sujeitos.

Relativamente à idade, no nosso país, os jovens são considerados como inimputáveis, perante a lei, até aos dezasseis anos, embora a prática de actos, considerados como

crime, por menores, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, possa dar lugar à aplicação de medidas, de acordo com o definido na Lei Tutelar Educativa (1999). Todavia, o acesso a esses registos para trabalhos de investigação carece de autorização do Ministro da Justiça, o que constitui uma dificuldade. Além disso, existe um outro obstáculo: a inexistência de registo oficial de comportamentos desviantes, considerados menos graves.

Apesar das dificuldades de acesso, a utilização dos dados dos registos oficiais mostra uma relação entre a classe social e a prática de comportamentos de desvio: verifica-se um maior número de actos cometidos por parte dos jovens das classes mais baixas. Contudo, alguns investigadores, ao utilizarem esta técnica, consideram que não é seguro que haja uma relação estatisticamente significativa entre a classe social e a prática de comportamentos desviantes (Emler & Reicher, 1995; Hirschi, 2002; Martens, 1993; Selosse, 1972). Com efeito, o facto de a polícia centrar a sua acção em zonas mais desfavorecidas poderá, eventualmente, condicionar os resultados. Além disso, a aplicação de questionários de auto-avaliação a jovens de classe social baixa e média mostra que não existem diferenças acentuadas entre ambos os grupos, pelo que a classe social não será uma variável importante no estudo destes comportamentos (Hirschi, 2002).

Questionários de Auto-avaliação

Apesar de terem existido alguns trabalhos anteriores (Emler & Reicher, 1995), os questionários de auto-avaliação, sobre a prática de comportamentos desviantes, passaram a ser utilizados, sobretudo, a partir dos trabalhos de Nye e Short, em meados do séc. XX.

A obtenção de dados, através desta técnica, consiste no preenchimento, por parte dos inquiridos, de um questionário, contendo uma lista de itens de comportamentos desviantes. Os sujeitos, a quem é garantido o anonimato, assinalam os actos praticados, num determinado período de tempo (em geral, um ano), seleccionando uma das categorias de resposta fixa.

À semelhança de outras técnicas de recolha de dados, também o questionário de auto-avaliação encerra vantagens e inconvenientes. Um dos aspectos positivos consiste na possibilidade de identificar comportamentos que, de outra forma, dificilmente seriam conhecidos. Na verdade, quando garantida a confidencialidade e o anonimato, os sujeitos tendem a revelar, com autenticidade, a prática de comportamentos desviantes (Fonseca & Simões, 2004). As condições proporcionadas na administração deste tipo de questionário permitem “confessar” a prática de actos que, pelas suas características, não constam dos registos oficiais, justificando-se, assim, em parte, a discrepância de números entre estes dois métodos.

Embora o questionário de auto-avaliação seja indicado como um dos métodos a privilegiar em estudos sobre comportamentos desviantes (Fonseca *et al*, 1995; Fréchette & LeBlanc, 1987; Hirschi, 2002), existem limitações que importa referir. Uma delas consiste na impossibilidade de delimitar o conceito de comportamento desviante, sem ambiguidades. Associada a este aspecto há, ainda, a dificuldade em elencar um conjunto de itens que abarque a totalidade de comportamentos, considerados como desviantes.

Ao utilizar instrumentos como os questionários de auto-avaliação, é necessário ter em conta a possibilidade de ocorrerem obstáculos de outra ordem, susceptíveis de comprometer a validade de algumas respostas, como, por exemplo, falhas de memória e contexto de aplicação do questionário (Farrington, 1992; Fonseca & Simões, 2004). As respostas às questões podem, também, ser condicionadas, entre outros factores, pela desejabilidade social ou pelo erro de tendência central (Almeida & Freire, 2000), afectando, assim, a fidelidade dos resultados.

A preocupação com a fiabilidade dos dados tem levado vários autores a comparar os resultados, recolhidos através dos questionários, com os que são obtidos através de outras técnicas, como a entrevista ou os registos oficiais (Born, 2005; Farrington, 2004; Fréchette & LeBlanc, 1995; Hirschi, 2002). Os mesmos autores são unânimes em considerar que, comparativamente a outros processos de recolha, não existem diferenças acentuadas nem quanto à validade, nem quanto à fidelidade dos resultados obtidos, quando se aplicam os questionários de auto-avaliação.

Quanto ao nosso trabalho, recorreremos também a este método, pelo que explicaremos, a seguir, o procedimento adoptado na construção do questionário, administrado no estudo.

Apresentação da Escala de Comportamentos Desviantes

A escala de comportamentos desviantes (Anexo B) foi elaborada no âmbito do projecto de investigação, desenvolvido por Gouveia-Pereira e Carita (2005), intitulado “A relação entre as percepções de justiça sobre o comportamentos dos professores e a adopção de comportamentos desviantes e de cidadania por parte dos estudantes”. A construção daquela medida baseou-se nos resultados de um questionário de associação livre de palavras, realizado no âmbito da já citada investigação em que este estudo se insere. A medida baseou-se, ainda, nos instrumentos utilizados em trabalhos desenvolvidos por Hirschi (2002), Fonseca *et al.* (1995), Gouveia-Pereira (s/d), Junger e Polder (1999), Vazsonyi, Pickening, Junger e Hessing (2001).

O instrumento utilizado contempla nove escalas, a saber:

I- Vandalismo

Esta escala integra cinco itens – 1, 4, 11, 26, 31 – como, por ex., “Estraguei ou destruí, de propósito, objectos que pertenciam aos meus pais ou a outros membros da minha família (irmãos ou irmãs)”; “Destruí ou estraguei, de propósito, bens privados ou bens públicos (ex. pneus, carros e/ou motos, janelas, cabines telefónicas, sinais de trânsito, máquinas de cigarros, etc)”.

II - Substâncias aditivas / álcool

Esta escala integra três itens – 5, 19 e 36: “Pedi a um irmão/irmã ou amigo, mais velho, para me comprar bebidas alcoólicas”; “Bebi bebidas alcoólicas com os amigos, fora de casa”; “Já fui para a escola bêbado e/ou sob o efeito de drogas”.

III - Droga

Esta escala integra cinco itens – 7, 17, 22, 24 e 42 – como, por ex., “Fumei, às escondidas (de pais, professores, colegas), cigarros e/ou cachimbo”; “Consumi drogas duras (ex. cocaína, heroína)”.

IV - Comportamentos desviantes na escola

Esta escala integra cinco itens – 2, 8, 9, 21 e 41 –, nesta dimensão, temos, a título de exemplo, “Fui suspenso ou expulso da escola”; “Copiei nos testes ou nos exames.”

V - Comportamentos desviantes / vadiagem

Esta escala integra quatro itens – 12, 14, 39 e 43 –, tais como “Menti acerca da minha idade para poder entrar em determinados sítios (ex. num bar ou numa discoteca)”; “Saí à noite sem autorização dos meus pais”.

VI - Roubo

Esta escala integra cinco itens – 13, 20, 23, 27 e 34 –, entre os quais “Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa de um armário, do bar ou de outro sítio na escola”; Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa numa loja ou em algum local público (ex. livros, antenas, placas, tampões, etc.)

VII - Agressão física

Esta escala integra nove itens – 6, 18, 28, 29, 30, 32, 33, 35 e 38. Como exemplo, temos “Bati, ameacei ou atirei objectos (ex. pedras, garrafas, etc.) a um professor, ou a outro adulto, na escola”; “Andei envolvido em lutas entre colegas e/ou entre grupos”.

VIII - Agressão verbal

Esta escala integra quatro itens – 10, 16, 37 e 40 –, como “Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas ao meu irmão/irmã ou a outras crianças da família”; “Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas aos meus pais, ou a outros adultos da família”.

IX – Desobediência

Esta escala integra três itens – 3, 15 e 25: “Desobedeci, de propósito, a um sinal stop, ou sinal vermelho, enquanto conduzia um veículo (ex. bicicleta)”; “Desobedeci às ordens de pais, professores ou outros adultos”; “Envolvi-me em problemas, sendo necessário a intervenção de outras pessoas (ex. adultos ou colegas)”.

Na resposta aos vários itens, os sujeitos deveriam escolher uma de cinco categorias de resposta fixa, num intervalo de 1 a 6. A cotação das respostas é feita através da

atribuição de valores de 1 a 6, correspondendo o 1 à resposta “nunca” e 6 a “muitíssimas vezes”.

Procedimento

Antes da aplicação da versão definitiva da escala, que nos foi proposta no âmbito do projecto atrás referido, realizámos um pré-teste junto de um grupo de alunos, a frequentar os mesmos anos de escolaridade da amostra do estudo – 8º e 11º ano de escolaridade. A escala foi administrada em quatro turmas – duas do 8º ano e duas do 11º ano de escolaridade. Os sujeitos preencheram a escala, individualmente, em contexto de sala de aula. O tempo de preenchimento variou de turma para turma, mas situou-se entre os vinte e os trinta minutos, sendo os alunos de 8º ano aqueles que necessitaram de mais tempo.

No início da aplicação do pré-teste, reforçámos o facto de se tratar de um teste anónimo, de modo a que as respostas fossem o mais verdadeiras possível. Solicitámos, ainda, aos participantes, que nos indicassem todas as dúvidas ou dificuldades que ocorressem durante o seu preenchimento.

Com este procedimento, e tal como sugere Almeida e Freire (2000), pretendíamos conhecer a atitude de sujeitos próximos dos destinatários do questionário e verificar alguns aspectos importantes para a versão definitiva: clareza da formulação dos itens; pertinência dos itens para o objectivo do estudo; compreensão do conteúdo dos itens.

Durante a resposta ao questionário, constatámos que os itens onde se verificou maior dificuldade, durante o seu preenchimento, foram: nº 3 “Desobedeci, intencionalmente, a um sinal stop, ou sinal vermelho, enquanto conduzia um veículo.” Foram vários ao alunos que perguntaram se neste grupo também se incluía a bicicleta.

O termo “intencionalmente”, presente em vários itens, suscitou algumas dúvidas, sobretudo, junto dos alunos de 8º ano, pelo que optámos por registar no quadro uma expressão equivalente: “de propósito” e que foi adoptada na versão definitiva da escala. Finalmente, a existência de vários itens com formulação idêntica, por ex: “Bati...”, “Tirei...”, levou vários alunos a referir que eram itens repetidos, sendo necessário esclarecê-los, através da leitura em voz alta, alertando para a diferença que existia entre cada um deles.

De salientar que numa primeira aplicação do pré-teste, esta revelou-se infrutífera, pois os alunos posicionaram-se, na esmagadora maioria, na opção *nunca*. Na nossa opinião, isso terá ocorrido devido a vários factores. Por um lado, consideramos a hipótese de não termos sido suficientemente claros, quanto aos objectivos do questionário, por outro, além da nossa presença, os alunos realizaram o seu preenchimento na presença da Directora de Turma. Pensamos que, sobretudo, este factor terá condicionado o preenchimento do questionário. Assim, nas aplicações seguintes, optámos por solicitar aos professores que não estivessem presentes na sala, mantendo-se este procedimento com os sujeitos que constituem a amostra do estudo.

Recolha e Tratamento da Informação

Antes de administrarmos os questionários, contactámos os presidentes dos Conselhos Executivos das várias escolas, a quem explicámos o objectivo do trabalho. Uma vez concedida a autorização, reunimos com cada um dos Directores de Turma, a quem distribuímos um pedido de autorização, a ser entregue aos Encarregados de Educação dos alunos, nas escolas onde isso nos foi exigido.

Ultrapassada esta fase, agendámos dois momentos, com um intervalo de uma semana, em todas as turmas, para a aplicação dos questionários. Estes momentos correspondiam às aulas de Formação Cívica, no 3º ciclo, ou às aulas com o Director de Turma, no Ensino Secundário. Este procedimento deveu-se ao facto de as escolas se mostrarem reticentes quanto à ocupação de tempos lectivos das disciplinas curriculares.

A recolha dos dados decorreu no mês de Maio de 2005, em quatro escolas do concelho de Sintra e três do concelho de Lisboa, em contexto de sala de aula. A aplicação das escalas realizou-se em dois momentos, com o intervalo de uma semana.

A recolha foi contrabalançada, ou seja, enquanto uns alunos preencheram, numa primeira fase, os questionários de percepção do exercício da justiça, por parte dos professores, outros iniciaram o preenchimento da escala sobre comportamentos desviantes.

Quanto à aplicação dos instrumentos, tentámos proceder com uniformidade, em todas as turmas, no sentido de controlar as variáveis estranhas ou parasitas à investigação (Almeida e Freire, 2000). Assim:

- todos os sujeitos preencheram o questionário no turno da manhã, entre as 10.30h e as 12.30h;
- todos os sujeitos receberam uma etiqueta, com um código pessoal que permitisse continuar o preenchimento do inquérito no segundo momento;
- todos os sujeitos foram informados dos objectivos da investigação, do carácter voluntário de que se revestia a sua participação, sublinhando-se ainda o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Ao iniciar a aplicação dos instrumentos, lemos, em voz alta, o conteúdo da página de apresentação. Informámos os sujeitos da nossa disponibilidade para esclarecer alguma dúvida que pudesse surgir; informámos, também, de que não haveria limite de tempo para o preenchimento dos questionários. Quanto a este aspecto, constatámos que os alunos do 8ºano, no geral, demoraram mais tempo do que os alunos do 11º ano. No entanto, o período de 45m de aula nunca foi totalmente ocupado.

Terminada a recolha de dados, construímos a base de dados e procedeu-se ao tratamento estatístico, utilizando o programa *SPSS*.

Para avaliar a consistência interna dos questionários utilizados, foi calculado o *Coefficiente Alpha de Cronbach* que traduz a fidelidade de uma escala, isto é, o grau em que o instrumento é livre de erro aleatório (Cronbach, 1992). Esta medida baseia-se no cálculo das correlações médias entre os itens de um teste. Geralmente, considera-se que

um coeficiente situado entre 0,7 e 1,0 é um bom valor de consistência interna (Nunnally, 1978).

Com o objectivo de explorar a estrutura dos questionários aplicados, efectuou-se uma Análise Factorial por Componentes Principais, na escala de justiça e na escala do desvio, de forma a determinar os diferentes factores, ou seja, verificar em que medida as observações tendem a avaliar o mesmo conceito ou conceitos diferentes (Maroco, 2003).

Da Análise Factorial por Componentes Principais efectuada ao *Questionário de Percepção de Justiça dos Professores* foram extraídos três factores com valores próprios (*eigenvalue*) superiores a 1 (Anexo C) - Justiça Distributiva (JD), Justiça Relacional (JR) e Justiça Comparativa (JC). Confirmámos, deste modo, na análise factorial da justiça, os resultados anteriormente alcançados por Gouveia-Pereira *et al.* (2003).

Os coeficientes de consistência interna, obtidos para as sub-escalas na análise factorial acima descrita, revelam bons indicadores da sua qualidade métrica, sendo o valor de *alpha* de 0,82 para a sub-escala Justiça Relacional, 0,84 para a Justiça Distributiva e 0,85 para a sub-escala Justiça Comparativa (Quadro 5).

Quadro 5 – *Dimensões da Percepção dos Comportamentos de Justiça dos Professores e Respectivos Alphas de Cronbach*

Percepção dos Comportamentos de Justiça dos Professores	<i>Alpha</i>
Justiça Distributiva	0,84
13. Os meus professores, em geral, têm-me dado as notas de acordo com aquilo que mereço.	
14. Os meus professores, em geral, têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço.	
15. Geralmente, os meus professores recompensam o meu esforço/trabalho.	
18. De um modo geral, estou satisfeito com as notas que os meus professores me têm dado.	

<p>Justiça Relacional</p> <p>1. De uma forma geral, os meus professores tratam-me com respeito.</p> <p>2. De uma forma geral, os meus professores preocupam-se com os meus direitos.</p> <p>3. Os meus professores têm em conta as minhas necessidades.</p> <p>5. Os meus professores ouvem geralmente os meus pontos de vista, antes de tomarem uma decisão sobre mim.</p> <p>10. Geralmente, os meus professores, quando tomam uma decisão em relação a mim, têm em conta o que aconteceu e não as suas razões pessoais.</p> <p>11. Os meus professores costumam ter em conta a minha opinião para tomar decisões em assuntos que, de alguma forma, me dizem respeito.</p> <p>12. Geralmente, quando os meus professores erram sabem reconhecer os seus erros.</p>	0,82
<p>Justiça Comparativa</p> <p>6. Os meus professores tratam todos os alunos de acordo com as regras estabelecidas.</p> <p>7. Geralmente, as regras e procedimentos que os meus professores utilizam são iguais para todos.</p> <p>8. Geralmente, a maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como resolvem com os meus colegas.</p> <p>9. Geralmente, os meus professores tratam-me como tratam os outros alunos da turma.</p> <p>17. Os meus professores a dar notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas.</p>	0,85

Por seu turno, a análise factorial efectuada para o *Questionário de Comportamentos Desviantes* revelou a existência de sete factores com valor próprio superior a 1. No entanto, uma vez que os valores de *alpha de Cronbach*, obtidos para dois dos factores foram inferiores a 0,60, optou-se por retirá-los da estrutura final do questionário, bem como aos itens que os compõem (Anexo D). Foram, também, retirados os itens 2, 3, 23, 35, 38 e 39 por apresentarem saturação superior a 0,40 em mais do que um factor.

No que se refere à estrutura final do questionário sobre as percepções de desvio, esta ficou composta por cinco sub-escalas, como se pode observar no Quadro 6. Os coeficientes *alpha* de Cronbach destas escalas revelam bons valores de consistência interna, variando entre 0,66 (sub-escala Roubo) e 0,84 (sub-escala Vandalismo e Agressão Física).

Quadro 6 – Dimensões dos Comportamentos de Desvio e Respectivos Alphas de Cronbach

Comportamentos de Desvio	Alpha
<p>Vandalismo e Agressão Física</p> <p>4. Cometi actos de vandalismo, quando fui ao futebol ou a outros encontros desportivos (ex: envolvi-me em lutas, estraguei/atirei objectos, etc.).</p> <p>6. Bati, ameacei ou atirei objectos (ex: pedras, garrafas, etc.) a um professor, ou a um outro adulto na escola.</p> <p>8. Copiei nos testes ou nos exames.</p> <p>11. Destruí ou estraguei, de propósito, bens privados ou públicos (ex: pneus, carros e/ou motos, janelas, cabines telefónicas, sinais de trânsito, máquinas de cigarros, etc.).</p> <p>25. Envolvi-me em problemas, sendo necessário a intervenção de outras pessoas (ex: adultos ou colegas).</p> <p>26. Estraguei ou destruí, de propósito, coisas na escola (ex: mesas, cadeiras, portas, paredes, etc.).</p> <p>29. Andei envolvido em lutas entre colegas e/ou grupos.</p> <p>31. Usei algum tipo de arma branca (ex: navalha, “knaifa”, “borboleta”) contra alguém.</p> <p>32. Estraguei/risquei o carro de professores.</p>	0,84
<p>Desobediência às Regras e Agressão Verbal</p> <p>9. Faltei às aulas sem justificação.</p> <p>10. Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas ao meu irmão/irmã ou outra criança da família.</p> <p>15. Desobedeci às ordens de pais, professores ou a outros adultos.</p> <p>16. Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas a professores, ou a outros adultos na escola.</p> <p>21. Perturbo, de propósito, o andamento das aulas.</p> <p>37. Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas a colegas.</p> <p>40. Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas aos meus pais, ou a outros adultos da família.</p> <p>41. Gozei ou insultei, de propósito, os meus professores.</p>	0,77
<p>Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos</p> <p>5. Pedi a um irmão/irmã ou amigo, mais velho, para me comprar bebidas</p>	0,74

<p>alcoólicas.</p> <p>7. Fumei, às escondidas (de pais, professores, colegas), cigarros e/ou cachimbo.</p> <p>12. Menti acerca da minha idade para poder entrar em determinados sítios (ex: num bar ou numa discoteca).</p> <p>14. Sai à noite sem autorização dos meus pais.</p> <p>19. Bebi bebidas alcoólicas com os amigos, fora de casa.</p> <p>43. Menti acerca da minha idade para poder beneficiar de algumas vantagens monetárias (ex: entrada em museus, cinema ou outros espectáculos).</p>	
<p>Venda e Consumo de Drogas</p> <p>17. Vendi drogas leves (ex: marijuana, haxixe).</p> <p>22. Vendi drogas duras (ex: cocaína, heroína).</p> <p>24. Consumi drogas leves (ex: marijuana, haxixe).</p> <p>36. Já fui para a escola bêbado ou sob o efeito de drogas.</p> <p>42. Consumi drogas duras (ex: cocaína, heroína).</p>	0,72
<p>Roubos</p> <p>13. Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa de um armário, do bar ou de outro sítio na escola.</p> <p>20. Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa a um elemento da família, ou a alguém próximo (ex: objectos pessoais, dinheiro, etc.).</p> <p>27. Tirei, ou tentei tirar, na escola, coisas a professores, ou a outros adultos, para ficar com elas.</p> <p>34. Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa a numa loja ou em algum local público (ex: livros, antenas, placas, tampões, etc.).</p>	0,66

Seguidamente, para respondermos às questões do estudo e verificarmos as nossas hipóteses, recorreremos a testes de estatística paramétrica. Esta opção justifica-se pelo facto de o número de sujeitos em cada grupo considerado ser superior a 30 (Pestana & Gageiro, 2000; Maroco, 2003), podendo pressupor-se o princípio da normalidade da distribuição da amostra; justifica-se, ainda, pelo facto de as variáveis em análise poderem ser consideradas de natureza intervalar.

No quadro do primeiro bloco de questões, utilizámos o teste *t-student* para comparar as médias entre dois grupos de sujeitos (Pestana & Gageiro, 2000). Esta prova estatística foi aplicada para verificar se as variáveis predictoras sexo e ano de escolaridade influenciam, ou não, de forma significativa, a avaliação dos jovens sobre os comportamentos de justiça dos seus professores e a sua percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio.

Entretanto, para verificarmos o efeito da variável resultados escolares, começámos por organizar os resultados em dois grupos: um deles formado pelos jovens que já tinham reprovado (Grupo A) e o outro pelos jovens que nunca reprovaram (Grupo B). Para se verificar a variação entre os grupos, recorreu-se ao teste *t-student*, o qual permite verificar se as médias entre as duas populações são, ou não, significativamente diferentes (Maroco, 2003), isto é, permite verificar, no nosso caso, se existem diferenças assinaláveis na percepção do comportamento de justiça dos professores e na percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, por parte de alunos, consoante tenham, ou não, reprovado.

Por fim, considerou-se o efeito da variável projecto escolar. Para tal, dividimos a amostra em três grupos de alunos, consoante o seu projecto – pretendem concluir o Ensino Básico ou Secundário (G1); optam por Cursos Profissionais (G2); pretendem concluir o Ensino Superior (G3). Neste caso utilizou-se a análise de variância que permite a comparação de médias de dois ou mais grupos (Maroco, 2003).

Recorde-se que no que diz respeito ao segundo bloco de questões em análise, colocámos como um dos objectivos compreender as implicações das percepções de justiça do comportamento do professor na adopção de comportamentos desviantes; com vista a concretizarmos este objectivo, procedeu-se ao cálculo do *Coefficiente de Correlação de Pearson*, que permite verificar quais as relações entre as variáveis e a força dessa relação (Bryman & Cramer, 1992; Maroco, 2003).

Relativamente à averiguação sobre o efeito das variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar na relação entre as percepções do comportamento de justiça e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, esclareça-se que aquelas foram tomadas como variáveis moderadoras. A opção por este estatuto, e

não o de variáveis mediadoras, prende-se com o facto de serem variáveis que, além da sua natureza qualitativa, têm o estatuto de variáveis preditoras.

Em termos estatísticos, uma variável exerce um efeito de moderação se modifica significativamente a intensidade da relação entre a variável preditora e a variável critério.

Para testar o efeito moderador das variáveis sexo, nível de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar na relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a adopção de comportamentos de desvio, recorreu-se à regressão linear múltipla que permite analisar a existência de um efeito de moderação das variáveis sexo, ano de escolaridade na relação entre a variável preditora – percepção de justiça – e a variável dependente - os comportamentos desviantes (Baron & Kenny, 1986; Maroco, 2003).

Para esta análise, o modelo de regressão utilizado incluiu termos multiplicativos entre as variáveis que se postulam como moderadoras (Sexo/Ano de Escolaridade/Resultados Escolares/Projecto Escolar x Dimensões da Percepção de Justiça) e a variável independente ou preditora, cuja significância estatística permite concluir sobre o efeito moderador em causa. Assim, para cada escala do comportamento de desvio será apresentado um coeficiente de regressão que traduz o efeito moderador das variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar.

Note-se que, com vista à verificação do efeito de moderação, a variável projecto escolar foi transformada em variável discreta através da criação de duas novas variáveis indicadoras do projecto escolar dos alunos. Assim, as três categorias da variável projecto escolar dão origem a duas variáveis artificiais, designadas por Projecto Escolar 1 e Projecto Escolar 2.

Passemos, então, à apresentação dos resultados.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Como referimos atrás (Capítulo I), no primeiro bloco da pesquisa, pretendemos obter uma visão de conjunto da tendência das respostas dos sujeitos nos domínios da justiça e do desvio e das suas variações em função das variáveis preditoras em estudo. Começámos por incidir a nossa atenção sobre a percepção que os estudantes adolescentes têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores. Assim, por um lado, fomos ver qual a saliência relativa das avaliações de justiça, no quadro das diversas dimensões de justiça em análise; por outro lado, fomos verificar se o género, a escolaridade, os resultados escolares e o projecto escolar distinguem os estudantes entre si, no que diz respeito às avaliações de justiça.

De seguida, incidimos a nossa atenção sobre a percepção dos alunos acerca da sua adopção de comportamentos de desvio, bem como sobre a sua variação em função das variáveis preditoras acima enunciadas.

No segundo bloco da pesquisa, fomos aprofundar o estudo acerca da relação entre a percepção de justiça e o desvio. Para o efeito, começámos por verificar se o modo como os alunos percebem a justiça exercida por parte dos seus professores tem efeitos na sua percepção sobre a adopção de comportamentos desviantes. De seguida, fomos verificar se as variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar interferem na relação que se espera existir entre a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, e a percepção sobre a prática de comportamentos desviantes.

Iremos, então, passar à apresentação dos resultados, tendo como referência as questões enunciadas e respeitando a ordem de apresentação agora usada, e também já adoptada na Problemática. Iremos, igualmente, referindo se as hipóteses levantadas, quanto à resposta a dar às diversas questões, foram, ou não, verificadas.

Percepções de Justiça

Considerando a amostra na sua globalidade, e no que se refere à percepção das diferentes dimensões de justiça que os alunos têm sobre o comportamento dos seus professores, o Quadro 7 apresenta o valor das *Médias*, *Desvios-Padrão*, *Valor Mínimo* e *Valor Máximo*, encontrados para a amostra, na sua globalidade.

Como se pode observar, os valores médios obtidos para as três dimensões são de 3,51 na Dimensão 1 – (Justiça Distributiva) - 3,61 na Dimensão 2 – (Justiça Relacional) – 3,38 e na Dimensão 3 – (Justiça Comparativa). Os valores do desvio padrão confirmam a pouca variação obtida. Os sujeitos têm uma visão favorável do exercício da justiça, por parte dos seus professores, destacando-se, pela positiva, a percepção sobre os comportamentos dos professores a nível relacional. Acresce que os valores do desvio padrão indicam a pouca variação obtida entre as três dimensões.

Quadro 7 – Médias e Desvio Padrão para as Dimensões da Percepção de Justiça

Dimensões de Justiça	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Justiça Distributiva	297	1,00	5,00	3,51	0,787
Justiça Relacional	302	2,00	5,00	3,61	0,568
Justiça Comparativa	300	1,00	5,00	3,38	0,810

Em termos percentuais, como se observa no Quadro 8, na Justiça Distributiva, 56% dos sujeitos avaliam positivamente este aspecto (43% “concordam” e 13% “concordam totalmente”). No caso da Justiça Relacional, 57% dos sujeitos posicionam-se no pólo positivo da escala de avaliação, sendo que 44% “concordam” e 13% “concordam totalmente” com os comportamentos avaliados. Quanto à Justiça Comparativa, esta recebe 51% de avaliações positivas (39% “concordam” e 12% “concordam totalmente”). A percentagem daqueles que apresentam uma percepção de justiça

negativa pode ser considerada baixa, não ultrapassando os 20%, quando se consideram as respostas que se situam no pólo negativo da escala, no seu conjunto.

Saliente-se, também, que, em todas as dimensões e sobretudo no que se refere à Justiça Relacional (34%), há uma ambivalência expressiva na avaliação realizada pelos alunos (Quadro 8).

Quadro 8 – Percepção do Comportamento dos Professores à Luz dos Critérios de Justiça na Totalidade da Amostra

Dimensões de Justiça	Discordo		N/Concordo		Concordo
	Totalmente	Discordo	N/Discordo	Concordo	Totalmente
Justiça Distributiva	4%	12%	28%	43%	13%
Justiça Relacional	1%	7%	34%	44%	13%
Justiça Comparativa	4%	16%	28%	39%	12%

A observação do Quadro 9 permite-nos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre as três dimensões da percepção dos comportamentos de justiça dos professores. De facto, as percepções da Justiça Relacional ($M=3,61$) são significativamente mais positivas ($p<0,000$) do que as percepções da Justiça Distributiva ($M=3,51$) e do que as da Justiça Comparativa ($M=3,38$), sendo esta a dimensão da percepção dos comportamentos de justiça dos professores que regista os valores mais baixos.

Quadro 9 – Percepção das Dimensões de Justiça

Dimensões de Justiça	Média	T	g.l.	p
Justiça Distributiva	3,51	76,8	296	0,000*
Justiça Relacional	3,61	110,4	301	0,000*
Justiça Comparativa	3,38	72,3	299	0,000*

* $p<0,001$

Apesar da avaliação das componentes da justiça em análise revelar valores muito aproximados nos três casos, a Justiça Relacional regista um valor positivo um pouco superior ao das restantes, confirmando-se a Hipótese Um.

Variações nas Percepções de Justiça

A apresentação dos resultados será feita considerando, sucessivamente, os vários grupos definidos pelas variáveis predictoras, a saber: sexo, ano de escolaridade, resultados escolares, projecto escolar.

A partir da observação do Quadro 10, podemos verificar que os alunos do sexo feminino percebem de forma significativamente mais positiva a Justiça Distributiva ($t=-3,030$; $p<0,005$) e a Justiça Relacional ($t=-2,076$; $p<0,05$) do que os alunos do sexo masculino. De facto, o valor médio obtido pelas raparigas nas dimensões Justiça Distributiva ($M=3,63$) e Justiça Relacional ($M=3,67$) revela-se superior àquele que é obtido pelos rapazes ($M= 3,36$ e $M=3,53$) para as dimensões Justiça Distributiva e Justiça Relacional, respectivamente, demonstrando que o sexo influencia a percepção que os alunos têm do exercício da justiça por parte dos seus professores, nestas duas dimensões. Assim, tal como o enunciado na Hipótese Dois, são as raparigas que fazem uma avaliação mais positiva da justiça.

Quadro 10 – Percepção de Justiça - Sexo

Dimensões de Justiça	Sexo Masculino ($n=139$)	Sexo Feminino ($n=163$)	<i>t</i>	<i>g.l</i>	<i>p</i>
	<i>Média</i>	<i>Média</i>			
Justiça Distributiva	3,36	3,63	-3,030	295	0,003**
Justiça Relacional	3,53	3,67	-2,076	300	0,039*
Justiça Comparativa	3,30	3,45	-1,604	298	0,110

* $p<0,05$; ** $p<0,005$

Analisando os resultados em função do ano de escolaridade, verifica-se que, de uma forma geral, a justiça é percebida de forma mais positiva pelos alunos do 8º Ano do que pelos alunos do 11º Ano (Quadro 11). No entanto, estas diferenças só são estatisticamente significativas no caso da Justiça Comparativa ($t=3,081$; $p<0,005$), encontrando-se um valor médio de 3,52 para os alunos do 8º Ano e de 3,23 para os alunos do 11º Ano. Assim, confirma-se, parcialmente, a Hipótese Três.

Quadro 11 – Percepção de Justiça - Ano de Escolaridade

Dimensões de Justiça	8º Ano (n=159)	11º Ano (n=143)	t	g.l.	p
	Média	Média			
Justiça Distributiva	3,55	3,46	0,998	295	0,319
Justiça Relacional	3,65	3,56	1,413	298	0,159
Justiça Comparativa	3,52	3,23	3,081	298	0,002*

* $p < 0,005$

Quando se consideram os resultados escolares dos alunos, isto é, se já reprovaram ou se nunca reprovaram, verifica-se que esta variável não influencia a percepção do exercício de justiça por parte dos professores ($p > 0,05$). Não permitindo estes resultados tirar ilações, a Hipótese Quatro deve ser rejeitada. Constata-se, contudo, que os alunos que nunca reprovaram apresentam percepções mais positivas do exercício de justiça em todas as dimensões avaliadas (Quadro 12).

Quadro 12 – Percepção de Justiça – Resultados Escolares

Dimensões de Justiça	Já Reprovou (n=70)	Nunca Reprovou (n=231)	t	g.l.	p
	Média	Média			
Justiça Distributiva	3,38	3,56	-1,685	294	0,093
Justiça Relacional	3,51	3,64	-1,615	299	0,107
Justiça Comparativa	3,36	3,39	-0,287	297	0,775

Relativamente à variável projecto escolar, tal como se pode observar no Quadro 13, constatamos que esta variável preditora não influencia a percepção que os alunos têm acerca dos comportamentos de justiça dos seus professores ($p > 0,05$), qualquer que seja a dimensão considerada, pelo que se rejeita a Hipótese Cinco.

Quadro 13 – Percepção de Justiça – Projecto Escolar

Dimensões de Justiça	E. Básico e/ou Secundário (n=43)	Formação Profissional (n=54)	Ensino Superior (n=191)	F	p
	Média	Média	Média		
Justiça Distributiva	3,55	3,33	3,56	1,867	0,157
Justiça Relacional	3,56	3,52	3,66	1,539	0,216
Justiça Comparativa	3,37	3,52	3,37	0,786	0,457

Percepção dos Comportamentos de Desvio

No que diz respeito aos comportamentos desviantes, todas as dimensões registam valores abaixo do ponto médio da escala, como se pode observar no Quadro 14. Estes valores permitem-nos concluir que os sujeitos se percebem como não adoptando este tipo de comportamentos, com frequência.

De acordo com os valores de tendência central, encontrados para as dimensões dos Comportamentos Desviantes, os valores médios mais elevados surgem para a Desobediência às Regras e Agressão Verbal ($M=1,94$; $dp=0,569$) e para Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos ($M=1,75$; $dp=0,805$). Pelos motivos opostos, os domínios Venda e Consumo de Drogas ($M=1,10$; $dp=0,360$) e Roubos ($M=1,13$; $dp=0,328$) merecem também ser mencionados, uma vez que estas dimensões registam os valores mais baixos, quando se considera a totalidade da amostra utilizada neste estudo.

Quadro 14 – Média e Desvio Padrão para as Dimensões dos Comportamentos Desviantes

Dimensões de Desvio	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Vandalismo e Agressão Física	305	1,00	5,50	1,30	0,569
Desobediência às Regras e Agressão Verbal	305	1,00	4,88	1,94	0,704
Venda e Consumo de Drogas	305	1,00	4,40	1,10	0,360
Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos	305	1,00	5,00	1,75	0,805
Roubos	305	1,00	3,25	1,13	0,328

A observação do Quadro 15 permite verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os vários comportamentos de desvio ($p<0,000$). Assim, os jovens incorrem nos comportamentos Desobediência às Regras e Agressão Verbal e Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos significativamente mais vezes do que nos restantes comportamentos avaliados, pelo que se confirma a Hipótese Seis. Apenas não são encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a Venda e Consumo de Drogas ($M=1,10$) e os Roubos ($M=1,13$).

Quadro 15 – Percepção dos Comportamentos Desviantes

Dimensões de Desvio	Média	t	g.l.	p
Vandalismo e Agressão Física	1,307	40,09	304	0,000*
Desobediência às Regras e Agressão Verbal	1,942	48,16	304	0,000*
Venda e Consumo de Drogas	1,105	53,51	304	0,000*
Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos	1,756	38,09	304	0,000*
Roubos	1,139	60,55	304	0,000*

* $p < 0,001$

Variações na Percepção dos Comportamentos de Desvio

Com o objectivo de verificar se existem diferenças na percepção da adopção de comportamentos desviantes, em função das variáveis predictoras sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar dos jovens inquiridos, recorreu-se, novamente, ao teste *t-student* e à *análise de variância*.

Analisando os resultados em função do sexo dos inquiridos, verifica-se que a variável sexo influencia, de forma significativa, a adopção do comportamento Vandalismo e Agressão Física ($t=4,280$; $p<0,001$) e do comportamento Roubos ($t=2,699$; $p<0,01$). A observação do Quadro 16 permite-nos verificar que os alunos do sexo masculino, comparativamente aos do sexo feminino, registam valores médios significativamente superiores nos comportamentos Vandalismo e Agressão Física (M sexo masc.=1,46 e M sexo fem.=1,17) e nos Roubos (M sexo masc.=1,19 e M sexo fem.=1,09). Apesar de as diferenças encontradas nos restantes comportamentos não serem significativas, verifica-se a mesma tendência já referida, ou seja, médias mais elevadas nos rapazes, com excepção do comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos, mais vezes referido pelas raparigas.

Deste modo, podemos concluir que a nossa Hipótese Sete apenas, parcialmente, obtém confirmação.

Quadro 16 – Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes - Sexo

Dimensões de Desvio	S. Masculino (n=140)	S. Feminino (n=165)	t	g.l.	p
	Média	Média			
Vandalismo e Agressão Física	1,46	1,17	4,280	216	0,000**
Desobediência às Regras e Agressão Verbal	2,00	1,88	1,525	303	0,128
Venda e Consumo de Drogas	1,11	1,09	0,474	303	0,363
Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos	1,74	1,76	-0,190	291	0,850
Roubos	1,19	1,09	2,699	203	0,008*

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$

Ao considerarmos a variável ano de escolaridade, verificamos que se registam diferenças estatisticamente significativas na percepção sobre a adopção de comportamentos desviantes nos comportamentos Vandalismo e Agressão Física ($t=3,740$; $p < 0,001$) e Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos ($t=-3,088$; $p < 0,005$). Da análise dos valores médios (Quadro 17), constata-se que são os alunos do 8º Ano os que mais vezes incorrem na prática de actos de Vandalismo e Agressão Verbal ($M=1,41$ e $1,18$ para o 8º Ano e 11º Ano, respectivamente). Quando se consideram as Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos, verifica-se que, ao contrário da tendência anterior, são os alunos do 11º Ano os que mais vezes adoptam este comportamento ($M=1,62$ e $1,90$ para o 8º Ano e 11º Ano, respectivamente). Assim, a Hipótese Oito é parcialmente confirmada.

Quadro 17 – Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes – Ano de Escolaridade

Dimensões de Desvio	8º Ano (n=161)	11º Ano (n=144)	t	g.l.	p
	Média	Média			
Vandalismo e Agressão Física	1,41	1,18	3,740	240	0,000**
Desobediência às Regras e Agressão Verbal	1,96	1,91	0,688	303	0,492
Venda e Consumo de Drogas	1,06	1,14	-1,816	290	0,070
Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos	1,62	1,90	-3,088	303	0,002*
Roubos	1,14	1,13	0,197	303	0,844

* $p < 0,005$; ** $p < 0,001$

No que concerne aos resultados escolares, constata-se que estes influenciam significativamente a adopção dos comportamentos Vandalismo e Agressão Física ($t=2,865$; $p<0,005$), Desobediência às Regras e Agressão Verbal ($t=3,735$; $p<0,005$), Venda e Consumo de Drogas ($t=2,464$; $p<0,05$) e Mentiras, Omissões Comportamentos Aditivos ($t=3,559$; $p<0,001$). Em todos os casos, são aqueles que já reprovaram que dizem adoptar significativamente mais vezes estes comportamentos (Quadro 18), pelo que se confirma a Hipótese Nove.

Quadro 18 – Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes – Resultados Escolares

Dimensões de Desvio	Grupo A	Grupo B	T	g.l.	p
	Já Reprovou (n=71)	Nunca Reprovou (n=233)			
	Média	Média			
Vandalismo e Agressão Física	1,50	1,24	2,865	92	0,001***
Desobediência às Regras e Agressão Verbal	2,21	1,86	3,735	302	0,005**
Venda e Consumo de Drogas	1,21	1,07	2,464	90	0,016*
Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos	2,05	1,66	3,559	302	0,000****
Roubos	1,19	1,12	1,475	302	0,141

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,005$; **** $p<0,001$

Relativamente à variável projecto escolar, dividimos a amostra em três grupos de alunos, consoante o seu projecto. Recorremos à análise de variância que permite a comparação de médias de dois ou mais grupos (Maroco, 2003).

Através da observação do Quadro 19, constatamos que se registam diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos considerados no comportamento Vandalismo e Agressão Física ($F=5,784$; $p<0,005$). Os valores médios revelam que são aqueles que têm como projecto escolar concluir o Ensino Básico e Secundário que mais vezes adoptam este comportamento ($M=1,52$), seguidos daqueles cujo projecto escolar é a Formação Profissional ($M=1,38$). Com a média mais baixa surgem os alunos que tencionam seguir o ensino superior ($M=1,22$). Não são registadas quaisquer outras diferenças significativas. Assim, a Hipótese Dez é parcialmente confirmada.

Quadro 19 – Percepção acerca da Adopção de Comportamentos Desviantes – Projecto Escolar

Dimensões de Desvio	G1	G2	G3	F	Sig
	M	M	M		
Vandalismo e Agressão Física	1,52	1,38	1,22	5,784	0,003*
Desobediência às Regras e Agressão Verbal	2,12	2,01	1,88	2,331	0,099
Venda e Consumo de Drogas	1,13	1,17	1,08	1,415	0,245
Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos	1,88	1,75	1,74	0,515	0,598
Roubos	1,13	1,17	1,13	0,326	0,722

G1- Ensino básico e/ou secundário; G2 – Formação profissional; G3 – Ensino superior.

* $p < 0,005$

Percepções de Justiça e Adopção de Comportamentos de Desvio

Passamos, de seguida, a apresentar os resultados relativos ao segundo bloco de questões. Como já referimos, recorreremos ao cálculo do *Coefficiente de Correlação de Pearson*, com o objectivo de compreender as relações existentes entre as percepções de justiça do comportamento do professor e a percepção sobre a adopção de comportamentos desviantes, por parte dos sujeitos (Bryman & Cramer, 1992; Maroco, 2003).

Quando se considera a totalidade da amostra utilizada, verifica-se que as variáveis se encontram negativa e significativamente correlacionadas entre si. De facto, a única excepção, ao que foi anteriormente dito, diz respeito à relação entre todas as dimensões da percepção de justiça e o comportamento desviante Venda e Consumo de Drogas. Como se pode observar no Quadro 20, onde se apresenta a matriz de correlação obtida para as dimensões da percepção de justiça e para os vários comportamentos desviantes, a Venda e Consumo de Drogas não se encontra significativamente correlacionada com a percepção da Justiça Distributiva ($r = -0,106$; $p = 0,068$) nem com Justiça Relacional ($r = -0,079$; $p = 0,171$) nem com a Justiça Comparativa ($r = -0,078$; $p = 0,177$). Além disso, o facto de todas as relações estatisticamente significativas serem de sinal negativo, indica que a uma percepção de justiça mais positiva estão associados menos comportamentos desviantes, pelo que se confirma a Hipótese Onze.

Verifica-se, ainda, que as relações mais fortes são encontradas entre a Justiça Relacional ($r=-0,261; p=0,000$) e Justiça Comparativa ($r=-0,255; p=0,000$) e o comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos, mas, também, entre todas as dimensões da percepção de justiça (Justiça Distributiva: $r=-0,246; p=0,000$; Justiça Relacional: $r=-0,240; p=0,000$; Justiça Comparativa: $r=-0,210; p=0,000$) e o comportamento Desobediência às Regras e Agressão Verbal.

Quadro 20 – Matriz de Correlação - Percepção de Justiça - Comportamentos Desviantes – total da amostra

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,00	0,660** *	0,587***	-0,189**	-	-0,079	-0,261***	-0,175**
2.		1,00	0,521***	-0,197**	0,240***	-0,078	-0,255***	-0,179**
3.			1,00	-0,149*	0,210***	-0,106	-0,171**	-0,169**
4.				1,00	0,246***	0,286** *	0,437***	0,505***
5.					1,00	0,385** *	0,564***	0,516***
6.						1,00	0,403***	0,341***
7.							1,00	0,412
8.								1,00

1. Justiça relacional; 2. Justiça comparativa; 3. Justiça distributiva; 4. Vandalismo e agressão física; 5. Desobediência às regras e agressão verbal; 6. Venda e consumo de drogas; 7. Mentiras, omissões e comportamentos aditivos; 8. Roubos * $p<0,05$; ** $p<0,005$; *** $p<0,001$

Efeito das Variáveis Moderadoras na Relação entre as Percepções de Justiça e Adopção de Comportamentos de Desvio

Relativamente à influência das variáveis moderadoras sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar na relação entre as percepções dos comportamentos de justiça, exercida pelos professores, e a percepção acerca da prática de comportamentos de desvio, passamos a apresentar os resultados da regressão linear múltipla.

Como se pode observar no Quadro 21, verifica-se que não são assinaláveis os efeitos da variável moderadora sexo, nem na relação entre as percepções da Justiça Distributiva, nem da Justiça Relacional ($p>0,05$), por um lado, e o comportamento Vandalismo e Agressão Física, por outro. No entanto, o sexo influencia significativamente a relação entre a Justiça Comparativa e o Vandalismo e Agressão Física ($B=0,172; t=2,168$;

$p < 0,05$). A adoção deste comportamento tende a diminuir face ao aumento da percepção da Justiça Comparativa. Essa diminuição é mais acentuada junto dos sujeitos do sexo masculino do que junto dos elementos do sexo feminino.

Verifica-se, ainda, que a relação em apreço não é significativamente influenciada pelo ano de escolaridade ($p > 0,05$), em nenhuma das dimensões de percepção de justiça.

Quadro 21 – Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e o Vandalismo e Agressão Física

Variável Independente	X Variável Moderadora	B	T	P
Justiça Distributiva	Sexo	0,056	0,743	0,458
	Ano de Escolaridade	-0,047	-0,626	0,532
Justiça Relacional	Sexo	0,040	0,356	0,722
	Ano de Escolaridade	0,061	0,530	0,597
Justiça Comparativa	Sexo	0,172	2,168	0,031*
	Ano de Escolaridade	0,128	1,622	0,106

* $p < 0,05$

Como se pode observar no Quadro 22, verifica-se que não são assinaláveis os efeitos das variáveis moderadoras sexo e ano de escolaridade na relação entre as dimensões de justiça e o comportamento de desvio Desobediência às Regras e Agressão Verbal ($p > 0,05$).

Quadro 22 – Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e Desobediência às Regras e Agressão Verbal

Variável Independente	X Variável Moderadora	B	T	P
Justiça Distributiva	Sexo	-0,152	-1,504	0,134
	Ano de Escolaridade	-0,042	-0,416	0,677
Justiça Relacional	Sexo	-0,146	-1,039	0,300
	Ano de Escolaridade	-0,030	-0,209	0,835
Justiça Comparativa	Sexo	0,060	0,593	0,554
	Ano de Escolaridade	0,113	1,125	0,262

No que concerne ao efeito das variáveis moderadoras sexo e ano de escolaridade na relação entre as percepções de justiça e o comportamento de desvio Venda e Consumo de Drogas (Quadro 23), não se registra o efeito de moderação das referidas variáveis nessa relação ($p>0,05$).

Quadro 23– Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e a Venda e Consumo de Drogas

Variável Independente	X Variável Moderadora	B	T	P
Justiça Distributiva	Sexo	0,017	0,317	0,751
	Ano de Escolaridade	-0,076	-1,420	0,157
Justiça Relacional	Sexo	0,003	0,040	0,968
	Ano de Escolaridade	-0,049	-0,649	0,517
Justiça Comparativa	Sexo	-0,015	-0,285	0,776
	Ano de Escolaridade	0,015	0,285	0,776

Como se pode observar no Quadro 24, verifica-se que a variável sexo exerce um efeito de moderação significativo ($B=-0,256$; $t=-2,159$; $p<0,05$) na relação entre a Justiça Distributiva e o comportamento de desvio Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos

A influência da Justiça Distributiva no comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos é moderada pela variável sexo, ou seja, a intensidade dessa relação difere, consoante se trate de raparigas ou de rapazes. Verifica-se, pois, que para maiores níveis de Justiça Distributiva os desvios da escala em causa são menores. O comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos tende a diminuir com o aumento das percepções de Justiça Distributiva. Contudo, essa diminuição é mais intensa no caso dos sujeitos do sexo masculino do que no caso dos elementos do sexo feminino.

Quadro 24 – Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos

Variável Independente	X Moderadora	B	T	P
Justiça Distributiva	Sexo	-0,256	-2,159	0,032*
	Ano de Escolaridade	-0,186	-1,601	0,111
Justiça Relacional	Sexo	0,031	0,192	0,848
	Ano de Escolaridade	-0,071	-0,437	0,662
Justiça Comparativa	Sexo	0,049	0,428	0,669
	Ano de Escolaridade	-0,097	-0,857	0,392

* $p < 0,05$

Como se pode observar no Quadro 25, verifica-se que não são assinaláveis os efeitos das variáveis moderadoras sexo e ano de escolaridade na relação entre as diferentes dimensões da percepção dos comportamentos de justiça dos professores e o comportamento de desvio Roubo ($p > 0,05$).

Quadro 25 – Efeito de Moderação do Sexo e Ano de Escolaridade na Relação entre as Percepções de Justiça e os Roubo

Variável Independente	X Moderadora	B	T	P
Justiça Distributiva	Sexo	0,038	0,842	0,400
	Ano de Escolaridade	-0,062	-1,371	0,171
Justiça Relacional	Sexo	0,119	1,814	0,071
	Ano de Escolaridade	-0,023	-0,339	0,735
Justiça Comparativa	Sexo	0,065	1,388	0,166
	Ano de Escolaridade	0,030	0,642	0,521

Os resultados indicam que, na maior parte das situações pesquisadas, a relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adoção dos comportamentos de desvio não é moderada pelas variáveis sexo e ano de escolaridade. Contudo é de registar que, por um lado, a relação entre a Justiça Distributiva e o comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos e, por

outro, a relação entre a Justiça Comparativa e o comportamento Vandalismo e Agressão Física são moderadas significativamente pela variável sexo.

Também a relação entre a percepção que os alunos têm acerca dos critérios de Justiça Distributiva e a percepção da adopção do comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos é influenciada pela variável sexo

Podemos, então, concluir que só parcialmente se confirma a nossa Hipótese Doze. Além disso, rejeita-se a Hipótese Treze, uma vez que a variável ano de escolaridade não exerce um efeito de moderação em nenhuma das relações consideradas.

Passamos a apresentar os resultados das regressões lineares múltiplas, no que se refere à influência das variáveis resultados escolares e projecto escolar na relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a adopção de comportamentos de desvio.

Como se pode observar no Quadro 26, verifica-se que a relação entre a percepção da Justiça Comparativa e a adopção do comportamento Vandalismo e Agressão Física é moderada, de forma significativa, pela variável projecto escolar ($B=-0,386$; $t=-2,749$; $p<0,01$ e $B=-0,313$; $t=-2,735$; $p<0,01$). O comportamento Vandalismo e Agressão Física tende a diminuir com o aumento da percepção de Justiça Comparativa, relação que se verifica nos sub-grupos dos alunos que apresentam como projecto escolar a Formação Profissional e o Ensino Superior. Pelo contrário, o mesmo comportamento e as percepções de Justiça Comparativa tendem a aumentar no grupo de sujeitos que opta por concluir o Ensino Básico/Secundário. Não é registado qualquer outro efeito de moderação entre as variáveis consideradas.

Quadro 26 – Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Vandalismo e Agressão Física

Variável Independente	X	Variável Moderadora	B	T	P
		Resultados Escolares	-0,013	-0,158	0,875
Justiça Distributiva		Projecto Escolar1	-0,230	-1,600	0,111
		Projecto Escolar2	-0,215	-1,666	0,097
		Resultados Escolares	-0,008	-0,051	0,959
Justiça Relacional		Projecto Escolar1	-0,223	-0,972	0,332
		Projecto Escolar2	-0,200	-1,025	0,306
		Resultados Escolares	0,075	0,736	0,462
Justiça Comparativa		Projecto Escolar1	-0,386	-2,749	0,006*
		Projecto Escolar2	-0,313	-2,735	0,007*

* $p < 0,01$

Como se pode observar no Quadro 27, a relação entre a percepção dos comportamentos de justiça dos professores e o comportamento Desobediência às Regras e Agressão Verbal não é significativamente moderada ($p > 0,05$) por qualquer das variáveis em análise.

Quadro 27 – Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Desobediência às Regras e Agressão Verbal

Variável Independente	X	Variável Moderadora	B	T	P
		Resultados Escolares	0,141	1,295	0,196
Justiça Distributiva		Projecto Escolar 1	0,169	0,873	0,383
		Projecto Escolar 2	0,147	0,845	0,399

	Resultados Escolares	0,041	0,228	0,820
Justiça Relacional	Projecto Escolar 1	-0,008	-0,027	0,978
	Projecto escolar 2	0,012	0,050	0,960
	Resultados Escolares	0,065	0,524	0,601
Justiça Comparativa	Projecto Escolar 1	-0,077	-0,429	0,668
	Projecto Escolar 2	-0,020	-0,139	0,890

Através da observação do Quadro 28, verificamos que a relação entre as dimensões da percepção dos comportamentos de justiça dos professores e o comportamento Venda e Consumo de Droga não é moderada, de forma significativa, pelos resultados escolares nem pelo projecto escolar ($p > 0,05$).

Quadro 28 – Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e a Venda e Consumo de Drogas

Variável Independente	X	Variável Moderadora	B	T	p
		Resultados Escolares	0,102	1,713	0,088
Justiça Distributiva		Projecto Escolar 1	-0,056	-0,533	0,595
		Projecto Escolar 2	-0,117	-1,229	0,220
		Resultados Escolares	-0,058	-0,611	0,542
Justiça Relacional		Projecto Escolar 1	0,167	1,109	0,269
		Projecto Escolar 2	-0,024	-0,191	0,848
		Resultados Escolares	0,052	0,784	0,433
Justiça Comparativa		Projecto Escolar 1	-0,055	-0,579	0,563
		Projecto Escolar 2	0,001	0,019	0,985

Como se pode observar no Quadro 29, a relação entre as diferentes dimensões da percepção dos comportamentos de justiça dos professores e o comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos não é significativamente moderada pelos resultados escolares nem pelo projecto escolar. No entanto, registe-se o valor de $p=0,050$, obtido para o efeito de moderação do projecto escolar 2 ($B=-0,322$; $t=-1,971$; $p=0,050$) na interacção entre a Justiça Comparativa e o referido comportamento.

Quadro 29 – Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos

Variável Independente	X Moderadora	Variável Moderadora	B	T	P
		Resultados escolares	-0,036	-0,281	0,779
Justiça Distributiva		Projecto escolar1	0,018	0,081	0,935
		Projecto escolar2	-0,226	-1,115	0,266
		Resultados escolares	-0,091	-0,444	0,657
Justiça Relacional		Projecto escolar1	0,341	1,065	0,288
		Projecto escolar2	0,024	0,086	0,931
		Resultados escolares	-0,060	-0,426	0,671
Justiça Comparativa		Projecto escolar1	-0,207	-1,033	0,303
		Projecto escolar2	-0,322	-1,971	0,050

Como se observa no Quadro 30, no que concerne à relação entre a percepção dos comportamentos de justiça dos professores e o comportamento de desvio Roubos, não há a registar o efeito de moderação das variáveis resultados escolares nem projecto escolar entre aquela dimensão e o referido comportamento ($p>0,05$).

Quadro 30 – Efeito de Moderação dos Resultados Escolares e Projecto Escolar na Relação entre as Percepções de Justiça e Roubos

Variável Independente	X	Variável Moderadora	B	T	P
		Resultados Escolares	0,093	1,859	0,064
Justiça Distributiva		Projecto Escolar 1	-0,137	-1,558	0,120
		Projecto Escolar 2	-0,034	-0,424	0,672
		Resultados Escolares	-0,047	-0,546	0,585
Justiça Relacional		Projecto Escolar 1	-0,090	-0,667	0,506
		Projecto Escolar 2	0,000	-0,001	0,999
		Resultados Escolares	-0,010	-0,164	0,870
Justiça Comparativa		Projecto Escolar 1	-0,084	-0,995	0,321
		Projecto Escolar 2	-0,006	-0,093	0,926

Os resultados indicam-nos que, nas situações pesquisadas, a relação entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção dos comportamentos desviantes não é moderada pela variável resultados escolares. Assim, deve rejeitar-se a Hipótese Catorze.

Já a relação entre a percepção de Justiça Comparativa e o comportamento Vandalismo e Agressão Física, como vimos anteriormente, apresenta-se moderada, de forma significativa, pela variável projecto escolar. Podemos, então, concluir que só parcialmente se confirma a nossa Hipótese Quinze.

Em suma, os resultados obtidos mostram-nos que a relação entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção dos comportamentos desviantes sofre o efeito moderador das variáveis sexo e projecto escolar.

Após a apresentação dos resultados, vamos passar à sua discussão e à respectiva apresentação das conclusões.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

Como atrás foi referido (Capítulo I), neste estudo definimos dois blocos de questões. No primeiro, que subdividimos em dois momentos distintos, pretendemos, por um lado, conhecer as percepções de justiça de alunos adolescentes sobre os comportamentos de justiça dos seus professores, por outro, conhecer a percepção que os alunos têm acerca da sua adopção de comportamentos de desvio. Em ambos os casos, pretendemos, ainda, verificar se essas percepções sofrem a influência das variáveis género, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar.

No quadro do segundo bloco de questões, pretendemos perceber a relação entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, por parte dos alunos participantes no estudo. Além disso, pretendemos conhecer qual o efeito moderador das variáveis género, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar naquela relação.

Assim, partindo dos resultados obtidos, passamos a apresentar as nossas conclusões.

Percepções de Justiça

Os estudos que foram objecto de revisão no presente trabalho mostraram-nos que as percepções de (in)justiça têm repercussões de vária ordem no comportamento dos indivíduos (Rego, 2001; Tyler & Smith, 1998; Williams *et al.*, 2002). No que respeita às implicações dos julgamentos de justiça em contexto escolar, observámos que estes se reflectem, nomeadamente, na adopção de comportamentos de cidadania, na legitimidade da autoridade, na avaliação positiva da actuação do professor e em manifestações de

cooperação (Brites, 2007; Carita, 2005; Chory, 2007; Gouveia-Pereira & Vala, 2004). Daí a importância dos estudos sobre a justiça.

No que se refere aos nossos resultados e, em particular, aos julgamentos de justiça que os alunos fazem sobre os comportamentos dos seus professores, confrontêmo-los com as questões e hipóteses, anteriormente formuladas (Capítulo I).

Qual a saliência relativa das avaliações de justiça, no quadro das diversas dimensões de justiça em análise?

Através da comparação de médias, constatámos que os alunos, na globalidade da amostra, emitem juízos favoráveis sobre o comportamento dos seus professores, no âmbito das diferentes dimensões de justiça. O valor médio mais elevado surge nos juízos de Justiça Relacional – 3,61 ($dp=0,568$), enquanto que o valor médio mais baixo surge nos juízos de Justiça Comparativa – 3,38 ($dp=0,810$), seguindo-se a Justiça Distributiva – 3,51 ($dp=0,787$).

De assinalar que a Justiça Relacional é a dimensão que regista os valores médios mais elevados. Além disso, as percepções da Justiça Relacional são significativamente mais positivas do que as que se registam nas restantes dimensões. Podemos considerar que, mais do que as notas atribuídas (JD), os alunos valorizam, sobretudo, a qualidade do tratamento interpessoal dispensada pelos seus professores (JR), ou seja, tal como referem Chory-Assad e Paulsel (2004), os alunos, quando percebem os comportamentos dos professores como dignos de confiança, honestos e correctos, fazem deles uma avaliação positiva em termos de justiça.

Os resultados obtidos levam-nos a considerar que os alunos reconhecem nos seus professores a adopção de uma atitude de neutralidade que se traduz na imparcialidade do tratamento. Além disso, os alunos mostram confiança na capacidade que o professor tem em adoptar procedimentos justos, bem como na sua capacidade de reconhecimento social, i.é, numa atitude comunicacional reveladora de consideração e respeito (Tyler & Lind, 1992; Tyler & De Cremer, 2007).

Uma análise percentual dos dados mostra-nos, também, que existe pouca variação entre as três dimensões, mas que a Justiça Relacional é a que obtém o valor mais elevado no pólo positivo da escala (57%), logo seguida da Justiça Distributiva (56%). Não obstante a prevalência das avaliações positivas, destaque-se o impacto geral das avaliações ambivalentes e o facto de ser a Justiça Relacional que regista uma maior ambivalência nas avaliações efectuadas pelos alunos (34%). Esta situação verificou-se, também, em estudos anteriores, onde se obtiveram valores acima dos 35%, na categoria ambivalente – não concordo, nem discordo – (Carita *et al.*, 2006; Brites, 2007).

De salientar que a percentagem da avaliação negativa da justiça é baixa em todas as dimensões, situando-se o pólo negativo da escala entre os 8% e os 20%. A dimensão no quadro da qual se obtém uma apreciação mais desfavorável do comportamento dos professores é a Justiça Comparativa (51%). Podemos depreender que, ao comparar entre si as actuações dos professores para com os diversos alunos, estes percebem-nas como menos justas.

Concluimos que estes resultados vão ao encontro dos que foram obtidos em estudos anteriores (Brites, 2007; Carita, Gouveia-Pereira & Brites, 2006): embora os alunos façam uma avaliação favorável dos seus professores, tanto em termos relacionais como distributivos, regista-se um elevado número de avaliações ambivalentes; entretanto, no quadro da Justiça Comparativa, os alunos assumem uma atitude mais crítica relativamente à actuação dos seus professores.

Deste modo, consideramos que, face aos resultados obtidos, devemos ser cautelosos na confirmação da hipótese de que *os alunos têm uma percepção positiva acerca do exercício da justiça por parte dos seus professores, nas diferentes dimensões de justiça, destacando-se os juízos favoráveis acerca da Justiça Relacional* (Hipótese Um)

É verdade que podemos concluir que as percepções da justiça dos alunos acerca dos comportamentos dos seus professores são mais positivas do que negativas. Porém, apresentam-se, igualmente, muito expressivos os juízos que podemos considerar

ambivalentes. Para estes resultados poderá, eventualmente, ter contribuído o intervalo da escala aplicada.

O género, a escolaridade, os resultados escolares e o projecto escolar distinguem os estudantes entre si, no que diz respeito às percepções de justiça?

Os dados recolhidos indicam que o género interfere nas avaliações de justiça, pois registam-se diferenças significativas entre os elementos do sexo feminino e os do sexo masculino, nas percepções de Justiça Distributiva e de Justiça Relacional. Tal como referem Nichols e Good (1998), as raparigas têm uma visão mais positiva dos aspectos relacionados com o tratamento interpessoal. No que concerne à Justiça Comparativa, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos, mas o valor médio mais elevado continua a ser registado pelas raparigas. Estes resultados corroboram os que foram obtidos por Nichols e Good (1998) e por Tata (2000) em investigações anteriores. Em ambos os casos, são os elementos do sexo feminino que fazem uma avaliação mais positiva da justiça em todas as dimensões, o que, eventualmente, poderá estar relacionado com as diferenças que ocorrem no processo de socialização de cada um dos sexos. As raparigas revelam, desde cedo, níveis mais elevados de empatia, revelando, ainda, maior facilidade nas relações (Lahey e Waldman, 2004).

Confirma-se, assim, a hipótese de que o sexo influencia a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, sendo as raparigas quem faz uma avaliação mais positiva, nas várias dimensões de justiça (Hipótese Dois).

Relativamente à influência do ano de escolaridade nas percepções de justiça, só se verificaram diferenças estatisticamente significativas na percepção de Justiça Comparativa, registando-se um valor médio de 3,52 e 3,23 para os alunos do 8º e 11º ano, respectivamente, ou seja, os alunos do 11º ano são mais críticos, quanto aos juízos comparativos, do que os alunos do 8º ano. Nas restantes dimensões não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em análise, embora os alunos do 8º ano avaliem de modo mais favorável os seus professores em todas as dimensões; dito de outro modo, os alunos mais velhos adoptam uma atitude mais crítica na avaliação dos comportamentos de justiça dos seus professores. Estes valores seguem

a tendência de trabalhos realizados anteriormente (Carita, 2005; Carita, Gouveia-Pereira & Brites, 2006), uma vez que também aqui os alunos mais velhos e mais escolarizados se revelam mais críticos em relação às várias dimensões da justiça.

Deste modo e relativamente à hipótese que estabelecemos, segundo a qual - *o ano de escolaridade influencia a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores* (Hipótese Três). Constatamos que esta é parcialmente confirmada, pois, apesar de os valores médios mais elevados, em todas as dimensões se registarem no grupo de alunos do 8º ano, o efeito significativo do ano de escolaridade só ocorre na avaliação da Justiça Comparativa.

Assim, os alunos mais novos têm uma percepção mais positiva, quando comparam o tratamento de justiça que recebem e o que é dispensado pelo professor aos seus colegas. Os valores revelam que os juízos dos alunos não são, apenas, de cariz autónomo, mas, também, de índole comparativa, i.é., a sua percepção acerca da adoção destes comportamentos é definida pela comparação que estabelecem entre o comportamento de justiça dos professores em relação a si e em relação aos outros colegas.

Este resultado difere de um estudo recente (Brites, 2007), onde a Justiça Distributiva é apresentada como a única dimensão em que o ano de escolaridade introduz variabilidade, sendo os alunos do 8º ano os que apresentam valores mais favoráveis.

No que concerne à variável resultados escolares, os dados obtidos não revelam a existência de diferenças, estatisticamente significativas, nas percepções de justiça entre os alunos que já reprovaram e os que nunca reprovaram.

Segundo Tata (1999), os resultados escolares interferem na apreciação que os alunos fazem acerca dos seus professores, i.é., quanto melhores são esses resultados, mais positiva será a avaliação que os alunos fazem do professor. Um estudo desenvolvido pela mesma autora revela, ainda, que os alunos com melhores resultados têm uma percepção da justiça distributiva mais positiva do que os alunos com piores resultados escolares. Contudo, na nossa pesquisa, apesar de os valores médios, registados nas diferentes dimensões de justiça, mostrarem que são os alunos que nunca reprovaram

aqueles que fazem uma avaliação mais positiva dos comportamentos de justiça dos seus professores, não se verificam diferenças com significado estatístico.

Assim, rejeita-se a hipótese que sobre esta matéria formulámos: *os resultados escolares influenciam a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores. Os alunos que nunca reprovaram fazem uma avaliação mais positiva da actuação dos seus professores nos vários domínios da justiça* – Hipótese Quatro.

Também não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas percepções sobre os comportamentos de justiça dos professores, entre os vários grupos definidos pela variável projecto escolar. Deste modo, também a hipótese que definimos sobre esta questão - *o projecto escolar influencia a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, sendo os alunos com maiores expectativas em termos académicos quem faz uma avaliação mais positiva da actuação dos seus professores, no que se refere às várias dimensões da justiça* (Hipótese Cinco)-deve ser rejeitada.

Todavia, devemos salientar que, nas dimensões de Justiça Distributiva e de Justiça Relacional, as percepções com valores médios mais elevados são registadas pelos alunos que pretendem concluir o ensino superior. Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Emler e James (1994) num estudo de cariz longitudinal: estes autores verificaram que os jovens que tencionavam abandonar a escola mais cedo, tinham opiniões menos positivas em relação à autoridade formal.

Na escola, a autoridade formal está representada pela figura do professor que, tal como o polícia, é uma das figuras de autoridade mais importantes para o adolescente. A relação com estas figuras pode ser de desobediência ou de rejeição, quando a autoridade é percebida como injusta. Os autores atrás citados defendem a ideia de que a atitude dos jovens, relativamente à autoridade formal, se relaciona com o percurso dos alunos em termos de projecto escolar. Contudo, no nosso trabalho, os dados obtidos não nos permitem confirmar, com segurança, esta associação, mesmo tão só no quadro da Justiça Distributiva e Justiça Relacional.

Comportamentos de Desvio

Como já foi referido anteriormente (Capítulo I), para a compreensão do desvio têm sido mobilizados na literatura diversas variáveis. Factores associados ao meio e factores de cariz mais individual são mobilizados, de forma recorrente. Na nossa pesquisa, num primeiro momento, procurámos conhecer em que medida as variáveis género, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar interferem na percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio.

Assim, passamos a apresentar as nossas conclusões, com vista à clarificação das respostas às questões e hipóteses formuladas na Problemática (Capítulo I).

Como se apresenta a auto-percepção dos alunos relativamente aos comportamentos de desvio?

A análise dos dados, resultantes da aplicação do questionário de auto-avaliação, mostra a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as várias dimensões dos comportamentos de desvio. Estes resultados permitem-nos concluir que, no total da amostra, os alunos assumem envolver-se, com maior frequência, em situações de Desobediência às Regras e de Agressão Verbal, seguindo-se a prática de Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos. A Venda e Consumo de Drogas é o comportamento que regista o valor médio mais reduzido, embora se deva salientar que em todas as dimensões dos comportamentos de desvio se registam valores abaixo do ponto médio da escala.

Deste modo, confirma-se a hipótese que definimos sobre esta questão – *Existem diferenças na percepção que os alunos têm quanto à adopção de comportamentos de desvio, em função das diferentes dimensões que este pode assumir* (Hipótese Seis).

O género, a escolaridade, os resultados escolares e o projecto escolar distinguem os estudantes entre si, no que diz respeito à percepção da adopção de comportamentos de desvio?

No que diz respeito à variável sexo, esta influencia de forma significativa a prática de actos de Vandalismo e Agressão Física e de Roubos, pois são os sujeitos do sexo masculino que assumem praticar mais vezes estes comportamentos. Apesar de não se registarem diferenças estatisticamente significativas nas restantes dimensões, são, também, os rapazes quem obtém os valores médios mais elevados, à excepção do comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos que é referido mais vezes pelas raparigas.

Estes resultados permitem-nos confirmar, parcialmente, a nossa hipótese – *A variável demográfica sexo influencia a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, sendo os rapazes quem refere adoptar mais vezes estes comportamentos* (Hipótese Sete). Além disso, os resultados são consistentes com aquilo que encontramos na revisão da literatura, i.é, os rapazes não só se envolvem na prática de actos mais graves, que implicam mais agressividade, como praticam actos de desvio com maior frequência (Farrington, 1991; Lahey & Waldman, 2004). Esta foi também a conclusão de Fonseca *et al.* (1995). Num estudo realizado com população portuguesa sobre comportamentos anti-sociais referidos por alunos dos primeiro e segundo ciclos conclui, também, que são, os rapazes que referem mais vezes a adopção destes comportamentos.

Morash (1999) refere exemplos de estudos realizados onde se salienta a discrepância entre rapazes e raparigas, no que diz respeito às agressões praticadas contra pessoas, sendo os rapazes quem assume praticar mais vezes estes actos. O mesmo autor, num estudo que envolveu 588 adolescentes, também verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos na prática de agressões e ataques a bens, sendo os elementos do sexo masculino quem refere adoptar estes comportamentos mais vezes.

Os rapazes envolvem-se duas a cinco vezes mais do que as raparigas na prática de agressões (LeBlanc & Fréchette, 1987). Para estes resultados poderão contribuir factores de ordem individual e biológica e ainda questões associadas ao processo de

socialização de cada um dos sexos, pois as raparigas estão mais vinculadas à família e mais sujeitas à supervisão parental. Os rapazes, por seu turno, estabelecem ligações mais fortes com o grupo de pares (Morash, 1999).

Em suma, os resultados permitem-nos concluir que as raparigas, além de praticarem menos actos de desvio, adoptam menos comportamentos que envolvam violência e agressão física, tendendo mais para desvios com expressão verbal (mentiras, omissões), tal como propõem Loeber e Stouthamer-Loeber (1998) e Morash (1999).

Relativamente à variável ano de escolaridade, os resultados mostram a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção acerca da prática de actos de Vandalismo e Agressão Física e acerca da prática de Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos entre o 8º e o 11º ano de escolaridade.

Os resultados permitem-nos confirmar, parcialmente, a hipótese formulada - *o ano de escolaridade é uma variável que interfere na percepção acerca da adopção da prática de comportamentos de desvio. Os alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade percebem-se como adoptando mais comportamentos de desvio do que os alunos do 11º ano de escolaridade* (Hipótese Oito).

Os alunos do 8º ano percebem-se como praticando mais actos de Vandalismo e Agressão Física do que os alunos do 11º ano de escolaridade, enquanto que na dimensão Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos se verifica o inverso.

Embora, nas restantes dimensões, não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, entre os grupos em estudo, os valores médios mais elevados são sempre obtidos pelos alunos do 8º ano, exceptuando-se a Venda e Consumo de Drogas. Estes resultados vão no sentido das referências que encontramos na revisão da literatura, ou seja, são os alunos cuja idade se situa na faixa etária entre os doze e os quinze anos que assumem praticar mais actos de desvio. Segundo LeBlanc (1994), a partir dos dez - doze anos de idade, além dos actos de vandalismo, verificando-se um aumento da prática de roubos, do envolvimento em descatos e venda de droga. A diminuição destes actos só ocorre cerca dos dezassete anos de idade.

Assim, são os alunos a frequentar o 11º ano de escolaridade, cuja idade se situa acima dos dezasseis anos, quem obtém os valores médios mais baixos nas várias dimensões, exceptuando-se a Venda e Consumo de Droga e as Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos. Conclui-se que aqueles resultados corroboram, em parte, o que é referido pela literatura, ou seja, que os comportamentos de desvio, quando típicos do período da adolescência, não só tendem a diminuir à medida que se progride no ano de escolaridade, como se verificam alterações no tipo de comportamento adoptado. Deste modo, podemos considerar que a nossa Hipótese Oito é parcialmente confirmada.

Os resultados escolares, traduzidos no facto de os alunos já terem, ou não, sido retidos, são outra das variáveis preditoras da adopção de comportamentos de desvio que considerámos neste trabalho. Assim, formulámos a seguinte hipótese: *os resultados escolares influenciam a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio. A prática destes comportamentos é mais reduzida junto dos alunos que nunca reprovaram* (Hipótese Nove).

Os dados coligidos mostram-nos que existem diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões, à excepção dos Roubos, entre os alunos que já reprovaram e aqueles que nunca reprovaram. Constata-se que os alunos com piores resultados, i.é., os que tiveram retenções durante o seu percurso escolar, registam os valores médios mais elevados em todas as dimensões dos comportamentos de desvio. Estes dados vão ao encontro daqueles que foram obtidos num estudo desenvolvido por Gottfredson e Graham (1994) e citado por Rebelo (2003). Segundo os autores, o facto de os alunos já terem reprovado afigura-se como um dos preditores mais relevantes do consumo de drogas, álcool e outros comportamentos de desvio.

Também Paganini *et al.* (2001), através de uma investigação que envolveu 6.397 alunos, confirmam que os maus resultados escolares traduzidos nas retenções influenciam a adopção de comportamentos de desvio em ambos os sexos, embora os rapazes sejam os mais afectados. Salienta-se, ainda, que essa influência tem, repercussões, sobretudo, na adopção de comportamentos de agressão.

Embora os dados recolhidos nos permitam confirmar a nossa hipótese, devemos ter presente que a relação entre comportamentos de desvio e resultados escolares não é

unívoca, pelo que merece um estudo mais acurado. De facto, devemos ter presente que a relação entre estas duas variáveis pode sofrer o efeito de diversos factores.

A relação entre estes dois aspectos é condicionada por factores associados a contextos familiares e escolares. Todavia a revisão da literatura leva-nos a concluir que a qualidade do ambiente escolar é um aspecto determinante a ter em conta na explicação/compreensão não só dos comportamentos de desvio, mas, também, dos resultados escolares. Nas escolas referenciadas com eficazes, independentemente da origem dos alunos, a existência de a) expectativas elevadas quanto aos resultados a atingir, b) boas práticas de liderança, c) espírito de equipa entre pessoal docente e não docente e d) gosto pela aprendizagem são alguns dos factores que previnem a adopção de comportamentos de desvio e influenciam a obtenção de bons resultados escolares (McEvoy & Welker, 2000).

Pelo contrário, quando as escolas definem opções tais como, por exemplo, a criação de grupos de alunos de baixo rendimento escolar ou com fracas expectativas em relação à escola, isso poderá ter implicações de vária ordem. Fracasso escolar, aumento de tensão entre grupos, sentimentos de injustiça são, entre outros, algumas das consequências nefastas que poderão ocorrer, quando a escola não envereda pela via da qualidade, nem pela promoção de um contexto educativo estimulante.

Deste modo compete à escola definir as estratégias conducentes à promoção de bons resultados em termos escolares e sociais. Além dos aspectos indicados, parece essencial: a) ponderar acerca da eficácia de algumas medidas que têm vindo a ser generalizadas (por exemplo, medidas apertadas de controlo) e que aparentam ter pouco impacto no sucesso escolar e na melhoria dos comportamentos pró-sociais; b) definir as práticas a implementar em função das necessidades identificadas, tanto na área dos comportamentos, como na das aprendizagens; c) apostar em modalidades de trabalho que assentem na interacção e na cooperação; d) definir metas comuns aos vários elementos da comunidade escolar; e) aproximar adultos e alunos em espaços e actividades diversificadas; f) apelar à participação dos pais; g) implementar programas que desenvolvam as competências no domínio da língua, em especial na leitura (McEvoy & Welker, 2000; Jimerson *et al.*, 2006).

Parece-nos, assim, que a intervenção na relação entre comportamentos de desvio e resultados escolares passará, essencialmente, pela redefinição de políticas de escola orientadas para o sucesso dos alunos, em diferentes campos. De salientar que esse sucesso não se deve restringir aos resultados escolares. Deverão ser criadas as condições para que se desenvolvam atitudes positivas face à escola e à aprendizagem, bem como o espírito de equipa e a capacidade de trabalhar em grupo (Clímaco, 1995). Podemos, pois, concluir que, além do desenvolvimento da vertente cognitiva, a escola deve ser promotora do desenvolvimento de competências adjuvantes à vida em sociedade.

No quadro do primeiro bloco de questões definimos, ainda, a Hipótese Dez - *O projecto escolar influencia a percepção que os alunos têm acerca da adopção de comportamentos de desvio. Os alunos que manifestam a intenção de prosseguir estudos referem adoptar menos comportamentos de desvio.*

Os resultados obtidos, acerca dos grupos considerados – alunos que pretendem concluir o Ensino Básico e/ou Secundário; alunos que pretendem frequentar um Curso de Formação Profissional; alunos que pretendem concluir o Ensino Superior – revelam, apenas, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e a dimensão Vandalismo e Agressão Física. Constata-se que são os alunos que têm como projecto escolar concluir o Ensino Básico e/ou Secundário que referem mais vezes este comportamento; o valor mais baixo regista-se junto dos alunos que tencionam concluir um curso de nível superior.

Deste modo, podemos concluir que a nossa hipótese é, apenas, parcialmente confirmada. No entanto, parece-nos digno de destaque o facto de os valores médios mais baixos, em todas as dimensões, serem registados pelos alunos que pretendem concluir um curso superior.

Segundo Emler e James (1994), o facto de os alunos optarem, ou não, pelo prosseguimento de estudos está, intimamente, associado aos resultados escolares e à prática de actos de desvio. Assim, os que obtêm maus resultados, tendem a afastar-se do sistema de ensino e a adoptar comportamentos anti-sociais.

Percepções de Justiça e Percepções acerca da Adopção de Comportamentos de Desvio

Como já referimos atrás (Capítulo I), no segundo bloco do nosso trabalho pretendemos aprofundar o estudo acerca da relação entre a percepção de justiça e o desvio. Assim, por um lado, pretendemos verificar se o modo como os alunos percebem a justiça exercida pelos seus professores tem efeitos na sua percepção sobre a adopção de comportamentos desviantes; por outro lado, pretendemos verificar se as variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar interferem na relação entre a percepção que os alunos têm sobre o exercício da justiça, por parte dos seus professores, e a percepção sobre a prática de comportamentos desviantes.

A investigação realizada na área das organizações empresariais sobre as repercussões das percepções de justiça tem revelado que a experiência subjectiva de justiça determina o comportamento dos indivíduos. Assim sendo, o modo como as pessoas percebem a (in)justiça traduzir-se-á na adopção de comportamentos de cidadania ou, pelo contrário, na prática de actos que prejudicam a organização. No primeiro caso, os indivíduos tendem a a) revelar sentido de responsabilidade e maior envolvimento na vida da organização; b) sentir satisfação e confiança na organização e nos respectivos líderes; c) revelar menos comportamentos hostis; d) revelar maiores níveis de desempenho e menos absentismo (Rego, 2001; Williams *et al.*, 2002). Também Liao e Tai (2006) destacam a importância das percepções de justiça, sobretudo da interaccional, na motivação das pessoas para aprender e para se envolver em programas de formação. Para além disso, Tyler e De Cremer (2007) defendem que a implementação de procedimentos justos associados à confiança na autoridade promovem a cooperação, aumentando a disponibilidade das pessoas para colaborarem mais com a organização em que estão inseridas.

Em sentido oposto, quando há uma percepção negativa da justiça, os indivíduos tendem a revelar a sua insatisfação através da adopção de comportamentos de desvio. Roubo, sabotagem, baixa de produtividade, absentismo, atrasos, agressividade podem ser algumas das reacções evidenciadas (Henle, 2005; Rego, 2000).

Transportando estas conclusões para a área da educação, alguns dos trabalhos realizados apontam no sentido de que as percepções de justiça, em contexto escolar têm repercussões semelhantes às referidas anteriormente. Assim, condicionam a legitimidade da autoridade na escola e extra-escola (Gouveia-Pereira *et al.*, 2003; Gouveia-Pereira & Vala, 2004), interferem na motivação para aprender e na adoção de comportamentos de agressividade e hostilidade em relação ao professor (Chory-Assad & Paulsel, 2004, Chory, 2007).

Deste modo, passamos a apresentar as nossas conclusões, com vista à clarificação das respostas às questões e hipóteses formuladas na Problemática (Capítulo I).

Será que o modo como os alunos percebem a justiça, exercida por pelos seus professores, tem efeitos na sua percepção sobre a adoção de comportamentos desviantes?

Os dados obtidos acerca da relação entre as várias dimensões de justiça e os vários comportamentos de desvio mostram a existência de uma correlação estatisticamente significativa, de sinal negativo, entre todas as dimensões de justiça e os comportamentos de desvio, exceptuando-se a Venda e Consumo de Drogas. Este comportamento de desvio não se correlaciona, de forma significativa, com nenhuma das dimensões de justiça em análise. Deste modo, é parcialmente validada a hipótese em que afirmámos que *quanto mais positivas são as percepções de justiça do comportamento dos professores, menos se verifica a adoção de comportamentos desviantes, no conjunto da amostra* (Hipótese Onze).

A confirmação da hipótese definida leva-nos a sublinhar a importância da função socializadora da escola no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Ou seja, a forma como os alunos, neste caso adolescentes, percebem os comportamentos de justiça dos professores, marca o ajustamento desses jovens não só às normas escolares, mas, também, às normas sociais em vigor, fora da escola.

Constata-se que as relações mais fortes, com significado estatístico, ocorrem entre as várias dimensões de justiça e os comportamentos de Desobediência às Regras e Agressão Verbal e entre aquelas e o comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos.

No que se refere às percepções de Justiça Distributiva, como vimos, aquando da apresentação dos resultados, esta estabelece uma forte relação com os comportamentos de Desobediências às Regras e Agressão Verbal.

Podemos, pois, concluir que os alunos, ao percepcionarem, de forma mais positiva, a atribuição das notas, dadas pelos professores, tendem a envolver-se menos em actos relacionados com agressões verbais ou de desobediência a adultos.

Verifica-se, também, que à excepção da forte relação estatisticamente significativa existente entre a Justiça Distributiva e o comportamento Desobediência às Regras e Agressão Verbal, os aspectos relacionais apresentam-se como mais relevantes do que os distributivos. Com efeito, constata-se que uma percepção positiva sobre a justiça da relação interpessoal reduz, de forma significativa, todos os comportamentos de desvio, excepto o que se refere à Venda e Consumo de Drogas.

Estas percepções da Justiça Relacional desempenham, pois, um papel fulcral na prevenção de quase todos os comportamentos de desvio, destacando-se, entre estes, as Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos e a Desobediência às Regras e Agressão Verbal.

Deste modo, os alunos tendem a envolver-se com menos frequência em actos de desvio se consideram que os professores a) os tratam com respeito; b) revelam preocupação com os seus direitos e necessidades; c) revelam imparcialidade no tratamento e têm em conta a opinião dos alunos na tomada de decisão.

Salienta-se, também, o impacto da percepção positiva da Justiça Relacional na redução do consumo de bebidas alcoólicas, bem como no envolvimento em situações relacionadas com mentiras e omissões. Para além disso, uma avaliação positiva dos critérios de Justiça Relacional reduz as situações que envolvem a) perturbação ou falta injustificada às aulas; b) uso de palavras obscenas dirigidas a elementos da família ou da escola; c) desobediência a adultos no seio da família ou da escola.

Os resultados obtidos são consonantes com os que encontrámos na revisão da literatura, ou seja, a qualidade do tratamento interpessoal é um dos aspectos que tem efeitos na

adopção de comportamentos de desvio, em contexto escolar (Chory, 2007). Os dados corroboram, ainda, os que foram obtidos por Paiva das Neves (2005) e Vasconcelos e Horta (2005), num estudo recente, realizado com jovens portugueses, acerca das percepções de justiça e comportamentos desviantes na adolescência.

Além disso, configura-se, também, no nosso trabalho, a conclusão de Chory (2007), segundo a qual a) os alunos valorizam, essencialmente, a capacidade que os professores têm de estabelecer uma relação interpessoal pautada pela atenção, respeito e consideração; b) estes aspectos têm efeitos na prevenção de comportamentos que envolvem agressividade e hostilidade em relação à autoridade escolar.

Há ainda a destacar a forte relação estatisticamente significativa, de sinal negativo, entre a dimensão da Justiça Comparativa e as dimensões do desvio Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos e a Desobediência às Regras e Agressão Verbal.

Tyler e Blader (2002) defendem que os juízos de justiça são, essencialmente, de cariz autónomo; no entanto, podemos concluir que na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio, os juízos comparativos também assumem significado expressivo, sobretudo no que diz respeito às dimensões Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos e a Desobediência às Regras e Agressão Verbal.

Já em estudos anteriores Gouveia-Pereira *et al.* (2003) e Gouveia-Pereira e Vala (2004) sublinharam que os juízos comparativos assumem lugar de destaque na fase da adolescência, que também é a faixa etária dos sujeitos do nosso estudo.

Com o objectivo de aprofundarmos o estudo da relação entre a percepção de justiça e o desvio, procurámos, ainda, verificar se esta relação é moderada pelas variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar. Consideramos, então, as questões e as hipóteses enunciadas:

Será que as variáveis sexo, ano de escolaridade, resultados escolares e projecto escolar interferem na relação que existe entre a percepção que os alunos têm do exercício da justiça, por parte dos seus professores, e a percepção sobre a prática de comportamentos desviantes?

Com a intenção de responder a esta questão, considerámos a hipótese de que *a relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pela variável sexo* (Hipótese Doze). No entanto, os dados recolhidos, apenas, nos permitem a confirmação muito parcial da hipótese. Com efeito, apenas verificámos a relação entre a percepção da Justiça Comparativa e a dimensão Vandalismo e Agressão Física e entre a percepção de Justiça Distributiva e o comportamento Mentiras Omissões e Comportamentos Aditivos. No primeiro caso, o comportamento tende a diminuir com o aumento da percepção de Justiça Comparativa, sendo essa diminuição mais acentuada no caso dos sujeitos do sexo masculino.

Num primeiro momento deste estudo, os resultados mostram que os rapazes se envolvem mais na prática de actos de Vandalismo e Agressão Física do que as raparigas. Para além disso, verificámos, também, que o sexo modera, de forma significativa, a relação entre este comportamento e a Justiça Comparativa. Ou seja, os elementos do sexo masculino, mais do que as raparigas, ao considerarem que, na comparação entre os pares, o professor dispensa um tratamento igual, tendem a diminuir a prática de actos de Vandalismo e Agressão Física.

No que se refere ao comportamento Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos, este tende a diminuir com o aumento das percepções de Justiça Distributiva, sendo essa diminuição mais acentuada no caso dos rapazes do que no caso das raparigas.

Segundo a literatura revista (Tata, 2000), este resultado terá, eventualmente, a ver com o facto de os elementos do sexo masculino valorizarem os critérios distributivos, enquanto que as raparigas valorizam, sobretudo, os critérios de Justiça Relacional.

Entretanto, a hipótese que postula a *relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pela variável ano de escolaridade* (Hipótese Treze), deve ser rejeitada.

Com efeito, esta variável não modera, de forma significativa, a relação entre nenhuma das percepções de justiça e as dimensões dos comportamentos de desvio.

Em suma, a variável moderadora sexo só tem efeitos significativos em algumas das interacções estabelecidas entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e as percepções acerca da adopção de comportamentos de desvio, pelo que a Hipótese Doze só, parcialmente, se confirma.

Por seu turno, a variável ano de escolaridade não exerce um efeito moderador significativo na relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção dos comportamentos de desvio, pelo que a Hipótese Treze deve ser rejeitada.

Para além da esperada influência das variáveis sexo e ano de escolaridade, na relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e as dimensões de desvio, considerámos, ainda, a possibilidade de as variáveis resultados escolares e projecto escolar exercerem um efeito de moderação entre as percepções de justiça e as dimensões do desvio.

Num primeiro momento da pesquisa, os resultados mostraram que a variável resultados escolares influencia significativamente todas as dimensões dos comportamentos de desvio, à excepção dos Roubos. Todavia, no segundo momento do trabalho, os resultados obtidos indicam que, nas várias situações pesquisadas, esta variável de contexto escolar não exerce efeito moderador na interacção entre os comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca dos comportamentos de desvio. Assim, deve rejeitar-se a hipótese na qual se enuncia que *a relação entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pela variável resultados escolares* (Hipótese Catorze)

Quanto ao efeito moderador da variável projecto escolar na interacção entre as percepções do comportamento de justiça dos professores e as dimensões do desvio, é de

registar que a relação entre a percepção de Justiça Comparativa e o comportamento Vandalismo e Agressão Física é moderada, de forma significativa, pelo projecto escolar.

Neste caso, o comportamento de desvio tende a diminuir em função do aumento da percepção de Justiça Comparativa nos sub-grupos dos alunos que optam pela Formação Profissional e pelo Ensino Superior. No entanto, o comportamento de Vandalismo e Agressão Física e as percepções de Justiça Comparativa tendem a aumentar no grupo dos sujeitos que opta por concluir o Ensino Básico/Secundário.

Os resultados referentes ao grupo de sujeitos que opta por concluir o Ensino Básico/Secundário podem estar associados a diversos factores. Poderão, eventualmente, estar relacionados com a rebeldia, própria da fase da adolescência, mas podem, também, estar associados ao projecto escolar dos alunos. Ou seja, a opção por um projecto escolar menos alargado poderá influir na avaliação da justiça na comparação com os outros e na adopção de comportamentos de Vandalismo e Agressão Física. De facto, é junto dos sujeitos que apresentam uma opção diferente do sistema em que estão inseridos (Curso de Formação Profissional, Ensino Superior) que a relação esperada se apresenta de forma mais evidente, i.é., sob a influência da variável projecto escolar, a um aumento da percepção de Justiça Comparativa corresponde a diminuição do comportamento Vandalismo e Agressão Física.

Os resultados apenas permitem uma confirmação muito parcial da hipótese que estabelecemos e segundo a qual *a relação entre as percepções de justiça do comportamento dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio é moderada pela variável projecto escolar* (Hipótese Quinze).

Em suma, a interacção entre a dimensão da Justiça Comparativa e a dimensão Vandalismo e Agressão Física é a única que sofre o efeito moderador da variável projecto escolar. Ou seja, uma vez que das variáveis de contexto escolar por nós definidas, só uma delas interfere, muito parcialmente, na relação entre as dimensões em estudo, podemos depreender que a relação entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio sofrerá, eventualmente, o efeito de outras variáveis relacionadas com o contexto escolar, por nós não consideradas.

Afirmando-se a escola como um elemento de charneira no processo de socialização dos indivíduos, é importante que tenha presente que a forma como estes experienciam o seu percurso escolar regulará o seu ajustamento futuro, na sociedade. Deste modo, considerando, por um lado, que os factores associados à escola estão intimamente relacionados com a adopção de comportamentos de desvio (Hirschi, 2002; LeBlanc, 1994; Welsh, 2000) e confirmando-se, por outro, nesta pesquisa, que existe uma relação entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio, julgamos pertinente que, em trabalhos futuros, se equacionem outras hipóteses quanto às variáveis que interferem nesta relação.

A literatura revista indica-nos que o tipo de clima de escola e de aula determinam não só os resultados escolares dos alunos, mas, também, o tipo de comportamento que estes adoptam. Uma vez que as variáveis de contexto escolar que definimos apenas confirmam, de forma muito parcial, a nossas hipóteses, julgamos que, de futuro, se deverão identificar, também em contexto escolar, outras variáveis que poderão influenciar a relação entre as dimensões de justiça e as dimensões do desvio consideradas.

Considerações Finais

Como já foi referido, a seguir à família, a escola assume lugar de destaque no processo de socialização dos indivíduos. A qualidade das relações interpessoais aí experimentadas, constitui um aspecto fundamental na prevenção de comportamentos anti-sociais, ou seja, a experiência escolar é um elemento regulador e fulcral, no ajustamento do indivíduo às exigências da sociedade.

À semelhança de investigações realizadas anteriormente, sobre os comportamentos de desvio e sobre a importância dos juízos de justiça em contexto educativo, também o nosso trabalho nos permite retirar algumas ilações que consideramos pertinentes para o conhecimento e compreensão desses juízos em contexto escolar e suas repercussões na sociedade, em geral.

De acordo com as questões e objectivos definido para este trabalho, e ainda que alguns dados devam ser interpretados de forma cautelosa, constatámos que, na generalidade, os sujeitos da amostra têm uma percepção favorável dos comportamentos de justiça dos professores. Constatámos, por um lado, que os resultados acerca do efeito da variável sexo e ano de escolaridade nas percepções de justiça são consonantes com os referidos na literatura revista; por outro lado, os dados obtidos revelam que duas outras variáveis de contexto escolar – resultados escolares e projecto escolar – não influenciam de forma significativa a percepção dos comportamentos de justiça dos professores.

Quanto à percepção que os alunos têm acerca da sua adopção de comportamentos de desvio, os resultados mostram a tendência verificada em trabalhos anteriores, no que se refere à variável demográfica sexo, i.é. os rapazes adoptam mais actos de desvio e envolvem-se em actos de maior agressividade. Em relação às variáveis de contexto escolar, constata-se, que, também, estas se relacionam, de forma significativa, com a percepção acerca da adopção de comportamentos de desvio.

Uma reflexão acerca dos resultados obtidos leva-nos a propor que, na sua organização, entre outros aspectos relacionados com o designado clima, a escola tenha em conta a importância das variáveis sexo, resultados escolares e projecto escolar. Reconhecendo-se que estas variáveis andam associadas à adopção de comportamentos desviantes, julgamos que, por exemplo, na constituição de turmas se deve optar por uma formação equilibrada e heterogénea tanto no que diz respeito ao género dos sujeitos, como aos resultados escolares.

Parece-nos, ainda, que as variáveis resultados escolares e projecto escolar devem ser tidas em conta na definição de estratégias que promovam um clima de aprendizagem estimulante. De facto, a literatura revista (Jimerson, 2001; McEvoy & Welker, 2000; Ramalho, 2003) sugere que o envolvimento dos alunos em situações de aprendizagem

próximas da realidade, a opção pelo ensino cooperativo, a diversificação de recursos, a promoção de programas de leitura, bem como as práticas de avaliação influenciam os resultados escolares e o projecto escolar. Por seu turno, estes aspectos repercutem-se na adopção de comportamentos desviantes.

Na elaboração deste trabalho, partimos, também, do pressuposto de que, à semelhança do que acontece noutros contextos, nomeadamente nas organizações empresariais, a experiência subjectiva de justiça tem implicações no comportamento dos alunos.

Através resultados obtidos, podemos constatar que se verifica alguma simetria entre os resultados dos estudos realizados em contexto empresarial e aqueles que obtivemos aqui. De facto, em regra, quanto mais se verifica uma percepção positiva de justiça sobre os comportamentos dos professores, menos se verifica a adopção de comportamentos de desvio pelos alunos.

Além disso, tal como sucede noutros contextos e, ainda, de acordo com trabalhos desenvolvidos na área da educação, são os factores relacionados com a qualidade interpessoal, i.é, são os aspectos da Justiça Relacional que exercem um efeito mais expressivo na adopção ou prevenção dos comportamentos de desvio, tanto na escola, como fora dela.

A percepção positiva de justiça incide, sobretudo, no tratamento interpessoal e este, por seu turno, reflecte a qualidade da comunicação estabelecida entre professores e alunos. O experienciar de um tratamento justo, tal como é proposto no modelo do valor do grupo – oportunidade de participação (voz), neutralidade dos procedimentos usados na tomada de decisão, tratamento de respeito, confiança na capacidade da autoridade para agir com consideração - parece um dos aspectos determinantes na promoção da conformidade em relação às normas.

Assim, parece-nos essencial que a Escola seja capaz de reconhecer a pertinência dos aspectos de ordem relacional na prevenção dos comportamentos de desvio. Consideramos, ainda, que nos percursos de formação de professores deve ser tida em conta a importância da aquisição de competências comunicacionais que favoreçam a qualidade das relações interpessoais.

Este trabalho permitiu-nos confirmar a hipótese de que as percepções dos comportamentos de justiça dos professores têm efeitos sobre as percepções acerca da adoção dos comportamentos de desvio, já que a percepção positiva dos comportamentos de justiça reduz a adoção de comportamentos de desvio. Perante um ambiente percebido como justo os indivíduos, neste caso os adolescentes, tenderão a internalizar as normas de forma voluntária, tornando, eventualmente, menos prementes a instituição regular de formas de recompensa ou sanção (Tyler, 2000).

Sublinhemos, ainda, o facto de todas as dimensões de justiça estabelecerem uma forte relação, estatisticamente significativa, com valores muito próximos, entre os comportamentos de Desobediências às Regras e Agressão Verbal e entre aquelas e a prática de Mentiras, Omissões e Comportamentos Aditivos. Ou seja, os comportamentos de justiça dos professores, qualquer que seja a dimensão, assumem especial relevo na prevenção dos referidos comportamentos.

Tendo em conta a função que a escola desempenha no processo de socialização dos indivíduos e os resultados obtidos, podemos, pois, considerar que a competência do professor na instauração de um ambiente de aula, percebido como justo, tem implicações que não podem ser negligenciadas.

Entretanto, e como no desenvolvimento desta pesquisa não se confirmou, em regra, o efeito significativo das variáveis moderadoras, resultados escolares e projecto escolar, consideramos que, em trabalhos futuros, haveria todo o interesse em identificar outras possíveis variáveis que interfiram na relação entre as percepções dos comportamentos de justiça dos professores e a percepção acerca da adoção de comportamentos de desvio, por parte dos alunos. Deste modo, uma reflexão acerca dos efeitos do desenvolvimento da linguagem e das competências de leitura na adoção de comportamentos de desvio (Fonseca, 2004), leva-nos a ponderar a possibilidade de se considerar estes aspectos como variáveis a ter em conta na percepção acerca das dimensões de justiça e na interacção entre esta e as dimensões do desvio.

A nossa proposta assenta no facto de se reconhecer que a capacidade de compreensão e comunicação nos permite interpretar aquilo que nos rodeia, contribuindo para que

modifiquemos as nossas acções, no sentido de uma melhor adaptação (Fayol & Gaonac'h, 2003).

A terminar, relembremos a necessidade de a Escola continuar a orientar-se no sentido de contribuir para o sucesso educativo dos indivíduos, no que se refere à aprendizagem em sentido lato.

Referências Bibliográficas

Almeida, S. L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed. rev.). Braga: Psiquilíbrios.

Alves-Martin, M. (1998) Dinâmicas de escola e identidades sociais. In Margarida Alves-Martins (Ed.), *IX Colóquio de Psicologia e Educação – Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa* (pp. 43-49). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Archer, D. (1985). Social deviance. In Lindzey, G. & Elliot, A. (Eds). *Handbook of social psychology* (Vol.2, pp. 743 – 804).New York: Random House.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediation variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, No. 6, pp. 1173-1182.

Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (XX), 637 – 645.

Brites, N. (2007). *Percepções de justiça, cidadania e competência moral na escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa. Instituto de Psicologia Aplicada.

Blader, S.L., & Tyler, T.R. (2003). A four-component model of procedural justice: Defining the meaning of a “fair” process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (6), 747 – 758.

Born, M. (1983). *Jeunes déviants ou délinquants juvénile?* Bruxelles: Pierre Mardaga.

Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi. (Tradução do original em francês *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles: Éditions De Boeck & Larcier, 2003)

Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

Carita, A. (2002). O conflito interpessoal na sala de aula. Representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.

Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 259 – 267.

Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.

Carita, A., Gouveia-Pereira, M. & Brites, N. (2006). *Percepções de Justiça, Cidadania Desenvolvimento Moral em Contexto Escolar*. Comunicação apresentada no XIV Colóquio da AFIRSE – Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005 – Teorias e Práticas. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K. (2004). Comportamento anti-social nos jovens: O modelo dos objectivos de aumento da reputação. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família: Uma abordagem científica* (pp. 215 – 250). Coimbra: Almedina.

Claes, M. (1995). La psychologie de l' adolescence. In Gaonac'h, D. & Golder, C. (Eds.), *Manuel de psychologie pour enseignement*. Paris: Hachette.

Chory, M.R. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communications Education* 56 (1), 89-105.

Chory-Assad, M.R. & Paulsel, M. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communications Education*, 53 (3), 253-273.

Cialdini, R. B. & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance. In Gilbert, D.T., Fiske, S. T.& Lindzey, G. (Eds), *Handbook of social psychology* (Vol.2, pp. 150 – 171).New York: Random House.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5^a ed.). New York: Harper Collins.

Cusson, M. (1983). *Le Contrôle social du crime*. Paris: PUF.

Cusson, M. (1990). *Croissance e décroissance du crime*. Paris: PUF.

Doray, P., Szczepanik, G., Bourque, C.J., Fortier C. & Mason, Lucia (2003). Choix professionnel, carrières scolaires et production de la «relève» technique.

Emler, N., & Reicher, S. (1987). Orientations to institucional authority in adolescence. *Journal of Moral Education*, 16 (2), 108 – 116.

Emler, N, Ohana, J.& Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. In Duveen, G. & Lloyd, B. (Eds), *Social representations and the development of knowledge* (pp.47 – 69).Cambridge: Cambridge.University Press.

Emler, N., & Hopkins, N. (1993). La psychologie de la délinquance juvénile. In P. Tap, & H. Malewska – Peyre (Eds.), *Marginalités et troubles de la socialisation* (pp. 249 – 278). Paris: Puf.

Emler, N., & James, A. (1994). Carrières scolaires et attitudes envers l'autorité formelle. *L' Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23 (3), 335 – 367.

Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.

Erickson, K. G, Crosnoe, R, & Dornbusch, S. M. (2000). A social model of adolescence deviance: Combining social control and differential association perspectives. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, (4), 395 – 425.

Farrington, D.P. (1992). Juvenile delinquency. In J.C. Coleman (Ed.), *The school years: current issues in the socialization of young people* (pp. 1-23). London & New York: Routledge.

Farrington, D.P. (1993). Have any individual, family or neighbourhood influences on offending been demonstrated conclusively?. In D. P. Farrington, R. J. Sampson, & P. H. Wikström (Eds.), *Integrating individual and ecological aspects of crime* (pp. 7 – 37). Stockolm: National council for crime prevention Sweden.

Farrington, D.P. (1998). Youth crime and antisocial behaviour. In Campbell, A & Muncer, S. (Eds), *The social child* (pp. 352 – 392). Hove: Psychology Press.

Farrington, D.P. (2004). O estudo de desenvolvimento da delinquência de Cambridge: Principais resultados dos primeiros 40 anos. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – da infância à idade adulta* (pp. 73 – 132). Coimbra: Almedina.

Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos: Novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, 39 – 57.

Fonseca, A. C., & Taborda Simões, M. C. (2002). Estudo do comportamento anti-social: Algumas considerações metodológicas. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família: Uma abordagem científica* (pp. 475 – 499). Coimbra: Almedina.

Fonseca, A. C., & Simões, A. (2002). *A teoria geral do crime* de Gottfredson e Hirschi: O papel do autocontrolo, da família e das oportunidades. In A. C. Fonseca (Ed.),

Comportamento anti-social e família: Uma abordagem científica (pp. 245 – 267). Coimbra: Almedina.

Fonseca, A. C. (2003). Família, escola e comportamento anti-social: Uma visão de conjunto. In I. Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira, J. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: Escola e família* (pp. 9 – 30). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Fonseca, A. C. (2004). Diferenças individuais no desenvolvimento do comportamento anti-social: O contributo dos estudos longitudinais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – da infância à idade adulta* (413 – 461). Coimbra: Almedina.

Fonseca, A. C., & Tabora Simões, M. C. (2004). Comportamento anti-social: Técnicas e instrumentos de avaliação. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – da infância à idade adulta* (39 – 72). Coimbra: Almedina.

Fréchette, M., & LeBlanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

Gottfredson, D., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school – based prevention programs: Result from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39 (1), 3 – 35.

Gouveia – Pereira, M., & Sá Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 97 – 109.

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* (123 – 137). Lisboa: Edições Colibri.

Gouveia-Pereira, M., Vala, J., & Palmonari, A. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVIII (3), 309 – 325.

Henle, C. A. (2005). Predicting workplace deviance from the interaction between organizational justice and personality. *Journal of Managerial Issues*, 17 (2), 247-263.

Hernández, T. J., Seem, S. R. (2004). A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *ASCA-Professional School Counseling*, 7 (4), 256 – 262.

Hirschi, T. (2002). *Causes of Delinquency*. New Jersey: Transaction Publishers. (Obra original publicada em 1969).

Hurrelman, K. (1993). Mal de vivre à l' adolescence. In P. Tap, & H. Malewska – Peyre (Eds.), *Marginalités et troubles de la socialisation* (pp. 7 – 14). Paris: PUF.

Junger, M., & Polder, W. (1993). Religiosity, religious climate, and delinquency among ethnic groups in the Netherlands. *British Journal Criminology*, 33 (3), 416 – 378.

Jimerson, S.R. (2001). A synthesis of grade retention research: Looking backward and moving forward. *The California School Psychologist*, 6, 47–59.

Jimerson, S. R., Kaufman, A.M. (2003). Reading, writing, and retention: A primer on grade retention research. *The Reading Teacher*, 56 (7), 662 – 635.

Jimerson, S. R., Pletcher, S. M., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B., Kundert, D. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 85 – 96.

Kury & Smartt (2003). O declínio da família tradicional. In Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira, J. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: Escola e família* (pp. 31 – 81). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Kupermic, G. P, Leadbeater, B.J., Emmons, C., Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1 (2), 76 – 88.

Lahey, B. B & Waldman, I. D. (2004). Predisposição para problemas do comportamento na infância e na adolescência: análise de um modelo desenvolvimentista. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – da infância à idade adulta* (pp. 161 – 214). Coimbra: Almedina.

LeBlanc, M. (1994). *La Délinquance des adolescents*. Consultado em 27 de Julho de 2006 através de <http://www.uqac.ca/Classiques des sciences sociales/>

LeBlanc, M. (2003). Trajectórias de delinquência comum, transitória e persistente: Uma estratégia de prevenção diferencial. In . Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira, J. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: Escola e família* (pp. 31 – 81). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Levy, K. St. C. (2001). The relationship between adolescent attitudes towards authority, self-concept and delinquency. *Adolescence*, 36 (142), 333 – 346.

Liao, W., Tai, W. (2006). Organizational justice, motivation to learn and training outcomes. *Social Behavior and Personality*, 34 (5), 545–556.

Lind, E. A., Tyler, T. R., & Huo, Y. J. (1997). Procedural context and culture: Variation in the antecedents of procedural justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (4), 767 – 780.

Loeber, R. & Stouthamer-Loeber (1998). Development of juvenile aggression and violence, some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53 (2), 242 – 259.

Loukas, A., Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14 (2), 209 - 233.

Machado, T.S. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – da infância à idade adulta* (pp. 291 – 321). Coimbra: Almedina.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Martens, P. L. (1993). An ecological model of socialisation in explaining offending. In D. P. Farrington, R. J. Sampson, & P. H. Wikström (Eds.), *Integrating individual and ecological aspects of crime* (pp. 109 – 168). Stockolm: National council for crime prevention Sweden.

McCoy, A.R., Reynolds, A.J. (1998). Grade retention and school performance: An extended investigation. Institute for research on poverty. Discussion paper nº 1167-98, pp. 1-37. Consultado em 28 de Julho de 2007 através de <http://www.ssc.wisc.edu/irp/>

McEvoy, A., Welker,R., (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140.

Medeiros, M.T (2000). A escola (re) construída pelos adolescentes. In M. T. Medeiros e A. I. Serpa (Org.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: Direcção Regional da Educação Lisboa: Asa.

Ministério da Educação. Lei Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República.

Ministério da Educação. Lei Tutelar Educativa. Lei 166/1999, de 14 de Setembro. Diário da República.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 24/2006 de 6de Janeiro. Diário da República.

Ministério da Educação. (2007). Perfil do Sistema de Ensino. Consultado em 26 de Julho de 2007 através de [http:// www.giase.min-edu.pt](http://www.giase.min-edu.pt)

Moffit, T.E. (1993). Adolescence and life-course persistent antisocial behaviour: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674 – 701.

Mollo-Bouvier, S. (1991). Un itinéraire de socialisation: Le parcours institutionnel des enfants. In P. Tap, & H. Malewska – Peyre (Eds.), *La Socialisation: De l'enfance à l'adolescence* (pp. 289 – 307). Paris: Puf.

Mucchielli, L. (2004). *Regard sociologique sur l' evolution des delinquances juveniles, leur genèse et leur prevention*. Consultado em 20 de Maio de 2007, através http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/.

Negreiros, (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.

Nichols, S.L & Good,T.L. (1998). Students' perceptions of fairness in school settings: A gender analysis. *Teachers College Record*. 100 (2), 369–401.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York:McGraw.

Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F. , Boulerice, B. & McDuff (2001). Effects on grade retention on academic performance and behavioural development. *Development and Psychopathology*, 13, 297 - 315.

Paiva das Neves, A.I. C. (2005). *A percepção de justiça na escola, legitimação do professor e avaliação da autoridade institucional – Relação com os comportamentos desviantes*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Preacher, K. P. & Leonardelli, G. J. (2001). *Calculation for the Sobel Test. An interactive calculation tool for mediation tests*. Consultado em 20 de Julho de 2007, através de <http://www.psych.ku.edu/preacher/sobel/sobel.htm>

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinto, J. (1992). Avaliação pedagógica – um instrumento de gestão do “provável”. *Formar*, 5, I.E.F.P.

Ramalho, G. (2003). As Aprendizagens no sistema educativo português: Principais resultados de estudos realizados. In G. Ramalho (Org.), *Avaliação dos resultados escolares, medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Lisboa: Asa.

Rebelo, J. A. S. (2003). A problemática da retenção escolar. In I. Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira, J. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: Escola e família* (pp. 157 – 168). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Rego, A. (1999). Justiça organizacional - Entre a adolescência e a maturidade. In Pina e Cunha (Coord.) *Teoria Organizacional, Perspectiva e Prospectivas*, 165- 224. Lisboa: D. Quixote.

Rego, A. (2000). *Justiça e comportamentos de cidadania nas organizações*. Lisboa: Ed. Sílabo.

Rego, A. (2001). Percepções de Justiça – Estudos de dimensionalização com professores do ensino superior. Consultado em 27 de Julho de 2006 através de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British Journal of Psychological Society*, 24, 161–168.

Rutter, M. (2004). Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: Análise de alguns percursos cruciais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – Da infância à idade adulta* (pp. 11 – 38). Coimbra: Almedina.

Selosse, J. (1997). *Adolescence, violences et deviances, 1952-1995*. Vigneux: Arcp.

Sousa, F. H. & Vala, J. (1999). Justiça nas organizações – O modelo do valor do grupo e as orientações comportamentais face à mudança. *Psicologia*, XIII (1-2), 25 – 52.

Tap, P., & Malewska – Peyre, H. (Eds.) (1993). Les troubles de la socialisation. In P. Tap, & H. Malewska – Peyre (Eds.), *Marginalités et troubles de la socialisation* (pp. 7 – 14). Paris: Puf.

Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133 (3), 261-271.

Tata, J. (2000). Influence of role and gender on the use of distributive versus procedural justice principles. *The Journal of Psychology*, 134 (3), 261-268.

Thornberry, T.P., & Krohn, M. D. (2004). O desenvolvimento da delinquência: uma perspectiva interacionista. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – Da infância à idade adulta* (pp. 133 – 160). Coimbra: Almedina.

Tyler, T. R. (2000). Social Justice: Outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35 (2), 117-125.

Tyler, T. R. (2005). Introduction: legitimating ideologies. *Social Justice Research*, 18 (3), 211-215.

Tyler, T. R. & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115 – 191.

Tyler, T. R., Degoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: Procedural justice and social identification effects on support for authorities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (39), 482-497.

Tyler, T. R., Degoey, P & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: A test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (5), 913-930.

Tyler, T. R. & Smith, H. (1998). Social justice and social movements. In D.T.Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds). *Handbook of social psychology* (Vol.2, pp. 594 – 629). New York: Random House.

Tyler, T. R. & 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. R. & De Cremer, D. (2007). The effects of trust in authority and procedural fairness on cooperation. *Journal of Applied Psychology*, 92 (3), 639–649.

Vala, J. & Theotónio, S. A. (1999). A experiência de justiça e de injustiça nas organizações: Um estudo qualitativo. *Psicologia*, XIII (1-2), 53 – 73.

Vasconcelos e Horta, A. I. S. (2005). *A percepção de justiça e comportamentos desviantes na adolescência: A escola e o grupo de amigos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Vazsonyi, A. T., & Flannery, D. J (1997). Early delinquent behaviours: Associations with family and school domains. *Journal of Early Adolescence*, 17(3), 271– 293.

Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M.M. & Helsing, D. (2001). An emprical 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.

Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E. (2003). The importance of family and school domains in adolescent deviance: African american and caucasian youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (2), 115 – 128.

Warner, B., Weist, M., Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34 (1), 52-68.

Walker, H.M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1994). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Brooks/Cole Publishing Company.

Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy*, 567, 88 – 107.

Williams, S., Pitre, R. & Zainuba, M. (2002). Justice and organizational citizenship behaviour intentions: Fair rewards versus fair treatment. *The Journal of Social Psychology*, 142 (1), 33 – 44.

Williams, S. (1999). The effects of distributive and procedural justice on performance. *The Journal of Psychology*. 133 (2), 183–193.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

Estamos a realizar um estudo sobre jovens do nosso país. Interessa-nos saber a sua opinião sobre um variado conjunto de questões e também como actuam em diversas situações.

Por isso, é muito importante que respondas a este questionário e que o faças, dizendo-nos o que realmente pensas e fazes. Não há respostas certas ou erradas, o que conta é a tua opinião e o que realmente fazes nas situações colocadas.

Peço-te então que:

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

As respostas dadas a este questionário são anónimas e confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!

A. Para começarmos, peço-te para pensares na tua escola e, principalmente, **na tua relação com os teus professores e na forma como geralmente te tens sentido tratado(a) pela maioria deles**. Cada um de nós tem uma ideia mais ou menos precisa sobre a forma como tem sido tratado(a) pelos professores. Gostaríamos, então, que nos desses a **tua opinião sobre o modo como sentes que a maioria dos teus professores se tem relacionado contigo**. Para o efeito, para cada frase que se segue, coloca um X no quadrado que melhor traduz a tua opinião.

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

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

√ Ano de escolaridade: ____

√ Sexo: masculino

feminino

√ Idade:

√ Neste ano lectivo, como é que consideras que foi o teu aproveitamento escolar? Coloca um X por baixo da tua opinião.

Ótimo

Bom

Suficiente

Insuficiente

√ Já reprovaste alguma vez?

Sim

Não

√ Se sim, quantas vezes? ____

√ Em que anos? ____

√ Quando é que pensas parar de estudar? Escolhe a tua resposta, colocando um X numa só hipótese:

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

	Habilitações escolares	Profissão
Pai		
Mãe		

Mais uma vez, obrigado pela tua a colaboração!

ANEXO B

QUESTIONÁRIO

Estamos a realizar um estudo sobre jovens do nosso país. Interessa-nos saber a sua opinião sobre um variado conjunto de questões e também como actuam em diversas situações.

Por isso, é muito importante que respondas a este questionário e que o faças, dizendo-nos o que realmente pensas e fazes. Não há respostas certas ou erradas, o que conta é a tua opinião e o que realmente fazes nas situações colocadas.

Peço-te então que:

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

As respostas dadas a este questionário são anónimas e confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!

A. Segue-se uma lista de comportamentos que podem ser realizados pelos (as) jovens da tua idade. Pedimos-te para responderes **se, no último ano, tiveste os comportamentos que se seguem:**

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Muitíssimas Vezes
Estraguei ou destruí, intencionalmente, objectos que pertenciam aos meus pais ou a outros membros da minha família (irmãos ou irmãs).						
Fui suspenso ou expulso da escola.						
Desobedeci, intencionalmente, a um sinal stop, ou sinal vermelho, enquanto conduzia um veículo.						
Cometi actos de vandalismo, quando fui ao futebol ou a outros encontros desportivos.						
Pedi a um irmão/irmã ou amigo, mais velho, para me comprar bebidas alcoólicas.						
Bati, ameacei ou atirei objectos (ex.: pedras, garrafas, etc.) a um professor, ou a um outro adulto, na escola.						
Fumei, às escondidas, cigarros e/ou cachimbo.						
Copiei nos testes ou nos exames.						
Faltei às aulas sem justificação.						
Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas ao meu irmão / irmã ou outras crianças da família.						
Estraguei ou destruí, intencionalmente, bens privados ou bens públicos (ex.: pneus, carros e/ou motos, janelas, cabines telefónicas, sinais de trânsito, máquinas de cigarros, etc).						
Menti acerca da minha idade para poder entrar em determinados sítios (ex.: num bar ou numa discoteca).						
Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa de um armário, do bar ou de outro sítio na escola.						
Saí à noite sem autorização dos meus pais.						
Desobedeci às ordens da polícia.						
Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas a professores, ou a outros adultos na escola.						
Vendi droga (ex.: ervas, marijuana,						

cocaína, heroína, ou outras).						
Bati, ameacei ou atirei objectos (ex.: pedras, garrafas, etc.) ao meu pai ou à minha mãe, ou a outros adultos da família.						
Bebi bebidas alcoólicas com os amigos, fora de casa.						
Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa a um elemento da família, ou a alguém próximo (ex. objectos pessoais, dinheiro, etc).						
Perturbo intencionalmente as aulas.						
Já estive bêbado e/ou sob o efeito de drogas num local público.						
Tirei, ou tentei tirar, alguma coisa que não devia a um colega (ex. do casaco, da mochila, da carteira, etc).						
Consumi droga (ex: marijuana, haxixe, cocaína, heroína, ou outras).						
Envolvei-me em problemas, sendo necessário a intervenção da polícia.						
Estraguei ou destruí, intencionalmente, coisas na escola (ex.: mesas, cadeira, portas, paredes, etc).						
Tirei, ou tentei tirar, na escola, coisas a professores, ou a outros adultos, para ficar com elas.						
Bati, ameacei ou atirei objectos (ex.: pedras, garrafas, etc.) ao meu irmão/irmã, ou a outras crianças da família.						
Andei envolvido em lutas entre colegas e/ou entre grupos.						
Ameacei crianças mais novas.						
Usei algum tipo de arma branca (ex.: navalha, “knaifa”, “borboleta”) contra alguém.						
Estraguei / risquei o carro de professores.						
Forcei uma/um colega a beijar-me, agarrei-a(o), apalpei-a(o).						
Tirei ou tentei tirar alguma coisa numa loja ou em algum local público (ex.: livros, antenas, placas, tampões, etc.).						
Forcei uma / um colega a ter relações sexuais.						

Já fui para a escola bêbado e/ou sob o efeito de drogas.						
Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas a colegas.						
Bati, ameacei ou atirei objectos (ex.: pedras, garrafas, etc.) a um colega.						
Fiquei fora de casa sem os meus pais saberem onde estava.						
Usei palavras obscenas (palavrões) dirigidas aos meus pais, ou a outros adultos da família.						
Gozei ou insultei, de propósito, os meus professores.						

B. Por favor, diz-nos ainda

Data de nascimento: _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo:

Masculino _____

Feminino _____

Mais uma vez, obrigado pela tua colaboração!

ANEXO C

Saturação dos Factores após rotação Varimax (Percepção de Justiça dos Professores)

Itens	Componentes		
	1	2	3
J1- De uma forma geral, os meus professores trataram-me com respeito	0,615		
J2- De uma forma geral, os meus professores preocupam-se com os meus direitos.	0,683		
J3- Os meus professores têm em conta as minhas necessidades.	0,635		
J4- Os meus professores são honestos comigo.			
J5- Os meus professores ouvem geralmente os meus pontos de vista antes de tomarem um decisão sobre mim.	0,699		
J6- Os meus professores tratam todos os alunos de acordo com as regras estabelecidas.		0,678	
J7- Geralmente as regras e procedimentos que os meus professores utilizam são iguais para todos.		0,786	
J8- Geralmente a maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como resolvem com os meus colegas.		0,796	
J9- Geralmente os meus professores tratam-me da mesma forma como tratam os outros alunos da turma.		0,815	
J10- Geralmente os meus professores quando tomam uma decisão em relação a mim, têm em conta o que aconteceu e não as suas razões pessoais.	0,636		
J11- Os meus professores costumam ter em conta a minha opinião para tomar decisões em assuntos que de alguma forma me dizem respeito.	0,662		
J12- Geralmente quando os meus professores erram sabem reconhecer os seus erros.	0,492		
J13- Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com aquilo que mereço.			0,853
J14- Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço.			0,853
J15- Geralmente os meus professores recompensam o meu esforço/trabalho.			0,609
J16- Geralmente os meus professores dão as notas a todos os alunos de acordo com			

que cada um merece.			
J17- Os meus professores a dar as notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas.		0,466	
J18- De um modo geral estou satisfeito com as notas que os meus professores me têm dado.			0,709
ALPHAS	0,82	0,85	0,84

ANEXO D

Saturação dos Factores após rotação Varimax – Comportamentos Desviantes

Itens	Componentes						
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Item 1							0,434
Item 2							
Item 3							
Item 4	0,745						
Item 5			0,673				
Item 6	0,533						
Item 7			0,575				
Item 8	0,395						
Item 9		,523					
Item 10		,563					
Item 11	0,701						
Item 12			0,713				
Item 13					0,653		
Item 14			0,405				
Item 15		0,608					
Item 16		0,492					
Item 17				0,809			
Item 18							0,626
Item 19			0,671				
Item 20					0,478		
Item 21		0,512					
Item 22				0,831			
Item 23							
Item 24				0,506			
Item 25	0,572						
Item 26	0,446						
Item 27					0,698		
Item 28							0,455
Item 29	0,674						
Item 30						0,597	
Item 31	0,687						
Item 32	0,488						
Item 33						0,712	
Item 34					0,503		
Item 35							
Item 36				0,555			
Item 37		0,559					
Item 38							
Item 39							
Item 40		0,445					
Item 41		0,509					

Item 42				0,789			
Item 43			0,553			0,402	
ALPHA	0,84	0,77	0,74	0,72	0,66	0,54	0,30