

3000

151  
PERE 1

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa  
Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional  
Especialidade Psicologia Social

cnst. Na b  
escuro

**Percepções de Justiça na Adolescência**  
**A Escola e a**  
**Legitimação das Autoridades Institucionais**

Reg. 15724  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA

**Maria Gouveia Pereira**

**Orientador: Professor Doutor Jorge Vala**

**Co-orientador: Professor Doutor Augusto Palmonari**

**Lisboa, 2004**





À memória da minha Mãe,

Ao meu Pai,

Ao Miguel e ao João



## Agradecimentos

Ao Professor Doutor Jorge Vala pela sabedoria, disponibilidade, empenho e amizade com que orientou, ensinou, criticou e estimulou constantemente este trabalho. Por ajudar a tomar algumas opções, nem sempre fáceis, tornando este trabalho mais enriquecedor. Agradeço ainda, por tudo o que me ensinou e deu ao longo deste percurso e por demonstrar que é possível ensinar com afecto.

Ao Prof. Doutor Augusto Palmonari, pela sua co-orientação e pelas óptimas sugestões e, uma vez mais, pela descoberta de novos mundos na Psicologia Social.

À Prof. Doutora Margarida Alves Martins por toda disponibilidade e a atenção com que sempre me ouviu, pelo apoio incondicional e encorajador e por todas as sugestões que ajudaram a tornar este trabalho mais rico.

À Prof. Doutora Isabel Correia que se revelou uma amiga. As sugestões e a ajuda no estudo experimental foram fundamentais e as palavras sempre estimulantes e encorajadoras também.

À Prof. Doutora Monica Rubini, pelas sugestões, interesse e troca de ideias em Bolonha.

À Prof. Doutora Maria Benedicta Monteiro, agradeço as questões pertinentes e sugestões que contribuíram para melhorar o meu trabalho.

Ao Professor Tyler pelas sugestões e estímulo.

Às minhas queridas amigas Antónia(s), Fernandes, Carreiras e Pedroso Lima, estou-lhes profundamente grata e guardo no meu coração a estima, o carinho, o apoio e o estímulo que sempre me demonstraram e acompanharam nos momentos difíceis que atravessaram este trabalho. Sem elas tudo teria sido muito mais árduo e penoso. Estiveram comigo sempre que precisei. Um infinito obrigada.

Aos meus colegas e amigos da U. I. P.C.D.E., em especial à Marta; à Zilda, à Lourdes Mata, ao José Morgado, à Isaura Pedro e à Manuela Veríssimo pelas discussões proveitosas e questões colocadas que obrigaram a repensar muitos aspectos deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos Ana Carita e Francisco Peixoto pela disponibilidade para me ouvir e ler partes deste trabalho, pelo debate e crítica encorajadores, pelas sugestões que ajudaram a dar sentido a muitas questões por mim colocadas.

Ao Dr. Diniz Lopes pelas palavras de estímulo e compreensão.

À Dra Alice Ramos pela ajuda e consideração.

Aos colegas de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional do ISCTE, agradeço as sugestões.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, pela concessão de uma bolsa, no âmbito do programa Praxis XXI, o que me ajudou na realização deste trabalho.

À Direcção do I. S.P.A., por todo o apoio dado para a realização deste trabalho.

Ao Centro de Documentação do I.S.P.A., em particular ao Carlos Lopes, à Madalena Mouco, à Patrícia e ao José Narciso pela disponibilidade infinita na ajuda em tudo o que foi preciso.

À Teresa Sousa pela disponibilidade e amabilidade com que sempre tratou todos os assuntos do meu trabalho.

À Mita a ajuda preciosa na etapa final.

À Monica e à Lucília pela colaboração na recolha dos dados.

A todos os adolescentes que se disponibilizaram para participar neste trabalho.

Aos órgãos dirigentes das escolas que participaram no estudo, pela amabilidade com que acederam aos meus pedidos para a recolha dos dados.

Ao meu querido filho Miguel, a paciência com que soube esperar pelos momentos lúdicos, e não só, de que o privei ao longo deste trabalho; aos escritos carinhosos que deixava pendurados no computador com beijinhos e votos de “bom trabalho”; aos muitos brinquedos e personagens que deixava junto ao computador com o desejo de que eles me ajudassem a trabalhar: “Mãe, este pokemon (dinossauro, entre outros) fica aqui, ao pé de ti, para ajudar-te no teu trabalho”, foram sem dúvida ótimos estímulos e indicadores “tranquilizantes” de que à sua maneira me compreendia e estávamos juntos.

Ao João pela paciência de esperar pelo fim deste trabalho e ... estou de volta.

E a todas as pessoas que não menciono, mas que estiveram comigo desde o primeiro momento.



## RESUMO

Este trabalho tem como objectivo analisar os efeitos da percepção de justiça do comportamento dos professores sobre a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade institucional. Pretendemos também analisar a reputação social enquanto variável mediadora da relação entre a percepção de justiça dos comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar. Esta investigação estrutura-se em três partes.

Na Parte I, composta por 2 capítulos, abordámos a literatura que nos permite contextualizar a problemática da investigação. No primeiro capítulo, procedemos à descrição das tarefas de desenvolvimento da adolescência e abordámos algumas perspectivas teóricas que se centram na análise da relação do indivíduo com a autoridade. O segundo capítulo desta parte analisa a relação entre a experiência escolar e as atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional.

A Parte II é constituída por 5 capítulos, nos quais se pretende dar conta do enquadramento teórico no âmbito da justiça social, nomeadamente no âmbito do Modelo do Valor do grupo e do Modelo Relacional da Autoridade. No primeiro capítulo desta parte discorremos sobre uma revisão global da literatura referente aos aspectos distributivos, procedimentais e interaccionais da justiça e sua inter-relação, bem como sobre os estudos fenomenológicos que analisam o significado que as percepções de justiça assumem em situações justas e injustas. O segundo capítulo desta parte dá conta da evolução do Modelo do Valor do Grupo e da dinâmica psicológica da justiça procedimental e dos estudos empíricos que ilustram o significado expressivo e relacional do factor *voz*. O capítulo três debruça-se sobre as explicações teóricas relativas ao efeito da interacção entre as dimensões de justiça – distributiva, procedimental e interaccional. O quarto capítulo dedica-se a rever os estudos sobre a justiça no contexto da escola. O capítulo cinco aborda o Modelo Relacional da Autoridade, que articula os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade; e, finalmente, o sexto capítulo desta parte aborda a dimensão dos julgamentos comparativos no âmbito da justiça distributiva e da justiça procedimental.

A Parte III da tese, composta por cinco capítulos, apresenta os estudos empíricos desta investigação. O primeiro capítulo desta parte centra-se na análise dos factores críticos da experiência escolar – percepções de justiça - na legitimação dos professores e

na avaliação da autoridade institucional extra-escolar. A nossa hipótese principal, de que a qualidade da relação com os professores é transposta para a avaliação das autoridades extra-escolares, é confirmada pelos resultados obtidos. O segundo capítulo desta parte é constituído por um estudo sobre a relação entre a percepção de justiça dos adolescentes relativamente às figuras parentais e a avaliação destes acerca da autoridade institucional. Os resultados obtidos confirmam a nossa hipótese de que a percepção de justiça do comportamento dos professores influencia mais a avaliação da autoridade institucional do que a percepção de justiça do comportamento dos pais. O capítulo três desta parte apresenta a validação do Modelo do Valor do Grupo, com adolescentes portugueses, em escola secundárias. No capítulo quatro desta parte apresentamos um estudo experimental, cujos resultados mostram a relevância dos julgamentos comparativos na legitimação dos professores em situações de injustiça, bem como confirmam e reforçam a importância dos aspectos relacionais de justiça na legitimação dos professores, em situações justas. Finalmente, o capítulo cinco desta terceira parte, analisa o impacto da percepção de justiça na reputação social, bem como o papel mediador da reputação da relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores. Os resultados obtidos mostram que a percepção de justiça do comportamento dos professores influencia a construção da reputação dos adolescentes. Por sua vez, a reputação é um dos mecanismos psicológicos subjacentes à relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores.

Com efeito, experiências de qualidade com os professores (julgamentos relacionais de justiça) levam a que os adolescentes construam a sua reputação com base em categorias prototípicas da escola e assumem, também, uma função de socialização na aquisição de valores sociais e morais.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyse the effects of perception of justice of teachers' behaviour on the legitimacy of school authority and the evaluation of institutional authority. We also intend to analyse social reputation as a mediating variable in the relationship between the perceptions of justice of teachers' behaviour and the legitimacy of school authority. This investigation is made up of three parts.

In part I, consisting of three chapters, we approach the literature that allows us to contextualise the problem of the investigation. In the first chapter, we go on to describe adult development tasks and some theoretical perspectives centred on the analysis of the individual's relationship with authority. The second chapter in this part analyses the relationship between school experience and adolescents' attitudes towards institutional authority.

Part II is made up of 5 chapters, in which we aim to fit in successfully the theoretical framework in the scope of social justice, namely in the remit of the Group Value Model (*Modelo do Valor do Grupo*) and the Relational Authority Model (*Modelo Relacional da Autoridade*). In the first chapter of this part, we talk at length about globally revising literature referring to distributive, procedural and interactive aspects of justice and its inter-relation and about phenomenologist studies that analyse the meanings that perceptions of justice assume in just and unjust situations. The second chapter of this part reports on the evolution of the Group Value Model and the psychological dynamic of procedural justice and empiric studies that illustrate the expressive and relational meaning of the *voice* factor. Chapter three examines the theoretical explanations relative to the effects of interaction among the dimensions of justice – distributive, procedural and interactive. Chapter four is dedicated to reviewing studies on justice in a school context. Chapter five brings up the Relational Authority Model, which speaks about judgements of justice and the legitimacy of authority. Finally, chapter six of this part broaches the dimension of comparative judgements in the scope of distributive justice and procedural justice.

Part III of this thesis, comprising 5 chapters, presents this investigation's empirical studies. The first chapter of this part is centred on the analysis of critical factors in school experience – perceptions of justice, in teachers' legitimacy and in the evaluation of extra-school authority. Our main hypothesis, that the quality of the

relationship with teachers is transposed in the evaluation of extra-school authorities, is confirmed by the results obtained. The second chapter in this part is made up of a study of the relationship between the adolescents' perceptions of justice relative to parental figures and their evaluation of institutional authority. The results obtained confirm our hypothesis that the perception of justice of teachers' behaviour influences more the evaluation of institutional authority than the perception of justice of parents' behaviour. Chapter three of this part validates the Group Value Model, with Portuguese adolescents, in secondary schools. In chapter four of this part we present an experimental study, whose results show the relevance of comparative judgements of teachers' legitimacy in situations of injustice and confirm the importance of relational aspects of justice in teachers' legitimacy in just situations. Finally, chapter five of this part analyses the relationship between perception of justice and construction of social reputation, as well as the mediating role of reputation in the relationship between perception of justice and teachers' legitimacy. The results obtained show that the perception of justice of teachers' behaviour influences the construction of adolescents' reputations. In turn, reputation is one of the underlying psychological mechanisms in the relationship between perception of justice and teachers' legitimacy.

In fact, quality experiences with teachers (judgements related to justice) lead adolescents to construct their reputation based on the school's prototypical categories and take on a role of socialization in the acquisition of social and moral values.

# Índice

Introdução Geral .....	1
Parte I - Tarefas de Desenvolvimento a Relação com a Autoridade e o Papel da Escola .....	7
Capítulo 1: Tarefas de Desenvolvimento na Adolescência e a Relação com a Autoridade .....	9
1. Tarefas de desenvolvimento na adolescência .....	14
1.1 Definição e delimitação do conceito de tarefas de desenvolvimento ...	14
1.2 Tarefas de desenvolvimento e estratégias de resolução .....	15
1.3 Tarefas de desenvolvimento e avaliação da autoridade Institucional .....	21
2. Perspectivas na abordagem da psicologia sobre a relação com a autoridade .....	24
2.1 A eficácia das autoridades nos grupos .....	26
2.2 A relação com a autoridade pode ser uma relação perversa? .....	27
2.2.1 Adorno e Milgram .....	29
3. A perspectiva weberiana sobre a relação com a autoridade .....	32
4. A perspectiva kohlbergiana sobre a relação com a autoridade .....	33
Conclusões.....	38
Capítulo 2: A escola como lugar privilegiado para a definição das atitudes face à autoridade institucional .....	43
1. A escola e as atitudes face à Autoridade Institucional .....	46
Conclusões .....	53
Parte II – Julgamentos de Justiça, Modelo do Valor do Grupo e Modelo Relacional da Legitimação da Autoridade .....	55
Capítulo 3: Antecedentes e Consequências das Percepções e do Significado da Justiça .....	59
1. A Justiça Distributiva - percepções de justiça na atribuição dos resultados .....	60
1.1 A teoria da troca social e a justiça distributiva .....	60
1.2 A teoria da equidade e a justiça distributiva .....	61
1.2.1 A relevância de diferentes normas de justiça distributiva: o papel dos contextos relacionais.....	64
2. A Justiça Procedimental .....	66
2.1 A importância de considerar os resultados como uma parte do todo .....	66
2.2 Thibaut e Walker e o controlo do processo e da decisão .....	67
2.3 O significado do controlo do processo (voz) e a percepção de justiça .....	69
2.4 Leventhal e as regras da justiça procedimental .....	71

3. Justiça interaccional .....	72
3.1 Estudos fenomenológicos sobre a percepção de (In)Justiça .....	74
3.2 Inter-relação entre as dimensões de justiça .....	77
3.3 A saliência das dimensões de percepção de justiça suscitadas pela justiça e pela injustiça .....	80
3.4 Elementos estruturais e interpessoais da justiça procedimental .....	82
Conclusões .....	85
Capítulo 4: Novos olhares sobre a Justiça: O Modelo Instrumental e o Modelo do Valor do Grupo .....	87
1. O Modelo Instrumental da Justiça Procedimental .....	88
2. O Modelo do Valor do Grupo – a dinâmica psicológica da justiça procedimental .....	90
2.1 Validação do Modelo do Valor do Grupo .....	93
3. O significado dos factores relacionais (neutralidade, confiança e reconhecimento do <i>status</i> ) e do factor <i>voz</i> na justiça procedimental .....	97
Conclusões .....	101
Capítulo 5: Independência e Interação entre os Julgamentos de Justiça Interaccional, Procedimental e Distributiva .....	105
1. O Modelo dos Dois Factores: Independência dos julgamentos de justiça e diferentes impactos.....	106
2. Modelo de interação entre os julgamentos de justiça procedimental e distributiva.....	110
2.1 Estudos empíricos que apoiam o modelo de interação entre os julgamentos de justiça e as reacções e as atitudes dos actores sociais .....	111
2.2 Interpretação para o modelo interactivo: Teoria do Referente Cognitivo, Modelo Instrumental e Modelo Relacional e do Valor do Grupo .....	114
2.2.1 Teoria do Referente Cognitivo .....	115
2.2.2 Modelo Instrumental .....	117
2.2.3 Modelo do Valor do Grupo .....	118
2.3 Modelo de interacção e as auto-avaliações .....	119
Conclusões .....	122
Capítulo 6: (In)Justiça no Contexto Escolar.....	125
1. Estudos fenomenológicos em contexto escolar .....	126
2. Efeitos da justiça procedimental e distributiva em contexto escolar .....	132
Conclusões .....	134
Capítulo 7: Modelo Relacional da Legitimação da Autoridade e as Percepções de Justiça .....	137
1. A percepção de justiça e a legitimação da autoridade .....	138
1.1 O Modelo Relacional de Autoridade dos grupos: a legitimação da autoridade. A eficácia das autoridades a nível privado .....	141
1.2 A legitimação da autoridade e a identificação ao grupo .....	147
2. Modelo dos Quatro Componentes da Justiça Procedimental e o Modelo de Compromisso com o Grupo .....	149
Conclusões .....	152

Capítulo 8: Comparações Sociais e Julgamentos de Justiça .....	155
1. As comparações sociais como processo psicológico básico .....	156
2. Justiça social e os processos de comparação social .....	159
2.1 Justiça Distributiva: Teoria da equidade e as comparações sociais .....	159
2.2 Justiça Distributiva: Teoria da privação relativa e as comparações sociais .....	160
2.3 Justiça Procedimental e as comparações sociais .....	163
Conclusões .....	169
Parte III – Percepções de Justiça e Legitimação da Autoridade .....	173
Capítulo 9 - Estudo 1: Experiência Escolar, Percepções de Justiça e Legitimação da Autoridade Institucional .....	175
Adolescência, percepções da experiência escolar e orientações face à autoridade institucional .....	176
Percepção de justiça e legitimação da autoridade institucional .....	179
Método .....	182
Resultados .....	186
Discussão dos resultados .....	196
Conclusão .....	202
Capítulo 10 - Estudo 2: Percepções de Justiça Familiar e Avaliação da Autoridade Institucional .....	205
A família e as atitudes face à autoridade institucional .....	208
Método .....	210
Resultados .....	212
Discussão dos resultados .....	216
Conclusão .....	219
Capítulo 11 – Estudo 3: Percepções de Justiça e Legitimação da Autoridade Escolar - Validação do Modelo do Valor do Grupo .....	221
Percepções de justiça e legitimação da autoridade .....	222
Percepções de justiça e legitimação da autoridade escolar junto de adolescentes .....	224
Método .....	226
Resultados .....	227
Discussão dos resultados .....	234
Conclusão .....	237
Capítulo 12 - Estudo 4: Julgamentos comparativos e autónomos, percepções de justiça e injustiça e legitimação da autoridade - Um estudo experimental .....	239
Julgamentos autónomos e julgamentos comparativos da justiça na legitimação da autoridade escolar e extra-escolar .....	240
As percepções de justiça relacional/procedimental e de justiça distributiva .....	242

A interação entre o tipo de justiça e a valência da situação (justa e injusta) .....	244
Interação entre o tipo de julgamentos (comparativos vs autônomos) e a valência da situação .....	247
Método .....	248
Resultados .....	255
Discussão dos resultados .....	258
Conclusão .....	265
 Capítulo 13 – Estudo 5: Reputação Social e Percepções de Justiça acerca da Autoridade – Que Relação?.....	269
A conceptualização da reputação social .....	272
Reputação social .....	273
Gestão da reputação social, identidade e experiência com a autoridade Escolar .....	275
Gestão da reputação social, identidade e a experiência com os pares ...	279
Método .....	282
Resultados relativos à reputação junto dos professores.....	285
Discussão dos resultados relativos à reputação junto dos professores.....	299
Resultados relativos à reputação dos adolescentes junto dos colegas da turma..	302
Discussão dos resultados da reputação junto dos colegas da turma .....	311
Conclusão .....	313
 Conclusões Gerais .....	317
Referências .....	341
Anexos .....	361

## Índice de Quadros

Quadro 7.1 - A influência dos julgamentos instrumentais e relacionais na legitimação da autoridade (in Tyler, 1997, p. 327).....	147
Quadro 9.1 - Análise Factorial em Componentes Principais das dimensões de percepção de justiça em contexto escolar .....	187
Quadro 9.2 - Correlações de Pearson para as variáveis do estudo .....	189
Quadro 9.3 - As dimensões da experiência escolar como preditores da avaliação da autoridade institucional (Análises de Regressão Múltiplas (ARM)) .....	190
Quadro 9.4 - As dimensões da experiência escolar e da percepção de justiça como preditores da avaliação da autoridade institucional (ARM) .....	192
Quadro 9.5 - Relações entre as dimensões de justiça e a legitimação da autoridade escolar (ARM) .....	193
Quadro 9.6 - Relação entre a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade institucional (ARM) .....	194
Quadro 9.7 - Relações entre as dimensões de justiça e a avaliação da autoridade institucional (ARM) .....	195
Quadro 10.1 - Análise factorial para as dimensões de justiça no contexto familiar .....	213
Quadro 10.2 - Análises descritivas e correlações entre as variáveis do estudo .....	214
Quadro 10.3 - As dimensões de justiça relativamente às figuras de autoridade parental e escolar como preditores da avaliação da autoridade institucional .....	216
Quadro 11.1 - Análises descritivas e correlações entre as variáveis do estudo .....	228
Quadro 11.2 - Relação entre as dimensões de justiça e o orgulho e o respeito no nível 1 .....	229
Quadro 11.3 - Relação entre o orgulho e o respeito e a legitimidade da autoridade escolar .....	231
Quadro 11.4 - Relação entre as dimensões de justiça e a legitimação da autoridade escolar .....	232
Quadro 13.1 - Análises descritivas e correlações entre as variáveis em estudo na reputação junto dos professores .....	288

Quadro 13.2 - Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador das variáveis reputacionais na relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores .....	291
Quadro 13.3 - Estádios, 1, 2 e 3 da análise do papel mediador do respeito no seio dos professores na relação entre a percepção de justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar .....	295
Quadro 13.4 - Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador do orgulho na turma na relação entre a percepção de justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar .....	296
Quadro 13.5 - Análises descritivas e correlações entre as variáveis em estudo na reputação junto dos colegas .....	305
Quadro 13.6 - Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador das variáveis reputacionais entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores .....	307
Quadro 13.7 - Estádios, 1, 2 e 3 da análise do papel mediador do respeito junto dos colegas da turma, para a legitimação da autoridade escolar .....	309

**Índice de Figuras**

Figura 4.1 – Modelo do Valor do Grupo proposto por Tyler *et al.* (1996, p. 915) ..93

Figura 5.1 - Efeitos de interacção da justiça procedimental e distributiva sobre as atitudes relacionadas com o trabalho ..... 112

Figura 5.2 - Efeitos de interacção da justiça procedimental e distributiva sobre as auto-avaliações ..... 119

Figura 7.1 - O modelo relacional da autoridade (in Tyler & Lind, 1992) ..... 144

Figura 9.1 - Representação gráfica das análises de mediação da legitimação da autoridade escolar entre a percepção de justiça e a avaliação da autoridade escolar ..... 196

Figura 11.1 - Modelo do Valor do Grupo proposto por Tyler *et al.* (1996, p. 915).. 223

Figura 11.2 - Representação gráfica do Modelo do Valor do Grupo para a legitimação da autoridade ..... 233

Figura 11.3 - Representação gráfica do modelo do valor do grupo com a dimensão da justiça comparativa para a legitimação da autoridade escolar ..... 235

Figura 12.1 - Interacção entre a valência da situação (justa/injusta) e o tipo de julgamento (comparativo/autónomo) ..... 259

Figura 12.2 - Interacção entre a valência da situação (justa/injusta) e o tipo de justiça (relacional/distributiva) ..... 260

Figura 13. 1 - Representação gráfica das análises de mediação das variáveis reputacionais na relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores ..... 293

Figura 13. 2 - Representação gráfica dos resultados finais das análises de mediação efectuadas para o respeito e o orgulho ..... 297

Figura 13. 3 - Representação dos resultados finais das análises de mediação efectuadas com o orgulho e a reputação junto dos professores ..... 298

Figura 13. 4 - Representação gráfica dos resultados finais das análises de mediação efectuadas com comportamentos disruptivos e as dimensões da reputação ..... 308

Figura 13. 5 - Representação gráfica dos resultados finais das análises de mediação efectuadas com a reputação junto dos professores e junto dos colegas da turma ..... 310



# **INTRODUÇÃO GERAL**



## Introdução

---

A relação com a autoridade assume uma enorme relevância na vida das pessoas, e em particular na vida dos adolescentes. A psicologia, nomeadamente a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento, têm fornecido alguns contributos no sentido de uma melhor compreensão do processo e das implicações individuais e sociais do tipo de relação desenvolvido com a autoridade.

O nosso trabalho situa-se no quadro da psicologia social, e mais especificamente no âmbito da justiça social. Os julgamentos de justiça são organizadores básicos das interações sociais. As pessoas usam esses julgamentos para avaliar as situações sociais e a qualidade das interações, nomeadamente da relação com a autoridade. Assim, os julgamentos de justiça determinam a legitimação da autoridade, os comportamentos face ao grupo e a identidade do indivíduo (Blader & Tyler, 2003; Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2003; Tyler & Lind, 1992). No entanto, tanto quanto sabemos, não

existem estudos no âmbito da psicologia da justiça que analisem a relação dos adolescentes com a autoridade escolar e as autoridades institucionais extra-escolares.

Reportando-nos à adolescência, a relação que o adolescente constrói e desenvolve com a autoridade formal pode ser considerada como uma tarefa de desenvolvimento, cuja resolução tem implicações na vida do adolescente. As tarefas relativas à relação com as instituições e respectivas autoridades têm subjacente um conjunto de transformações psicológicas e sociais que implicam uma nova representação do *self*, do mundo social e dos outros significativos, entre os quais as autoridades institucionais.

A experiência escolar constitui a primeira experiência directa que a criança tem com uma instituição formal com a qual se confronta quotidianamente por um período mais ou menos longo da sua vida (Emler, Ohana & Moscovici, 1987; Emler & Reicher, 1995), fornecendo-lhe essa experiência a base para a compreensão do sistema burocrático e institucional.

O adolescente espera que a escola e os respectivos professores orientem as relações entre os diferentes interlocutores, assegurem o respeito e o cumprimento das regras e deveres, forneçam o apoio necessário ao bem-estar de todos e resolvam os conflitos de interesse de forma justa. Assim, a representação do adolescente sobre o mundo institucional é construída e regulada através da sua experiência com os outros significativos, entre os quais estão os professores. A nossa hipótese é de que os adolescentes transferem o tipo de experiência relacional com a autoridade escolar para a construção da representação sobre as autoridades extra-escolares.

A psicologia não tem dado a atenção merecida, quer às tarefas de desenvolvimento relativas à integração social e à relação dos adolescentes com as

respectivas autoridades quer ao papel que os professores desempenham junto dos adolescentes na legitimação da autoridade escolar e na avaliação da autoridade extra-escolar.

O principal objectivo da presente investigação consiste então em analisar os factores críticos da experiência escolar que influenciam a avaliação e a relação com a autoridade institucional. Pretendemos, igualmente, contribuir para o conhecimento acerca do processo psicológico subjacente à relação com a autoridade escolar e a legitimação das suas propostas e decisões.

Optámos por centrar a nossa pesquisa na psicologia da justiça social, em particular no Modelo do Valor do Grupo (Lind & Tyler, 1988; Tyler, 1994; Tyler, Degoe & Smith, 1996) e no Modelo Relacional da Autoridade (Tyler & Lind, 1992), na medida em que estes dois modelos de justiça podem dar, no nosso entender, um enorme contributo para a compreensão do processo psicológico subjacente à relação do adolescente com a autoridade escolar e institucional. A nossa pesquisa é, assim, teoricamente enquadrada nestes dois modelos, centrando-se concretamente na abordagem relacional da dimensão procedimental da justiça na perspectiva do adolescente na relação com autoridade escolar. Pretende-se, mais especificamente, mostrar que os aspectos relacionais da percepção de justiça procedimental, decorrentes da interacção com os professores, são especialmente relevantes na legitimação e na avaliação positiva das autoridades escolar e extra-escolar, autoridades até então nunca analisadas; que são, igualmente, relevantes nos mecanismos psicológicos propostos pelo Modelo do Valor do Grupo, ou seja, o orgulho que o adolescente tem em pertencer à turma e o respeito ou valor percebido no seio da turma, dimensões da identidade social e mediadoras na relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar; que são, também, e pela primeira vez, importantes na construção da reputação

social, de acordo com as dimensões prototípicas do contexto escolar. Tanto quanto sabemos, não existe nenhum estudo que analise a importância da dimensão relacional da justiça dos procedimentos, como proposta no Modelo do Valor do Grupo por Lind e Tyler (1988) e no Modelo Relacional da autoridade de Tyler e Lind (1992), no contexto escolar, mais especificamente na escola secundária.

## **Plano do trabalho**

Em função dos objectivos descritos, organizámos este trabalho em 13 capítulos.

A Parte I é constituída por dois capítulos, em que optámos por abordar a literatura que nos permitisse contextualizar a problemática da investigação. No primeiro capítulo pretende-se descrever as tarefas de desenvolvimento da adolescência e abordar algumas perspectivas teóricas que nos parecem mais pertinentes sobre a relação com a autoridade. O segundo capítulo analisa a relação entre a experiência escolar e as atitudes dos adolescente face à autoridade institucional.

A Parte II deste trabalho, constituída por cinco capítulos, refere sumariamente o enquadramento teórico no âmbito da justiça e a relevância dos modelos que nos propomos analisar. Pretendemos compreender em que medida é que as percepções de justiça contribuem para a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade extra-escolar. Assim, no Capítulo 3 procedemos a uma revisão global da literatura referente aos aspectos distributivos, procedimentais e interaccionais da justiça e sua inter-relação, bem como aos estudos fenomenológicos que analisam o significado que as percepções de justiça assumem em situações justas e injustas; o Capítulo 4 dá conta da evolução do Modelo do Valor do Grupo e da dinâmica psicológica da justiça procedimental. Enunciámos, também, os estudos empíricos que mostram o significado expressivo e relacional do factor voz; o Capítulo 5 debruça-se sobretudo sobre as

explicações teóricas relativas ao efeito da interacção entre as dimensões de justiça – distributiva, procedimental e interaccional; o Capítulo 6 dedica-se a rever os estudos sobre a justiça no contexto da escola; no Capítulo 7 abordamos o Modelo Relacional da Autoridade que articula os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade; e, finalmente, o Capítulo 8 aborda a dimensão dos julgamentos comparativos de justiça, dimensão negligenciada pela justiça procedimental e pelo Modelo do Valor do Grupo e o Modelo Relacional da Autoridade, mas por nós considerada nesta investigação.

A Parte III diz respeito à componente empírica deste trabalho e é composta por cinco capítulos. Nos estudos empíricos, no que respeita à percepção de justiça, introduzimos duas dimensões novas, não contempladas nos tradicionais estudos sobre a justiça: os aspectos formais da justiça procedimental (Leventhal, 1980) e os julgamentos comparativos da justiça (Adams, 1965; Crosby, 1984). Este trabalho propõe, igualmente, um novo conceito – a reputação social – como variável mediadora na dinâmica psicológica de justiça relacional/procedimental e a legitimação da autoridade.

No primeiro estudo empírico, Capítulo 9, articulámos os trabalhos de Emler e colaboradores e Palmonari e colaboradores com os estudos no âmbito do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional da Autoridade. Este estudo visa mostrar que é a percepção de justiça do comportamento dos professores, nomeadamente os aspectos relacionais, o factor crítico da experiência escolar na legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade institucional extra-escolar. Visa, igualmente, mostrar que os julgamentos comparativos da justiça são importantes na legitimação da autoridade escolar.

O Capítulo 10 pretende analisar se a percepção de justiça relativa às figuras de autoridade parental tem impacto na avaliação da autoridade institucional. Esta hipótese nunca foi testada empiricamente.

Uma vez que o Modelo do Valor do Grupo nunca foi testado com adolescentes, em escolas secundárias, no Capítulo 11 validamos este modelo, introduzindo uma dimensão nova: os julgamentos de justiça comparativa.

O Capítulo 12 apresenta o estudo experimental tendo como objectivo clarificar e solidificar alguns resultados por nós encontrados nos estudos empíricos anteriores, nomeadamente os resultados relativos à dimensão de justiça distributiva e aos julgamentos comparativos de justiça.

Por último, o Capítulo 13, incide sobre o papel dos aspectos relacionais da justiça na construção da reputação social do adolescente no contexto da escola. Por sua vez, analisa o papel da reputação social na dinâmica psicológica da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

O trabalho termina com as conclusões gerais, na qual percorremos as diversas partes abordadas neste trabalho e reflectimos sobre os resultados obtidos nos estudos empíricos, nomeadamente no que respeita às implicações na prática pedagógica dos professores. Tecemos, igualmente, algumas hipóteses de continuidade, decorrendo algumas delas de resultados menos consistentes na presente investigação.

# **PARTE I**

**Tarefas de Desenvolvimento,  
a Relação com a Autoridade  
e o Papel da Escola**



# Capítulo 1:

## Tarefas de Desenvolvimento na Adolescência e a Relação com a Autoridade

---

### Musa

Aqui me sentei quieta  
Com as mãos sobre os joelhos  
Quieta muda secreta  
Passiva como os espelhos

Musa ensina-me o canto  
Imanente e latente  
Eu quero ouvir devagar  
O teu súbito falar  
Que me foge de repente

Sophia de Mello Breyner Andresen. In Dual

## Introdução

Se o início da adolescência é facilmente identificado, uma vez que coincide com as transformações da puberdade e com as conseqüentes mudanças no mundo social do adolescente, que surgem associadas à emergência de novas relações sociais e institucionais, o momento em que a adolescência termina torna-se mais difícil de determinar. Essa dificuldade reside mais nos critérios psicossociais que definem o início da vida adulta e não tanto nos critérios psicológicos, na medida em que os critérios psicossociais variam de cultura para cultura.

Na cultura ocidental, a entrada no mundo adulto pressupõe que associada à maturidade biológica e psicológica está a assunção de responsabilidades adultas tais como ter uma profissão, independência econômica e assumir papéis que conduzam a uma plena integração do indivíduo na sociedade. Esta duplicidade de critérios leva a que se fale de uma outra fase entre a adolescência e a adultícia – a juventude –, assim, designada por Keniston (1968). Este autor sugere que ao conceito de adolescência está associada uma conotação mais psicológica, que valoriza a componente biológica e a maturação psicossocial, enquanto ao conceito de juventude está associado uma conotação mais sociológica, acentuando-se os atributos sociais da condição juvenil, nomeadamente os processos de inserção social. Todavia, a adolescência pode ser considerada como uma fase da vida humana compreendida entre os 11/12 e os 17/18 anos, no decurso da qual o indivíduo reorganiza e complexifica as competências adquiridas durante a infância, alcançando novas competências e requisitos necessários para assumir a responsabilidade do ser adulto.

Pode-se, então, afirmar que a adolescência é um período específico da vida do indivíduo em que o adolescente passa por diferentes transformações (biológicas, físicas, psicológicas e sociais), o que leva a uma maior vulnerabilidade psicológica quando

comparada com outras fases da vida. Contudo, importa esclarecer que a psicologia tem vindo a ultrapassar o modelo tradicional da adolescência, segundo o qual a passagem para a idade adulta seria marcada por uma crise profunda de valores e de significados, para uma concepção de adolescência como uma fase autónoma de crescimento humano, na qual o adolescente enfrenta *diversas e específicas tarefas de desenvolvimento* (Palmonari, 1997).

Também para Coleman e Hendry (1990), Cotterel (1996) e Olbrich (1984), a fase da adolescência deixou de ser considerada em termos estáticos para passar a ser analisada como um processo de transição, ou como moratória psicossocial (Erikson, 1968), na qual actuam e interagem entre si factores biológicos, psicológicos e sociais. Salienta-se, porém, que os factores de ordem social e ambiental não actuam de forma automática ou como forças misteriosas que pressionam o indivíduo, mas constituem-se antes como um conjunto de desafios e tarefas face às quais o indivíduo desenvolve estratégias que lhe possibilita construir o seu percurso e crescimento pessoal.

Nesta perspectiva, o adolescente não tem necessariamente que passar por grandes crises e dificuldades frente aos factores biológicos e ambientais, podendo estes factores funcionar antes como “oportunidades de desenvolvimento, de estímulo a novas formas de diferenciação e de enriquecimento pessoal” (Palmonari & Sarchielli, 1997, p. 40).

A par da maturação biológica e das transformações psicológicas e sociais as pessoas com as quais o adolescente está habitualmente em contacto constroem expectativas em relação a este, diferentes das que tinham até então. Para além disso, atribuem-lhe papéis para os quais o adolescente, muitas vezes, não se sente capaz de desempenhar, ou não deseja corresponder.

A propósito da importância das expectativas construídas em torno do adolescente, Buchanan, Eccles e Becker (1992) e Paikoff e Brooks-Gunn (1991) afirmam que, a par do processo hormonal e das capacidades reprodutivas, estas expectativas têm uma enorme relevância na vida do adolescente, na medida em que medeiam a relação entre as mudanças psicológicas e as relações interpessoais do adolescente, nomeadamente as relações com as autoridades. Alguns dos conflitos familiares assentam no facto de os pais construírem expectativas relativamente aos filhos, às quais estes, por diversas razões, não conseguem corresponder. Os pais sentem-se, muitas vezes, defraudados relativamente aos projectos imaginados para os filhos e nos quais depositaram toda a sua esperança. Simultaneamente, os filhos não compreendem por que razão os pais desejam que eles desempenhem determinados papéis que estes não desejam, ou, simplesmente, ainda não estão preparados para desempenhar.

Também no contexto escolar, os professores constroem expectativas em relação aos alunos adolescentes, nomeadamente que cumpram as regras escolares, sejam autónomos e responsáveis pelos seus comportamentos (Perrenoud, 1994). De facto, para os jovens, satisfazer as expectativas dos adultos nem sempre se torna tarefa fácil, na medida em que na puberdade são muitas vezes confrontados com uma discrepância entre o desenvolvimento fisiológico e o psicológico, a qual não lhes permite levar a cabo com sucesso algumas tarefas e satisfazer as expectativas dos professores.

Com a entrada na adolescência opera-se, assim, uma mudança de expectativas dos papéis a desempenhar pelo adolescente, produzindo muitas vezes conflitos entre o indivíduo e os adultos. Pais e professores, cada um à sua maneira, esperam que o adolescente se comporte de forma mais responsável, no sentido de uma preparação para o futuro, onde se inclui o mundo do trabalho e o lugar que terá na sociedade.

É também no período da adolescência, se tudo decorre de forma adequada, que as identidades anteriores são abandonadas, passando a redefinição do *self* a figurar como uma das tarefas de desenvolvimento a realizar (Palmonari, 1997; 2001).

Do que temos vindo a enunciar, sublinha-se, então, que na adolescência, tal como em outras fases da vida, o indivíduo é confrontado com um conjunto de *tarefas de desenvolvimento* em que é suposto e desejável que este as realize de forma equilibrada. Contudo, essas tarefas podem ser vividas com maior ou menor dificuldade, consoante o adolescente possua redes de apoio e de suporte emocional e social tais como a família, a escola e o grupo de amigos. Note-se que essas entidades de suporte são complementares no apoio que fornecem ao adolescente na resolução das diversas tarefas de desenvolvimento, sendo, no nosso entender, a qualidade da relação estabelecida determinante nessa resolução. Entre as diversas tarefas de desenvolvimento que o adolescente tem de ultrapassar, encontram-se *as tarefas relativas à inserção na vida pública da sociedade adulta, em particular as que dizem respeito à construção de atitudes face à autoridade institucional*.

Neste primeiro capítulo é sobre esta temática que nos iremos debruçar: as tarefas de desenvolvimento na adolescência, nomeadamente as tarefas relativas à avaliação e à relação com a autoridade institucional. Salientamos o facto de a pesquisa até agora se ter focalizado nas tarefas de desenvolvimento relativas aos problemas relacionais (amigos e família), pessoais e sócio-institucionais do adolescente e não se ter preocupado com as tarefas que dizem respeito à relação com a autoridade.

## 1 – Tarefas de desenvolvimento na adolescência

### 1.1 – Definição e delimitação do conceito de tarefas de desenvolvimento

A adolescência pode ser definida como uma fase autónoma e prolongada do crescimento humano, com vicissitudes muito particulares em que o adolescente, de acordo com as pertenças sociais e de género, tem de enfrentar múltiplas e específicas tarefas de desenvolvimento, entre as quais as relativas à sua inserção no mundo social e à relação com a autoridade.

A noção de tarefa de desenvolvimento foi pela primeira vez proposta por Havighurst (1953) e sugere que:

“A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, disapproval by the society and difficulty with later tasks (...). The individual also finds himself facing new demands and expectations from the society around him (...). The personality, or self, emerges from the interaction of organic and environmental forces.”  
(pp. 2-4).

Para Havighurst, as tarefas de desenvolvimento têm uma sequência fixa, surgem num certo momento preestabelecido da vida do indivíduo e terão de ser resolvidas no momento oportuno de modo a que o desenvolvimento do indivíduo não fique comprometido. Na sua teoria, Havighurst tem em consideração variáveis de natureza cultural e, como tal, considera as diversas realidades sociais nas quais o indivíduo interage. Assim, algumas destas tarefas têm um carácter universal, tal como a maturidade sexual, enquanto outras estão presentes apenas em algumas sociedades e são especificamente definidas pela cultura e contexto social. Além disso, as tarefas são múltiplas na medida em que dizem respeito a todo o campo de acção do indivíduo; por um lado, são particularmente dependentes das experiências individuais e específicas da fase em que o indivíduo se encontra; por outro, são recorrentes, i.e., manifestam-se

durante um longo período da vida do indivíduo ou mesmo durante toda a vida, como por exemplo aprender a ter amigos e ser amigo das pessoas que lhe são próximas.

Por seu turno, o significado que a resolução de uma determinada tarefa assume no interior de uma mesma sociedade pode ser diferente de grupo para grupo, e o grau de dificuldade pode também variar entre os adolescentes. Por exemplo, as dificuldades relacionadas com a separação emocional dos filhos relativamente aos progenitores e a construção da identidade são diferentes de indivíduo para indivíduo e não têm necessariamente a mesma ordem temporal. Além disso, um jovem que pertence a uma classe social desfavorecida pode ter que resolver a tarefa da escolha profissional antes de um companheiro de uma classe social favorecida. Por outro lado, e apesar de muitas semelhanças, será certamente muito diferente ser adolescente no meio rural de uma aldeia transmontana, em que as perspectivas de emprego após a escolaridade obrigatória (se conseguiu acabá-la!) são o desemprego ou o trabalho precário, e ser adolescente no meio urbano, onde os problemas de inserção no mercado de trabalho são mais reduzidos e as opções mais vastas.

Pode-se assim referir que, no que respeita às tarefas de desenvolvimento na adolescência, existem variações relacionadas com o contexto social, com as situações relacionais e com o desenvolvimento psicológico do adolescente num dado momento.

## **1.2 – Tarefas de desenvolvimento e estratégias de resolução**

No que respeita às tarefas de desenvolvimento na adolescência, Havighurst (1953) individualizou dez: novas relações com os colegas de ambos os sexos; a aquisição de um papel social feminino ou masculino; a aceitação do corpo após as transformações pubertárias; a independência emotiva relativamente aos progenitores; a independência económica; a preparação para uma actividade profissional; a preparação

para uma vida em família; a aquisição de competências cívicas e a adopção de um comportamento socialmente responsável; a aquisição de um sistema de valores e de uma consciência ética como guia do comportamento. Saliente-se que esta lista de tarefas resulta do enfoque teórico entre a sociedade e as tarefas de desenvolvimento, existindo uma forte ligação entre o contexto cultural e o momento histórico em que Havighurst as considera, sendo então tarefas típicas dos adolescentes brancos da classe média americana dos anos 50. Na nossa sociedade actual, a resolução de algumas destas tarefas, como a independência económica ou a constituição de um novo núcleo familiar, é frequentemente posterior à adolescência.

Palmonari, Pombeni e Kirchler (1989), a este propósito, conduziram um estudo com 3000 adolescentes italianos, da região da Emilia Romana, com o objectivo de aprofundar a importância atribuída às tarefas de desenvolvimento e às dificuldades encontradas na sua resolução. Os participantes responderam a uma lista de doze tarefas a qual foi submetida a uma análise factorial. Desta análise factorial resultaram três dimensões: *problemas relacionais* (relações interpessoais e de grupo, com pessoas do mesmo sexo e do sexo oposto); *problemas pessoais* (aceitação de si próprio, turbulência, autonomia, valores) e *problemas sócio-institucionais* (escola, trabalho, independência económica e construir a sua própria família).

No que respeita à integração social dos adolescentes, os resultados deste estudo mostram que as tarefas consideradas pelos participantes como mais importantes e ao mesmo tempo mais difíceis de superar dizem respeito à dimensão sócio-institucional, em particular aquelas relativas ao compromisso com as tarefas escolares e a inserção no mundo do trabalho. A importância de superar positivamente este conjunto de tarefas foi reconhecida por todos os participantes, sendo, para nós, um indicador de que *é necessário compreender de forma mais precisa quais são os factores críticos do*

*processo subjacente à resolução deste tipo de tarefas. A psicologia tem descurado esta questão.*

Para além da importância conferida à análise das dificuldades e das tarefas que os adolescentes têm de enfrentar, a psicologia tem-se preocupado em compreender quais as estratégias que os adolescentes adoptam para resolver essas diferentes tarefas com que são confrontados. Os adolescentes podem adoptar duas modalidades: processos de *coping* (Lazarus, 1966) ou mecanismos de defesa (por exemplo, a negação) (A. Freud, 1967). Ambas as estratégias pretendem ser adaptativas, embora os mecanismos de defesa possam produzir uma condição patológica. Estas têm, no entanto, consequências muito diversas. Aliás, mais recentemente, a perspectiva psicanalítica fez uma distinção clara entre mecanismos de defesa e os processos de *coping*. Para esta perspectiva, ambas as modalidades são baseadas nos mesmos processos do ego, sendo no entanto diversas em termos da polaridade, na medida em que face a uma dificuldade objectiva o indivíduo pode adoptar uma adaptação produtiva e construtiva (*coping*), ou, ao contrário, pode adoptar um mecanismo de defesa, revelando uma falta de adaptação face à realidade no sentido de resolver o problema.

Alguns estudos empíricos têm analisado as estratégias que os adolescentes usam para resolver as tarefas de desenvolvimento, entre os quais se encontra a pesquisa de Seiffge-Krenke (1984, cit. Palmonari, 1997). A autora analisou as estratégias dos estudantes entre os 12 e os 19 anos, face a dificuldades da vida quotidiana. Para tal, construiu previamente uma lista de vinte estratégias que os adolescentes podiam utilizar aquando do confronto com as dificuldades. Os adolescentes indicaram cerca de oito grandes problemáticas (escola, professores, pais, amigos em geral, amigos do sexo oposto, tempo para diversões, futuro e eles próprios). Os resultados mostraram que as vinte estratégias utilizadas em relação às oito problemáticas foram reduzidas a três

grandes dimensões. A primeira dimensão diz respeito a actividades positivas que os indivíduos se propõem realizar, tais como procurar informação, pedir conselhos, ler textos pertinentes acerca do problema; a segunda dimensão está relacionada com o esforço desenvolvido para encontrar soluções pessoais; e a terceira dimensão diz respeito a acções ligadas a mecanismos de defesa, tais como a negação. Estes dados mostram que os adolescentes, face a diferentes tarefas de desenvolvimento, escolhem estratégias de adaptação produtivas e construtivas, ou, ao contrário, escolhem estratégias disfuncionais e não adaptativas.

De facto, todo o desenvolvimento humano, e não apenas a adolescência, é um processo de constante adaptação entre as especificidades individuais e as mudanças que caracterizam o ambiente social em que se está inserido (Bronfenbrenner, 1979). No entanto, no caso da adolescência, são conhecidas algumas condições que facilitam a resolução positiva das tarefas de desenvolvimento: o indivíduo poder enfrentá-las uma de cada vez e, ao mesmo tempo, contar com o apoio de entidades de socialização disponíveis para o ajudar a ultrapassar as possíveis dificuldades.

No que respeita à primeira condição, Coleman (1974; 1980) propõe o *modelo focal* de resolução de tarefas, em que sugere que os padrões de problemas que os adolescentes têm de resolver são muitos e diversos e seria impossível resolvê-los com sucesso se se apresentassem todos ao mesmo tempo. Quando os adolescentes são capazes de resolver as tarefas à medida que vão surgindo e de forma produtiva, e sem que estas assumam dimensões dolorosas, têm tempo para recuperar forças, energia e segurança para as tarefas que ocorrerem a seguir.

Relativamente às entidades de suporte, alguns estudos empíricos realizados com adolescentes, em contexto italiano, por Palmonari, Pombeni e Kirchler (1991;1992), Pombeni e Palmonari (1990), Kirchler, Palmonari e Pombeni (1991) mostram que, quer

a família quer o grupo de pares têm um papel fundamental e complementar no apoio e suporte fornecidos à resolução das tarefas de desenvolvimento. Os estudos mostram também que esse suporte é independente do sexo e do tipo de grupo a que pertencem os participantes. A variável que distingue o apoio que vão buscar ao grupo de amigos e à família para resolver as tarefas de desenvolvimento está ligada ao nível de identificação. Os adolescentes que têm uma forte identificação com o grupo e com a família são aqueles que mais procuram ajuda e que melhor resolvem as dificuldades encontradas.

Também em Portugal, um estudo realizado por Gouveia-Pereira (1995) mostra que o grupo de amigos tem uma função de apoio e suporte muito importante na resolução de diferentes tarefas de desenvolvimento: tarefas pessoais, relacionais, sócio-institucionais e relacionadas com a integração normativa e com o papel parental. De facto, o grupo de pares assume uma importância crucial no decurso da adolescência, quer na resolução das diferentes tarefas, quer na construção da identidade (Alves-Martins, 1998; Bosma & Jackson, 1990; Claes, 1985; Coleman & Hendry, 1990; Cotterel, 1996; 1997; Palmonari, Pombeni & Kirckler, 1990; 1992; Peixoto, 2003). Além disso, é no grupo de amigos que o adolescente aprende e vivencia diferentes papéis e responsabilidades que fazem parte do mundo adulto, sem o controlo dos progenitores. O tipo de relações estabelecidas no grupo de pares possibilita ao adolescente experiências relacionais e sociais dificilmente realizáveis noutros contextos (Palmonari & Pombeni, 1989; Sherif & Sherif, 1964). Aliás, Sherif e Sherif (1964; 1984) foram dos primeiros autores a desenvolver estudos empíricos no âmbito da psicologia social, os quais forneceram contributos essenciais para uma compreensão mais clara sobre a adolescência e o grupo de pares e impulsionaram novos e interessantes estudos na perspectiva psicossociológica proposta.

Quando as condições acima enunciadas (recursos individuais e entidades de suporte) não estão garantidas face à emergência de novas tarefas, as quais requerem estratégias específicas e diferentes das anteriores, podem surgir dificuldades insustentáveis no início da vida adulta. Essa constatação tem consequências graves para a integridade do sistema de representações do adolescente, quer em relação ao mundo externo quer em relação ao próprio *self* (Palmonari, Carugati, Ricci Bitti e Sarchielli, 1984).

Assim, o período compreendido entre o mundo infantil e o mundo adulto parece ser tanto mais facilitado quanto mais o adolescente tiver alicerces internos e entidades de suporte disponíveis para o apoiar e lhe servir de farol na nova estrada a percorrer. Esta configuração mostra-nos a relevância da relação entre a resolução das tarefas de desenvolvimento e a relação que é estabelecida com os Outros mais próximos, a qual pode determinar a história pessoal do adolescente.

Do que se acaba de expor, pode-se inferir que, quando o indivíduo não consegue resolver as diferentes tarefas que se lhe vão colocando de uma forma construtiva, tal facto, pode deixar uma porta aberta para problemas a nível intrapsíquico, interpessoal ou de integração social (Palmonari, 1997); ou, segundo Havighurst (1953) e Bosma e Jackson (1990), pode levar a manifestações de agressividade e a comportamentos desviantes.

Surpreendentemente, porém, a pesquisa que analisa as tarefas de desenvolvimento na adolescência não refere a relação dos jovens com a autoridade como uma tarefa de desenvolvimento. Ora, de acordo com o que temos vindo a enunciar, na adolescência as atitudes face ao sistema institucional podem também ser consideradas como uma tarefa de desenvolvimento específica (Palmonari, 1997), anunciando as competências necessárias na gestão da vida pública adulta.

### 1.3 – Tarefas de desenvolvimento e avaliação da autoridade institucional

As tarefas que dizem respeito à relação entre os adolescentes e as instituições e respectivas autoridades estão relacionadas muito de perto com outras tarefas, tais como a autonomia relativamente aos progenitores e a inserção no mundo social, as quais implicam uma nova representação do self e do mundo social.

A autonomia relativamente aos progenitores determina o sucesso ou o insucesso da inserção social do indivíduo (Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991; Schmidt, 1990; Zani, 1997). É na adolescência que os indivíduos começam a relacionar-se de forma mais autónoma com as autoridades formais. Na infância as relações da criança com os Outros significativos são relativamente informais e são com frequência relações face a face. À medida que a criança vai crescendo, as suas relações com os Outros significativos, entre as quais as relações com as autoridades, começam a ser menos informais, nomeadamente as que estabelece com os professores, que são reguladas por normas explícitas. A passagem de um tipo de relação mais informal para uma relação mais formal implica que os adolescentes construam uma representação das autoridades formais assente em papéis impessoais. Assim, as representações sobre o mundo institucional passam a ser construídas com base num maior contacto directo, mas também com base numa maior formalidade e impessoalidade (Emler, 1992; Rubini & Palmonari, in press).

Como resultado da autonomia adquirida, o adolescente tem cada vez mais relações directas com as autoridades institucionais, nomeadamente as estabelecidas na escola; os pais deixam de ser mediadores dessas relações como acontecia até ao início da adolescência. É, então, no decurso desta fase, que a compreensão sobre o modo como o indivíduo deve relacionar-se com o sistema institucional emerge como fundamental.

Essa compreensão é facilitada por transformações cognitivas, ou seja, pela aquisição do raciocínio hipotético dedutivo (Piaget & Inhelder, 1955).

O adolescente, através das múltiplas relações que experimenta como ser autónomo e nas quais tem oportunidade de verificar as suas capacidades e competências sociais, é levado a desempenhar diversos papéis e a aperceber-se das dificuldades na compreensão e descodificação das normas e regras sociais. Ora, a multiplicidade dos contextos situacionais e, concomitantemente, a aquisição de novas capacidades cognitivas ajudam o adolescente a ser capaz de usar o pensamento abstracto (Piaget & Inhelder, 1955), a representar-se a si próprio e à realidade social, não apenas de uma única maneira, mas em função das suas escolhas pessoais e da resolução das tarefas de desenvolvimento. Por outras palavras, a construção da realidade social e o seu significado proporciona um movimento dialéctico entre o *self* e o Outro significativo que implica, então, que o adolescente não só se questione e empenhe pessoalmente na resolução das diversas tarefas, mas também que compreenda claramente o papel e a responsabilidade dos diferentes protagonistas sociais.

Associadas a esta questão estão as diferentes escolhas que o adolescente faz nesse percurso dialéctico e, por inerência, as atitudes face ao sistema institucional, o que, somado, leva à construção da sua identidade. Como tal, a definição de si mesmo e do seu lugar face ao sistema institucional constitui a tarefa central da adolescência. A realização desta tarefa não é algo a que o indivíduo possa aceder de imediato; pressupõe antes um processo mais ou menos longo de descoberta do mundo social e institucional, bem como das suas interações complexas com os outros. Esta redefinição do *self* está intimamente relacionada, por um lado, com a independência do adolescente face às figuras parentais, por outro lado, com novas pertenças a grupos de pares, com novas competências de relacionamento com a autoridade formal e, conseqüentemente, com a

alteração das crenças e atitudes face às instituições formais. O processo identitário é, assim, constituído por princípios de identificação e oposição, semelhança e diferenciação, os quais são elaborados no campo das relações sociais. Destaca-se que a identidade do adolescente ancora, também, nas relações que estabelece com as instituições e respectivas autoridades que enquadram as suas experiências quotidianas e cujo epicentro é a escola.

Um outro dado importante no desenvolvimento do adolescente, com implicações na relação com as autoridades institucionais, prende-se com a mudança de perspectiva temporal (Lewin, 1951) que certamente reflecte-se nas suas representações do futuro. A representação vaga e difusa, tal como se apresenta na infância, é substituída por uma representação mais precisa relativamente à preparação para uma profissão futura, e os valores e projectos estruturam-se mais realisticamente. O adolescente, ao confrontar-se com as realidades temporais, a par da aquisição da autonomia e do raciocínio hipotético-dedutivo, ganha capacidade para analisar e avaliar o passado e para se projectar no futuro, sendo possível *estabelecer um elo de ligação entre a sua história passada e a projecção da sua vida futura*. Torna-se capaz de reflectir e olhar para diferentes *selves* e de experimentar a escolha de uns e a perda de outros. Ora, este facto parece-nos de importância crucial na relação com a autoridade.

Ainda no que respeita à integração social, de acordo com Emler (1992) e Bosma e Jackson (1990), uma integração social negativa por parte dos adolescentes, que se manifesta através de comportamentos desviantes, resulta de uma percepção negativa das instituições e das respectivas autoridades com as quais interagem. Essa percepção é frequentemente construída com base na experiência de que as autoridades institucionais são incapazes de defender os direitos dos indivíduos e de aplicar os requisitos da justiça, levando-os a tomar em mãos a sua própria defesa.

Deste modo, no nosso entender, a representação acerca da autoridade institucional decorre do tipo de experiência relacional que os indivíduos acumulam durante a fase do desenvolvimento com os Outros significativos, dotados de autoridade, nomeadamente com a autoridade escolar.

Contudo, a psicologia não tem realizado estudos que mostrem claramente quais os processos que estão subjacentes à construção das atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais. De facto, a literatura sobre a adolescência tem analisado as múltiplas formas com que o adolescente procura enfrentar e superar as tarefas de desenvolvimento, mas tem *descurado as tarefas relativas à integração do adolescente no sistema social e institucional e às atitudes face às autoridades representantes desse sistema*. Como se referiu, a resolução deste tipo de tarefas pode determinar o percurso do adolescente de natureza mais autónoma e socialmente desejável ou desviante face às autoridades institucionais, o que por sua vez tem implicações sobre a sua identidade. Uma clara compreensão das atitudes dos adolescentes face às instituições e às autoridades que as representam é, assim, de interesse crucial.

*Temos, então, como objectivo geral neste trabalho analisar os factores críticos que influenciam a avaliação e a relação com a autoridade institucional. As questões que podemos agora colocar são então as seguintes: No quadro da psicologia, que perspectivas têm orientado a análise da legitimação da autoridade? Em que medida essas perspectivas podem ajudar a compreender as tarefas de desenvolvimento na adolescência, e especificamente aquela que se prende com a relação com a autoridade?*

## **2 – Perspectivas na abordagem da psicologia sobre a relação com a autoridade**

A relação dos indivíduos com a autoridade tem desde sempre interessado a psicologia, nomeadamente a psicologia social. No entanto, foi sobretudo a partir da

Segunda Guerra Mundial que esse interesse alcançou um estatuto próprio e de maior visibilidade no quadro dos estudos sobre a Dinâmica de Grupos e a Influência Social (Cartwright & Zander, 1953).

A partir de então, algumas perspectivas teóricas têm procurado explicar os processos subjacentes à relação dos indivíduos com a autoridade. Estas perspectivas assentam em dois eixos contrastantes sobre a relação com a autoridade. Por um lado, autoridade é vista como benéfica e necessária ao funcionamento do grupo e da sociedade em geral, assumindo uma função de regulação social. Assim, ser obediente aos pais, aos professores e a outras autoridades institucionais parece trazer inúmeras vantagens. Como tal, nesse tipo de relação todos parecem ganhar: o indivíduo e o colectivo social. Por outro lado, a autoridade é perspectivada de uma forma crítica, na medida em que se constata que muitas vezes as pessoas têm dificuldade em resistir às ordens da autoridade, mesmo quando os princípios éticos e morais são postos em causa. Parece acontecer com alguma frequência as pessoas obedecerem e submeterem-se à autoridade sem questionar as suas ordens, facto que pode conduzir a grandes atrocidades e injustiças morais e sociais.

A referência a estes dois eixos contrastantes na abordagem da relação com a autoridade não tem como objectivo aprofundar os processos inerentes a esses eixos, mas serve apenas para abrir caminho às perspectivas que têm analisado a relação dos adolescentes com a autoridade. Tomar em consideração estes dois eixos coloca-nos algumas interrogações: Dever-se-á promover a obediência da criança e do adolescente à autoridade independentemente da forma como essa autoridade é exercida ou do tipo de ordem dada? Isto é, dever-se-á valorizar a obediência, a submissão e a dependência do indivíduo à autoridade? Ou, pelo contrário, dever-se-á ajudar o adolescente a descodificar os procedimentos que legitimam a autoridade? Dever-se-á promover a

legitimação da autoridade apenas quando esta valoriza e aplica procedimentos neutros, o respeito mútuo e o tratamento segundo princípios éticos? É nosso desejo, com este trabalho, poder responder a estas questões ou pelo menos perspectivar algumas linhas de orientação que ajudem a clarificá-las.

Começemos pela perspectiva mais optimista sobre a relação com a autoridade.

## **2. 1 – A eficácia das autoridades nos grupos**

Esta primeira perspectiva apresenta como característica comum a todos os grupos a existência de regras e autoridades. De acordo com esta perspectiva, é exactamente nos períodos mais difíceis que os grupos dão poderes às autoridades para que resolvam os seus problemas e mantenham o seu bom funcionamento. As autoridades são vistas como o elemento que ajuda a manter a ordem social, que soluciona conflitos, regula a distribuição dos recursos e das oportunidades o que leva os membros do grupo a obedecer às regras (Tyler, 1990). Estamos, assim, perante uma perspectiva funcionalista da análise da autoridade (Moscovici, 1976), onde a sua eficácia radica na capacidade de influenciar o comportamento dos membros do grupo e na contribuição para o equilíbrio social (note-se que esta perspectiva não promove a diversidade de opiniões, de julgamentos e acções nem a negociação entre as divergências grupais).

É, assim, compreensível que a psicologia social desde muito cedo se tenha preocupado em compreender quais os factores que os membros dos grupos consideram importantes na avaliação das autoridades formais (ver Cartwright & Zander, 1953). Na sequência desta preocupação, French e Raven (1959) defendem que a legitimidade da autoridade promove a eficácia e o bom funcionamento dos grupos, e que essa

legitimidade advém de valores interiorizados no sentido da obediência. No entanto, estes autores nada dizem sobre o que promove a interiorização desses valores.

Mais tarde, e ainda a propósito da eficácia da autoridade, Hollander (1960) afirmava que o atributo principal da autoridade é a sua capacidade para influenciar e ao mesmo tempo beneficiar os membros do grupo, ou resolver os problemas desse mesmo grupo.

## **2. 2 – A relação com a autoridade pode ser uma relação perversa?**

Paralelamente a esta abordagem funcionalista que salienta as vantagens da autoridade com vista ao bom funcionamento dos grupos e das organizações, outras abordagens mostram que nem sempre a obediência e a aceitação das ordens emanadas pela autoridade têm efeitos benéficos.

Como mostra Milgram (1964), a partir do momento em que as pessoas fazem parte de uma estrutura hierárquica, obedecem à autoridade, muitas vezes, sem questionar as suas ordens, mesmo quando esta obediência põe em perigo a vida de outras pessoas. No sentido dessa obediência cega, durante séculos diversas instituições sociais encarregam-se de educar as crianças desde os primeiros anos de vida. Entre outras instituições, uma das que tem tido um grande poder no tipo de educação no sentido da obediência as autoridades coercivas tem sido a Igreja através da religião. Por exemplo, as pessoas aprendem, através da bíblia, que Adão e Eva desobedeceram a Deus, desobediência que provocou a expulsão do paraíso; simultaneamente, Abraão é considerado um homem de grande respeito, porque obedece cegamente a Deus e sacrifica o seu filho predilecto.

Assim, por associação as pessoas concluem que entre obedecer ou desobedecer às ordens da autoridade, a obediência é uma decisão mais vantajosa na medida em que

fornece compensações (dinheiro, poder, estatuto, etc.). Contudo, Kelman e Hamilton (1989), entre muitos outros, puseram em evidência que nem sempre a obediência à autoridade é benéfica. Estes autores referem alguns acontecimentos que foram designados por “crimes de obediência à autoridade”.

A representação que se tem da autoridade sofreu modificações ao longo dos tempos. Por exemplo, na Idade Média, no ocidente, nomeadamente a Igreja (Inquisição) queimava as pessoas na fogueira quando estas desobedeciam às suas normas. Com efeito, as representações construídas acerca da autoridade, da transgressão e do dever sofreram transformações que num primeiro momento nos podem levar a pensar que os designados “crimes de obediência à autoridade” fazem parte de um passado longínquo; ou ainda, que esses acontecimentos sucedem apenas em sociedades autocráticas e nunca nas sociedades ditas democráticas.

Contudo, há pouco mais de meio século a Europa foi abalada, e de algum modo surpreendida, pelo poder do autoritarismo nazi, que cometeu crimes horrendos em nome da obediência à autoridade, ou simplesmente em nome do “cumprimento de ordens”, como várias vezes Adolf Eichmann referiu durante o seu julgamento (Arendt, 1996).

Um outro episódio de obediência que produziu danos irreparáveis foi o massacre da população civil da vila de My Lai, no Vietname, pelos soldados americanos, guiados pelo tenente Calley, em Março de 1968, e citado por Kelman e Hamilton (1989) como um “crime de obediência”. Mais recentemente, podemos lembrar ainda os relatos sobre os abusos dos soldados americanos infligidos a prisioneiros iraquianos, na prisão Abu Ghraib, que surpreenderam o mundo, ou nem tanto...

Nesta linha de orientação destacam-se dois autores cujo trabalho expressa esta visão crítica da obediência à autoridade: Adorno, Frankel-Brunswick, Levinson e Sanford (1950) e Milgram (1974).

## 2. 2. 1 – Adorno e Milgram

Adorno, Frankel-Brunswick, Levinson e Sanford (1950) desenvolvem a teoria da personalidade autoritária para explicar a génese da discriminação. Esta teoria centra-se nas implicações que uma educação rígida, durante a infância, tem na personalidade do indivíduo, a qual influencia a forma como este se relaciona com a autoridade.

De acordo com esta teoria um dos mecanismos psicológicos que leva à discriminação é a personalidade autoritária. Assim, para Adorno *et al.* (1950) a discriminação advém do facto de as crianças seres educadas por pais autoritários, severos e rígidos, e os efeitos dessa educação manifestam-se, mais tarde, numa auto-negação e numa incapacidade crítica face aos valores da autoridade. Esse tipo de relação traduz-se também na ausência de independência relativamente aos progenitores ou a outras autoridades, resultando numa excessiva submissão à autoridade e ao poder. Ainda de acordo com estes autores, os indivíduos sujeitos a esse tipo de educação são incapazes de exprimir as suas pulsões agressivas e sexuais, tornando-se mais tarde pessoas frágeis e, como tal, vindo a expressar uma forte hostilidade relativamente a pessoas e grupos mais fracos. As explicações sobre a discriminação, dadas pelos autores, enfatizam, portanto, o tipo de personalidade autoritária dos indivíduos.

Ainda que o enfoque intrapsíquico e individualista atribua uma atenção particular aos mecanismos psicológicos internos e mediadores do comportamento, esta teoria mostra as consequências negativas de uma submissão à autoridade.

É ainda no quadro de uma abordagem crítica da autoridade que Milgram (1963-74) desenvolve um conjunto de experiências sobre a obediência. Desta vez, a perspectiva teórica está centrada em factores situacionais.

A preocupação de Milgram, descendente de família judia, morta pelos nazis, era compreender o que leva as pessoas a obedecer. Assim, com o objectivo de analisar até

que ponto as pessoas obedecem a uma autoridade, Milgram realizou um conjunto de experiências laboratoriais. Na sua experiência original participaram indivíduos de idades e profissões variadas. Era dito aos participantes que a experiência tinha como objectivo estudar os efeitos da punição na aprendizagem. A experiência era realizada com um indivíduo “ingénuo”, que obedecia às ordens da autoridade, administrando choques eléctricos a uma “vítima inocente”. Os resultados revelaram que 62,5% dos participantes foram até ao fim da experiência, dando choques de 450 volts. Estes resultados surpreenderam a comunidade científica, tanto mais que um conjunto de psicólogos interrogados anteriormente sobre os possíveis resultados acreditava que a percentagem de sujeitos que iriam até ao fim da experiência seria bastante mais diminuta do que na realidade aconteceu.

As explicações encontradas por Milgram para o elevado grau de obediência às ordens da autoridade (o experimentador) nada têm a ver com a patologia individual, mas reportam-se à *norma de obediência à autoridade interiorizada, desde muito precocemente, pelas pessoas quando inseridas numa estrutura hierárquica.*

Do conjunto de experiências realizadas por Milgram sobressaíram alguns factores que funcionam como moderadores da obediência. Destacam-se aqui os seguintes factores: a legitimidade que os indivíduos atribuem à autoridade e a responsabilidade dos participantes atribuída ao próprio ou aos outros.

No que respeita à *legitimidade da autoridade* quanto mais as pessoas legitimam a autoridade, mais tendência têm para lhe obedecer e aceitar as suas ordens e propostas. A literatura tem salientado que uma condição para que as pessoas atribuam legitimidade às ordens de uma dada autoridade tem a ver com “área de competência” (Garcia-Marques, p. 263). Contudo, será que basta que a autoridade seja competente e

reconhecida como tal para que as suas ordens sejam legítimas, justificáveis e respeitem os direitos humanos?

Relativamente ao factor responsabilidade assumida pelos participantes na experiência de Milgram, verificou-se que a grande maioria não assume a responsabilidade pelas consequências dos seus actos, mas funciona apenas como um agente que executa as ordens da autoridade, tal como diversas vezes salientou Adolf Eichman no seu julgamento.

Do ponto de vista do nosso problema, é importante destacar quer as experiências de Milgram quer a proposta de Kelman (1958) sobre a influência social (aceitação, identificação e interiorização). Colocamos, assim, as seguintes questões: Será que o facto de as pessoas se encontrarem inseridas numa hierarquia social torna inevitável a obediência à autoridade, qualquer que seja o tipo de ordem? Será que as pessoas, face a determinadas contingências situacionais, deixam de ser seres pensantes e funcionam como autómatos, como sugerem as experiências de Milgram? Será que determinados padrões de personalidade levam inevitavelmente à obediência e à submissão à autoridade, como sugerem os estudos de Adorno?

Supomos que o tipo de relação que as autoridade socializadoras estabelecem com as pessoas desempenham uma função importante no tipo de norma adoptada. Assim, a obediência à autoridade pode ser devida ao facto de as propostas da autoridade serem valorizadas e interiorizadas pelo indivíduo, porque têm em conta o respeito mútuo e os princípios éticos, significando, portanto, que houve, por parte do indivíduo, uma interiorização desses valores.

Do que temos vindo a enunciar constatámos que as explicações psicológicas encontradas para os indivíduos obedecerem à autoridade como autómatos e não como seres pensantes assentam no tipo de personalidade ou em variáveis situacionais. Assim,

os indivíduos são perspectivados como entidades passivas, amorfas e acríticas na relação com a autoridade.

Destacamos duas contribuições que podem ajudar a compreender de uma outra forma a relação com a autoridade: uma no campo da sociologia, com Weber e, outra, no quadro da psicologia, com Kohlberg.

A seguir iremos enunciar os contributos destes dois autores.

### **3 – A perspectiva weberiana sobre a relação com a autoridade**

Weber (1947) especifica três tipos básicos em que assenta a legitimidade da autoridade: carismática, tradicional e legal-racional, sendo esta última a que assume, no mundo moderno, maior significado porque garante a neutralidade por parte da autoridade.

De acordo com Weber (1919-1922/1989), a partir do final do século XIX a burocratização, isto é, os princípios legais são o processo que medeia as relações organizacionais e institucionais. As organizações burocráticas são caracterizadas por relações impessoais e racionais entre os indivíduos e estas organizações. Da mesma forma, no sistema social, os indivíduos têm direitos e obrigações definidas a partir das posições assumidas nesse mesmo sistema. Assim, na sociedade moderna, a posição da autoridade é conseguida através de competências e não com base nas preferências pessoais ou com base nas ligações familiares, como acontecia nas sociedades tradicionais no mundo ocidental. Além disso, as autoridades têm deveres e obrigações formalmente definidos que são igualmente distintos das suas preferências pessoais. Assim sendo, os indivíduos são também formalmente obrigados a cumprir as directivas dessa autoridade. De acordo com Weber, concordar com o sistema legal-formal implica

a obediência a uma ordem impessoal estruturada legalmente, bem como aos seus representantes – as autoridades:

“Obedience is owed to the legally established impersonal order. It extends to the persons exercising the authority of office under it only by virtue of the formal legality of their commands and only within the scope of authority of the office.” (Weber, 1947, p. 328)

Além disso, as autoridades relacionam-se com as pessoas com base em critérios de imparcialidade e impessoalidade, e não com base em relações afectivas ou interesses pessoais. O sistema legal-racional constitui, assim, uma protecção contra a arbitrariedade da autoridade na medida em que o indivíduo for capaz de descodificar as regras desse sistema. Mas será esta resposta suficiente?

#### **4 – Perspectiva kohlbergiana sobre a relação com a autoridade**

Para Kohlberg (1976) as atitudes face à autoridade dependem do desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo. Dos seis estádios do desenvolvimento moral definidos por Kohlberg, é somente a partir do quarto estádio (a moral da lei) que o indivíduo parece aceder a uma compreensão clara dos princípios que fundamentam a legitimidade da autoridade formal, na acepção weberiana. A par dessa compreensão existe também um reconhecimento da estrutura social assente em regras, direitos e deveres implícitos nos diferentes papéis burocráticos. As preocupações dos indivíduos pertencentes ao quarto estádio residem “numa orientação para a ordem, imparcialidade e consistência do sistema social” (Lourenço, 1992, p. 92), aceitando as normas e as leis desde que não impostas autocraticamente.

Assim, e seguindo Kohlberg (1984), é neste estádio que surgem preocupações com a justiça procedimental, i.e., os indivíduos compreendem que existem determinados procedimentos que devem ser acautelados, no sentido de que as decisões

resultantes do conflito de interesses tenham mais probabilidade de ser justas. Neste estágio, os indivíduos têm presente a ideia de que todos são iguais perante a lei ou outras normas (reciprocidade ou equidade) e as transgressões e desvios à lei são reprovados na medida em que afectam a manutenção da integridade e da consistência do sistema. Assim, no nosso entender, neste estágio a autoridade legítima e justa é aquela que respeita a lei.

Ainda a propósito dos estádios propostos por Kohlberg (1984), é no 5º e 6º estádios que surgem preocupações com o contrato social, com o bem-estar social, com os valores éticos e os direitos humanos, e a noção que estes devem ser protegidos. Deste modo, as pessoas que se regem segundo estes princípios resistem e desobedecem a autoridades que colocam em causa esses mesmos princípios.

Segundo Kohlberg, as preocupações que estão presentes no quarto estágio raramente acontecem em adolescentes com menos de 16 anos de idade. Embora não seja fundamental para o nosso argumento, importa mostrar que essas preocupações estão presentes antes da adolescência.

A este propósito destaca-se um estudo realizado por Emler, Ohana e Moscovici (1987), com crianças dos 6 aos 11 anos, acerca da compreensão sobre a autoridade formal, nomeadamente sobre as representações das crianças acerca do papel social do professor. Os resultados deste estudo salientam que a maioria das crianças com 11 anos de idade reconhece já a existência de uma hierarquia relativa ao papel da autoridade no contexto escolar, e reconhece, simultaneamente, que os professores estão, por sua vez, sujeitos à autoridade de outras pessoas, tais como o director da escola, ou mesmo o governo que está acima deles nessa hierarquia. As crianças mais velhas reconheceram que os professores não possuem autoridade para alterar, à sua vontade, algumas das regras da escola; bem pelo contrário, os professores estão também sujeitos a

regulamentos e têm poderes limitados para estabelecer regras. Estes resultados contestam os pressupostos de Kohlberg.

Salienta-se que o estudo de Emler *et al.* (1987) teve o mérito de analisar a questão da alterabilidade das regras sociais em instituições formais e entre indivíduos com relações assimétricas, uma vez que Piaget (1973) se tinha preocupado com esta questão, mas apenas em contexto de jogos infantis e entre pares (relações simétricas).

De facto, mais recentemente, autores da cognição social têm prestado uma atenção muito especial à forma como a autoridade é conceptualizada pelas crianças. Os resultados dos estudos de Damon (1977), Laupa e Turiel (1986), Laupa (1991), Smetana (1988) e Tisak (1986) revelaram que, embora o raciocínio das crianças relativamente a esta questão seja complexo, estas acedem à sua concepção relativamente cedo, ao contrário do que Kohlberg sugere.

Damon (1977) foi o primeiro autor que, entre os trabalhos de Piaget e Kohlberg, abordou o desenvolvimento da noção da autoridade, centrando-se nas seguintes questões: em que é que a criança se baseia para legitimar a figura de autoridade? E quais são as razões para que ela obedeça às suas ordens? Damon observou um progresso ontogenético sobre as concepções das crianças acerca da autoridade. Contudo, interessa-nos aqui sublinhar que, para este autor, o indivíduo já na pré-adolescência perspectiva a sua relação com a autoridade como uma *relação* entre pessoas fundamentalmente iguais e com direitos semelhantes, e como tal baseada no respeito mútuo.

Ainda a propósito da concepção de legitimidade da autoridade em crianças, Laupa e Turiel (1993) realizaram um estudo cujo objectivo foi analisar se as crianças atribuem legitimidade às ordens dadas por uma autoridade (por exemplo, um professor ou director de uma escola) em diferentes contextos (ordens dadas dentro da escola, num parque público, em outra escola ou na própria casa da criança), mesmo sendo-lhe

reconhecida uma posição social no contexto específico da escola. A amostra foi constituída por 60 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6,5 e os 11 anos de idade. Eram apresentadas descrições de acontecimentos que envolviam o professor. Este dava ordens aos estudantes em contextos sociais diferentes, fora da escola: em um parque público, numa outra escola e na própria casa da criança. Foram apresentados dois comportamentos diferentes: lutar e jogar à bola. Os dois comportamentos escolhidos prendem-se com a distinção entre preocupações morais e não morais nos julgamentos sociais das crianças (Laupa & Turiel, 1986; Tisak, 1986; Turiel, 1983).

Os resultados deste estudo mostram que entre os diversos factores que contribuem para os julgamentos da autoridade escolar (por exemplo, o conhecimento), a atribuição da posição social do professor é suficiente para legitimar as suas directivas dentro do contexto escolar, mas não fora deste contexto. As crianças julgam a legitimidade da autoridade com base no contexto social em que cada interacção tem lugar (um professor pode ser considerado como uma autoridade legítima na escola, mas não fora deste espaço). Este estudo mostra, assim, que as crianças possuem conceitos bem diferenciados quanto aos limites da legitimidade da autoridade: as crianças não atribuem legitimidade às directivas de um professor de uma escola à qual não pertencem, nomeadamente num parque e na sua própria casa. Turiel defende também que Kohlberg subestimou o nível da compreensão moral da criança. Assim, e apesar de o autor ter colaborado com Kohlberg, diverge em alguns aspectos da perspectiva kohlbergiana.

No mesmo sentido vão os estudos de Laupa (1991; 1994), Laupa e Turiel (1986, 1993) e Tisak e Tisak (1991) que sugerem que a criança é capaz de reconhecer os limites do poder da autoridade e ajuizar de forma crítica as ordens dessa autoridade.

Turiel desenvolveu estudos longitudinais a partir dos quais sugeriu que as regras morais e as convenções sociais pertencem a domínios distintos da compreensão e do comportamento social da criança, tendo linhas de desenvolvimento separadas. As normas morais (e.g., não roubar) relacionam-se com actos que têm consequências intrínsecas sobre os direitos ou sobre o bem-estar dos outros, sendo por isso obrigatórias e reguladas socialmente. As convenções sociais (e.g., não comer com as mãos; não vestir a bata da escola) são uniformidades comportamentais que regulam as interacções sociais e, portanto, dependem de grupo social para grupo social.

Turiel (1983) mostra que as crianças, pelo menos desde os quatro anos de idade, são capazes de distinguir entre regras convencionais e regras morais e avaliá-las de forma diferente, embora sejam as crianças mais velhas que fazem essa distinção de modo mais consistente. Assim, as crianças julgam de modo muito diferente as transgressões morais e as transgressões convencionais.

Com efeito, Turiel, Killen e Helwig (1987) mostram que as crianças por volta dos três-quatro anos julgam as normas morais como obrigatórias, generalizáveis e que não se podem alterar arbitrariamente, e julgam as convenções sociais como dependentes das regras pertencentes aos grupos sociais e à autoridade. Além disso, as crianças atribuem maior gravidade às transgressões morais (transgressões que provocam danos ao outro e envolvem problemas de justiça) do que às transgressões convencionais (transgressões de normas que funcionam como reguladoras das interacções sociais e mais associadas ao exercício da autoridade).

Os resultados deste conjunto de estudos questionam igualmente a visão de Piaget (1973). Este autor atribui à criança uma moralidade heterónoma (até aos oito/nove anos), baseada em relações de respeito unilateral e de obediência à autoridade

como um dever e o medo do castigo (egocentrismo). Este tipo de julgamento moral evolui para uma moralidade autónoma, constituída pela cooperação e respeito mútuo, que assenta na reciprocidade e na regra da igualdade (perspectivismo). Nesta fase de autonomia pode dizer-se que a criança interiorizou as normas morais e sociais.

Em jeito de síntese, o conjunto de pesquisas acabado de enunciar evidencia que as crianças acedem bastante precocemente à concepção de legitimidade da autoridade legal-racional, tal como é proposta por Weber, e ajudam a compreender melhor o significado que assume para os adolescentes a legitimidade da autoridade.

Das perspectivas aqui referenciadas, de facto, apenas a perspectiva cognitiva-desenvolvimentista associa a justiça ao processo de legitimação da autoridade. Piaget (1973) propõe que o sentido da justiça está relacionado com a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma, como enunciámos anteriormente. Kohlberg (1976; 1984), por sua vez, como vimos, defende que a relação com a autoridade depende do estágio de desenvolvimento moral do indivíduo. Sublinhamos o 5º e 6º estádios, na medida em que estes estádios estão para além de preocupações com a manutenção da lei e da imparcialidade da autoridade legal para se focalizarem em preocupações com o relativismo da lei, preocupações deontológicas e com os princípios éticos universais.

## **Conclusões**

Neste capítulo procurámos, primeiramente, descrever as tarefas de desenvolvimento que os adolescentes enfrentam no percurso para o mundo adulto e mostrar que essas tarefas podem ser ultrapassadas de forma positiva quando os adolescentes dispõem de entidades de suporte social e emocional, tais como a família e o grupo de amigos.

Entre as diversas tarefas de desenvolvimento destacamos as tarefas que dizem respeito à integração do adolescente no mundo social e que envolvem as relações com as instituições e respectivas autoridades. Constatamos que esse tipo de tarefas tem sido negligenciado pela Psicologia. Constatamos, também, que entre os adultos significativos com os quais os adolescentes se relacionam tem sido negligenciado o papel que os professores podem assumir na resolução das tarefas de desenvolvimento ligadas à integração do jovem no mundo institucional e, conseqüentemente, na avaliação da autoridade institucional. Supomos, então, que os professores, enquanto entidades de socialização, podem ter um papel relevante nesse tipo de tarefas. De acordo com Emler e colaboradores (1987; 1992), a escola é a primeira instituição na qual o indivíduo tem experiências relacionadas com uma instituição burocraticamente organizada e onde estabelece relações simétricas e assimétricas diferenciadas. Assim, *o tipo de relação que os adolescentes estabelecem com a autoridade escolar parece-nos importante na medida em que os professores funcionam como modelos sociais na construção das representações acerca das autoridades extra-escolares.*

Neste capítulo deu-se também conta de algumas perspectivas que assentam em dois eixos contrastantes sobre a relação com a autoridade. Um destes eixos considera a autoridade como vantajosa para o indivíduo e o grupo enquanto assume uma função de regulação social; o outro eixo considera a relação com a autoridade com base na obediência às suas ordens, independentemente do tipo de ordem, mesmo quando essa ordem põe em causa os direitos humanos e os princípios éticos e morais, como mostram Kelman e Hamilton (1989) com os designados “crimes de obediência”.

Destacamos os contributos de Weber e de Kohlberg para nos ajudarem a ultrapassar a discrepância encontrada nas perspectivas enunciadas e compreender melhor a relação do adolescente com a autoridade. Segundo Weber, a autoridade legal-

racional é aquela que protege o indivíduo das arbitrariedades da autoridade, na medida em que actua com base em critérios de imparcialidade e impessoalidade. Contudo, o indivíduo tem de ser capaz de descodificar as regras do sistema. Mas, colocou-se-nos a questão, se esta resposta é suficiente para que a autoridade seja considerada legítima e justa e, por outro lado, se a relação com este tipo de autoridade é suficiente para promover a desobediência face a ordens imorais. Kohlberg defende, entretanto, que o indivíduo no estágio quarto acede aos princípios que fundamentam a legitimidade da autoridade formal, tal como é proposta por Weber, e é capaz de descodificar as regras, direitos e deveres implícitos nas relações burocráticas. No estágio quarto, o indivíduo é capaz de aceitar as normas e as leis, existindo uma interiorização dos valores normativos e legais. Salientámos, contudo, os estádios quinto e sexto propostos por Kohlberg, na medida em que os indivíduos que atingem estes estádios regem-se por princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade ou à justiça, e não pela conformidade às normas morais e sociais vigentes.

Supomos, então, que uma autoridade legítima é aquela que respeita os direitos humanos e os princípios éticos universais.

Apresentámos, também, alguns autores que teceram algumas críticas à teoria de Kohlberg, nomeadamente à sequencialidade dos estádios e à sua universalidade.

Assim, e retomando um dos argumentos apresentados neste capítulo, colocamos as seguintes questões:

Será que a relação com a autoridade legal-racional, assente nos critérios de imparcialidade e impessoalidade, promove a desobediência face a ordens imorais e que põem em causa os direitos humanos? Ou, será a relação com a autoridade assente em critérios de imparcialidade mas que, ao mesmo tempo, trate as pessoas com dignidade e respeito, aquela que é capaz de promover a desobediência face a ordens que colocam

em causa os direitos humanos e, simultaneamente, promove a aceitação dos seus valores e o desenvolvimento da opinião crítica?

Tanto quanto sabemos, Emler e colaboradores foram os primeiros autores a analisar os pressupostos de Weber a propósito das atitudes dos adolescentes face às autoridades institucionais. Estes autores desenvolveram um conjunto de pesquisas em que procuraram aplicar os pressupostos weberianos e demonstrar a importância da escola como primeira organização formal com a qual a criança tem as suas primeiras experiências.

Na perspectiva weberiana, as orientações do adolescente face ao sistema social definem-se com base na legitimidade que este atribui às normas e às regras sociais, da qual a autoridade institucional é a sua legal representante. Rubini e Palmonari (1995) e Palmonari e Rubini (1998) sugerem que o respeito pelas regras institucionais obriga o adolescente a ter, inicialmente, uma compreensão das regras e das normas institucionais, radicanando essa compreensão, em primeiro lugar, nas normas e nas regras escolares. Segundo os autores essa compreensão assume um papel fundamental na socialização do adolescente.

Será então que a compreensão e a aceitação das regras escolares assumem um significado peculiar nas orientações dos adolescentes para com a autoridade institucional? Será que a experiência que os adolescentes têm com as autoridades formais, nomeadamente com os professores, determina a legitimação dessas mesmas autoridades? E será que esse tipo de experiência determina a legitimação da autoridade escolar e extra-escolar? No capítulo seguinte aprofundaremos algumas das questões aqui colocadas.



## Capítulo 2:

### **A Escola como Lugar Privilegiado para a Construção das Atitudes face à Autoridade Institucional**

---

#### **O Deus do Lar**

No último dia da duodécima lua  
o deus do Lar volta para o Céu  
para contar o que viu cá na Terra.

Antes de o queimarem e em fumo o tornarem  
*toda a família lhe dá de comer*  
para que fique com o ventre farto.

Leitão bem assado, peixe mui gostoso,  
bolos alourados, frutos bem maduros,  
o vinho um regalo, não se olha a despesas.

O deus do Lar esquece as querelas,  
*as palavras insolentes, as faltas de todos.*  
Sobe ao Céu bêbado e satisfeito.

O que é preciso depois é arranjar outro deus.

Fang Tcheng-Ta (1126-1191). Trad. António Ramos Rosa

## Introdução

No capítulo precedente debruçamo-nos sobre a contribuição de diversas perspectivas teóricas para uma compreensão das atitudes dos adolescentes acerca da autoridade.

Neste capítulo procuramos dar conta da importância da experiência escolar na construção dessas atitudes em relação à autoridade escolar e extra-escolar.

A escola é uma das instituições extrafamiliares, a que a sociedade tem confiado a tarefa de socializar as crianças e os jovens no sentido da sua inserção no mundo social. Actualmente, não se pede apenas à escola para realizar a tarefa de ensinar as competências mais elementares (ler, escrever, etc.), mas é-lhe também pedido para dar formação técnica de modo a que os jovens consigam responder às sucessivas exigências tecnológicas (Carugati & Selleri, 2001) e laborais (Heaven, 1994). Além disso, o contexto escolar proporciona também oportunidades de a criança obter experiências relacionais, sociais e pedagógicas que são fundamentais para o crescimento do indivíduo. Para Vale e Costa (1994) a escola é um local de aprendizagem ao nível dos diferentes saberes e das formas de socialização, bem como na construção de normas e valores sociais.

No que diz respeito ao sistema escolar em Portugal, está previsto que todos os jovens frequentem a escola até aos 15 anos (9º ano de escolaridade). Ao longo deste percurso, as crianças, e mais tarde os adolescentes, interagem simultaneamente com os professores, que representam a autoridade, e com os pares, com os quais partilham experiências semelhantes e desenvolvem estratégias de adaptação relativamente ao sistema escolar.

Especificamente, a escola permite o confronto diário com normas e regras de comportamento institucional, que vão para além das relações pessoais e informais. As

crianças descobrem que, mesmo não gostando de determinadas regras, devem respeitá-las. Relativamente aos professores, do mesmo modo, os adolescentes aprendem a respeitá-los devido ao papel institucional que desempenham e não pelas suas características pessoais (Rubini & Palmonari, 1995).

É a aprendizagem destes princípios que constitui a base da construção das orientações sobre o mundo institucional.

Tendo como referência esta hipótese e os pressupostos de Weber (1946), Emler e colaboradores (1985; 1987) questionam-se sobre os factores que estão na génese das crenças sobre os papéis organizacionais e a legitimidade das autoridades formais. Os autores sugerem, então, a existência de dois tipos de condições que contribuem para o desenvolvimento das crenças e atitudes em relação à autoridade institucional: o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a educação formal adquirida na escola.

Emler *et al.* (1987) e Emler (1992) tecem algumas críticas relativamente à teoria do desenvolvimento cognitivo, em nosso entender ajustadas, uma vez que esta teoria fornece explicações limitadas sobre os processos através dos quais as crianças adquirem as crenças acerca da organização formal e da autoridade formal. A teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo parte de pressupostos universais para os fundamentos da sociedade humana, ou seja, os estádios de desenvolvimento sucedem sempre e em todo o lado da mesma forma. Ao contrário, segundo alguns autores entre os quais Emler *et al.* (1987), a burocracia não é uma orientação humana universal, mas é antes um produto do contexto social, histórico e cultural.

No contexto desta hipótese os autores propõem que as crianças constróem o seu conhecimento acerca do mundo social, nomeadamente acerca dos princípios burocráticos, através das suas próprias experiências e da interpretação que circula na comunidade à qual pertence.

Com base nestes pressupostos Emler e colaboradores desenvolvem uma série de pesquisas, sugerindo que as representações das crianças sobre os papéis organizacionais e sobre a autoridade formal variam em função da idade, mas também da cultura em que estão inseridas e da posição que ocupam na estrutura de classes sociais.

“The process of growing up within a particular social class exposes the child to the political perspectives of that class, including perspectives on the exercise of bureaucratic power in society. We also assumed that the most important source of experience of formal organization in childhood is the school.” (Emler, 1992, pp. 70-71)

Assim, a escola proporciona aos adolescentes experiências de relação com uma instituição burocraticamente organizada que podem influenciar o desenvolvimento da sua compreensão acerca do sistema social e mais especificamente acerca da autoridade institucional extra-escolar.

É esta a hipótese que vamos desenvolver neste capítulo.

## **1 – A escola e as atitudes face à autoridade institucional**

No contexto escolar, as crianças, iniciam a sua compreensão sobre as relações interpessoais, aprendem que estas relações não se estabelecem apenas com base no plano afectivo, cujos objectivos são a protecção, a segurança e a manutenção da satisfação das necessidades, mas experimentam também relações de cooperação e competição com os adultos e com os pares, com o objectivo de obter reconhecimento a diferentes níveis.

Nesse sentido, e concretamente no que respeita às orientações face à autoridade, a escola pode ser considerada como um “laboratório social”, na medida em que é um lugar privilegiado para o adolescente adquirir competências pessoais e sociais, das quais dependem as suas atitudes acerca do sistema escolar. Para além disso e, como se

enunciou, a escola é um lugar onde se aprende a descodificar e interpretar as regras escolares, em que a avaliação destas leva a diferentes orientações face ao sistema social. Contudo, a relação com a autoridade escolar determina igualmente as atitudes face ao sistema escolar e social.

Com base nas ideias acabadas de enunciar, Emler e colaboradores desenvolvem um conjunto de pesquisas, algumas das quais passaremos a examinar.

Emler *et al.* (1987) realizaram uma pesquisa cujo objectivo foi analisar o papel dos professores em diferentes situações da vida escolar: avaliação do desempenho do aluno, distribuição de ajuda a diferentes alunos na sala de aula e, finalmente, o cumprimento das regras escolares. Mais especificamente, o objectivo consistia em analisar se as crianças percebem o professor a desempenhar papéis formais. Para tal entrevistaram 185 crianças escocesas e francesas, com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos.

Os resultados deste estudo mostram que as crianças são capazes de fazer julgamentos sobre a parcialidade ou imparcialidade de um professor. Contudo, as crianças mais novas, com idades equivalentes aos da escola primária, têm mais dificuldade nesses julgamentos. As crianças mais velhas (10-11 anos) evidenciam uma clara compreensão sobre a (im)parcialidade dos comportamentos dos professores e de que se baseiam numa relação impessoal, independentemente das suas preferências pessoais. Esta evidência empírica demonstra que, desde esta idade, as crianças possuem já uma compreensão bem desenvolvida de muitas das características da autoridade formal, como a definiu Weber. Assim, os resultados deste estudo contrariam a perspectiva de Kohlberg (1976, 1984), uma vez que este autor defende que as crianças desta idade não têm ainda uma nítida compreensão acerca da autoridade formal e dos papéis organizacionais, mas apenas uma consciência intuitiva.

Emler *et al.* (1987) concluíram que:

“(…) will not simply be a function of individual levels of cognitive sophistication or intellectual capacity to analyse action or social structure. They will also depend on the particular institutional practices with which children are themselves a part.” (p. 34)

Assim, os autores sugerem que o conhecimento das regras e dos papéis sociais são socialmente construídos, e como tal dependem do contexto social em que os indivíduos estão inseridos, nomeadamente do contexto escolar.

Também Cullen (1987) realizou uma pesquisa com crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, cujo objectivo foi analisar o reconhecimento de autoridades legítimas e a justificação para a sua autoridade no contexto escolar. Os resultados revelaram que as crianças mais velhas tinham um conhecimento mais adequado sobre estas questões em análise do que as mais novas (5 anos). No entanto, as crianças mais novas (a frequentar o primeiro ano de escolaridade) foram já capazes de estabelecer noções de autoridade bastante realistas e funcionais, nomeadamente em contextos com experiências directas, como é o caso do contexto escolar.

Por seu turno, Reicher e Emler (1985) realizaram um estudo com adolescentes, com a idade média de 14 anos, que nos permite verificar a relação entre as atitudes face à autoridade escolar e a autoridade institucional (escola, polícias e leis). A análise factorial realizada neste estudo mostra que as autoridades analisadas possuem a mesma natureza semântica, ou seja, os itens relativos às autoridades que são objecto de avaliação estão presentes em todos os factores e não se organizam em diferentes factores.

Neste mesmo estudo, os resultados mostram que existe uma correlação entre actos de delinquência e atitudes acerca da autoridade. Assim, verifica-se que quanto mais os adolescentes percebem as autoridades como imparciais e neutras, menos

desafiam as leis. As atitudes negativas face às autoridades institucionais levam a comportamentos desviantes.

Os resultados mostram também diferenças entre os rapazes e as raparigas. Os rapazes possuem atitudes mais negativas acerca da autoridade institucional do que as raparigas e, simultaneamente, cometem mais actos de delinquência do que as raparigas.

Os resultados de um outro estudo realizado por Emler e Reicher (1987) são consonantes em alguns aspectos com o estudo anterior. Verificaram-se correlações positivas entre a autoridade pública (policías e leis) e a autoridade escolar. Tal como no estudo anterior, os resultados mostram diferenças a nível dos rapazes e raparigas, sendo os rapazes aqueles que apresentaram atitudes mais negativas relativamente às autoridades em análise. Além disso, consideram a autoridade institucional discriminatória, a serviço de interesses particulares da instituição, levando algumas pessoas a situações de desvantagem.

Reicher e Emler (1985), Rigby e Rump (1979) e Rigby, Schofield e Slee (1987) mostram que existe uma *generalidade de atitudes face à autoridade*, sugerindo que os adolescentes que aceitam os policías aceitam também outras figuras de autoridade.

Assim, do conjunto de estudos realizados por Emler e colaboradores pode-se afirmar que os adolescentes que possuem atitudes positivas acerca da autoridade institucional são aqueles que reconhecem a sua legitimidade e consideram o seu exercício como vantajoso e igualitário. Ao contrário, os adolescentes com atitudes negativas acerca da autoridade institucional são também aqueles que rejeitam as suas regras e propostas e as consideram discriminatórias e injustas.

Posteriormente, um estudo de Emler, Ohana e Dickinson (1990) mostra uma correlação entre as atitudes dos adolescentes face à escola e face às autoridades extra-escolares. Essas atitudes, segundo os autores, são devidas à experiência escolar, uma

vez que essa experiência constitui a base para a compreensão de outros sistemas burocráticos e para a construção de atitudes face aos mesmos. De facto, o professor é o primeiro representante da autoridade formal com o qual a maior parte dos actores sociais, desde a infância até à adolescência, estabelece uma relação.

Emler e James (1994) afirmam que as atitudes dos adolescentes acerca das autoridades institucionais têm um forte impacto na sua escolaridade na medida em que determinam a duração dos seus estudos. Os adolescentes que têm uma percepção dos professores como autoridades imparciais mais facilmente aceitam as regras escolares, têm uma atitude também mais positiva face à escola, não tencionam abandonar a escola a curto prazo e obtêm mais sucesso relativamente a todo o sistema educativo. Segundo estes autores, os jovens que têm insucesso e são etiquetados como tal pelo sistema educativo “rejeitam igualmente os valores escolares e as formas de autoridade que lhe estão associadas” (Emler & James, 1994, p. 363). O estudo levado a cabo por Rubini e Palmonari (1995), que apresentaremos a seguir, vai no mesmo sentido: o rendimento escolar objectivo correlaciona significativamente com as atitudes sobre a autoridade institucional.

Tomando os estudos de Emler e colaboradores, Rubini e Palmonari (1995) desenvolveram um programa de pesquisas que mostra que o rendimento escolar objectivo (sucesso e insucesso escolar), bem como a percepção subjectiva da experiência escolar, em conjunto com as experiências no grupo de pares, influenciam a valência das atitudes face à autoridade institucional. Numa segunda fase do seu programa de pesquisa, Palmonari e Rubini (1998) e Palmonari *et al.* (1999) questionaram-se sobre o modo como a experiência escolar influencia a aquisição das atitudes face à autoridade institucional. Formularam, assim, a hipótese de que essa influência é mediada pelo “mal-estar” escolar. De acordo com estes autores, esse estado

psicológico pode decorrer de inúmeros factores, tais como: o fraco rendimento escolar, os resultados negativos decorrentes da interacção social nas relações com os professores (competências intelectuais e sociais) e nas relações com os colegas de escola (sentimentos de marginalização ou rejeição), a incapacidade emocional para enfrentar as situações de avaliação escolar e incapacidade de adaptação às regras escolares.

No sentido de avaliar a sua hipótese sobre a relação entre a experiência escolar e as atitudes face à autoridade institucional, Palmonari e co-autores (1998; 1999) construíram e validaram uma escala de avaliação do “mal-estar” escolar. A análise factorial desta escala identificou quatro dimensões: “adaptação às regras escolares”, “segurança face à avaliação escolar”, “motivação para aprender” e “bem-estar em função da experiência escolar”. Aqueles autores analisaram depois a relação entre estas dimensões e as atitudes face à autoridade institucional. A “adaptação às regras escolares” mostrou influenciar todas as dimensões das atitudes face à autoridade institucional: “obediência às leis”, “positividade e eficácia do sistema legal”, “imparcialidade do sistema legal” e “positividade das regras escolares”. A dimensão “bem-estar em função da experiência escolar” também revelou impacto sobre três das dimensões de avaliação da autoridade institucional. A dimensão “segurança face à avaliação escolar” apresentou um impacto menor e negativo sobre a percepção da “positividade das regras escolares”. Da mesma forma, a “motivação para aprender” apresentou um impacto menor e negativo sobre a “obediência às leis”. Os autores concluem que a influência da experiência escolar nas atitudes face à autoridade institucional pode ter dois significados: por um lado, a experiência escolar pode contribuir para a aceitação do sistema institucional; por outro, a experiência escolar pode desenvolver um sentido crítico face ao sistema institucional quando os adolescentes têm um sentimento de eficácia pessoal.

Os estudos empíricos que acabámos de enunciar convergem todos no sentido de mostrar que a experiência escolar tem uma influência particular tanto na aquisição das atitudes acerca da autoridade institucional como na estruturação das competências que se utilizam na vida pública.

Emler e colaboradores (Emler, 1992; Emler, Ohana & Moscovici, 1987; Emler & Reicher, 1987; Emler & Reicher, 1995) foram pioneiros no argumento sobre a influência da experiência escolar na aquisição das orientações dos adolescentes face ao sistema institucional, nomeadamente na relação com o tipo de autoridade legal-racional proposta por Weber. No mesmo sentido Palmonari e colaboradores (Palmonari & Rubini, 1998; Palmonari, Rubini & Casoni, 1999; Rubini & Palmonari, 1995) procuraram, através de medidas de “mal-estar” escolar, encontrar variáveis individuais (baixo rendimento escolar, baixo sentido de auto-eficácia, baixa auto-estima e vulnerabilidade emocional) e variáveis psicossociais (confronto com os pares e com os professores) que melhor explicassem as orientações dos adolescentes acerca da autoridade institucional.

Contudo, nenhum dos autores desenvolveu estudos empíricos no sentido de compreender como se constroem as atitudes acerca da autoridade institucional, nem mostraram claramente quais são as dimensões críticas da experiência escolar que facilitam a legitimação da autoridade escolar e extra-escolar.

Neste estudo partimos do pressuposto de que os adolescentes não constroem individualmente o significado e a interpretação do mundo social e institucional – este é construído através da relação com os outros significativos, nomeadamente através da relação com a autoridade escolar. Consequentemente, podemos perguntar: Será que a forma como os adolescentes avaliam a autoridade institucional extra-escolar decorre da qualidade da relação estabelecida com os professores?

## Conclusões

Atendendo ao que enunciámos neste capítulo, a escola enquanto instituição formal e o professor como figura que a representa poderão ter um papel de grande relevância na capacidade dos adolescentes para encontrar soluções adequadas nas relações com o mundo institucional, e mais especificamente para construir novas relações com os outros e formar atitudes positivas face às regras sociais e às autoridades institucionais.

Neste capítulo apresentámos as hipóteses de Emler e colaboradores. A experiência escolar constitui a primeira experiência directa que a criança tem com uma instituição formal com a qual se confronta quotidianamente por um período mais ou menos longo da sua vida. O conjunto dos seus estudos mostra que existe uma correlação positiva entre as atitudes face à autoridade escolar e as atitudes face à autoridade institucional.

Contudo, nem Emler e colaboradores nem Palmonari e colaboradores mostraram claramente quais são as dimensões críticas da experiência escolar que facilitam a legitimação da autoridade escolar e extra-escolar.

Embora a concepção acerca do papel da autoridade formal revestida de relações impessoais, tal como Weber sugere e que Emler e colaboradores adoptam, seja de grande interesse para a compreensão das atitudes dos adolescentes acerca da relação com as autoridades, essa concepção parece-nos demasiado mecanicista e funcionalista, nomeadamente quando aplicada à relação dos adolescentes com a autoridade escolar.

Carugati e Selleri (2001) sugerem que sentimentos negativos face aos professores muitas vezes transformam-se em sentimentos negativos em relação à escola

como um todo, tendo implicações na aprendizagem dos alunos e nas suas motivações académicas.

Coloca-se-nos, assim, a seguinte questão: Será que a relação com a autoridade escolar assente apenas nos aspectos formais é suficiente para levar à aceitação das suas propostas e decisões, bem como à aceitação das propostas das autoridades extra-escolares?

Na segunda parte da tese desenvolvemos a hipótese de que é a experiência de justiça na escola o factor crítico na legitimação da autoridade escolar e extra-escolar.

## **PARTE II**

**Julgamentos de Justiça, Modelo do Valor do  
Grupo e Modelo Relacional da Legitimação da  
Autoridade**



*“A justiça é a virtude primeira das instituições sociais, tal como a verdade o é para os sistemas de pensamento. Uma teoria, por mais elegante ou parcimoniosa que seja, deve ser rejeitada ou alterada se não for verdadeira; da mesma forma, as leis e as instituições, não obstante o serem eficazes e bem concebidas, devem ser reformadas ou abolidas se forem injustas.”*

(J. Rawls, 1971, p. 27)



## Capítulo 3:

### Antecedentes e Consequências das Percepções e do Significado da Justiça

---

#### Introdução

Neste capítulo pretende-se apresentar a evolução do conhecimento sobre os antecedentes e consequências da percepção e do significado da justiça. Aborda-se essa evolução de um ponto de vista cronológico, focando-se, naturalmente, as principais dimensões de justiça: *justiça distributiva*, *justiça procedimental* e *justiça interaccional*.

Abordam-se também alguns estudos fenomenológicos que nos permitem analisar o significado que as percepções de justiça assumem para as pessoas no seu dia-a-dia em situações consideradas por estas como justas e injustas. A intenção subjacente a este conjunto de estudos foi a de analisar a justiça a partir de questões relevantes e familiares para os indivíduos. Estes estudos apresentaram-se como complementares e de algum modo integradores dos enfoques teóricos até então mobilizados. Enuncia-se, igualmente, a saliência das dimensões de justiça – interaccional, procedimental e

distributiva – em situações consideradas justas e injustas, no sentido de melhor se compreender o significado atribuído a estas dimensões da justiça.

Relativamente às concepções de justiça, alguns autores associam a justiça interaccional à justiça procedimental; no entanto, mais recentemente, outros autores consideram a justiça interaccional como uma dimensão autónoma de justiça. Neste capítulo abordaremos os aspectos estruturais e interpessoais da justiça procedimental.

## **1 – A Justiça Distributiva – percepções de justiça na atribuição dos resultados**

No âmbito da psicologia social e relativamente às teorias sobre a justiça o conceito mais robusto começou por ser o conceito de *justiça distributiva*. O grande impulsionador deste conceito foi, sobretudo, Adams (1965) com a sua *teoria da equidade*. Para o desenvolvimento desta teoria, Adams baseou-se na *Teoria da Privação Relativa* proposta por Stouffer, Suchman, De Vinney, Star e Williams (1949), no conceito de *justiça distributiva* de Homans (1961) e na *teoria da dissonância cognitiva* de Festinger (1957), que passaremos a enunciar. O conceito de Privação Relativa será, contudo, desenvolvido no capítulo 8 por razões de organização do trabalho.

### **1.1 – A teoria da troca social e a justiça distributiva**

No campo da teoria da justiça social, o suporte fornecido pela teoria da troca social (Homans, 1961) constitui o ponto de partida para explicar as preocupações com a justiça distributiva.

Homans (1961), influenciado pela teoria skinneriana, defende que as pessoas, nas suas relações, são racionais e hedonistas, e como tal, nos vínculos sociais que estabelecem com os outros, procuram *maximizar* os seus benefícios através dos reforços positivos, e *minimizar* os custos, evitando os reforços negativos.

Além disso, a justiça distributiva para Homans pressupõe que os indivíduos esperam que as trocas sociais sejam justas, ou seja, que as recompensas de um indivíduo sejam proporcionais aos custos e às recompensas do parceiro; e o inverso, que os lucros sejam proporcionais aos investimentos. As situações em que isto não se verifica podem desencadear emoções negativas tais como a raiva ou a tristeza.

A teoria de Homans foi sujeita a algumas críticas, mas a principal refere-se ao facto de reduzir o comportamento psicossocial a pressupostos económicos característicos de uma sociedade individualista e racional com uma economia competitiva, deixando de fora sociedades ou grupos cujas relações se regem pela cooperação. Assim, segundo Morales (1981), Homans exclui a possibilidade das relações sociais poderem orientar-se segundo as normas de reciprocidade, e não apenas com a finalidade de obterem benefícios em proveito próprio. Contudo, a teoria da troca social de Homans teve o mérito de preparar o caminho para a teoria da equidade.

## 1.2 – A teoria da equidade e a justiça distributiva

Adams (1965), bastante influenciado por Homans, assume que o critério fundamental de justiça está estreitamente ligado à norma da equidade ou proporcionalidade. Para Adams, uma situação é equitativa ou justa na medida em que os indivíduos recebem recompensas (*outcomes*) na proporção das suas contribuições (*inputs*). Por exemplo, no contexto da escola, se um aluno estuda bastante para um exame, espera ter uma boa nota nesse exame. Segundo esta teoria uma situação é percebida como injusta quando existe iniquidade relativamente aos resultados recebidos numa qualquer troca social:

“When the normative expectations of the person making social comparisons are violated, when he finds that his outcomes and inputs are

not in balance in relations to those of others, feelings of inequity result”.

(Adams, 1965, p. 280)

Assim, de acordo com este autor, os indivíduos nos seus julgamentos de justiça fazem comparações com outros indivíduos que se encontram na mesma situação. Reportando-nos de novo ao contexto escolar, o aluno, quando vai ver a nota de uma disciplina, olha, igualmente, para as notas dos seus colegas e faz os seus juízos com base na ideia do que eles investiram nessa disciplina. Torna-se, deste modo, claro que as expectativas goradas e a iniquidade têm subjacente o processo de comparação intra e interindividual.

Aludindo ainda à teoria da equidade, o indivíduo experimenta um sentimento de iniquidade, quer quando a relação entre os seus resultados e *inputs* é menor do que os da outra pessoa, quer quando é maior. A iniquidade é sentida não somente quando alguém percebe que recebe menos do que aquilo que pensa que merece em comparação com o outro, referência social, como também quando percebe que recebe mais. No entanto, estes dois casos de iniquidade diferenciam-se: quando a desigualdade é a favor do próprio, a magnitude da iniquidade por parte deste indivíduo é menor, ainda que, e segundo Adams, exista a tendência por parte do indivíduo para repôr a equidade.

Por exemplo, um empregado que recebe um salário excessivo pode sentir-se culpado consigo mesmo (Walster, Berscheid & Walster, 1973) e, nesse caso, pode tentar, em compensação, aumentar a sua produtividade. Isto porque uma situação de iniquidade, como afirma Adams, produz psicologicamente não só uma tensão cognitiva como afectiva que desperta no indivíduo determinadas emoções (zanga, raiva ou culpa). Os sentimentos de sub-recompensação provocam, frequentemente, cólera, enquanto os sentimentos de sobre-recompensação produzem culpabilidade. Estes estados de tensão

conduzem a reacções comportamentais ou psicológicas com vista a restabelecer a equidade. Esperam-se, assim, do sujeito alvo de uma situação de iniquidade, movimentos tendentes ao restabelecimento do equilíbrio. Esta hipótese decorre da teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1954).

Vejamos, então, algumas das modalidades propostas por Adams para reduzir a dissonância associada a uma situação de iniquidade: 1) procurar *alterar as contribuições (inputs)* (se o indivíduo está sub-recompensado, pode reduzir as suas contribuições, ou pode aumentá-las no caso de estar sobre-recompensado); 2) procurar *alterar os resultados* (reduzir ou aumentar consoante a relação em causa lhe seja desvantajosa ou vantajosa, solicitando, por exemplo, o aumento do salário, a revisão do resultado de uma avaliação); 3) reinterpretar *cognitivamente* as suas contribuições e retribuições (alterar as percepções de modo a diminuir a dissonância cognitiva, atribuindo menos valor ao que está em causa e valorizando mais outros aspectos); 4) *abandonar a situação* (demissão ou transferência); 5) *agir sobre o outro* (de modo a que ele abandone a situação, ou que diminua as suas contribuições, ou ainda reinterprete cognitivamente as contribuições e as retribuições do outro); 6) *mudar o objecto de comparação* (segundo Adams, torna-se pouco provável reduzir a iniquidade desta forma, nomeadamente se o outro que serve de referência é um ponto de comparação estável).

Na tentativa de testar a teoria da equidade, foram desenvolvidos vários estudos empíricos que corroboraram as predições da teoria, apesar das contestações aos pressupostos. A título de exemplo, os resultados de um estudo de Greenberg (1990) mostram que os indivíduos com um salário inferior ao salário de outros colegas levava-os a baixar o seu nível de desempenho (diminuição dos *inputs*), enquanto aqueles que tinham um salário superior aumentavam o nível de desempenho (aumento dos *inputs*).

Um outro estudo de Greenberg (1988) mostra que a mudança temporária de gabinete (para renovação) de 198 empregados de uma empresa de seguros para gabinetes de colegas com *status* iguais, elevados e inferiores produziu diferenças a nível de desempenho. Assim, os empregados que mudaram para gabinetes de *status* mais elevado aumentaram o seu desempenho quando comparados com os que se mantiveram em gabinetes de igual *status*; ao contrário, os empregados que mudaram para gabinetes de *status* inferior diminuíram o seu desempenho. Quando os empregados voltaram aos seus gabinetes originais o desempenho voltou ao nível anterior ao da mudança de gabinetes.

Importa também referir que Walster, Berscheid e Walster (1973) estenderam a teoria da equidade a diferentes situações de relação interpessoal, originando um conjunto de pesquisas que promoveram a equidade como a única norma de justiça no campo da justiça distributiva.

### **1.2.1 – A relevância de diferentes normas de justiça distributiva: o papel dos contextos relacionais**

A teoria da equidade foi objecto de diversas críticas, as quais questionaram a equidade enquanto princípio único de justiça. Como se referiu, esta teoria tem subjacente uma ideia muito economicista das relações entre as pessoas, na medida em que considera apenas as normas da proporcionalidade e do mérito como princípio organizador dessas relações. De facto, em determinadas situações as pessoas podem pensar que as contribuições não devem ser consideradas como o principal critério nas decisões sobre as retribuições.

Por exemplo, Deutsch (1975; 1983) e Sampson (1975) defendem que existem outras formas de relacionamento para além das supostas pela teoria da equidade,

destacando a norma da *necessidade* e da *igualdade*. Estes dois tipos de normas têm um lugar de destaque sobretudo nas relações onde está em causa o bem-estar pessoal (Deutsch, 1975). É interessante constatar que nos discursos e debates políticos estas duas regras distributivas são, aliás, as mais referenciadas pelos políticos, o que revela que as pessoas na escolha de determinados candidatos (autoridade) são sensíveis a estas duas regras e não tanto (ou apenas) às regras de proporcionalidade ou mérito.

Além disso, a aplicação e escolha do tipo de normas de justiça está relacionada com o tipo de relações existentes entre os indivíduos e os contextos em que essas relações acontecem (Deutsch, 1975; Lerner, 1977; Mikula, 1984). Lerner (1974) sugere que os adultos, e mesmo as crianças por volta dos 5/6 anos<sup>1</sup>, usam diferentes regras distributivas – igualdade, equidade e necessidade – conforme uma ou outra é mais apropriada à situação. Também Leventhal (1976), numa visão proactiva da justiça distributiva, defende que diferentes actores, contextos e objectivos determinam os diferentes critérios de atribuição de recursos. Defensor desta ideia é também Reis (1986), reafirmando que os julgamentos de justiça estão relacionados com o tipo de relações sociais. Este autor identifica dezassete tipos de regras distributivas que os indivíduos utilizam no seu dia-a-dia e categoriza-as em torno de três dimensões: merecimento a curto prazo vs longo prazo; afirmação vs neutralização de status e relações auto-centradas vs relações com os outros. Reis (1986) sugere que uma teoria da justiça interpessoal, em vez da teoria da equidade, seria mais adequada para enunciar os princípios de justiça que orientam uma interacção justa.

Também de acordo com Deutsch (1985), nas relações em que a produtividade e a competição são a preocupação central, a norma da equidade torna-se mais saliente. No entanto, quando o que está em jogo são relações de solidariedade e de harmonia do

---

<sup>1</sup> O autor nunca analisou de forma sistemática a influência da variável idade e a utilização de uma ou outra regra distributiva.

grupo, as regras da igualdade e da necessidade salientam-se como organizadores fundamentais dessas relações. A aplicação estrita da regra do mérito, por exemplo, pode ser prejudicial quando o trabalho de grupo e a cooperação são fundamentais para o desempenho e a harmonia grupal.

Ainda nesta linha, os resultados do estudo de Azzi (1994) mostram que os indivíduos defendem uma determinada regra de justiça de acordo com o grupo a que pertencem (maioritários ou minoritários) e o tipo de bem a ser distribuído. Embora, numa perspectiva diferente, mas igualmente pertinente, Mikula (1984; 1993; 1994) mostra que as pessoas avaliam o que é justo ou injusto no seu dia-a-dia em função da sua perspectiva e do seu papel na situação.

## **2 – A Justiça Procedimental**

Uma outra crítica apontada à teoria de Adams e aos pressupostos da justiça distributiva teve a ver com o facto de não explicarem de forma adequada quais as reacções dos indivíduos face a situações de iniquidade, bem como por se centrarem apenas no conteúdo (resultado) das decisões e não se preocuparem com a forma como eram tomadas (processos). É na sequência destas críticas que surge o interesse pela vertente procedimental da justiça e seu impacto, traduzindo desde logo preocupações que conduziram a uma nova linha de investigação – *a justiça procedimental*.

### **2.1 – A importância de considerar os resultados como uma parte do todo**

Vejamos como os resultados de *per si* não são suficientes para explicar as reacções das pessoas.

Se atentarmos às experiências da vida quotidiana, veremos que as pessoas se sentem injustiçadas por razões que vão para além dos resultados. Por exemplo, no

contexto escolar, quando um aluno recebe uma nota considerada bastante inferior à esperada, pode decidir conversar com o professor para tentar perceber se os critérios usados foram adequados, rigorosos e iguais para todos. Pode assim constatar que de facto o professor foi rigoroso. Ou, ao contrário, pode constatar que o professor corrigiu o teste à pressa e sem qualquer grelha de correcção rigorosa. Não nos será difícil imaginar que a reacção desse aluno será completamente diversa nessas duas situações. Assim, os resultados das distribuições (uma nota ou qualquer outro tipo de avaliação) por si só não são suficientes para compreendermos as reacções dos alunos face a essa situação. As pessoas não se preocupam apenas com a justiça dos resultados, mas conferem, também, grande importância aos processos que subjazem aos resultados, evidenciando a importância de se considerar os resultados como uma parte do todo.

De seguida debruçar-nos-emos sobre esta nova dimensão da justiça – a justiça procedimental.

## **2.2 – Thibaut e Walker e o controlo do processo e da decisão**

Thibaut e Walker (1975) são os primeiros autores a promover um novo percurso no estudo da justiça, enfatizando a importância dos procedimentos na resolução dos conflitos e nos julgamentos de justiça que as pessoas fazem sobre uma determinada situação.

Efectivamente, Thibaut e Walker (1975) defendem que não são apenas os resultados a ser tidos em consideração quando os indivíduos procuram avaliar a justiça de uma situação, ou acontecimento, mas procuram avaliar igualmente, e de forma independente, a justiça dos procedimentos que conduzem aos resultados. Porém, e como se constatará, os autores, tal como a teoria da equidade, assumem uma visão instrumental da justiça, ou seja, partem da ideia de que procedimentos mais justos

seriam vistos como desejáveis de modo a garantir resultados também mais justos. Saliente-se, contudo, que a perspectiva de Thibaut e Walker acrescenta uma mais-valia à teoria da equidade, na medida em que não se centra apenas nas consequências da injustiça mas sim nos benefícios produzidos por procedimentos justos e por um sentimento de justiça. Os autores procuraram, deste modo, distinguir claramente entre a justiça distributiva e procedimental e mostrar a independência e o impacto desta última.

Os autores realizaram as suas pesquisas confrontando dois tipos de sistemas de fundamento judicial: o sistema *inquisitorial* (vigente nos tribunais europeus) e o sistema *adversarial* (vigente nos tribunais anglo-saxónicos), comparando-os em função da percepção de justiça obtida a partir do grau do *controlo do processo* (também designado *voz* ou oportunidade de apresentar opiniões antes da tomada da decisão) e do grau do *controlo da decisão* (percepção da influência directa sobre a decisão tomada) – e verificaram que os indivíduos preferiam o sistema *adversarial*, na medida em que neste sistema percepcionavam a existência de maior oportunidade de exprimirem as suas opiniões, sendo, como tal, mais justo.

De acordo com os autores:

“(…) the differences between adversary and inquisitorial models reflect the basic distinction in the locus of control as between the disputants and the third party. In the adversary model each party to the dispute is usually represented by an openly biased advocate who is charged with exercising his party’s control while seeking to establish the validity of his or her contentions. The roles of adversarial attorneys are therefore somewhat anomalous (...) they constitute a tacit to maintain a high degree of disputant control over the process. In an inquisitorial system, however, either there are no attorneys at all or attorneys are assigned the primary responsibility of assisting the decision maker in developing his decision.” (Thibaut & Walker, 1975, p. 23)

Nos conflitos litigiosos (civis ou criminais), Thibaut e Walker (1978), nos seus estudos laboratoriais, mostravam que possíveis enviesamentos determinam a justiça dos resultados e em que o factor *voz* serve de mecanismo de redução desse enviesamento. De facto, a oportunidade de as partes envolvidas serem ouvidas assumia a função de minimizar os erros no processo e promover o rigor da informação para a tomada de decisão.

Assim, as pesquisas destes autores contribuíram para chamar a atenção de que entre as diversas regras que podem levar as pessoas a considerar os procedimentos como justos, o controlo do processo (*voz*) e o controlo da decisão assumem um papel relevante

### **2.3 – O significado do controlo do processo (*voz*) e a percepção de justiça**

As pesquisas realizadas em diversos contextos mostram que as pessoas tendem a considerar os procedimentos que levam à distribuição dos recursos como mais justos, quando têm oportunidade de exprimir a sua opinião (*voz*) (Greenberg, 1990). Assim, o facto de as pessoas sentirem que têm algum controlo dos processos influencia as suas avaliações acerca das autoridades e dos sistemas sociais a diversos níveis.

Esta ideia é, aliás, confirmada pelos resultados do estudo de Greenberg (1986). Esse estudo foi realizado com empregados da indústria farmacêutica, os quais foram questionados sobre o factor de justiça mais importante na avaliação de desempenho, verificando-se que a maioria das respostas dadas estava relacionada com a justiça procedimental, e mais concretamente com a possibilidade de os empregados expressarem as suas opiniões. Também o estudo de campo de Lissak (1983, in Lind & Tyler, 1988) mostrou que soldados canadianos avaliavam mais positivamente a justiça

das avaliações feitas pelos seus supervisores quando tinham oportunidade de fornecer informações relevantes, do que quando essa oportunidade não era dada.

Os resultados de um estudo realizado por Spencer (1986) em instituições de saúde mostraram que o factor *voz* estava negativamente correlacionado com a intenção de *turnover*. No mesmo sentido, e relativamente aos processos de avaliação de desempenho, Folger (1987) defende que a ausência de *voz* levava a que os empregados mais facilmente percepcionassem a sua avaliação como injusta, sobretudo se essa avaliação era desfavorável. De igual modo, os resultados dos estudos (laboratorial e de campo) de Bies e Shapiro (1988), em situações de recrutamento e de tomada de decisão, mostraram que o facto de ter *voz* influenciava positivamente a percepção de justiça procedimental quando os resultados eram desfavoráveis. Assim, a oportunidade de os indivíduos poderem expressar as suas opiniões nos processos de avaliação parece contribuir para uma avaliação mais rigorosa e adequada, implicando, por sua vez, avaliações mais positivas e justas dos resultados. Mais recentemente, também, Van des Bos, Vermunt e Wilke (1997) evidenciaram que quando os participantes têm opinião sobre os resultados recebidos, consideram esses resultados como mais justos e mostram-se mais satisfeitos do que aqueles que não tiveram oportunidade de ter *voz*.

A ideia que subjaz aos resultados deste conjunto de estudos é de que o controlo do processo tem um valor instrumental, na medida em que o facto de os indivíduos poderem expressar as suas opiniões serve apenas para atingirem melhores resultados. Esta perspectiva não atende ao valor expressivo que o factor *voz* pode ter numa qualquer interacção, pesquisas que enunciaremos no capítulo seguinte.

## 2.4 – Leventhal e as regras da justiça procedimental

Leventhal (1980) sugere um enquadramento mais amplo para a avaliação da justiça procedimental, e numa tentativa de melhor definir esse conceito, propõe um conjunto de regras para que os procedimentos sejam considerados justos. O autor identifica seis regras formais de justiça procedimental: 1) consistência nos procedimentos ao longo de tempo e em relação a todas as pessoas; 2) objectividade e imparcialidade do decisor; 3) rigor e adequação da informação utilizada; 4) possibilidade de correcção de decisões eventualmente incorrectas; 5) representatividade das partes envolvidas em todas as fases do processo e 6) ética ou conformidade dos procedimentos com os valores morais dominantes. De acordo com Cropanzano e Greenberg (1997), a relevância destas regras procedimentais dependerá do tipo de objectivos que se tem na relação e no contexto, tal como, aliás, vimos relativamente às regras da justiça distributiva.

Note-se também que as regras procedimentais propostas por Leventhal não foram estabelecidas com base em estudos empíricos (excepto a quinta, uma vez que é considerada semelhante à noção de voz de Thibaut & Walker), porém, posteriormente, diversas pesquisas demonstraram a aplicabilidade destas regras enquanto antecedentes da percepção de justiça. Greenberg e colaboradores (ver Greenberg, 1996) articularam e aplicaram algumas destas regras procedimentais ao contexto organizacional e verificaram que quando essas regras estão presentes, os procedimentos e os resultados são vistos como mais justos. Por exemplo, Greenberg (1987a) realizou um estudo sobre a avaliação dos resultados, em que mostrou que a percepção do rigor e a fundamentação adequada levou a que os procedimentos e os resultados fossem vistos como mais justos. Também num estudo de campo com empregados de duas organizações, Tepper & Brown (1995) demonstraram que os testes antidroga eram considerados como mais

respeitadores da privacidade quando os procedimentos utilizados eram percebidos como objectivos e rigorosos.

Estes estudos, e outros não mencionados aqui, demonstram que as regras procedimentais propostas por Leventhal, mais ligadas à componente estrutural dos procedimentos, assumem um papel relevante na avaliação dos próprios procedimentos e dos resultados.

Saliente-se, contudo, que, quer Thibaut e Walker, como referimos, quer Leventhal têm uma visão instrumental dos procedimentos na medida em que colocam os processos ao serviço da distribuição dos recursos.

### **3 – Justiça interaccional**

Bies e Moag (1986) são os primeiros autores a definir a justiça interaccional como preocupação inerente aos processos de comunicação interpessoal. Os autores conduziram dois estudos com estudantes de MBA, que tinham sido candidatos em processos de recrutamento em diversas organizações. Os resultados do primeiro estudo, com 96 candidatos, permitiram identificar quatro critérios utilizados por esses candidatos como forma de avaliar a justiça do processo de recrutamento: a honestidade (34%), o respeito (19%), a adequação das questões (13%) e a adequação das justificações apresentadas (2%). No segundo estudo, o autor pediu a 109 estudantes que descrevessem um incidente justo e um injusto vivido por eles no processo de candidatura a um emprego, cuja análise de conteúdo das respostas confirmou os critérios de justiça interaccional enunciados no estudo anterior.

No seguimento destes estudos, Bies e Moag (1986) sugerem que os indivíduos são sensíveis à qualidade do tratamento interpessoal durante o uso dos procedimentos e estão especialmente atentos a um tratamento com respeito e consideração e à

autoridades de um exogrupo são avaliadas com base na capacidade de fornecerem resultados favoráveis. Especificamente, estes resultados chamam a atenção para o facto de os aspectos interaccionais serem tanto mais relevantes nas dimensões de justiça quanto maior for a proximidade da relação entre os protagonistas.

Com base neste conjunto de dados verificamos que as pessoas constroem os seus julgamentos de justiça em torno de três dimensões de justiça: distributiva, procedimental e interaccional. Verificamos, também, que as pessoas não somente percebem as dimensões de justiça como distintas, bem como nos seus julgamentos de justiça são sensíveis à qualidade do tratamento nas relações interpessoais e intragrupais, critério organizador da vida social.

Contudo, e apesar de as pessoas distinguirem as três dimensões de justiça e a justiça interaccional se mostrar relevante nos seus julgamentos de justiça, será que estas dimensões de justiça se inter-relacionam no impacto sobre as reacções dos indivíduos?

### **3.2 – Inter-relação entre as dimensões de justiça**

A interacção entre as dimensões de justiça não está ainda bem esclarecida, como aliás sugerem Folger e Cropanzano (1998) e Van den Bos, Bruins, Wilke e Dronkert (1999). Passaremos a dar conta de alguns estudos empíricos que mostram essa constatação.

Tyler e Caine (1981), nos seus estudos de campo, mostram que existe uma correlação positiva entre a justiça distributiva e a justiça procedimental. Verificou-se, igualmente, que quando os resultados eram elevados, a percepção de justiça procedimental era também mais elevada. Na mesma linha, um estudo de campo conduzido por Joy e Witt (1992) mostra que quando os empregados de uma fábrica percebem como justos os procedimentos que levaram às decisões, tendem também a perceberem como justos os resultados. Estes resultados verificaram-se quando os

indivíduos tinham uma visão de longo prazo relativamente à sua pertença à organização, estando dispostos a não considerar a favorabilidade dos resultados como nuclear, pelo menos a curto prazo.

Com o objectivo de melhor compreender a relação entre a justiça dos procedimentos<sup>3</sup>, a justiça das distribuições e a favorabilidade dos resultados, bem como até que ponto é que os resultados influenciam os julgamentos de justiça procedimental na tomada de decisão, Tyler (1996) conduziu dois estudos experimentais. Num dos estudos os indivíduos faziam as suas avaliações antes de conhecerem os resultados obtidos, enquanto no outro os resultados eram primeiramente conhecidos e de seguida os indivíduos faziam as suas avaliações. Os resultados foram semelhantes em ambos os estudos. Verificou-se que o facto de os indivíduos conhecerem previamente os resultados não tem qualquer influência no significado que atribuem à justiça dos procedimentos. Contudo, o facto de os indivíduos conhecerem previamente os resultados origina um peso inferior nos julgamentos procedimentais da legitimação da autoridade. Estes resultados sugerem, segundo Tyler (1996), que as pessoas possuem determinados padrões que aplicam nos julgamentos procedimentais, indicando um certo consenso sobre o que é ou não justo nas tomadas de decisão. Em parte, os resultados de Van den Bos et al. (1997) vão no mesmo sentido. Os resultados destes autores revelaram que a ordem pela qual é apresentada a informação procedimental e distributiva influencia o significado de justiça.

Greenberg (1987b) realizou um estudo experimental que demonstra que a relação entre a avaliação dos resultados e dos procedimentos depende do resultado, isto é, quando o resultado é favorável tende a ser avaliado como justo independentemente do

---

<sup>3</sup> Tyler, tal como Greenberg, não distingue a dimensão interaccional da procedimental, considerando os aspectos interaccionais na dimensão procedimental.

procedimento; contudo, quando os resultados são baixos, a justiça procedimental apresenta-se mais saliente.

Também em Portugal, e relativamente à favorabilidade e adequação dos resultados, Theotónio (1997) realizou um estudo, em contexto organizacional, sobre julgamentos relativos a um aumento de remuneração, o qual mostra que os indivíduos que tiveram um resultado favorável avaliam os procedimentos muito mais em função do processo do que do resultado. Porém, os indivíduos que obtiveram um resultado desfavorável avaliam a remuneração atribuída tanto em função de factores distributivos (resultado) como de factores procedimentais (processo). A autora mostra, também, que os indivíduos que consideram adequados os resultados recebidos julgam as regras e os procedimentos na organização independentemente das dimensões interaccionais e distributivas; contudo, nos indivíduos que consideram os resultados inadequados, aquele julgamento é realizado exactamente com base nestas dimensões, sendo estes resultados de algum modo consonantes com os de Greenberg (1987 b).

Os resultados deste conjunto de estudos permitem-nos afirmar que existe uma interpenetração entre as diferentes dimensões de justiça, nomeadamente quando os resultados são avaliados como injustos.

No tópico 3.1. deste capítulo vimos que os julgamentos de justiça se organizam em torno de três dimensões: justiça distributiva, procedimental e interaccional. Contudo, será que quando as pessoas relatam experiências de justiça e injustiça, as dimensões de justiça têm a mesma saliência nos dois tipo de situações? Ou será que a saliência das dimensões de justiça é determinada pelo tipo de contexto ou pelo tipo de relação entre os protagonistas?

### **3.3 – A saliência das dimensões de percepção de justiça suscitadas pela justiça e pela injustiça**

Uma questão que vale a pena ser aqui analisada prende-se com a saliência das dimensões de justiça interaccional, procedimental e distributiva em situações justas e injustas. Passaremos então a dar conta de alguns estudos que tiveram como preocupação central a análise das descrições feitas pelas pessoas sobre acontecimentos considerados justos e injustos.

Tanto quanto é do nosso conhecimento, inicialmente, a maioria dos estudos de natureza fenomenológica debruçou-se sobre situações de injustiça, como aliás acabamos de enunciar relativamente a Mikula e colaboradores, e poucos estudos analisaram situações justas e injustas em simultâneo. Alguns autores desenvolveram então estudos no sentido de estudar como é que os actores sociais falam de acontecimentos justos e injustos, e até que ponto distinguem e salientam as dimensões de justiça quando avaliam esses acontecimentos da vida quotidiana, em diferentes contextos.

Messick *et al.* (1985) analisaram as descrições de acontecimentos justos e injustos experimentados pelos participantes na vida quotidiana, como atrás se referiu, bem como os acontecimentos justos e injustos por eles observados em outrem. Os autores não encontraram diferenças no caso de se tratar de situações justas ou injustas; a maioria dos acontecimentos descritos situa-se no âmbito da justiça interaccional e não em factores distributivos ou procedimentais. No entanto, encontraram diferenças em função do actor e do observador. Os indivíduos relataram mais aspectos interaccionais e procedimentais nas situações que tinham a ver com o próprio; porém, quando se colocaram no papel de observador, os aspectos distributivos são os mais referidos.

Nessa mesma linha de análise, mais tarde, Lupfer, Weeks, Doan e Houston (2000) realizaram um estudo em que era igualmente solicitado aos participantes que

evocassem julgamentos de justiça e injustiça relativamente às suas experiências do dia-a-dia, bem como aos acontecimentos justos e injustos por eles observados nos outros. Este estudo mostrou que os aspectos procedimentais foram os que mais contribuíram para os julgamentos de justiça, enquanto que nas experiências de injustiça emergiram com peso semelhante a justiça interaccional, procedimental e distributiva. Além disso, estes autores encontraram diferenças semelhantes às encontradas por Messick *et al.* (1985), quando os participantes incorporam o papel de actor ou de observador. Estes resultados parecem apontar para a relevância do tipo de dimensão depender de variáveis relacionais.

O estudo realizado por Theotónio e Vala (1999) mostra que os participantes expressam sobretudo os aspectos distributivos nas situações de injustiça; no entanto, na reposição de justiça, os actores organizacionais salientam os aspectos procedimentais e interaccionais. Estes dados apontam no sentido de que a dimensão interaccional é mais saliente em situações justas do que injustas, pelo menos no contexto português e organizacional.

Estudos desta natureza ajudam-nos a compreender melhor o que é realmente relevante para as pessoas no que respeita aos seus julgamentos de justiça nas situações de justiça e injustiça. Aliás, alguns autores chegam mesmo a defender que para uma compreensão mais abrangente sobre o significado da justiça será necessário analisar quer as experiências consideradas justas quer as experiências consideradas injustas.

Além disso, este tipo de estudos teve o mérito de demonstrar que as concepções de justiça e injustiça não são simétricas, como muito bem referiram Theotónio e Vala (1999), ao contrário do que anteriormente se pensava. Contudo, a saliência de uma ou outra dimensão de justiça nas situações de justiça e injustiça nem sempre se verifica de

forma consensual, continuando pouco claro em que factores reside o processo psicológico da saliência de determinadas dimensões nas situações justas e injustas.

Será que a saliência das dimensões de justiça depende de variáveis contextuais, relacionais ou sociais? Ou será que porventura o que subjaz à saliência da(s) dimensão(ões) depende do grau mais ou menos ameaçador para o *self* do indivíduo? É necessário continuar esta linha de pesquisas e realizar estudos experimentais de modo a que isso nos ajude a compreender melhor qual o processo psicológico subjacente à saliência das dimensões de justiça nas situações justas e injustas.

Por outro lado, no que respeita ao significado da justiça, que aqui temos vindo a considerar, o problema parece não estar completamente esclarecido. Na verdade, para alguns autores, nomeadamente Tyler e colaboradores e Cropanzano e Greenberg (1997), a dimensão de justiça interaccional não tem sido considerada independente da dimensão de justiça procedimental. Passaremos a enunciar a ideia destes últimos autores.

### **3. 4 – Elementos estruturais e interpessoais da justiça procedimental**

As concepções de justiça receberam um novo impulso quando algumas investigações se focalizaram na vertente social, e de algum modo relacional, das interacções sociais. A qualidade do tratamento interpessoal é um factor indiscutivelmente importante na percepção de (in)justiça, como demonstra a generalidade dos estudos fenomenológicos e outros já referidos. No entanto, como se disse, do ponto de vista conceptual, ainda hoje existem concepções divergentes sobre a autonomia da justiça interaccional relativamente à justiça procedimental. Essa é a questão que aqui iremos discutir.

Importa então saber se o tratamento interpessoal associado à justiça interaccional deve ou não ser considerado uma dimensão independente dos julgamentos de justiça, tal

como propôs Bies e Moag (1986), ou se é uma componente da justiça procedimental (a par dos aspectos estruturais), como Lind e Tyler (1988) sugerem.

De acordo com Cropanzano e Greenberg (1997), quando as pessoas avaliam a justiça, são sensíveis a dois aspectos distintos da justiça procedimental: os *aspectos estruturais* e os *aspectos interpessoais*.

No que respeita à *perspectiva estrutural da justiça dos procedimentos*,

“(...) several theorists have built upon these conceptualisations by proposing various structural determinants of procedural justice...”  
(Cropanzano & Greenberg, 1997, p. 328)

Esta perspectiva baseia-se nas regras definidas por Thibaut e Walker (1975), por Leventhal (1980) e Leventhal *et al.* (1986) que têm tido aplicações diversas, nomeadamente em contexto organizacional. Para análises mais aprofundadas sobre este tópico poder-se-à ver Greenberg (1986) e Sheppard & Lewicki (1987).

Relativamente à *perspectiva interpessoal da justiça dos procedimentos*, esta tem por base a justiça interaccional (Bies & Moag, 1986).

“(...) interest in the structural aspects of procedural justice has been supplemented by the social aspects of procedural justice. The basic idea is that people are concerned with the quality of the interpersonal treatment they receive at the hands of decision-makers – what many researchers have referred to as *interactional justice*.” (Cropanzano & Greenberg, 1997, p. 330)

A perspectiva interpessoal da justiça dos procedimentos é constituída por dois factores: a) as decisões serem claras e adequadamente explicadas (*justificação através da informação*) e b) as pessoas afectas às decisões serem tratadas com dignidade e respeito (*sensibilidade social*). Mais recentemente, como veremos mais adiante, Blader

e Tyler (2003) propõem o modelo de quatro componentes, alargando assim esta perspectiva a outros factores.

Cropanzano e Greenberg (1997) defendem que, conceptualmente, torna-se difícil a distinção entre os dois tipos de aspectos da justiça dos procedimentos, na medida em que quer os procedimentos formais quer os informais (interpessoais) estão subjacentes aos processos que conduzem às decisões dos recursos. Além disso, os resultados dos estudos de Konovski e Cropanzano (1991) mostram que os dois tipos de aspectos estão fortemente correlacionados. Com base nestes argumentos, pesquisas mais recentes têm considerado a justiça interaccional como um aspecto da justiça dos procedimentos.

Ainda a propósito da autonomização da justiça interaccional e da justiça procedimental, Rego (2000) realizou dois estudos em organizações portuguesas cujos resultados de análises factoriais exploratórias e confirmatórias realizadas evidenciaram uma clara distinção entre estas dimensões de justiça. Também os resultados do estudo de Mendonça, Pereira, Tamayo e Torrez da Paz (2003) vão no mesmo sentido que o estudo acabado de enunciar. Os autores realizaram dois estudos com o objectivo de construir e validar um instrumento sobre percepções de justiça organizacional. As análises factoriais obtidas (exploratória e confirmatória) apresentaram três dimensões de justiça distintas: interaccional, procedimental e distributiva.

No entanto, em outras pesquisas, os resultados da análise factorial em componentes principais mostram justamente o inverso dos resultados destes dois últimos estudos apresentados: a justiça interaccional e a justiça procedimental são agregadas num mesmo factor. Estes resultados têm sido encontrados em pesquisas realizadas em diferentes contextos e com amostras diferenciadas (Folger, 1996; Sousa & Vala, 1999; Theotónio, 1997; Vermunt, Van der Kloote & Van der Meer, 1993).

O conjunto de estudos referido não permite concluir se as pessoas distinguem claramente ou não os aspectos estruturais e interpessoais da justiça procedimental.

## **Conclusões**

Neste capítulo pretendemos, num primeiro momento, enunciar as abordagens, teorias e estudos que melhor contribuem para compreender os antecedentes e as consequências da percepção da justiça e injustiça. Essas abordagens dão-nos conta de que a percepção de justiça organiza-se em torno de três grandes dimensões de justiça: a justiça distributiva a justiça procedimental e a justiça interaccional. Assim, os primeiros estudos, na década de sessenta, surgem no âmbito da Teoria da Equidade. Na década de setenta, Thibaut e Walker com a justiça dos procedimentos introduzem um novo olhar sobre a teoria e os estudos sobre os julgamentos de justiça. Na década de oitenta outros estudos vêm mostrar que a justiça interaccional é igualmente relevante nos julgamentos de justiça. Constatámos também que os estudos fenomenológicos deram um forte contributo no sentido de evidenciar que as pessoas consideram os critérios de natureza interpessoal – mais centrados na relação – nos seus julgamentos de justiça.

Constatámos, porém, que a saliência das dimensões de justiça não é semelhante nas situações consideradas justas e injustas, continuando por esclarecer quais os processos psicológicos que estão na base de determinadas dimensões nas situações justas e injustas. Tal constatação leva-nos a propor mais estudos, de natureza experimental, no sentido de melhor compreendermos qual o processo psicológico subjacente à saliência das dimensões nas situações justas e injustas.

No que respeita ao significado da justiça, que aqui temos vindo a considerar, o problema parece não estar completamente esclarecido. Embora teoricamente as três dimensões da justiça surjam distintas, persistem algumas dúvidas se de facto as pessoas

as distinguem claramente (Folger, 1996), em particular a dimensão interaccional e procedimental.

No próximo capítulo analisaremos os mecanismos presentes na dinâmica psicológica da relação entre as percepções de justiça e os comportamentos pró-activos, a legitimação da autoridade e a auto-estima dos indivíduos.

## Capítulo 4:

### Novos Olhares sobre a Justiça: O Modelo Instrumental e o Modelo do Valor do Grupo

---

#### Introdução

No capítulo anterior mostrámos como os estudos fenomenológicos sugerem que as pessoas, quando relatam acontecimentos do dia-a-dia, preocupam-se com as três dimensões de justiça: distributiva, procedimental e interaccional, salientando, contudo, a justiça interaccional nessas preocupações. Além disso, alguns estudos empíricos mostram que as pessoas avaliam positivamente a justiça procedimental independentemente da favorabilidade dos resultados. São, aliás, alguns destes estudos que abriram caminho para o aparecimento do Modelo do Valor do Grupo.

Este capítulo tem então como objectivo rever a literatura que tem analisado as variáveis relevantes que medeiam os julgamentos de justiça e as suas consequências. É neste contexto que se tornam pertinentes algumas questões às quais pretendemos responder. Quais os motivos de justiça presentes nos julgamentos de justiça? Será que estão presentes diferentes tipos de motivos de justiça? Qual é a *dinâmica psicológica*

presente na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos positivos face ao grupo, a legitimação da autoridade e a auto-estima?

Assim, apresentamos primeiramente os motivos de justiça subjacentes ao Modelo Instrumental, de seguida, abordamos o Modelo do Valor do Grupo (Group-Value Model) proposto por Lind e Tyler (1988).

## **1 – O Modelo Instrumental da Justiça Procedimental**

O modelo instrumental (ou do auto-interesse) dominou durante algumas décadas a psicologia da justiça. Este modelo baseia-se na teoria da troca social (Homans, 1974; Thibaut & Kelley, 1959) e na justiça procedimental de Thibaut & Walker (1975), e pressupõe que as preocupações com a justiça procedimental decorrem de preocupações com a maximização dos resultados. As pessoas, segundo este modelo, visam defender e/ou maximizar os ganhos pessoais nas suas interações sociais. A avaliação positiva acerca da justiça dos procedimentos é justificada pelo facto de as pessoas acreditarem que poderão obter resultados mais favoráveis no futuro. Neste raciocínio, a justiça procedimental não é valorizada *per se*, mas é apenas um meio para obter melhores resultados, e como tal tem sobretudo um valor instrumental. Ainda na perspectiva deste modelo, as pessoas atribuem importância aos ganhos e perdas de médio ou longo prazo, uma vez que esse facto lhes permite poder confiar nas autoridades.

Além disso, uma outra perspectiva proposta por Thibaut e Walker (1975) é de que as pessoas, nas suas interações, desejam maximizar o controlo do processo e das decisões que determinam os resultados, considerando os resultados como justos quando permitem maximizar os resultados. Nas situações em que isso não é possível, procuram obter um controlo indirecto através do factor “voz”. Os estudos empíricos que sustentam esta hipótese foram desenvolvidos no capítulo anterior (tópico 2.2). Como

esses estudos mostraram, o facto de as pessoas poderem expressar as suas opiniões influencia positivamente a justiça procedimental, levando-as a julgar os resultados como mais justos. Assim, durante muito tempo, a voz foi concebida de um ponto de vista instrumental, isto é, o controlo do processo serviria apenas para garantir a justiça dos resultados. No entanto, como constataremos, poderá ser associada ao factor voz uma perspectiva bem diferente desta, ou seja, o facto de as pessoas desejarem expressar os seus pontos de vista tem também subjacente preocupações do foro relacional.

De acordo com Lind e Tyler (1988), podem ser invocados argumentos críticos a esta perspectiva instrumental. Segundo estes autores, as pessoas, quando fazem parte de um grupo reconhecem que os resultados ou objectivos das outras pessoas devem, muitas vezes, ser considerados como prioritários e que os desejos do próprio ou preferências egoístas devem conseqüentemente ser adiadas. Isso acontece porque existe a percepção de que os outros só permanecem nos grupos caso os respectivos interesses também sejam contemplados. Apesar dos interesses próprios serem adiados ou abandonados, as pessoas permanecem nos grupos porque acreditam que a longo prazo têm mais a ganhar com a cooperação do que com a competição, desde que, de facto, *todos os membros do grupo aceitem o recurso a procedimentos justos*. Ainda de acordo com Lind e Tyler (1988), a percepção de justiça procedimental afecta positivamente o envolvimento com os grupos a longo prazo e facilita a harmonia, a coesão e a solidariedade entre os seus membros.

Aliás, Korsgaard, Schweiger e Sapienza (1995), bem como Tyler (1989), reforçam esta ideia ao demonstrarem que os procedimentos justos funcionam para os indivíduos, enquanto membros de um grupo, como um indicador de reconhecimento e respeito, sendo portanto plausível que estes adiram e se envolvam mais fortemente com

o grupo e se sintam mais disponíveis para relações em que impera a harmonia e a solidariedade.

## **2 – O Modelo do Valor do Grupo – a dinâmica psicológica da justiça procedimental**

O Modelo do Valor do Grupo foi proposto pela primeira vez por Lind e Tyler (1988), contrapondo-se ao Modelo Instrumental, e configura-se numa perspectiva expressiva e de identidade (Tyler, 1994; Tyler, DeGoeij, & Smith, 1996). Este modelo realça os efeitos do valor associado à pertença a grupos, isto é, advoga que as pessoas são sensíveis às relações grupais no longo prazo.

Para o desenvolvimento do Modelo do Valor do Grupo, Lind e Tyler (1988) baseiam-se na teoria de identidade social, e consideram o facto de os indivíduos serem afiliativos, e portanto estarem interessados na compreensão do funcionamento dos grupos a que pertencem, quer ao nível das relações afectivas dentro e entre os grupos, quer ao nível das construções cognitivas relativamente a essas relações. Assim, e seguindo a linha de raciocínio dos autores, existem dois elementos fundamentais que guiam o comportamento e o pensamento dos indivíduos relativamente aos grupos, às organizações e às sociedades, e que ao mesmo tempo determinam a concepção deste modelo à justiça procedimental: a *identidade grupal*, que diz respeito a factores que distinguem o grupo de outras entidades sociais, definindo as suas relações externas, e os *procedimentos grupais*, que especificam as relações de autoridade e os processos formais e informais responsáveis pela regulamentação da maior parte das actividades do grupo, definindo as suas relações internas; para além disso, os processos grupais, que especificam relações com a autoridade no sentido de que quando os procedimentos estão de acordo com os valores fundamentais do grupo e do indivíduo permitem que

surja um sentimento de justiça procedimental. Deste modo, a avaliação dos procedimentos influencia as atitudes face ao grupo e a avaliação das autoridades grupais e institucionais.

Lind e Tyler (1988) propõem três aspectos relacionais críticos na percepção da justiça procedimental: *neutralidade* (em que medida os procedimentos são percebidos como não enviesados e iguais para todos); *confiança* (em que medida os motivos da autoridade são vistos como orientados por preocupações de justiça, de acordo com as necessidades dos outros, e as suas acções são vistas como honestas); *reconhecimento do status pessoal* (o grau de dignidade e respeito com que as pessoas são tratadas durante os procedimentos). Assim, o facto de o indivíduo ser tratado com dignidade e respeito promove um sentimento de pertença e, por sua vez, um sentimento de valorização no grupo (*status*, para Lind & Tyler, 1988), factor fundamental na percepção de justiça.

Com o objectivo de testar as três dimensões de justiça relacional, Tyler (1989) realiza um estudo de campo sobre uma experiência de relação, particularmente relevante para os cidadãos, com a polícia e os tribunais. Como variáveis predictoras utilizou a neutralidade, a confiança, o status, a favorabilidade dos resultados, o controlo dos processos e da decisão; analisou como variáveis dependentes os afectos em relação às autoridades, a justiça dos procedimentos e do tratamento por parte da autoridade, a justiça dos resultados e a avaliação da justiça das autoridades em geral. Os resultados deste estudo revelaram que a favorabilidade dos resultados e o controlo do processo e da decisão apresentavam uma relação bastante menor com todas as variáveis dependentes em análise do que a neutralidade, a confiança e o *status* (dimensões relacionais). De facto, as três dimensões relacionais correlacionaram fortemente com todas as variáveis dependentes e particularmente com a justiça dos procedimentos.

Os pressupostos relacionais do modelo do valor do grupo vão buscar suporte à teoria da identidade social (Hogg & Abrams, 1988; Tajfel & Turner, 1986). De acordo com a teoria da identidade social, os indivíduos usam os grupos como fonte de informação sobre si próprios para a sua autodefinição e a sua auto-estima. Assim, a partir da teoria da identidade social, o modelo do valor do grupo sugere que os indivíduos preocupam-se com a justiça procedimental por razões simbólicas, ou seja, a justiça procedimental experienciada nos grupos fornece informação ao indivíduo a dois níveis: o valor do indivíduo no seio do grupo (*respeito*) e o valor dos grupos aos quais pertence (*orgulho*) (Tyler *et al.*, 1996). Este argumento sugere, assim, que a forma como os indivíduos são tratados pela autoridade dá-lhes informação relevante sobre a sua identidade (Tyler, 1989; Tyler & Lind, 1992).

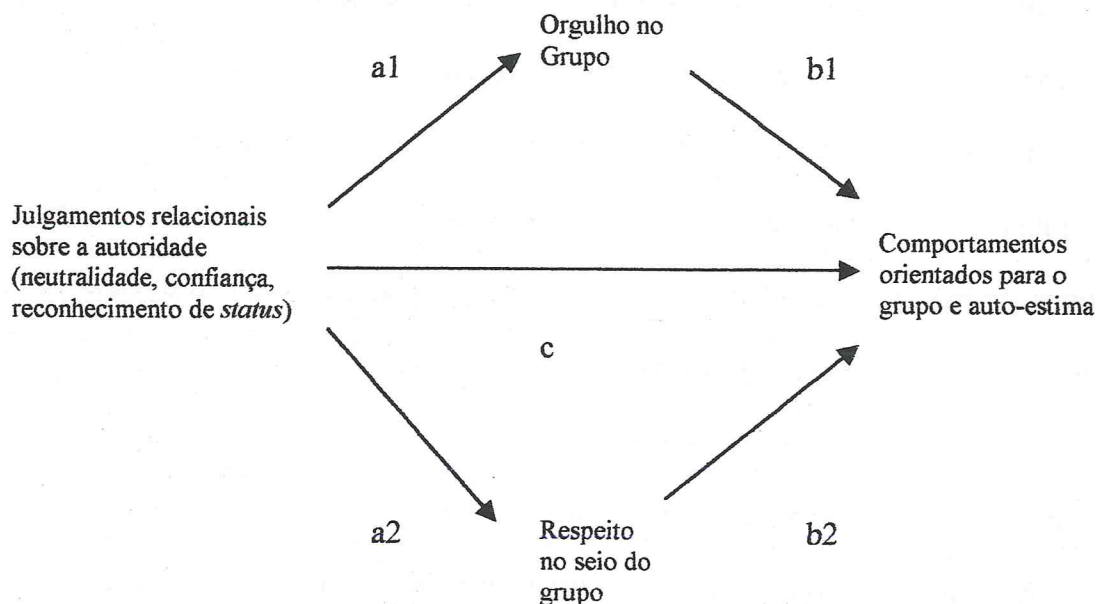
Tyler (1989) refere:

“The basic assumption of the group-value model is that people value membership in social groups; that is, group identification is psychologically rewarding. People want to belong to social groups and to establish and maintain the social bonds that exist within groups.” (p. 831).

Às pertenças e identificações grupais as pessoas vão buscar um sentido de pertença e apoio emocional que lhes traga bem-estar e equilíbrio psicológico. Como tal, as pessoas procuram indícios de que são respeitadas ou marginalizadas pelos grupos a que pertencem, e os três factores relacionais atrás mencionados desempenham essa função sinalética (destacando-se o *reconhecimento do status pessoal*, como se enunciou).

**Figura 4.1**

Modelo do valor do grupo proposto por Tyler *et al.* (1996, p. 915).



O Modelo do Valor do grupo pretende justamente evidenciar *os mecanismos psicológicos subjacentes à relação entre os julgamentos de justiça e os comportamentos positivos face ao grupo, a legitimação da autoridade e a auto-estima individual, ou seja, o orgulho no grupo e o respeito no seio do grupo* (Lind & Tyler, 1988; Tyler *et al.*, 1996).

## 2.1 – Validação do Modelo do Valor do Grupo

Tyler, Degoey e Smith (1996) testaram empiricamente o modelo do valor do grupo em diversos contextos (família, trabalho, universidade e nação americana/autoridades estatais) com amostras de estudantes e cidadãos. Neste estudo testaram pela primeira vez *o orgulho no grupo e o respeito no seio do grupo enquanto variáveis mediadoras na relação entre os julgamentos de justiça e um conjunto de comportamentos positivos face ao grupo e a auto-estima individual*. Assim, as variáveis independentes foram os julgamentos de justiça distributiva ou julgamentos

instrumentais (controle das decisões, satisfação dos resultados e a avaliação destes) e os julgamentos de justiça relacional (neutralidade, confiança e *status*), enquanto as variáveis dependentes foram a aceitação das regras do grupo, envolvimento com o grupo, os comportamentos extra-papel e a auto-estima individual.

De uma forma global, os resultados dos quatro contextos estudados mostraram que os julgamentos relacionais são mais importantes do que os julgamentos distributivos. Demonstraram também que as variáveis mediadoras, orgulho e respeito, são conceitos correlacionados, mas distintos.

Apresentaremos agora mais especificamente alguns dos resultados dos estudos que estão mais relacionados com a nossa pesquisa (contexto da escola e da família).

No que respeita ao contexto da escola (universidade), os julgamentos relacionais tiveram uma influência directa em todas as variáveis dependentes, excepto na aceitação das regras do grupo. No que respeita às variáveis mediadoras (o orgulho e o respeito), os resultados evidenciaram, igualmente, relações significativas entre os aspectos relacionais e essas mesmas variáveis: o orgulho na universidade e o respeito sentido no seio desta. O orgulho mediou parcialmente a relação entre os julgamentos relacionais e os comportamentos extra-papel, e mediou na totalidade a relação entre o envolvimento com o grupo e a auto-estima individual. No entanto, a variável respeito mostrou uma mediação total apenas relativamente à auto-estima. Note-se que os julgamentos distributivos não apresentaram qualquer relação estatisticamente significativa com as variáveis dependentes e as variáveis mediadoras.

No caso da família – avaliação dos filhos relativamente aos pais – os julgamentos relacionais tiveram um efeito directo estatisticamente significativo em três das variáveis dependentes já referidas (o envolvimento com o grupo não foi estudado neste caso). O orgulho mediou parcialmente a relação entre os julgamentos relacionais e

a aceitação das regras grupais e, totalmente, a relação entre os julgamentos procedimentais e os comportamentos extra-papel e auto-estima pessoal. O respeito apresentou uma mediação total relativamente à auto-estima e uma mediação parcial no que respeita à aceitação das regras grupais e aos comportamentos extra-papel. Uma vez mais, os julgamentos distributivos não se mostraram estatisticamente significativos.

Tyler *et al.* (1996), como se referiu, testaram também o seu modelo em contexto organizacional e os resultados apresentaram-se modestos no que respeita às variáveis mediadoras.

Smith e Tyler (1997) na continuação da pesquisa anterior, realizaram dois estudos, um experimental e outro de campo, com o objectivo de analisar o papel do orgulho e do respeito na auto-estima individual e social, bem como as suas implicações na relação com outros grupos (a análise destas implicações não cabem no âmbito deste trabalho). Os participantes pertenciam a um grupo com o qual se identificavam. Em ambas as pesquisas, os resultados demonstraram que o respeito apresentava-se fortemente correlacionado com a auto-estima individual, e tanto o orgulho como o respeito estavam fortemente correlacionados com a auto-estima social. Por seu turno, o orgulho mostrou-se fortemente correlacionado com os comportamentos de aceitação das regras, enquanto o respeito está mais correlacionado com os comportamentos de cooperação ou extra-papel.

Na linha da pesquisa de Tyler *et al.* (1996), tanto quanto sabemos, Sousa e Vala (2002) foram os primeiros autores a validar com êxito o modelo do valor do grupo. Estes autores conduziram um estudo numa empresa seguradora portuguesa. As variáveis independentes foram os julgamentos relacionais<sup>1</sup> e os julgamentos distributivos, enquanto as variáveis dependentes analisadas foram a obediência a regras,

---

<sup>1</sup> Os autores realizaram uma análise factorial em componentes principais sobre os julgamentos de justiça e constataram que os indicadores relacionais e procedimentais (regras de Leventhal) resultaram num único factor.

comportamentos activos-positivos, legitimação da autoridade e aceitação e apoio à mudança, esta última variável não analisada por Tyler *et al.* (1996).

Os resultados demonstraram que o orgulho e o respeito apresentaram uma mediação total para os comportamentos activos-positivos e uma mediação parcial para a legitimação da autoridade e para a aceitação e apoio à mudança. No caso da variável obediência a regras, o orgulho e o respeito não funcionaram como variáveis mediadoras. Assim, estes resultados apoiam, na globalidade a hipótese do modelo do valor do grupo. Saliente-se que os aspectos relacionais, ao contrário dos distributivos, relacionam-se directamente com o orgulho no grupo e o respeito no seio do grupo e são os mais determinantes relativamente às variáveis dependentes em análise.

No entanto, este conjunto de estudos mostra que as variáveis mediadoras *orgulho e respeito* não funcionam de igual modo com todas as variáveis dependentes: *o tipo de mediação parece depender antes do tipo de variáveis dependentes e dos contextos em análise* (veja-se o caso da relação entre o respeito e a auto-estima no estudo de Tyler *et al.* (1996)).

Globalmente, *podemos afirmar que os pressupostos do modelo do valor do grupo são plausíveis, mas, no nosso entender, será necessário mais investigação empírica no sentido de se compreender melhor o valor heurístico das variáveis mediadoras.*

Um argumento que não ficou esgotado no capítulo 1 prende-se com o verdadeiro significado que o factor *voz* assume nos julgamentos de justiça procedimental. Como se referiu no capítulo anterior, no tópico 2.2, a perspectiva instrumental, desenvolvida por Thibaut e Walker (1975), enfatiza o modelo do controlo da justiça procedimental, ao qual subjaz o pressuposto de que as pessoas preferem ter oportunidade de expressar as suas opiniões porque desejam maximizar o controlo das decisões por forma a

maximizar os resultados. Nesse mesmo tópico, apresentámos, igualmente, diversos estudos empíricos que mostram que os julgamentos procedimentais eram percebidos como mais justos quando as pessoas tinham oportunidade de apresentar os seus pontos de vista, mesmo nos casos em que existia pouca ou nenhuma influência nas decisões. É sobre esse argumento que nos iremos debruçar de seguida.

### **3 – O significado dos factores relacionais (neutralidade, confiança e reconhecimento do *status*) e do factor voz na justiça procedimental**

Importa, aqui, retomar de novo o significado que o factor voz assume nos julgamentos de justiça procedimental, no sentido de melhor clarificar se o facto de as pessoas poderem expressar a sua opinião está apenas ligado ao seu desejo de influenciar as decisões, ou, se a oportunidade de ter voz contém um *valor-expressivo*, que está para além do desejo de influenciar a tomada de decisão.

A este propósito, Tyler, Rasinsky e Spodick (1985) conduziram estudos de campo e experimentais sobre a autoridade escolar e jurídica, cujos objectivos eram analisar a influência do controlo do processo na justiça procedimental e na avaliação das autoridades, e simultaneamente, testar o “valor expressivo” do factor voz. Os resultados destes estudos mostraram que a oportunidade de os indivíduos exprimirem a sua opinião (controle do processo) conduziu a um aumento de percepção de justiça dos procedimentos e a uma avaliação mais positiva da autoridade. Mostraram, igualmente, um forte apoio à perspectiva expressiva do factor voz, ou seja, o facto de as pessoas expressarem as suas opiniões aumenta os julgamentos de justiça e facilita a avaliação positiva das autoridades, mesmo quando o controlo da decisão é baixo. Note-se, assim, que o facto de os indivíduos terem oportunidade de exprimir as suas opiniões tem um valor expressivo que pouco tem a ver com os resultados recebidos.

Por seu turno, Tyler (1987) mostra, também, que nas interações dos cidadãos com a polícia e os tribunais, estes valorizam a oportunidade de dar as suas opiniões mesmo quando sabem que não podem influenciar a decisão das autoridades, permitindo antever que a importância da voz tem subjacentes preocupações que não estão apenas relacionadas com preocupações de carácter instrumental, mas, inscrevem-se também em aspectos mais relacionais. Lind, Kanfer, e Earley (1990), num estudo experimental, manipularam a oportunidade de os participantes exprimirem as suas opiniões acerca dos objectivos a atingir (número de tarefas a serem realizadas). Os resultados mostraram, uma vez mais, que os participantes que tiveram oportunidade de expor os seus argumentos julgaram os procedimentos e os resultados como mais justos do que os participantes que não tiveram essa oportunidade, tanto antes como após a tomada de decisão. Na verdade, no nosso entender, o facto de as pessoas sentirem que as autoridades ouvem as suas opiniões confere-lhes a percepção de serem pessoas com respeito e com valor.

Ainda na sequência deste argumento, o modelo do controlo tem subjacentes aspectos relacionais, sendo que alguns estudos mostraram a influência do controlo do processo na satisfação, no *turnover*, nas atitudes e nos comportamentos organizacionais (ver Cawley, Keeping & Levy, 1998). Os resultados destes últimos estudos contrariam a aceção subjacente ao modelo do controlo defendida por Thibaut & Walker (1975) de que os indivíduos usam o factor *voz* porque estão fundamentalmente preocupados com os resultados.

No sentido de confrontar o impacto do modelo do controlo e os aspectos relacionais do modelo do valor do grupo nos julgamentos de justiça procedimental, as pesquisas conduzidas por Lind, Tyler e Huo (1997), Tyler (1989) e Vermunt, Blaauw e Lind (1998) mostraram que os três factores relacionais (neutralidade, confiança e

reconhecimento do *status*) são melhores preditores da avaliação da justiça procedimental do que o controlo do processo e o controlo da decisão.

Mais recentemente, Tyler e Blader (2000) conduziram um outro estudo com o objectivo de compreender melhor quais os critérios que as pessoas usam para avaliar a justiça dos procedimentos. As variáveis independentes foram o controlo do processo e o controle da decisão em conjunto (índice conjunto), os factores relacionais (neutralidade, confiança e o reconhecimento do *status*), a favorabilidade dos resultados e a justiça distributiva. Os resultados mostraram que os factores relacionais eram os melhores preditores das avaliações da justiça procedimental, em detrimento dos julgamentos de controlo e dos resultados recebidos. Os resultados evidenciaram, igualmente, que as pessoas centraram-se sobretudo em dois aspectos relacionais – a neutralidade e o reconhecimento do *status* – reforçando o argumento de que as pessoas usam a justiça procedimental como um indicador de *status*, tal como o modelo do valor do grupo pressupõe. O tipo de tratamento informa o indivíduo sobre como os outros o vêem e sobre o seu *status* no grupo, isto é, define a sua identidade.

Ainda nesta linha, e no sentido de clarificar melhor o papel dos efeitos do controlo e dos aspectos relacionais, desta vez Tyler e Blader (2000) analisaram as duas medidas do controlo do processo e da decisão separadamente. Os autores realizaram diversas equações de regressão. Na primeira equação de regressão os autores introduziram apenas as duas medidas do controlo, cujos resultados mostraram que a voz (controlo do processo) influencia os julgamentos de justiça procedimental, enquanto o controlo da decisão não mostrou qualquer impacto estatisticamente significativo. Estes resultados são, aliás, semelhantes aos encontrados por Tyler em (1994): o controlo do processo correlaciona com a justiça procedimental, o mesmo não acontecendo com o controlo da decisão quando ambos estão presentes. Na segunda equação de regressão,

foram também adicionados os aspectos relacionais aos dois tipos de controlo. Os resultados mostraram que os aspectos relacionais apresentaram um forte impacto nos julgamentos de justiça procedimental, enquanto o controlo do processo apresentou um impacto bastante inferior em comparação com o impacto encontrado na equação anterior.

Com efeito, quando se compara o modelo do controlo com os aspectos relacionais do modelo do valor do grupo na influência produzida na justiça procedimental, verifica-se que são sobretudo os aspectos relacionais a contribuir para essa influência.

Tyler e Blader (2000) sugerem ainda que:

“(...) control judgments have no independent direct influence on procedural justice judgments, they have an indirect effect. This indirect effect occurs because participation shapes the relational judgments of neutrality, status recognition and trustworthiness.” (p. 100)

Para tal, realizaram uma análise de regressão com os dois tipos de controlo (processo e decisão) sobre os três aspectos relacionais (variáveis dependentes). Os resultados mostraram que o controlo do processo revelou forte impacto nos três aspectos relacionais – reconhecimento do *status*, neutralidade e confiança. Fica, assim, demonstrado que, efectivamente, o factor *voz* está ligado aos aspectos relacionais da justiça, ou seja, a oportunidade de as pessoas poderem expressar as suas opiniões tem um valor relacional. Os indivíduos poderem ser ouvidos, no nosso entender, transmitem-lhes informação sobre o reconhecimento do seu valor enquanto pessoa. Além disso e com base nos resultados do conjunto de estudos acabados de apresentar, pressupomos que a oportunidade de as pessoas expressarem as suas opiniões e participarem nos processos fá-las sentir mais justamente tratadas e contribui, pelo menos de forma indirecta, na definição da sua identidade.

Também em Portugal, o estudo realizado por Vala e Marinho (2003) mostra que a variável *voz* (controlo do processo) é mais importante na avaliação da democracia do que a neutralidade e o *status* (motivos relacionais). Porém, relativamente à avaliação das instituições políticas, a que subjaz relações sociais, tanto o *status* como o factor *voz* apresentam um peso semelhante. No seu estudo, os autores concluem, igualmente, que na avaliação da justiça procedimental estão subjacentes motivos de controlo (*voz*) e motivos relacionais (*status*). Assim, os resultados destes autores estão de alguma forma em consonância com os resultados do estudo de Tyler e Blader (2000), embora apenas validem parcialmente a sua ideia.

## Conclusões

Neste capítulo procurámos evidenciar os motivos de justiça subjacentes ao modelo instrumental e ao modelo do valor do grupo. O modelo instrumental pressupõe que as preocupações com a justiça decorrem de preocupações com a maximização dos resultados, mesmo no longo prazo. Assim, para este modelo os motivos de justiça prendem-se com motivos instrumentais.

Ao contrário, o Modelo do Valor do Grupo defende que os indivíduos valorizam a sua pertença a grupos e a forma como são tratados por parte da autoridade e dos elementos do grupo fornece-lhes informação sobre a sua identidade. Constatámos também que os aspectos relacionais (neutralidade, confiança e o reconhecimento do *status*), propostos por Lind e Tyler (1988), são críticos nos julgamentos procedimentais e assumem neste modelo uma enorme relevância. *Quando os indivíduos são tratados com neutralidade, respeito e dignidade, esse tipo de tratamento transmite-lhes a informação de que são pessoas de valor no seio do grupo, e ao mesmo tempo sentem*

*orgulho em pertencer a esse grupo*. Os motivos de justiça subjacentes a este modelo são motivos identitários, bem diferentes dos motivos instrumentais.

Os diversos estudos no âmbito do modelo do valor do grupo mostram que os julgamentos de justiça procedimental/relacional têm um forte impacto nos comportamentos pró-activos e de cooperação face ao grupo, na legitimação da autoridade e na auto-estima pessoal e colectiva. Contrariamente, os julgamentos instrumentais não apresentam qualquer impacto. O orgulho no grupo e o respeito dentro do grupo apresentaram-se como variáveis mediadoras na relação entre os julgamentos de justiça e a maioria das variáveis dependentes em estudo, apesar de essa mediação ter sido quase sempre uma mediação parcial. Destaca-se, assim, que os julgamentos de justiça procedimental não são apenas mecanismos para obter resultados, mas fornecem informação simbólica sobre o valor do indivíduo no grupo, tal como o modelo do valor do grupo sugere. O modelo do valor do grupo tem o mérito de evidenciar que as preocupações de justiça têm subjacente motivos expressivos e identitários, exprimindo implicações bem mais duradouras do que as expressas no modelo instrumental, dependentes de conjunturas específicas.

Vimos, também, que ao controlo do processo, *voz*, inicialmente, foi-lhe atribuído um carácter instrumental (Thibaut & Walker, 1975) e, assim sendo, as pessoas desejavam expressar as suas opiniões para influenciarem os resultados das decisões. No entanto, outros estudos vêm mostrar que o facto de as pessoas terem oportunidade de exprimir as suas opiniões – ter *voz* – tem um valor expressivo e relacional que pouco tem a ver com os resultados recebidos (motivos expressivos). O facto de as pessoas terem a oportunidade de expressar os seus argumentos confere-lhes respeito e, para além disso, percebem que podem ter um papel participativo e activo nas relações interpessoais e na vida do grupo ou comunidade. Por outro lado, a expressão das

próprias ideias e opiniões é um dos princípios fundamentais da democracia, e como tal, qualquer grupo que se rege por valores democráticos implementa este princípio como um bem a proteger.

Ainda a propósito do poder expressivo do factor *voz*, uma das injustiças frequentemente enunciadas por parte dos alunos é exactamente o facto de estes sentirem que a sua opinião é pouco valorizada junto dos seus professores e de que o seu poder participativo na vida da escola e da sala de aula é pouco expressivo.

Será que no contexto da escola os aspectos relacionais e o factor *voz* são igualmente mobilizados pelos alunos como o são pelos actores sociais e organizacionais? Este é um aspecto que desejamos analisar neste trabalho, mais precisamente no Capítulo 6.

No capítulo seguinte pretendemos analisar a independência e interacção entre os julgamentos de justiça interaccional, procedimental e distributiva e os seus respectivos efeitos.



## Capítulo 5:

### **Independência e Interação entre os Julgamentos de Justiça Interaccional, Procedimental e Distributiva**

---

#### **Introdução**

Como enunciámos no tópico 3.2. do capítulo 3, um conjunto de estudos empíricos mostra que as dimensões de justiça se inter-relacionam. No entanto, outros estudos têm evidenciado que as dimensões de justiça têm efeitos distintos. Assim, importa aqui analisar se de facto as dimensões de justiça operam distintamente e produzem efeitos igualmente distintos nas reacções e atitudes dos indivíduos ou se de algum modo eles se inter-relacionam. No âmbito do modelo dos dois factores um conjunto de estudos dá-nos conta de que as duas dimensões de justiça – distributiva e procedimental – são independentes e produzem diferentes reacções nas pessoas.

Porém, mais recentemente, um conjunto de estudos empíricos evidencia o efeito de interação entre a dimensão de justiça procedimental e da justiça distributiva –

modelo de interacção entre os julgamentos de justiça. Neste capítulo daremos também conta de algumas teorias que explicam esse efeito de interacção.

## **1 – O Modelo dos Dois Factores: Independência dos julgamentos de justiça e diferentes impactos**

Sweeney e McFarlin (1993) propuseram a chamada *Teoria dos dois factores* (*Two-Factor Theory*) – pessoais e organizacionais – com base na *Teoria do Referente Cognitivo*, para mostrar que as duas dimensões de justiça (procedimental e distributiva) são independentes e têm consequências diversas nas reacções das pessoas. Este modelo propõe que a justiça procedimental se relaciona predominantemente com a avaliação do sistema organizacional e institucional, contemplando variáveis como a lealdade à organização, a implicação organizacional e a confiança na autoridade, enquanto a justiça distributiva se relaciona predominantemente com a satisfação relativamente aos resultados.

Os resultados do estudo conduzido por Forlger e Konovsky (1989) vão claramente no sentido da teoria acabada de enunciar. O estudo foi conduzido junto de 217 empregados, com o objectivo de analisar o impacto da justiça distributiva e da justiça procedimental. Os resultados mostraram que a justiça distributiva determinava mais fortemente a satisfação com o aumento salarial e a justiça procedimental influenciava predominantemente o envolvimento com a organização e a confiança no superior hierárquico. Também Kim e Mauborgne (1993) mostraram que a justiça procedimental se relaciona mais com a implicação organizacional, enquanto a justiça distributiva não mostrou efeitos significativos sobre a implicação, mas influenciava positivamente a satisfação com os resultados.

Consonante com a teoria dos dois modelos temos, igualmente, os resultados obtidos por Tyler e Caine (1981) em dois estudos de campo e dois estudos experimentais relativos ao sistema político e ao contexto escolar. Os resultados demonstraram a *independência* dos efeitos da justiça distributiva e da justiça procedimental na avaliação das autoridades. Verificou-se, igualmente, que a justiça procedimental correlacionava mais com a avaliação positiva das autoridades do que a justiça dos resultados.

Do mesmo modo, Alexander e Ruderman (1987) procuraram explicar as correlações da justiça procedimental e da justiça distributiva com um conjunto de variáveis dependentes. Para tal, realizaram um estudo com cerca de 2000 empregados cujos resultados sugeriram que a justiça procedimental afecta mais os sentimentos e as atitudes de natureza interpessoal e social, ou seja, variáveis que dizem respeito à avaliação dos sistemas ou instituições e respectivas autoridades (satisfação com o trabalho, avaliação do supervisor, harmonia organizacional e confiança na autoridade), enquanto a justiça distributiva influencia mais as atitudes e os comportamentos de natureza individual, nomeadamente a satisfação com os resultados das decisões e a intenção comportamental de procurar outro emprego.

Ainda a este propósito Tyler e DeGoey (1995) demonstraram, igualmente, que os julgamentos procedimentais são determinantes na confiança que os indivíduos depositam nas autoridades e na lealdade para com as instituições, o mesmo não acontecendo com a justiça distributiva.

A ilação que se pode retirar deste conjunto de estudos é de que as autoridades organizacionais obtêm diferentes respostas dos seus empregados consoante actuem sobre a justiça distributiva ou a justiça procedimental.

Realça-se, no entanto, que Sweeney e McFarlin (1993) alertam para a importância que o grau de conhecimento que os indivíduos têm dos procedimentos organizacionais/institucionais usados pelas autoridades pode influenciar o modo como estes reagem aos resultados e aos procedimentos, e, como tal, torna-se necessário considerar algumas particularidades na análise da saliência dos procedimentos e dos resultados.

De facto, embora as consequências dos julgamentos distributivos e procedimentais sejam diferentes nas reacções dos indivíduos, ficaria desprovido de sentido analisar os dois constructos de forma isolada. Cropanzano e Folger (1991) defendem, por exemplo, que somente a análise conjunta dos procedimentos e dos resultados permitem uma compreensão mais completa do significado da justiça.

À margem do modelo dos “dois factores” outros estudos mostram que a justiça interaccional, procedimental e distributiva produzem efeitos diferentes nas atitudes e nos comportamentos dos indivíduos.

Greenberg (1993a), num estudo experimental, analisou a influência dos três tipos de justiça – distributiva, procedimental e interaccional – sobre a tendência para roubar a organização quando as remunerações não eram justas, constatando-se que a influência foi apenas dos julgamentos procedimentais e interaccionais, o mesmo não acontecendo com a justiça distributiva.

Também em Portugal, Caetano e Vala (1999) realizaram um estudo com empregados de uma organização industrial, cujo objectivo consistia na análise do impacto das três dimensões de justiça sobre a satisfação no trabalho e a satisfação com a organização, a implicação organizacional e a intenção de saída interna e externa. Os resultados mostraram que a justiça interaccional e procedimental influenciava mais positivamente a satisfação com a organização do que a justiça distributiva. Verificou-se,

também, que a justiça interaccional influenciava directamente e negativamente a intenção de saída interna (mudança de grupo), e a justiça procedimental influenciava negativamente, quer o desejo de saída interna quer o desejo de saída externa, enquanto a justiça distributiva não revelou qualquer impacto nestas duas variáveis comportamentais. Também Theotónio (1997) no seu estudo mostra que os efeitos relativos à instituição se devem à justiça procedimental, enquanto os efeitos relativos à autoridade são devidos à justiça interaccional.

Rego (2000) procurou analisar qual das três dimensões de justiça (distributiva, procedimental e interaccional) tinha maior valor explicativo relativamente a quatro dimensões de cidadania organizacional: harmonia interpessoal, espírito de iniciativa, “conscienciosidade” e identificação com a organização. A justiça interaccional foi aquela que revelou um valor explicativo mais significativo, enquanto a justiça procedimental e a justiça distributiva apresentaram valores fracos.

No mesmo sentido que os resultados deste estudo no contexto organizacional, outros estudos têm evidenciado que a justiça interaccional e procedimental influenciam positivamente o comportamento de cidadania organizacional, não se verificando o mesmo com a justiça distributiva (Moorman, 1991). Os julgamentos de justiça interaccional e procedimental parecem encorajar os indivíduos a ajudar voluntariamente os membros do grupo ao qual pertencem e promovem comportamentos de cooperação (Moorman, 1991; Tyler, 1999; Tyler & Blader, 2000).

O conjunto de estudos empíricos aqui apresentado mostra os diferentes efeitos da justiça procedimental e da justiça distributiva sobre as atitudes e comportamentos dos actores sociais. Estes estudos salientam apenas os efeitos principais. Note-se, contudo, que no âmbito da justiça social, como temos vindo a enunciar, diferentes estudos têm sobejamente evidenciado que a justiça procedimental afecta positivamente

as reacções das pessoas (ver Cropanzano & Folger, 1991; Folger & Konovsky, 1989; Greenberg, 1990; Lind & Tyler, 1988; Tyler, 1990; Tyler & Caine, 1981; Tyler & Lind, 1992). Estes resultados positivos têm sido designados por alguns autores como *efeitos da justiça dos procedimentos* (ver Greenberg & Folger, 1983; Van den Bos *et al.*, 1997).

De facto, os efeitos dos procedimentos justos (efeito principal) são um dos impulsionadores mais relevantes no campo da justiça, uma vez que têm evidenciado, de forma clara, que as percepções da justiça procedimental afectam mais as reacções dos indivíduos do que as percepções de justiça distributiva (ver Lind & Tyler, 1988; Sousa & Vala, 2002; Rego, 2000; Tyler & Blader, 2000; Tyler & Lind, 1992).

Mais recentemente, a teoria dos dois factores tem vindo a ser complementada por uma perspectiva diferente: *o modelo das interacções dos julgamentos de justiça*. É sobre este modelo que nos debruçaremos a seguir.

## **2 – Modelo de interacção entre os julgamentos de justiça procedimental e distributiva**

Alguns autores têm procurado realizar uma análise integradora dos efeitos das dimensões de justiça, demonstrando que os resultados e os procedimentos interagem na predição dos julgamentos de justiça (ver Brockner & Siegel, 1995; Brockner & Wiesenfeld, 1996), colocando então a questão de saber se os efeitos principais encontrados em pesquisas anteriores são, ou não, devidos a erros de omissão de verdadeiros efeitos de interacção.

Aliás, e embora Tyler e colaboradores não neguem a existência do motivo instrumental (Tyler, 1994; Tyler & Lind, 1992), uma crítica que pode ser assinalada aos trabalhos que assentam no Modelo do Valor do Grupo e no Modelo Relacional é o facto

de não analisarem os efeitos de interacção entre a justiça procedimental e a justiça distributiva.

No entanto, nas duas últimas décadas tem havido um esforço por parte de alguns autores no sentido do desenvolvimento do *modelo das interacções dos julgamentos de justiça*. Diferentes estudos, no âmbito deste modelo, têm revelado resultados promissores no que respeita ao efeito de interacção entre a justiça procedimental e a justiça distributiva. Porém, as referências a este tipo de interacções têm sido muito diminutas. Pretende-se aqui dar conta dessas interacções.

## **2.1 – Estudos empíricos que apoiam o modelo de interacção entre os julgamentos de justiça e as reacções e as atitudes dos actores sociais**

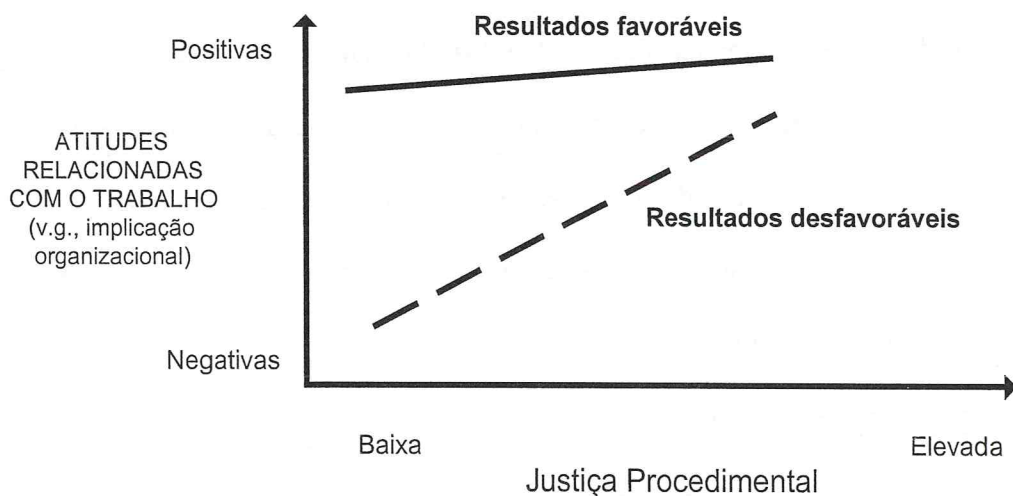
Brokner e Wiesenfeld (1996) procederam à revisão de um conjunto de 21 estudos experimentais e 24 estudos de campo que apresentaram efeitos de interacção entre a justiça relacional/procedimental e a justiça distributiva. Estes estudos foram realizados em diferentes contextos (Estados Unidos, Alemanha, Holanda e Hong Kong) com cerca de 45 amostras independentes. Foi analisada uma grande diversidade de variáveis dependentes: aceitação das decisões, implicação organizacional, confiança nas organizações e nas autoridades, aceitação da interdição de fumar, intenções de permanecer na organização, produtividade, auto-estima, etc.

O efeito de interacção pode tomar duas formas: uma, quando a variável dependente está relacionada com as atitudes e as reacções das pessoas, e a outra, quando a variável dependente é relativa às auto-avaliações. Começaremos por apresentar, aqui, as interacções entre os julgamentos de justiça e as atitudes e as reacções das pessoas, bem como as respectivas explicações fornecidas pelas diferentes teorias.

Com efeito, segundo Brokner e Wiesenfeld (1996), o efeito de interação mais frequentemente encontrado pode ser descrito da seguinte forma: a) se os indivíduos recebem resultados baixos e injustos, os procedimentos justos tornam-se mais salientes nas reações e atitudes dos indivíduos do que quando os resultados são justos; por outro lado, b) se os indivíduos recebem resultados elevados e justos, a saliência da justiça procedimental é baixa, ou seja, a relevância dos procedimentos é reduzida nas reações dos indivíduos; e c) se o indivíduo está na presença de resultados injustos e procedimentos injustos, esta combinação tende a provocar atitudes fortemente negativas. Como veremos, os resultados enunciados na alínea c) não se apresentam com essa forma quando a variável dependente diz respeito às auto-avaliações.

**Figura 5.1**

Efeitos de interação da justiça procedimental e distributiva sobre as atitudes relacionadas com o trabalho



Fontes: Brockner e Wiesenfeld (1996); Cropanzano e Greenberg (1997)

Por outras palavras, o modelo de interação salienta a importância da justiça dos procedimentos sobre as reações dos indivíduos sobretudo quando as distribuições são injustas. Contudo, é possível obter um efeito de interação diverso, nomeadamente

quando os resultados são elevados: mesmo que os procedimentos sejam injustos, os resultados são considerados justos. Nesta situação, os procedimentos não assumem relevância.

Relatamos aqui o estudo de Greenberg (1987b)) para ilustrar o efeito de interação acabado de apresentar. O autor realizou um estudo experimental com 192 estudantes, com o objectivo de analisar se os procedimentos utilizados na recompensa obtida influenciava a satisfação desse mesmo montante, bem como a satisfação relativamente aos procedimentos. Na tarefa proposta, os estudantes participavam em pares (procurar num catálogo artigos específicos, encontrar o preço e anotá-lo numa ficha), e cada um deles desconhecia o rendimento do parceiro. Após 45 minutos, o experimentador recolhia as fichas e pedia aos estudantes para escolherem a letra (A, B ou C) que correspondia à sala onde deveriam esperar pela avaliação do seu rendimento. A justiça distributiva era manipulada pela recompensa fornecida a cada estudante – 1, 4 ou 7 dólares – enquanto a justiça interaccional/procedimental era manipulada pela explicação dada ao estudante para justificar a sua recompensa. Na condição dos procedimentos justos era explicado ao estudante que a recompensa seria determinada pela sua *performance* relativamente ao seu par (se recebesse 7 dólares era porque o seu rendimento tinha sido superior ao do par que recebia 1 dólar; se recebesse 4 dólares era porque o seu rendimento fora igual; e, finalmente, se recebesse 1 dólar era porque o seu rendimento tinha sido inferior). Na condição dos procedimentos injustos era explicado que a recompensa obtida seria em função da sala de espera que ele próprio escolheu (factor arbitrário). O autor verificou que a justiça procedimental influenciava a justiça dos resultados, ou seja, os procedimentos eram mais salientes quando o montante recebido era injusto. Por outras palavras, na condição dos procedimentos justos, os estudantes consideravam a recompensa justa independentemente do montante recebido

(alto ou baixo). No entanto, quando os procedimentos eram injustos (a recompensa era determinada pela sala de espera), a recompensa era considerada injusta apenas quando recebiam 1 dólar. Assim, quando os procedimentos são justos, mesmo que o pagamento seja baixo as pessoas avaliam a situação como justa. Verificou-se ainda que, apesar de os sujeitos reconhecerem que os procedimentos eram injustos, consideravam a recompensa justa (distribuições) quando recebiam 4 ou 7 dólares (percepção egocêntrica dos resultados). Neste caso, quando os resultados eram elevados, as pessoas não se preocupavam com os processos que estiveram subjacentes a esses resultados. No entanto, quando a decisão é negativa (a recompensa igual a 1), somente um procedimento justo leva a uma boa aceitação da situação.

Brockner, Siegel, Daly, Tyler e Martin (1997) realizaram três estudos cujos resultados apontam, de algum modo, na mesma direção dos que acabamos de descrever. Os autores verificaram que a justiça procedimental é mais saliente quando os resultados são desfavoráveis, enquanto a justiça procedimental não é significativa quando os resultados são favoráveis. Os autores referem, ainda, que a justiça procedimental é, igualmente, mais saliente quando os resultados são inesperados, ou em ambas as situações (desfavoráveis e inesperados). Para os autores, uma explicação possível para estes resultados prende-se com a influência da confiança nas autoridades, justificando-se assim a saliência da justiça procedimental quando os resultados são injustos.

## **2.2 – Interpretação para o modelo interactivo: Teoria do Referente Cognitivo, Modelo Instrumental e Modelo Relacional e do Valor do Grupo**

Retomando o efeito de interação que acabamos de descrever, Brockner e Wiesenfeld (1996) propõem quatro tipos de explicações: Teoria do Referente Cognitivo,

Modelo Instrumental, Modelo do Valor do Grupo e a Teoria das Atribuições. Dentro destas quatro explicações vamos referir as três primeiras, que são as mais citadas na literatura.

### **2.2.1 – Teoria do Referente Cognitivo**

Folger (1986) foi um dos primeiros autores a tentar explicar o efeito de interação entre os resultados e os procedimentos na Teoria do Referente Cognitivo. Originalmente, a Teoria do Referente Cognitivo (TRC) considera os resultados injustos (económicos e psicológicos) como sendo necessários mas não suficientes, para que os indivíduos reajam negativamente às decisões. Contudo, a TRC coloca a ênfase na forma como as pessoas avaliam os resultados, isto é, por comparação com os resultados alternativos imaginados (v.g. experiências prévias, resultados de outras pessoas e resultados desejados). Folger (1986) mostra que os procedimentos injustos combinados com os resultados injustos conduzem a um maior ressentimento por parte dos indivíduos do que nas condições em que esta constatação não se verifica.

Este mesmo autor (1987) afirma que os procedimentos podem influenciar as percepções dos resultados, especialmente quando os resultados são negativos, na medida em que as pessoas acreditam que os resultados seriam mais justos se os processos usados também fossem mais aceitáveis e adequados. Na verdade, a proposição central da TRC, para Folger e Martin (1986), é de que os resultados interagem com os procedimentos e os indivíduos sentem-se injustamente tratados quando acreditam que teriam obtido resultados mais favoráveis se as autoridades tivessem usado procedimentos justos. No entanto, quando os procedimentos e as interações são justas, é difícil as pessoas imaginarem resultados alternativos melhores. Por seu turno, os resultados podem também influenciar as percepções de justiça

procedimental, uma vez que a justiça dos procedimentos pode ser avaliada ao nível do valor esperado (típico ou mais provável) em termos dos resultados.

Também Cropanzano e Folger (1989) mostram que nas situações em que se verificam procedimentos justos os indivíduos não têm necessidade de imaginar resultados alternativos, ou seja, os resultados que resultam de procedimentos justos são mais facilmente vistos como justos e, naturalmente, justificáveis. Assim, nas situações em que os procedimentos são justos os indivíduos reagem positivamente e não prestam atenção aos resultados.

Numa tentativa de ampliar a TRC, Folger (1993), segundo Brockner e Winsenfeld (1996), sugere que

“(...) attributes of procedural fairness that do not *cause* outcomes but rather accompany them... may also interact with outcome favorability... decision makers have multiple obligations to the recipients of the decision, which include the provision of equitable outcomes and the use of fair procedures to decide on outcomes. In addition, decision makers are morally obligated to treat the recipients in a humane, respectful manner.” (p. 193)

Assim, a extensão da TRC, proposta por Folger (1993), introduz a ideia de que as autoridades têm a obrigação moral de serem justas nas suas decisões e, portanto, os resultados injustos podem ser explicados em função de operarem como uma fonte de informação sobre os procedimentos. Nesse sentido, os indivíduos, nos seus julgamentos de justiça têm em conta o aspecto “informativo” dos processos usados pelas autoridades, isto é, se estas usam ou não os princípios morais que deverão estar presentes nos procedimentos usados na tomada de decisão.

A TRC sugere então que condutas socialmente ou moralmente adequadas por parte das autoridades não são associadas pelos indivíduos a resultados desfavoráveis,

donde o ressentimento ser fraco. Contudo, como já referimos, a conjugação de procedimentos e interações injustas com resultados injustos suscita sentimentos de maior ressentimento e reacções mais negativas do que qualquer outra combinação das condições atrás enunciadas.

Na mesma linha de raciocínio encontramos os argumentos fornecidos por Brokner *et al.* (1997), uma vez que, como vimos, resultados favoráveis dão informação de per si sobre a disposição das autoridades considerarem os desejos (e naturalmente as necessidades) dos indivíduos. Donde poderemos pressupor que autoridades justas são aquelas que aplicam os princípios de moralidade (incondicionalmente), onde, aliás, cabem os princípios de justiça.

### **2.2.2 – Modelo Instrumental**

O modelo instrumental, tal como o Modelo do Valor do Grupo, que será enunciado no tópico seguinte, surge para explicar porque razão as pessoas preferem a justiça procedimental à justiça distributiva, como atrás foi destacado.

Como enunciámos no capítulo anterior, para o modelo instrumental as pessoas estão motivadas para maximizar os resultados pessoais recebidos, estando dispostas a prescindir dos benefícios a curto prazo se acreditam que as autoridades as beneficiam a longo prazo. A justiça relacional/procedimental interage com a distributiva na medida em que as pessoas usam a justiça dos procedimentos para realizar inferências relativamente aos resultados de longo prazo.

Procedimentos justos promovem sentimentos optimistas acerca dos resultados a longo prazo e não suscitam preocupações com os resultados imediatos, sendo por essa razão menos afectados por esses resultados. Ao contrário, procedimentos injustos fomentam insegurança e levam as pessoas a desconfiarem das autoridades relativamente

a receberem resultados justos no futuro. Nesses casos, os indivíduos atribuem mais significado à justiça distributiva dos resultados imediatos ou actuais. Por outras palavras, quando os resultados são baixos, mas os procedimentos são considerados justos, estes originam sentimentos de esperança de que no futuro as instituições e as respectivas autoridades os recompensarão. Assim, este modelo, uma vez mais, advoga que as pessoas se preocupam com os procedimentos por razões instrumentais.

### **2.2.3 – Modelo do Valor do Grupo**

A assunção subjacente a este modelo, que foi desenvolvido no capítulo anterior, é de que as pessoas auto-avaliam-se a partir das suas relações com os outros, com os grupos e com as instituições sociais. Ou dito de outra forma, os indivíduos auto-avaliam-se através da forma como acreditam que são avaliados (e diríamos tratados) pelos outros significativos. O tratamento justo ou injusto afecta a forma como as pessoas se auto-avaliam, e consequentemente afecta a sua auto-estima e identidade.

Este modelo propõe, assim, um efeito principal da justiça procedimental. No entanto, à luz do modelo do valor do grupo, a interdependência entre a justiça procedimental e a justiça distributiva, descrita por Brockner e Winsenfeld (1996), pode ser explicada na medida em que a justiça relacional/procedimental, quando considerada elevada, promove a auto-estima e a identidade, facilitando as relações futuras com os grupos e com as respectivas autoridades. Quando os procedimentos são justos, as pessoas sentem as suas necessidades de auto-estima e identidades satisfeitas, tanto actualmente como no futuro, e portanto não são afectadas pelos resultados. Porém, se a forma como são tratadas é injusta, o self fica ameaçado (Lind & Tyler, 1988). Nessas situações as pessoas são obrigadas a redefinir as relações com o grupo, assumindo orientações mais pragmáticas, salientando a importância dos resultados. Além disso, os

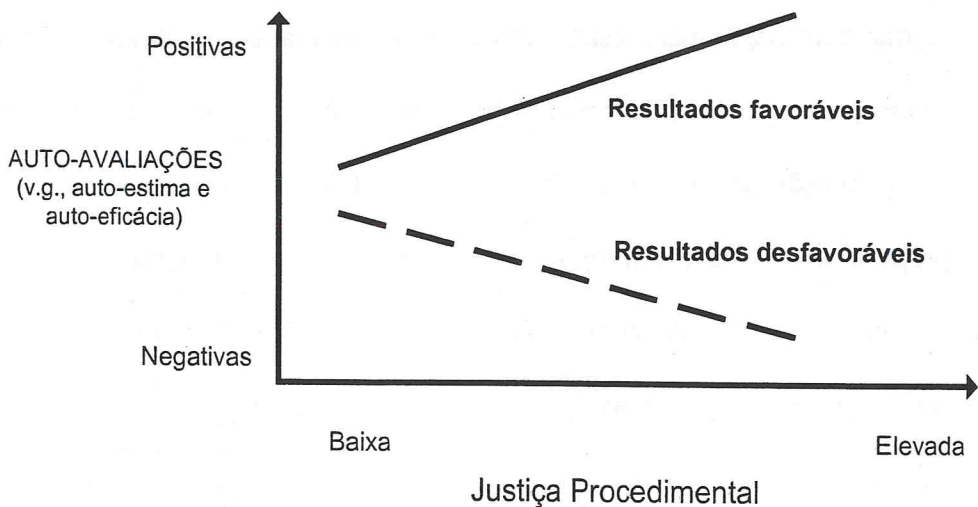
procedimentos injustos desencadeiam uma distância psicológica entre o próprio sujeito e o grupo, passando as relações grupais a ser vistas como mais transaccionais e menos relacionais e, desse modo, a justiça distributiva assume maior relevância.

### 2.3 – Modelo de interação e as auto-avaliações

Curiosamente, no que respeita ao efeito das interações acerca das auto-avaliações, os resultados são diferentes dos acabados de enunciar. Para este tipo de variável dependente (auto-avaliações), os resultados justos são mais salientes quando a justiça procedimental é elevada, e não quando é baixa, como acontece com o padrão de interações enunciado no tópico anterior.

**Figura 5.2**

Efeitos de interação da justiça procedimental e distributiva sobre as auto-avaliações



Fontes: Cropanzano e Greenberg (1997)

A este propósito convém referir que algumas pesquisas têm analisado como a justiça relacional/procedimental e a justiça dos resultados influenciam a auto-estima (Kopper, Knippenberg, Bouhuijs, Vermunt & Wilke, 1993) e as percepções de auto-eficácia (Gilliland, 1994). Kopper *et al.* (1993) realizaram duas pesquisas

experimentais com estudantes universitários, os quais recebem um *feedback* (falso) acerca das suas *performances* num teste de capacidades. Os resultados mostram que, quando os estudantes recebem um *feedback* positivo (resultados positivos) e são tratados com respeito e exactidão (procedimentos justos), a auto-estima apresenta-se mais elevada do que quando os procedimentos são injustos. Contrariamente, quando os estudantes recebem um *feedback* negativo e os procedimentos são justos, a auto-estima apresenta-se mais baixa do que quando os procedimentos são injustos.

Também Gilliland (1994) desenvolveu um estudo de campo com o objectivo de analisar o impacto dos procedimentos e dos resultados na auto-eficácia. Os resultados mostram que, quando as pessoas recebem resultados injustos e consideram os procedimentos justos, as suas percepções de auto-eficácia são baixas. Porém, quando os resultados são injustos e os procedimentos são igualmente injustos, estes procedimentos têm menos impacto nas percepções de auto-eficácia do que os procedimentos justos.

Uma explicação para estes resultados avançada por Brockner e Wiesenfeld (1996) é de que as pessoas, quando recebem um *feedback* negativo e os procedimentos usados na avaliação das *performances* são considerados injustos, os sentimentos acerca de si próprias são mais positivos do que quando os procedimentos são justos. Isso acontece porque, de acordo com a teoria das atribuições, quando os resultados são negativos, as pessoas fazem atribuições externas. Ou seja, as pessoas consideram que os resultados negativos são devidos aos procedimentos injustos (causas externas), e não às suas capacidades (causa interna). Quando os procedimentos são justos, a auto-estima é afectada de forma mais negativa, uma vez que os indivíduos não podem atribuir as causas dos resultados negativos aos procedimentos e tendem a atribuí-los a incompetências e incapacidades pessoais.

Este tipo de resultados e de explicações não vão ao encontro do Modelo do Valor do Grupo, sendo, no entanto, consonantes com a “hipótese da inversão” (*reversal hypothesis*) proposta por Van den Bos (1987) e colaboradores. Estes autores questionam a generalização dos efeitos positivos dos procedimentos justos (efeito amortecedor), nomeadamente no caso dos resultados serem desfavoráveis e a variável dependente serem as auto-avaliações.

Seguindo esta linha de raciocínio, Van den Bos, Bruins, Wilke e Dronkert (1999) realizaram três estudos experimentais, com estudantes universitários, e colocaram como hipótese que procedimentos injustos e resultados desfavoráveis podem também produzir reacções positivas, ao contrário do que tem sido sugerido pela Teoria do Referente Cognitivo. Os autores confirmam as suas hipóteses, explicando os seus resultados de acordo com a necessidade de os indivíduos atribuírem uma causa externa aos resultados desfavoráveis obtidos. Desse modo, os procedimentos injustos ou inadequados dão oportunidade às pessoas de fazerem atribuições externas sobre as razões por que receberam aqueles resultados, o mesmo não acontecendo quando os procedimentos são justos. Os autores demonstram ainda que estes resultados verificam-se tanto mais quanto os indivíduos fazem parte de contextos em que são fortemente avaliados. À luz destas sugestões, que na nossa opinião revelam grande pertinência e abrem outras possibilidades de olharmos para o papel do efeito das interacções entre a justiça dos procedimentos e a justiça dos resultados, pressupõe-se que os procedimentos injustos funcionam para a auto-estima do indivíduo como um “amortecedor” quando este se encontra em situações em que os resultados são desfavoráveis e a auto-avaliação se revela central. Assim, a justiça relacional/procedimental fornece também informação sobre como os indivíduos avaliam as suas próprias capacidades e aptidões, e não apenas

sobre as suas relações com a autoridade e com o grupo e sobre o seu valor no seio do grupo.

Embora os estudos empíricos sobre o efeito de interação nas auto-avaliações sejam em menor número do que os estudos sobre as atitudes e as reacções acerca do efeito de interação nas variáveis organizacionais e institucionais, será certamente um campo interessante e promissor a desenvolver.

## **Conclusões**

Neste capítulo abordámos um conjunto de estudos que dão conta da independência das dimensões de justiça – interaccional, procedimental e distributiva –, bem como do seu impacto nas reacções das pessoas. Os resultados destes estudos mostram que a justiça distributiva influencia mais as atitudes e os comportamentos de natureza individual, tais como a satisfação com os resultados das decisões. Ao contrário, a justiça procedimental evidencia maior impacto nas atitudes e sentimentos de natureza interpessoal e social, tais como o envolvimento e a avaliação das organizações e instituições sociais, bem como na avaliação das autoridades (confiança, lealdade, etc.). É importante referir ainda que nos estudos em que é analisada também a justiça interaccional, esta apresenta-se, a par com a justiça procedimental, como uma variável relevante na satisfação com a organização e nos comportamentos de cidadania organizacional.

Vimos entretanto que, mais recentemente, outros estudos evidenciam o efeito de interação entre a justiça distributiva e a justiça procedimental, cujos resultados demonstram maior alcance teórico e permitem uma compreensão mais abrangente sobre os julgamentos de justiça e suas consequências. Os diferentes efeitos de interação resultam da percepção de justiça ou injustiça relativamente aos resultados e aos

processos na tomada de decisão: resultados injustos levam as pessoas a preocuparem-se com os procedimentos, sendo que as suas atitudes podem ser diversas consoante esses processos são percebidos como justos ou injustos. No entanto, quando os resultados são justos, as pessoas preocupam-se pouco com os procedimentos, ou seja, a percepção de justiça procedimental afecta menos as atitudes das pessoas (Brockner & Wisenfeld, 1996; Cropanzano & Greenberg, 1997). Além disso, e no que respeita ao efeito de interacção relativo às auto-avaliações (variável dependente), os efeitos são igualmente diversos consoante os resultados são justos ou injustos.

Estas evidências empíricas, num primeiro momento, poderão levar-nos a pensar, uma vez mais, que a justiça procedimental tem um valor mais instrumental do que relacional, na medida em que esse valor depende em primeiro lugar dos resultados obtidos. Ou seja, os julgamentos de justiça procedimentais e distributivos têm um valor de curto prazo. Contudo, não querendo desvalorizar esse conjunto de estudos e as explicações fornecidas pelos autores – que são, no nosso entender, uma mais-valia para o campo teórico e empírico da percepção de justiça – convém sublinhar o papel relevante e o valor simbólico e informativo que os procedimentos, através da relação com a autoridade, têm na afiliação com os grupos e, conseqüentemente, na identidade dos indivíduos e no seu valor no seio do grupo, como tão bem nos têm demonstrado os trabalhos no âmbito do *Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional da Autoridade*. Será justamente sobre o modelo relacional da legitimação da autoridade que nos iremos debruçar no Capítulo 7.

A quase totalidade dos estudos referidos foram realizados em contexto organizacional.

Será que o efeito de interacção dos julgamentos de justiça surgem também no contexto escolar? Será que o aluno que recebe uma nota justa ou esperada não se

preocupa com os procedimentos usados na avaliação dos resultados? Ou será que os procedimentos são igualmente importantes no contexto escolar? No próximo capítulo pretendemos responder a estas questões.

# Capítulo 6:

## (In)Justiça no Contexto Escolar

---

### **Introdução**

Nas últimas décadas as pesquisas sobre a justiça social no âmbito da psicologia social constituem um campo teórico e empírico bastante profícuo, como temos vindo a constatar. Contudo, tanto quanto sabemos, poucas pesquisas tomaram como preocupação central a análise dos julgamentos de justiça por parte dos adolescentes, no contexto escolar.

Da revisão de literatura efectuada relativamente aos estudos sobre percepção de justiça na escola, constatamos que esta tem sido analisada com base em duas perspectivas: uma de natureza mais fenomenológica, que pretende dar conta dos conteúdos referidos pelos adolescentes a partir das suas experiências escolares consideradas justas e injustas, e uma outra de natureza mais quantitativa, que pretende dar conta do significado da justiça procedimental e da justiça distributiva.

No Capítulo 3 fizemos algumas considerações acerca do significado que as dimensões de justiça têm para as pessoas. Interessa-nos, também, aqui, compreender o significado que as dimensões de justiça têm para os adolescentes em contexto escolar.

Já vimos que as pessoas, quando relatam episódios do seu dia-a-dia, esses episódios reenviam para as três dimensões de justiça, tradicionalmente abordadas na literatura. Será que os adolescentes, quando relatam acontecimentos e episódios respeitantes à sua vida na escola, referem igualmente preocupações relativas às três dimensões de justiça? E qual das três dimensões é a mais referida? Neste capítulo pretendemos responder a estas questões.

## **1 – Estudos fenomenológicos em contexto escolar**

Começaremos por apresentar algumas pesquisas de natureza fenomenológica, nomeadamente as duas primeiras investigações que resultam da influência dos trabalhos de Mikula e colaboradores (1986; 1990).

Fan e Chan (1999) realizaram um estudo *com adolescentes* com o objectivo de identificar os acontecimentos justos e injustos que fazem parte da experiência escolar dos estudantes. Participaram 680 estudantes de escolas secundárias de Hong Kong, de ambos os sexos e com a idade média de 14,9 anos. Foi pedido aos estudantes que relatassem um episódio justo e outro injusto que tivesse ocorrido com eles no contexto escolar.

Os acontecimentos foram uniformemente distribuídos em situações consideradas justas (71%) e situações consideradas injustas (69%), e agrupados em 18 categorias gerais: avaliação do desempenho, oportunidades de avaliação, distribuição de bens, distribuição e uso de poderes e privilégios, castigos, autonomia, reciprocidade, recompensas, direitos, responsabilidades, regras escolares e obrigações, comportamento

honesto, tratamento interpessoal, comportamento e atitudes do professor para com os estudantes, transacções, apoio da justiça, acusação injusta e selecção da representatividade dos estudantes.

Os episódios referem-se a uma grande diversidade de situações. No entanto, mais de dois terços dos estudantes reportam-se a diferentes tipo de incidentes. Nos acontecimentos justos as categorias relatadas por mais adolescentes foram, por ordem de importância, as que tinham a ver com *castigos, avaliação escolar, tratamento interpessoal e recompensas*, enquanto no que respeita a acontecimentos injustos os estudantes referem por ordem de importância *castigos, tratamento interpessoal e acusação injustificada*.

Fan e Chan (1999) analisaram ainda a frequência dos acontecimentos em três grandes dimensões de justiça, permitindo-nos aferir que nas situações justas a dimensão de justiça mais saliente foi a justiça procedimental. No que respeita às situações injustas, as dimensões de justiça procedimental e interaccional foram as mais salientes.

Estes resultados vão na mesma linha daqueles obtidos por Mikula (1986; 1990) com estudantes universitários austríacos.

Os acontecimentos relatados no estudo de Fan e Chan (1999) foram também agrupados quanto às regras que se evidenciam no campo da justiça distributiva, procedimental e interaccional. No que respeita às regras presentes nas descrições centradas nas distribuições, e mais concretamente as relativas aos castigos e às avaliações, destaca-se o uso da igualdade e da proporcionalidade. Na dimensão interaccional – tratamento interpessoal –, a regra mais referida é a da ética, que considera o respeito, a confiança, a cortesia e, ainda, a imparcialidade no tipo de tratamento. Destacam-se, igualmente, regras procedimentais (para a análise dos conteúdos os autores basearam-se nas regras de Leventhal, 1980), das quais se salientam

duas: a *consistência dos procedimentos* e a *adequação e o rigor da informação recolhida*.

Os resultados deste estudo ilustram que os adolescentes apresentam preocupações com a justiça muito semelhantes às de outros actores sociais em contextos diversificados. Este estudo salienta ainda duas novas regras procedimentais que têm sido pouco identificadas pela literatura: a *confidencialidade* e a *transparência das regras usadas nos critérios distributivos*. Esta última regra é, aliás, uma regra fundamental para os estudantes avaliarem a justiça distributiva, designadamente em situações de castigo e recompensa.

Na linha do estudo anterior, Israelashvili (1997) realizou um estudo em que analisa os sentimentos de injustiça por parte de 223 adolescentes que frequentavam o primeiro, sétimo e nono anos, pertencentes a diversas escolas de diferentes regiões de Israel. Era pedido a estes adolescentes para descreverem um acontecimento em que tivessem sido tratados injustamente durante o período em que estavam na escola. Os resultados indicam que mais de metade dos estudantes experimentaram sentimentos de injustiça no contexto da escola.

Israelashvili classificou as experiências de injustiça descritas pelos estudantes de acordo com a taxonomia de acontecimentos injustos proposta por Mikula, Petri e Tanzer (1990). Entre as diversas experiências de injustiça, aquelas que os participantes do estudo de Israelashvili relataram com maior frequência foram agrupadas nas seguintes categorias: *castigos, não reconhecimento do desempenho e esforço; mau tratamento (desrespeito e indelicadeza), não consideração pelas necessidades, arbitrariedade das figuras de autoridade, comportamento avaliativo desequilibrado e desapontamento com o sistema de avaliação*. Os discursos enunciados pelos adolescentes remetem para as três dimensões de justiça – distributiva, procedimental e interaccional. No entanto, com

base na frequência dos acontecimentos injustos relatados depreende-se que a dimensão de justiça mais saliente é a dimensão de justiça interaccional. Note-se, ainda, que a solicitação feita aos adolescentes era no sentido de relatarem acontecimentos injustos experienciados no contexto da escola, desconhecendo-se assim se os episódios relatados têm a ver com os professores ou com os colegas.

Um outro estudo, também de natureza fenomenológica, foi realizado por Nichols e Good (1998), em contexto escolar sobre as percepções de justiça. Os autores pretendem analisar as implicações da percepção de justiça na motivação para a aprendizagem. A amostra foi constituída por 347 pré-adolescentes e 358 adolescentes, de ambos os sexos a frequentarem escolas públicas de uma cidade do sudoeste americano. Os estudantes responderam a um questionário com vinte itens (retirados da literatura sobre a temática e de um estudo prévio com uma pergunta aberta em que era pedido aos estudantes para descrever um professor justo), com o objectivo de analisar a percepção sobre diversos aspectos da justiça na vida escolar.

Das análises factoriais realizadas no grupo dos adolescentes salientaram-se quatro dimensões: dinâmica da *interacção pessoal*, *castigos*, *regras* e *justiça do professor*. No grupo dos pré-adolescentes este tipo de análise não permitiu a extracção de factores significativos. A análise descritiva com base no cálculo de médias de cada item, permitiu aos autores observarem que, para os adolescentes, os itens com valor médio mais elevado foram os que reenviam para a percepção de justiça em que *o próprio é tratado com justiça por parte do professor*, *castigos justos* e *a preocupação do professor para com os alunos*. Para os pré-adolescentes, os itens com valor mais elevado foram os que remeteram para *o próprio ser tratado com correcção por parte do professor*, *castigos justos*, *iguais oportunidades de obtenção de bons resultados* e *as regras serem claras*. Parece, assim, que o grupo dos pré-adolescentes tem preocupações

mais centradas na justiça procedimental e distributiva, enquanto os adolescentes valorizam mais os aspectos relacionais.

Um outro estudo, realizado em Portugal por Carita (2002), teve como objectivo analisar a percepção de justiça na resolução de situações de conflito em estudantes do 6º e do 12º ano de escolaridade. Este estudo mostrou que (37.1%) dos participantes percepcionou a resolução do conflito por parte do professor como justa e (36.1%) como injusta. A autora solicitava aos participantes que apresentassem soluções alternativas às tomadas pelos professores e, surpreendentemente, os estudantes apresentaram o dobro de soluções alternativas justas (73.3%). Estes resultados parecem indicar que os estudantes têm um conhecimento claro sobre o que deve acontecer para que possa existir um clima de sala de aula mais justo, configurando deste modo o desejo de um mundo escolar também mais justo.

No que respeita às percepções de justiça quanto à avaliação das soluções reais, as dimensões de justiça mais salientes apontadas pelos alunos caíram na justiça interaccional e procedimental. Relativamente à avaliação das soluções alternativas, que podem aqui ser perspectivadas como a reposição de justiça, a dimensão de justiça mais saliente foi igualmente a justiça interaccional e procedimental, mas com uma frequência mais elevada do que no caso anterior. Assim, os alunos estão preocupados se a resolução do conflito assegura ou não o bem-estar, a dignidade e o respeito pela pessoa, os seus interesses e necessidades, privilegiando, deste modo, a justiça interaccional e procedimental.

Gouveia-Pereira e Resende (2000) num estudo realizado com 110 adolescentes pediam aos participantes para relatarem experiências de injustiça vividas com os seus professores. As autoras verificaram que os episódios mais relatados remetiam para *abuso de poder, falta de imparcialidade, ausência de oportunidade para os estudantes*

*poderem expressar as suas opiniões, avaliação escolar, castigos, tratamento pouco digno e falta de compreensão.* A análise à frequência dos *acontecimentos injustos* na relação com a autoridade escolar permite-nos afirmar que as dimensões de justiça mais salientes foram a justiça procedimental, seguida da justiça interaccional e, finalmente a justiça distributiva.

Este tipo de estudos sobre as percepções de justiça e injustiça em contexto escolar dão-nos conta de conteúdos que estão frequentemente relacionados com as dimensões de justiça referidas tradicionalmente na literatura – distributiva, procedimental e interaccional –, tal como em outros contextos.

Contudo, os dados permitem-nos afirmar que os adolescentes, no contexto escolar e nas situações de injustiça, são particularmente sensíveis à justiça interaccional e procedimental. Este facto não significa que os adolescentes não se preocupem com a justiça distributiva, aliás presente nos seus discursos mas em menor grau. Nas situações de justiça, em primeiro lugar, aparece a dimensão da justiça procedimental seguida da justiça interaccional.

Na verdade, a escola é um lugar onde os alunos diariamente têm de interagir com outros, com quem têm relações assimétricas e simétricas, donde não surpreende que o tipo de tratamento interpessoal ganhe um significado muito particular. Além disso, o desempenho académico e o comportamento dos estudantes são constantemente alvo de avaliação, donde também não surpreende que as categorias referidas com maior frequência nos estudos acabados de enunciar tenham abrangido as três dimensões da justiça – onde cabe o tipo de tratamento, os castigos e a avaliação do desempenho, bem como os processos que estão subjacentes a estas categorias.

## 2 – Efeitos da justiça procedimental e distributiva em contexto escolar

Tyler e Caine (1981) nos seus estudos experimentais e de campo relativos à avaliação da autoridade escolar e ao sistema político (não cabe aqui a análise sobre o sistema político), partem da hipótese de que a avaliação das autoridades é influenciada não apenas pelos resultados obtidos, mas também pela justiça procedimental usada pelas autoridades na distribuição dos resultados. Os resultados mostram que a justiça procedimental é mais determinante na avaliação das autoridades escolares do que a favorabilidade dos resultados e a justiça distributiva.

Tyler, Rasinski e Spodick (1985) realizaram um estudo com 137 estudantes universitários cujo objectivo foi analisar o impacto do controlo do processo e da decisão na avaliação dos professores. Os resultados indicam que os estudantes atribuíram maior importância ao controlo do processo (oportunidade de mostrarem os seus conhecimentos) na avaliação dos professores do que ao controlo da decisão. Sublinhe-se que estes dados apontam para o valor expressivo do controlo do processo (voz) e não tanto para o seu valor instrumental, como Thibaut e Walker (1975) sugeriram.

Também o estudo de Tyler *et al.* (1996), em contexto universitário, já atrás enunciado, mostra que a justiça relacional tem influência tanto nos comportamentos positivos face ao grupo como na auto-estima individual, enquanto a justiça distributiva não revelou qualquer impacto estatisticamente significativo.

Por seu turno, Tata (1999) realizou um estudo experimental em que analisou a influência da justiça distributiva e da justiça procedimental na avaliação dos professores por parte dos estudantes. Os resultados mostraram dois efeitos principais e um efeito de interacção. Observou-se que a justiça distributiva influenciou a avaliação dos professores: os estudantes que obtiveram resultados justos (as notas esperadas) avaliaram mais positivamente os professores do que aqueles que receberam resultados

injustos, donde se infere que a justiça distributiva afectou a avaliação das autoridades escolares. Constatou-se também que os procedimentos justos (consistência) conduziram a uma avaliação dos professores mais elevada do que os procedimentos injustos.

Relativamente ao efeito de interacção, verificou-se que quando as notas eram consideradas justas, não existiam diferenças estatisticamente significativas acerca da avaliação dos professores, independentemente dos procedimentos serem considerados justos ou injustos. No entanto, a avaliação dos professores foi mais elevada quando os estudantes consideraram os procedimentos justos, apesar dos resultados (notas) serem considerados injustos. Assim, a justiça procedimental tornou-se mais saliente nas situações em que os resultados foram considerados injustos do que quando foram considerados justos. Estes resultados são consistentes com os resultados encontrados por Greenberg (1987 b) e com as interacções enunciadas na a) e b) no capítulo anterior.

Um outro conjunto de estudos que tem vindo a ser desenvolvido e ajuda a compreender melhor o papel das percepções de justiça na escola tem a ver com as crenças no mundo justo aplicadas ao contexto da escola. Os resultados de dois estudos realizados por Dalbert e Maes (2002), em contexto escolar, mostram que as crenças no mundo justo relativamente à escola promove o bem-estar escolar. Mais especificamente, quanto maior a crença na justiça por parte dos alunos, menor o *stress* na realização escolar, menor a ansiedade, menor a aversão à escola, maior a satisfação com a experiência escolar e melhores resultados escolares. Interessantemente, os resultados mostraram também que a percepção de justiça mediou parcialmente a relação entre as crenças no mundo justo e o bem-estar dos adolescentes. No mesmo sentido, os resultados do estudo realizado por Correia e Vala (2004), com jovens universitários, evidenciam, igualmente, uma correlação positiva entre as crenças no mundo justo e a satisfação com a vida, a auto-estima individual e o optimismo.

## Conclusões

Neste capítulo verificámos que os adolescentes, ao serem solicitados para relatar acontecimentos justos e injustos no contexto escolar, diferenciam as três dimensões de justiça (interaccional, procedimental e distributiva) tal como acontece noutros contextos sociais. Além disso, e da análise conjunta dos estudos aqui apresentados, parece-nos poder afirmar que nas *situações de justiça* no contexto escolar, os adolescentes salientam mais a dimensão de justiça procedimental tal como se verificou no estudo de Lupfer *et al.* (2000) e Theotónio e Vala (1999), com adultos. Parece, assim, existir consonância entre adolescentes e adultos no sentido de que as experiências são consideradas justas quando, num primeiro momento, os procedimentos são assegurados. Nas *situações de injustiça*, em contexto escolar, é a dimensão interaccional aquela que mais se salienta, seguida da justiça procedimental. Estes resultados são consonantes com os resultados de Mikula *et al.* (1990) com estudantes austríacos, não se verificando esta consonância nos estudos de Lupfer *et al.* (2000) e Theotónio e Vala (1999)(ver Capítulo 4). A escassez de estudos fenomenológicos no contexto escolar não nos permite compreender com clareza, e de forma sistemática, qual das três dimensões é mais saliente nas situações de justiça e injustiça.

Relativamente aos estudos quantitativos, destaca-se a importância dos julgamentos procedimentais na avaliação dos professores em detrimento dos julgamentos distributivos. Porém, o efeito de interacção evidenciado no estudo de Tata (1999) mostra que os estudantes salientam a justiça procedimental sobretudo quando os resultados são injustos. Parece-nos, no entanto, que no âmbito do contexto escolar, os estudos de natureza mais quantitativa são também necessários de modo a permitir uma compreensão clara sobre os antecedentes de justiça e as suas consequências em diferentes dimensões da vida pessoal e escolar do adolescente.

Como podemos constatar, investigações sobre as percepções de justiça no contexto escolar são da máxima relevância pelas múltiplas implicações que podem ter no campo pedagógico e no desenvolvimento psicossocial do adolescente.

Vimos no Capítulo 4, que as percepções de justiça, nomeadamente a justiça procedimental/relacional, tem forte impacto nos comportamentos positivos face ao grupo, na aceitação das regras, nos comportamentos de cooperação face ao grupo e na auto-estima individual. No próximo capítulo temos como objectivo analisar quais os factores motivacionais que levam as pessoas a aceitar voluntariamente as propostas da autoridade. Será que as percepções de justiça têm também impacto na aceitação voluntária das decisões da autoridade, bem como na forma como legitimam a autoridade? E se assim for, qual das dimensões de justiça terá mais impacto na legitimação da autoridade?



# Capítulo 7:

## Modelo Relacional da Legitimação da Autoridade e as Percepções de Justiça

---

### Introdução

Como vimos no Capítulo 1, a relação com a autoridade tem sido analisada com base em dois eixos contrastantes: um, acentua as vantagens para o grupo e a coesão social; outro, põe em evidência as consequências negativas da submissão à autoridade. Nesse mesmo capítulo a relação com a autoridade foi ainda analisada com base na perspectiva weberiana (sociológica) e kohlbergiana (psicológica). Esta última perspectiva sugere a importância do estudo da relação entre os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade.

Lind e Tyler (1988) foram os primeiros autores a articular os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade, ou seja, realizaram os primeiros estudos sobre as condições que promovem a aceitação das propostas e decisões das autoridades. O modelo proposto por estes autores, o modelo relacional da autoridade, associa a

legitimação da autoridade à justiça procedimental e integra a justiça interaccional, tal como proposta pelos pioneiros Bies e Moag (1986).

Neste capítulo propomo-nos expor este modelo e os resultados de estudos empíricos que o apoiam.

## **1 – A percepção de justiça e a legitimação da autoridade**

Como referido no Capítulo 4, o Modelo do Valor do Grupo, opõe-se à teoria da “escolha pública” (*theorie of public choice*), a qual, segundo Tyler e Lind (1992), sugere que: “(...) people obey authorities because they view this as the best way to maximize their outcomes” (p. 119).

O Modelo do Valor do Grupo opõem-se igualmente, como também já referimos, à teoria da troca social (Homans, 1961; Kelley & Thibaut, 1978; Thibaut & Kelley, 1959), apresentada no capítulo três. Segundo esta teoria, nas interações, os actores sociais procuram maximizar os seus ganhos e avaliam e reagem às decisões das autoridades precisamente em termos dos ganhos que podem advir dessas decisões. De facto, durante um longo período, as ciências sociais, inclusive a ciência política, não prestaram atenção à influência dos julgamentos de justiça, em particular a influência dos julgamentos de justiça procedimental na legitimação das autoridades.

Passaremos então a apresentar alguns dos estudos empíricos realizados por Tyler e colaboradores que ilustram a importância dos julgamentos de justiça, nomeadamente da justiça procedimental, na legitimação das autoridades, e que ultrapassam os pressupostos que valorizam os ganhos materiais a curto prazo.

Tyler (1984) analisou a influência da experiência de 121 cidadãos com os Tribunais sobre a avaliação do sistema jurídico.<sup>1</sup> Como variáveis independentes foram analisados o nível de resultados recebidos (relativo e absoluto) e os julgamentos de justiça (distributiva e procedimental). As variáveis dependentes foram a satisfação com os resultados, a avaliação dos juízes e a avaliação dos tribunais. Os resultados mostraram que os participantes distinguiram entre a favorabilidade dos resultados e os julgamentos de justiça distributiva e procedimental. Verificou-se, também, que quem recebeu resultados favoráveis julgou as suas experiências como mais justas. Contudo, foram os julgamentos de justiça que mais determinaram a avaliação do juízes e dos tribunais, enquanto a favorabilidade dos resultados não revelou uma relação estatisticamente significativa. Note-se que, relativamente à avaliação dos juízes, esta é influenciada por ambos os julgamentos de justiça distributiva e procedimental. Contudo, na avaliação dos tribunais são apenas os julgamentos de justiça procedimental a apresentar impacto estatisticamente significativo.

Em 1985, Tyler, Rasinski e McGraw realizaram um outro estudo sobre o sistema político, com 300 residentes da cidade de Chicago durante a administração de Reagan. As variáveis independentes analisadas foram semelhantes às do estudo acabado de relatar. Como variáveis dependentes foram analisadas a satisfação com os benefícios dados pelo governo, a satisfação com a política governamental, e com a avaliação do presidente Reagan e a confiança no governo. Uma vez mais verificou-se uma forte relação entre os julgamentos de justiça e as variáveis dependentes em análise, sendo os julgamentos procedimentais a apresentar um impacto superior aos julgamentos distributivos. A favorabilidade dos resultados apresentou um impacto relativamente

---

<sup>1</sup> Tyler designa por sistema legal os tribunais. Neste trabalho, optamos por designar a avaliação que as pessoas fazem dos tribunais por avaliação da autoridade jurídica, e por avaliação da autoridade legal a avaliação das leis e dos polícias.

fraco na satisfação com os benefícios dados pelo governo e com a política governamental.

Tyler (1990) replica o estudo realizado em 1984 sobre a avaliação da autoridade legal com uma amostra mais alargada na área de Chicago. De novo, os resultados demonstraram que são sobretudo os julgamentos de justiça procedimental a ter impacto na legitimação das autoridades legais, e tanto a justiça distributiva como a justiça procedimental afectam as reacções das pessoas face às suas experiências com as autoridades. Estes resultados são consistentes com os resultados encontrados por Tyler e Folger (1980) sobre a avaliação dos polícias e com os resultados do estudo de Casper, Tyler e Fisher (1988) sobre a avaliação dos juízes.

Além dos resultados deste conjunto de estudos, convém relembrar que relativamente ao modelo do controlo, o factor voz (controlo dos processos) demonstrou também um forte impacto na avaliação da autoridade legal (Tyler, 1987), legal e escolar (Tyler, Rasinski & Spodick, 1985). No mesmo sentido vão os resultados dos estudos de Alexander e Ruderman (1987), Folger e Konovski (1989) e Tyler e Schuller (1990). Os estudos destes autores evidenciaram, igualmente, a saliência da justiça procedimental na avaliação da autoridade organizacional, bem como o já referido estudo de Tyler e Caine (1981) sobre a avaliação da autoridade escolar e política.

Com base neste conjunto de estudos, podemos constatar uma clara distinção entre o modelo baseado nos julgamentos de justiça e o modelo baseado na favorabilidade dos resultados, distinção esta que se revela determinante para a compreensão da legitimação das autoridades. Por outras palavras, são os julgamentos de justiça distributiva e procedimental que influenciam a legitimação das autoridades, destacando-se a justiça procedimental nessa influência. Ao contrário, o impacto da favorabilidade dos resultados é muito fraco ou mesmo nulo. Fica, deste modo,

demonstrado o impacto dos julgamentos de justiça procedimental, em detrimento da favorabilidade dos resultados, na legitimação das autoridades.

## **1.1 – O Modelo Relacional de Autoridade dos grupos: A legitimação da autoridade**

### **A eficácia das autoridades a nível privado**

Como acabamos de verificar, a introdução dos julgamentos de justiça, nomeadamente os julgamentos de justiça procedimental, foi muito importante para a compreensão das condições que subjazem à avaliação das autoridades.

Contudo, uma questão permanecia ainda por responder: que critérios as pessoas usam para considerar se um procedimento é justo?

É neste contexto que Lind e Tyler (1988), Tyler e Lind (1992) *propõem uma nova análise da legitimação da autoridade e da aceitação voluntária das suas decisões com base nos julgamentos de justiça, e mais especificamente com base nos aspectos relacionais dos julgamentos procedimentais*, advogando que os julgamentos de justiça dos procedimentos assentam mais numa dimensão relacional do que instrumental. Assim, os factores especialmente relevantes para que as pessoas legitimem as decisões das autoridades são os factores relacionais: a atribuição de *status* por parte da autoridade, *neutralidade* por parte desta e *confiança* nesta, factores fundamentais no Modelo do Valor do Grupo, exposto no Capítulo 4.

Tyler e Lind (1992), ao proporem o *modelo relacional de autoridade nos grupos*, procuram explicar a importância das dimensões de justiça relacional na legitimação da autoridade partindo da hipótese de que somente a legitimidade pode assegurar a aceitação e o cumprimento *voluntários* das decisões da autoridade. Ao contrário do modelo instrumental, o modelo relacional defende que os indivíduos

aceitam e cumprem voluntariamente as decisões das autoridades, mesmo quando não é do seu interesse imediato, pois preferem manter, no longo prazo, um relacionamento social positivo com o grupo em que estão inseridos e com as autoridades desse grupo.

De acordo com este modelo, e à luz da hipótese do valor do grupo, os indivíduos conferem mais relevância às dimensões relacionais<sup>2</sup> do que às instrumentais:

“(...) because procedures are widely viewed as manifestations of groups values (...) they take on enormous symbolic significance for other cognitions about groups. (...) perceptions of procedures have a greater impact on evaluations of groups than do perceptions of outcomes, because outcomes are generally viewed as one-time responses to particular situations whereas procedures have an enduring quality; this makes an unfair *procedure* much more threatening than a single unfair *outcome*. (...)”<sup>3</sup> (Tyler & Lind, 1992, pp. 134-135)

Ao proporem este modelo, os autores salientam claramente que a qualidade da relação com a autoridade promove sentimentos de justiça procedimental, que por sua vez conduzem à legitimação dessa autoridade. A relação entre a legitimação da autoridade e o sentimento de justiça é acentuado pelo sentimento de valor do indivíduo no grupo (reconhecimento do seu *status*) (ver Figura 7.1). As premissas do modelo relacional assentam nos pressupostos da *Teoria da Identidade Social* (Tajfel & Turner, 1986) e da *Teoria da Auto-Categorização* (Turner, 1987), os quais sugerem que os

---

<sup>2</sup> Tyler & Lind (1992) sugerem que os três factores relacionais (neutralidade, confiança e *status*) são teoricamente distintos mas podem não o ser fenomenologicamente. Assim, os autores propõem a sua distinção apenas a nível da discussão teórica, mas acreditam na possibilidade de que a maioria das pessoas os agregue numa só dimensão quando avalia a qualidade da sua relação com a autoridade. Os três factores passaram a ser designados por factores relacionais para Tyler e colaboradores, o que para nós faz muito sentido, uma vez que em qualquer relação estão presentes os aspectos mais formais e informais dos procedimentos, aliás como foi proposto mais tarde por Cropanzano e Geenberg (1997). Também nos estudos empíricos por nós realizados e que apresentaremos mais adiante, designamos, quer os aspectos mais formais quer os aspectos informais da justiça procedimental por dimensão relacional da justiça.

<sup>3</sup> Para Lind e Earley (1992), os argumentos aqui enunciados explicam porque é que a justiça procedimental, mais do que a justiça distributiva, é o elemento crítico da heurística da justiça e é central para a legitimação da autoridade.

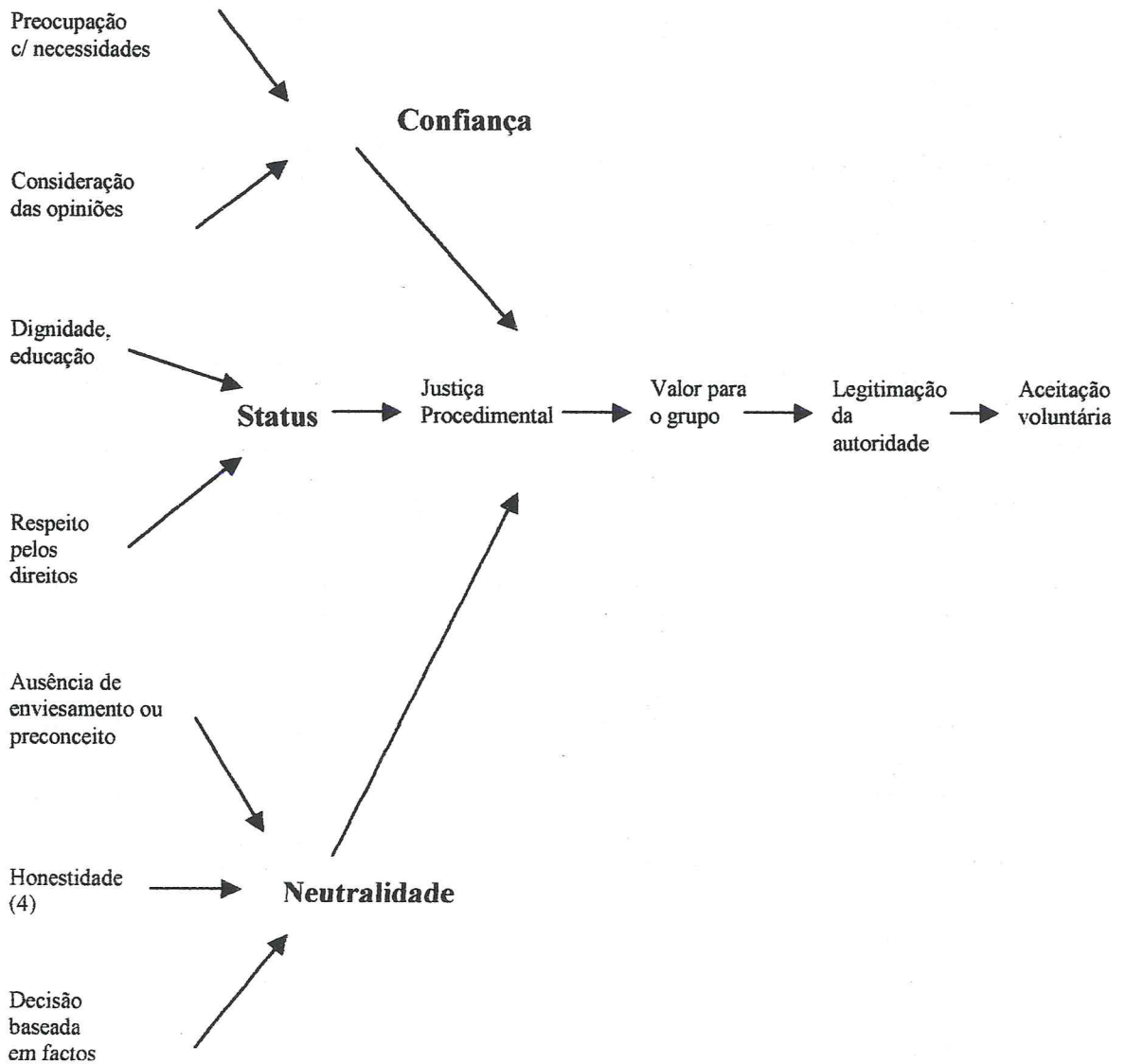
indivíduos retiram dos grupos a que pertencem a informação de que necessitam para afirmar a sua identidade social.

De facto, o modelo considera ainda que, os indivíduos, nas suas experiências com a autoridade, não estão apenas preocupados com a resolução do problema em causa, mas sobretudo com o facto de essas experiências assumirem diferentes e relevantes funções na suas vidas: trata-se de uma oportunidade para compreender como as autoridades funcionam e, diríamos, para compreender *qual o tipo de valores que estas transmitem* aos membros do grupo. Assim, e considerando as premissas do Modelo Relacional, *as autoridades, no nosso entender, são representantes prototípicas dos valores dos grupos*; ou seja, as autoridades grupais e os procedimentos por elas usados funcionam como elementos prototípicos dos valores sociais e éticos que regem esses grupos, e como tal as acções das autoridades contribuem para a identidade social do indivíduo.

Deste modo, as experiências com as autoridades assumem uma função expressiva e identitária, bem como uma função de socialização e de intercâmbio na aquisição de valores sociais e morais.

**Figura 7.1**

O modelo relacional da autoridade (in Tyler & Lind, 1992)



O Modelo Relacional de justiça da legitimação das autoridades foi validado através de alguns estudos empíricos que passamos a apresentar.

(4) “According to Tyler, neutrality involves honesty and lack of bias. Neutral decision-making also uses facts, not opinions (...).” (Tyler & Lind, 1992, p.141) Contudo, mais tarde, Tyler e Blader (2000) assumem, e muito bem, que a subdimensão honestidade está ligada ao factor relacional confiança (a autoridade fornece explicações honestas para as decisões tomadas). Esta subdimensão, nos nossos estudos empíricos, é também usada por nós desta maneira.

Tyler (1989), para além da relação entre as variáveis independentes e dependentes, procurou também analisar se os cidadãos mais envolvidos com o sistema e com maior ligação afectiva às autoridades se preocupavam mais com as três dimensões de justiça relacional. De facto, os resultados encontrados levaram Tyler a concluir que as pessoas se preocupam realmente com a sua relação com a autoridade.

No mesmo âmbito, Tyler (1994) conduziu dois estudos de campo. Um dos estudos foi realizado com uma amostra de cidadãos de Chicago relativamente à sua experiência com a autoridade legal; o segundo estudo foi realizado com uma amostra de cidadãos relativamente a uma experiência recente de confronto com o seu superior hierárquico. As variáveis independentes foram o controle sobre a decisão e sobre o processo, e as três dimensões relacionais (neutralidade, confiança e *status*); como variáveis dependentes Tyler analisou a justiça distributiva, a justiça dos procedimentos, os afectos em relação à autoridade e a disposição para aceitar as decisões da autoridade. Os resultados de ambos os estudos demonstraram, uma vez mais, que as três variáveis relacionais correlacionaram fortemente com a justiça procedimental e em menor grau com a justiça distributiva. No caso do primeiro estudo, as duas dimensões relacionais, confiança e reconhecimento do *status*, apresentaram um impacto directo sobre o afecto relativamente à autoridade legal. No segundo estudo, os dados revelaram que a justiça procedimental mediou o efeito das dimensões relacionais relativamente à disposição para aceitar voluntariamente as decisões da autoridade, bem como o afecto relativamente ao superior hierárquico.

Estes resultados apoiam os pressupostos do modelo relacional na medida em que mostram que as pessoas estabelecem relações de lealdade com os grupos, pois estes fornecem aos seus membros, através das acções das autoridades, um sentimento de valor no seio de grupo e uma identidade positiva.

Ainda no sentido de diferenciar melhor o motivo instrumental e o motivo relacional quanto ao seu poder preditivo para influenciar a legitimidade da autoridade, Tyler (1997) apresenta um conjunto de dados empíricos relativos a diferentes contextos (família, escola, político, duas organizações, uma em Chicago e outra na Califórnia, e Supremo Tribunal dos Estados Unidos).

O autor operacionalizou a legitimidade da autoridade com base em três subdimensões: a) a disposição para as pessoas aceitarem voluntariamente as decisões da autoridade; b) a disposição para as pessoas aceitarem voluntariamente as leis ou as regras grupais; e finalmente c) a avaliação geral da autoridade.

Apresentamos aqui apenas os resultados dos estudos realizados no contexto familiar e escolar.

No contexto da família salienta-se uma clara capacidade preditora dos aspectos relacionais; no entanto, o motivo instrumental surge com algum peso na disposição para aceitar voluntariamente as decisões da autoridade e a legitimação global da autoridade (ver Quadro 7.1.).

No que respeita ao contexto universitário, salienta-se, uma vez mais, um predomínio efectivo dos aspectos relacionais, surgindo, contudo, algum poder preditivo para o motivo instrumental em cada um dos aspectos da legitimidade. Fica, assim, demonstrado o poder incontestável do motivo relacional na legitimação da autoridade, salientando que um aspecto crucial nessa legitimação tem a ver com a qualidade do tratamento recebido por parte desta. Porém, é igualmente demonstrado que não se podem negligenciar os motivos instrumentais na legitimidade da autoridade, mas são principalmente as preocupações relacionais e identitárias que estão subjacentes aos julgamentos de justiça e que estão predominantemente presentes na atribuição de legitimidade às autoridades (ver Quadro 7.1). Também Brockner *et al.* (1997) realçam a

importância dos resultados como fonte de informação, não apenas sobre os próprios procedimentos, como também sobre as acções das autoridades.

### Quadro 7.1

A influência dos julgamentos instrumentais e relacionais na legitimação da autoridade (in Tyler, 1997, p. 327)

<b>Julgamentos de Justiça</b>	<b>Família</b>	<b>Universidade</b>
Legitimidade Global		
Instrumentais	.27***	.27***
Relacionais	.52***	.48***
<b>R2 Ajust.</b>	<b>.50</b>	<b>.48</b>
Disposição para aceitar voluntariamente as decisões		
Instrumentais	.39***	.37***
Relacionais	.49***	.50***
<b>R2 Ajust.</b>	<b>.62</b>	<b>.64</b>
Avaliação das autoridades		
Instrumentais	.07	.27***
Relacionais	.43***	.64***
<b>R2 Ajust.</b>	<b>.22</b>	<b>.72</b>
Obediência a regras		
Instrumentais	.07	—
Relacionais	.23***	—
<b>R2 Ajust.</b>	<b>.07</b>	<b>0</b>

*Nota:* Os valores são betas para equações com ambas as dimensões (instrumental e relacional em simultâneo); \*\*\*  $p < .001$ .

De acordo com o que temos vindo a relatar a justiça procedimental/relacional promove um clima positivo nos grupos, fomenta o envolvimento com o grupo e aumenta, portanto, a vontade de aceitar as decisões e propostas da autoridade.

#### 1.2 – A legitimação da autoridade e a identificação ao grupo

Um outro aspecto que vale a pena destacar prende-se com a relação entre a legitimação da autoridade e a identificação ao grupo ao qual esta autoridade pertence.

No sentido de avaliar esta relação, Tyler e Degoey (1995) conduziram um estudo de campo, numa situação de dilema social (escassez de recursos), no qual

pretenderam analisar em que medida a justiça procedimental e a aceitação voluntária das decisões e a legitimidade das autoridades está relacionada com a relação entre os indivíduos e o grupo. Os autores partem dos pressupostos defendidos pela Teoria da Identidade Social e pela Teoria da Auto-Categorização (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987) de que a identificação com um grupo reflecte a ligação psicológica ao grupo. Esse facto afecta o comportamento dos seus membros e leva a que estes tenham mais comportamentos de cooperação e de preocupação com as necessidades do grupo (Brewer & Kramer, 1986; Tajfel & Turner, 1986). Por sua vez, a identificação ao grupo está geralmente associada a uma avaliação positiva desse grupo (Hogg & Abrams, 1988) ou, para Lind e Tyler (1988) está associada ao orgulho em pertencer ao grupo. Efectivamente, os resultados do estudo de Tyler e Degoey (1995) mostram uma relação estatisticamente significativa entre a legitimação da autoridade e os julgamentos de justiça procedimental, sendo esta relação consideravelmente mais forte para os indivíduos que se identificam com a comunidade.

No mesmo sentido, Tyler, Smith e Huo (1996) sugerem que os indivíduos aceitam voluntariamente as decisões das autoridades de grupos com os quais se identificam, mesmo que sacrifiquem interesses imediatos, uma vez que possuem interesses a longo prazo de manter uma relação social positiva com o grupo e as respectivas autoridades. De facto, os autores demonstram que existe uma relação significativa entre a qualidade do tratamento por parte da autoridade, a legitimação desta e a identificação grupal.

Assim, quanto mais os indivíduos se identificam com o grupo ao qual pertencem ou, de acordo com o Modelo do Valor do Grupo, quanto mais orgulho sentem no seu grupo de pertença, mais assumirão os valores do grupo como seus, facto que leva os

indivíduos não só a aceitar voluntariamente as decisões da autoridade como essa aceitação afecta mais positivamente o self.

## **2 – Modelo dos Quatro Componentes da Justiça Procedimental e o Modelo de Compromisso com o Grupo**

Mais recentemente, Blader e Tyler (2003) propõem o *Modelo dos Quatro Componentes da justiça procedimental*. Este modelo centra a sua atenção em quatro tipo de julgamentos procedimentais e, pretende ser uma extensão ao Modelo do Valor do Grupo e ao Modelo Relacional da Autoridade. Assim, este novo modelo, para além de integrar as duas dimensões já contempladas nos dois modelos enunciados (os aspectos formais empregues na tomada de decisão e os aspectos interpessoais/informais dos procedimentos usados nas interacções) integra também duas novas dimensões: a *qualidade do tratamento formal* (as regras formais usadas na interacção) e os *aspectos informais usados na tomada de decisão* (qualidade da decisão). No sentido de validar o modelo, os autores realizaram dois estudos, um de natureza correlacional e outro em laboratório.

Os resultados de ambos os estudos demonstram que, apesar de os quatro componentes, teoricamente e empiricamente estarem inter-relacionados, ao mesmo tempo, são distintos. Note-se que, no capítulo 3, já tínhamos referido esta ideia. Verificaram-se efeitos principais que mostram uma forte influência dos aspectos informais – a qualidade do tratamento da autoridade e a qualidade informal da tomada de decisão nos julgamentos procedimentais. Observou-se, também, um efeito de interacção entre as duas componentes informais de justiça, verificando-se um forte impacto da qualidade informal da decisão quando a qualidade do tratamento informal é

justa. No entanto, quando o tratamento interpessoal/informal é injusto a tomada decisão informal justa tem menos impacto na avaliação da justiça procedimental. Assim, estes resultados indicam que a qualidade do tratamento por parte da autoridade é um elemento crítico da justiça procedimental, o que reforça e demonstra, de forma mais clara, a relevância dos aspectos relacionais da justiça procedimental subjacentes ao Modelo do Valor do Grupo e ao Modelo Relacional da Autoridade.

Note-se também que Blader e Tyler (2003), neste estudo, assumem que o factor *voz* tem um valor relacional, uma vez que a qualidade do tratamento – formal e informal –, integra itens relacionados com o factor *voz*.

Tyler e Blader (2003), em artigo onde fazem uma extensa revisão de literatura sobre a psicologia da justiça, propõem também aquilo a que chamam *o Modelo de Compromisso com o Grupo*, para avançarem novas explicações sobre os motivos da influência da justiça procedimental nos comportamentos de cooperação nos grupos; motivos já evidenciados, mas não de forma tão evidente, no Modelo do Valor do Grupo e no Modelo Relacional da Autoridade: os motivos identitários. Assim, os julgamentos procedimentais influenciam a identidade social e, por sua vez, a identidade social influencia as atitudes, os valores e os comportamentos dos indivíduos no grupo. Tyler e Blader (2003) colocam de novo a saliência na dinâmica psicológica subjacente à relação entre a justiça procedimental e as variáveis dependentes, que neste modelo são os comportamentos de cooperação no grupo. A identidade social assume então o papel de variável mediadora, integrando o orgulho e o respeito (tal como no Modelo do Valor do Grupo) adicionando uma nova variável – a identificação ao grupo. O modelo prediz que os aspectos identitários são o factor principal que afecta as atitudes, os valores e os comportamentos grupais.

O Modelo do Compromisso com o Grupo prediz, igualmente, que os principais antecedentes dos aspectos identitários são os julgamentos de justiça procedimental, realçando, uma vez mais, os aspectos interaccionais da justiça como um factor crítico nos julgamentos de justiça procedimental. Tyler e Blader (2003), neste modelo, atribuem um valor explícito à qualidade do tratamento experienciado pelas pessoas na relação com a autoridade, assumindo que “(...) the quality of the treatment that people experience via procedures is actually considered a distinct form of justice (...)” (Tyler e Blader, 2003, p. 351).

Relativamente às variáveis dependentes neste modelo, Tyler e Blader (2003) distinguem dois tipos de comportamentos de cooperação: os comportamentos discricionários (ancorados nos elementos do grupo) e os comportamentos “obrigatórios” (mandatory) (emanam do grupo), avançando diferentes motivos para a sua emergência. Para estes autores, os comportamentos de cooperação “obrigatórios” são fortemente afectados pelas recompensas e sanções do grupo “(...) because they are behaviors required by the group and thus the group specifically structures incentives and sanctions to encourage these behaviors.” (Tyler & Blader, 2003, p. 353) Ao contrário, os comportamentos de cooperação discricionários são afectados pelos valores e atitudes do indivíduo (motivações internas). De acordo com os autores, os grupos preocupam-se sobretudo com estes últimos comportamentos, na medida em que o envolvimento e a vontade de cooperar com o grupo não depende da capacidade de o grupo utilizar recompensas ou punições, mas sim das motivações internas (valores e atitudes) do indivíduo. A novidade deste modelo, é o facto de os autores sugerirem que os aspectos instrumentais da justiça têm um impacto indirecto nos aspectos identitários (variável mediadora).

## Conclusões

Neste capítulo apresentámos o Modelo Relacional de Autoridade no grupo, tal como foi proposto por Tyler e Lind (1992). Este modelo está fortemente associado ao Modelo do Valor do Grupo (Lind & Tyler, 1988; Tyler *et al.*, 1996) e como tal coloca a hipótese no valor associado à pertença do grupo e nas “relações afectivas dentro e entre os grupos” (Lind & Tyler, 1988), isto é, nos processos identitários. Essas relações afectam as atitudes e os comportamentos dos indivíduos. O modelo relacional evidencia formas de aceitação e cumprimento *voluntários* das propostas da autoridade – legitimação da autoridade –, sem ser pela via da coacção e, procura explicar quais os factores mais importantes para a legitimação da autoridade e quais os processos psicológicos subjacentes a esses factores.

Os factores enunciados neste modelo foram designados por factores relacionais (neutralidade, confiança e reconhecimento do *status*), e apresentam-se como relevantes nos julgamentos de justiça procedimental. Os julgamentos procedimentais influenciam os comportamentos do indivíduo em relação ao grupo e à autoridade, porque procedimentos justos por parte da autoridade produzem um sentimento de verdadeira pertença ao grupo, bem como um sentimento de valor no seio do grupo (*status*) e, conseqüentemente, determinam a legitimação da autoridade. Uma relação de qualidade por parte da autoridade funciona como um indicador de reconhecimento do *status* do indivíduo no seio do grupo.

Assim, o modelo relacional opõe-se ao modelo instrumental, pois, defende que as pessoas aceitam e cumprem voluntariamente as decisões da autoridade, mesmo quando não são do seu interesse a curto prazo, preferindo manter, no longo prazo, um relacionamento social positivo com o grupo e com as autoridades desse grupo. Assim,

este modelo reconhece a importância da qualidade da relação com a autoridade na legitimação das suas decisões e propostas.

Realçamos ainda que o modelo relacional salienta a qualidade dos laços sociais entre o indivíduo e o grupo e a respectiva autoridade, o que no nosso entender, tem toda a relevância para o trabalho que aqui desejamos desenvolver. A identidade do indivíduo constrói-se com base nas relações que estabelece com os outros e com os grupos aos quais pertence.

Neste capítulo apresentamos também alguns estudos empíricos no âmbito de diferentes contextos sociais – político, legal, organizacional – que apoiam os pressupostos do modelo relacional. No entanto, no que diz respeito ao contexto escolar no ensino secundário, com adolescentes, os estudos empíricos no âmbito deste modelo são inexistentes. A revisão de literatura a que procedemos no âmbito da psicologia social mostra-nos que pouco se sabe sobre os factores que promovem a legitimação da autoridade escolar por parte dos alunos.

Colocamos, assim, a seguinte questão: *Será que, se os alunos percebem o comportamento dos professores como justo a nível relacional e procedimental, essa percepção promove a aceitação voluntária das suas decisões, propostas, e o cumprimento das regras escolares?* Se assim for, podemos facilmente imaginar que o tipo de relação entre os professores e os alunos e os resultados pedagógicos que resultam de estilos de professores justos e injustos serão completamente diferentes.

Além disso, a nossa hipótese é de que a relação com as autoridades é igualmente importante no processo de aquisição do conhecimento social, através do qual as crianças (e mesmo os adultos) adquirem conhecimento sobre os acontecimentos sociais, sobre os grupos e sobre o sistema social. Nas relações sociais apenas interagimos com alguns membros do grupo e com a autoridade representante desse grupo e raramente com todo

o grupo. Os indivíduos concentram a sua atenção no tipo de tratamento fornecido pela autoridade formal, no sentido de descobrir como funcionam as outras autoridades e o grupo como um todo, e, em última análise, a sociedade. A experiência com as autoridades formais pode, assim, ser interiorizada e generalizada a outras autoridades. Além disso, a autoridade escolar funciona como modelo de socialização para as crianças e os adolescentes no conhecimento do mundo social e na transmissão dos valores e normas sociais que lhe subjazem.

Colocamos, assim, uma outra questão central neste trabalho: será que através da qualidade da relação com a autoridade escolar os adolescentes constroem a representação da autoridade institucional? Será que a *experiência que os adolescentes têm com a autoridade escolar é transposta para as autoridades extra-escolares?*

# Capítulo 8:

## Comparações Sociais e Julgamentos de Justiça

---

### Introdução

Ao longo do que temos a vindo expor sobre a emergência e a evolução da justiça social na psicologia social, constatamos que, posteriormente à teoria da justiça distributiva no âmbito da teoria da equidade (Adams, 1965) e da teoria da privação relativa (Crosby, 1976; 1984; Martin, 1981; Runciman, 1966), as comparações sociais não têm tido um papel claro e consistente nos julgamentos de justiça. Desde então, o processo das comparações sociais na área da justiça, no nosso entender, não tem merecido a devida atenção.

Um dos motivos para que as comparações tenham sido negligenciadas nos julgamentos de justiça pode residir na ênfase dada à justiça procedimental. De facto, com Thibaut e Walker (1975) a justiça procedimental deslocou a sua atenção para os “fins” da justiça (o que é que cada pessoa recebe) e para os “meios” (como foram conduzidos os processos para as pessoas obterem aqueles resultados). Como tal, as

preocupações dos estudiosos da justiça fixaram-se mais nos princípios “normativos e morais” da justiça do que numa verdadeira integração dos processos de comparação no campo da percepção de justiça social.

Embora a literatura sobre a justiça social nunca tenha afirmado que os processos comparativos não são importantes nos julgamentos de justiça, na verdade, ainda hoje, pouco se sabe se os julgamentos de justiça se baseiam apenas em princípios absolutos (dimensão normativa) ou se se organizam, também, com base nas comparações interpessoais ou intergrupais.

Na análise da percepção de justiça distributiva, o papel das comparações está bem estabelecido. Porém, na análise da justiça procedimental, a maioria dos estudos não considera o processo comparativo. De igual modo, os estudos no âmbito do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992; Tyler *et al.* 1996) não consideram os processos comparativos de justiça. No nosso entender, a análise deste processo de comparação social nos dois modelos enunciados merece mais atenção.

A nossa ideia é de que, se as pessoas procuram comparar as suas opiniões, habilidades e performances com outros referentes significativos, procurarão de igual modo fazer comparações sobre o tipo de tratamento e os procedimentos usados pela autoridade com outros referentes sociais na mesma situação.

## **1 – As comparações sociais como processo psicológico básico**

Desde os primórdios da psicologia social que o processo comparativo assume um papel significativo, uma vez que é um processo psicológico básico na vida das pessoas. Destacam-se, por exemplo, as experiências de Triplett (1898) e Allport (1924) sobre a facilitação social, as quais deixam antever, implicitamente, a importância das

comparações com os outros na facilitação das performances do indivíduo. Na sequência dos trabalhos destes autores, também Sherif (1935), nas suas célebres experiências sobre a formação das normas sociais, mostra a importância da comparação com os outros nos julgamentos sociais do indivíduo acerca da realidade social. É, porém, Festinger (1954) o primeiro autor a propor e a desenvolver a Teoria da Comparação Social, sendo a partir de então, que o processo comparativo alcança a sua legitimidade na psicologia social. De acordo com a Teoria da Comparação Social de Festinger (1954), na ausência de referentes objectivos, as pessoas necessitam avaliar as suas aptidões, opiniões e atitudes, com as de outros referentes sociais.

A propósito da relevância dos processos comparativos na validação social das opiniões, das crenças e das representações sociais polémicas, Vala, Garcia-Marques, Gouveia-Pereira e Lopes (1998) propõem: “As Festinger observed, each man seeks to validate his opinions and validates them by comparing them to others. The testimony of another becomes the criterion for certainty and truth. (p. 470)

Numa perspectiva diferente da validação das opiniões, um outro conjunto de estudos mostra que os processos de comparação social têm também um papel relevante na construção e avaliação do auto-conceito/self. O processo de diferenciação é um dos processos que contribui para a construção do self. Assim, as pessoas, através do processo de comparação, salientam os atributos físicos e/ou sociais que as diferencia dos seus pares (atributos distintivos), permitindo-lhes construir um sentimento de unicidade e distintividade.

Por seu turno, a similaridade é uma variável crítica no processo de comparação. Diversas pesquisas demonstram que, nas comparações, as pessoas procuram outros cujos aspectos são similares aos seus (idade, sexo, profissão, classe social, grupo étnico, etc.) (Festinger, 1954; Goethals & Darley, 1977); ou procuram, ainda, comparar aspectos

similares de natureza mais subjectiva, tais como interesses e/ou objectivos (ver Lockwood & Kunda, 2000, Michinov, 2003). As pessoas usam essas comparações como padrões informativos para os seus julgamentos (Major, Schiacctiano & Crocker, 1993). Note-se, contudo, a existência de estudos que evidenciam que os indivíduos, em determinados contextos, realizam as suas comparações com outros dissemelhantes, mas esse facto é muitas vezes ameaçador para a auto-estima (Croizet & Leyens, 2003).

Ainda a propósito da auto-avaliação, Tesser (1988) propôs o modelo de manutenção de auto-avaliação, sugerindo dois aspectos relevantes no processo de comparação: a “proximidade” entre o indivíduo e o referente da comparação e a relevância, para o indivíduo, do referente comparativo e das dimensões de comparação. Os efeitos das comparações sociais nas reacções do indivíduo e na sua auto-estima dependem, assim, da proximidade entre o indivíduo e a pessoa com quem se compara e da importância e proximidade, para o indivíduo, do atributo, da dimensão ou da *performance* que está a ser comparada. Segundo Tesser (1988), destes dois aspectos dependem as reacções do indivíduo, mas, também, se a comparação funciona como protecção ou ameaça para a auto-estima. Também Harter (1993), a propósito da relação entre a auto-estima e as dimensões do autoconceito, advoga que o nível da auto-estima depende da discrepância entre a percepção da competência e a importância atribuída às dimensões que assumem relevância para o indivíduo.

É inquestionável o papel fundamental que o processo comparativo assume nas relações interpessoais. Também nas relações grupais este processo é sobejamente conhecido. A teoria da identidade social defende que a avaliação do endogrupo é realizada com base na comparação com os exogrupos, comparação essa que determina tanto as relações intergrupais como a identidade social do indivíduo (Tajfel, 1983; Tajfel & Turner, 1986).

Na adolescência, grupo etário por nós estudado neste trabalho, as comparações têm um papel ainda mais determinante, uma vez que o adolescente encontra-se num processo de redefinição do self, e nesse processo necessita dos pares como referência comparativa (ver Baumeister, 1998; Bosma & Jackson, 1990; Harter, 1990). Sherif e Sherif (1964; 1984), nos seus diversos estudos, mostram que o grupo de pares assume um papel crucial na vida do adolescente, considerado por estes autores como um “laboratório social”, precisamente porque no grupo esse adolescente tem a possibilidade de comparar-se e confrontar-se com os pares a diversos níveis, psicológicos e sociais. De facto, o processo comparativo tem um papel indiscutível no âmbito da psicologia social; no entanto, no campo da justiça social, com excepção da teoria da justiça distributiva, este processo não tem merecido a devida atenção.

## **2 – Justiça social e os processos de comparação social**

### **2.1 – Justiça Distributiva: Teoria da equidade e as comparações sociais**

Como vimos no Capítulo 3, tópico 1.2, para Adams (1965): “A iniquidade existe para a pessoa quando esta percebe que *o rácio entre os seus resultados e os seus inputs e o rácio dos resultados e inputs de outra pessoa são desiguais*” (p. 280). Torna-se claro, assim, que para Adams, nos julgamentos de justiça, os indivíduos fazem comparações com outros indivíduos que se encontram na mesma situação. Allen (1982), no entanto, dirigiu uma crítica à teoria da equidade pelo facto de esta considerar o *outro*, referente de comparação, como uma entidade abstracta, contrapondo que a percepção de

(in)justiça está relacionada com o contexto cultural e com as normas sociais pertencentes ao grupo de referência do indivíduo.

No que respeita a factores explicativos relativamente à saliência das comparações, Gilbert, Giesler e Morris (1995) referem que o estímulo contextual pode tornar-se objecto de comparação quando “foi recentemente encontrado, é explicitamente julgado e os seus valores são extremos” (p. 234). Por outras palavras, para estes autores, é mais provável que os factores contextuais desencadeiem comparações nos seguintes casos: quando existe proximidade temporal entre o indivíduo e o alvo de comparação (é mais provável que a comparação se realize com quem interagimos no dia-a-dia do que com quem se interagiu há mais de dois anos); quando é possível reflectir sobre o que está ser comparado; e finalmente, quando a importância do objecto de comparação é relevante e evidente para o indivíduo.

De acordo com todos estes parâmetros, deduz-se que o processo de comparação é complexo e a sua saliência obedece à presença de diferentes factores, entre os quais factores relacionais e contextuais. Prestar atenção a esta questão e ao conhecimento de quem é o outro, referente da comparação, é então de crucial importância para podermos compreender os julgamentos de justiça e as suas consequências.

## **2. 2 – Justiça Distributiva: Teoria da privação relativa e as comparações sociais**

Uma outra teoria que relaciona a justiça distributiva e o processo comparativo é a Teoria de Privação Relativa proposta inicialmente por Stouffer e colaboradores (1949) a propósito de resultados evidenciados nos estudos sobre o exército americano durante a segunda Guerra Mundial.

O sentimento de privação é um sentimento de injustiça, que não reside num simples reflexo de condições objectivas, mas deriva de um julgamento perceptivo e de

comparações, intra e interindividuais, cujas consequências são de ordem emocional (insatisfação, cólera, ressentimento, etc.).

O conceito de privação relativa desenvolveu-se com Runciman (1966), reportando-se essencialmente às relações intergrupais. Runciman faz a distinção entre *privação* egoísta (produzida por comparações interpessoais) e *privação fraterna baseada no grupo* (produzida pela comparação intergrupos), bem como, mais tarde, através da teorização e pesquisas empíricas sobre as relações interpessoais, com Crosby (1976, 1984) e Martin (1981), tenta compreender os antecedentes da percepção de justiça distributiva.

Crosby (1984) define o conceito de privação relativa como um sentimento de descontentamento ou injustiça para o indivíduo, baseado na comparação desvantajosa entre a sua situação e a situação de outras pessoas num contexto semelhante, tornando salientes os processos comparativos nos julgamentos de injustiça. O sentimento de injustiça surge, pois, de uma privação relativamente a outras pessoas, grupos ou situações com que o indivíduo se compara. A teoria da privação relativa sugere, assim, que a satisfação ou a insatisfação das pessoas relativamente às situações sociais não são função directa da qualidade objectiva das recompensas e dos recursos que recebem, sendo antes socialmente determinadas na medida em que as pessoas comparam os seus resultados com os dos outros com padrões socialmente definidos. Para esta teoria os padrões de comparação são os organizadores principais dos julgamentos de justiça.

Crosby (1976; 1984) e Martin (1981) olham para as comparações procurando, por um lado, saber com quem o indivíduo ou o grupo se compara, e, por outro lado, sugerindo que essas comparações podem ser realizadas com indivíduos e grupos que não são similares em diferentes tipos de situação. Ao contrário, a teoria da equidade centra-se na regra de proporcionalidade, como referimos, e ocupa-se das comparações

entre indivíduos fundamentalmente semelhantes em situações de troca social e do ponto de vista meramente económico.

Às teorias da equidade e da privação relativa subjazem preocupações comuns: a saliência dos processos comparativos em situações de injustiça e se está em jogo a distribuição dos resultados. Contrariamente, quer Thibaut e Walker (justiça procedimental) quer Tyler e colaboradores (modelo do valor do grupo e modelo relacional) não consideram os processos comparativos nos julgamentos de justiça.

No entanto, sublinha-se que no âmbito da Teoria do Referente Cognitivo (TRC), Folger (1986) sugere que nem sempre a percepção de uma situação de desvantagem origina um sentimento de privação relativa. O autor argumenta também que o processo de comparação social (entre *inputs* e *outputs* do indivíduo e do outro) como é considerado pela teoria da equidade, não é indispensável para que surja ressentimento, podendo o referente de comparação ter um cariz abstracto, ou seja, esse referente pode ser um *estado* e não necessariamente uma pessoa ou grupo. A base do ressentimento, para Folger (1986) e para a TRC, está na comparação entre a realidade (aquilo que aconteceu) e um *estado referente* alternativamente imaginado (o que poderia ter acontecido), resultando assim de comparações intrapessoais. As *expectativas anteriores*, *standards sociais* ou *standards imaginados* funcionam também como referentes de comparação. Como podemos constatar, a TRC tem uma preocupação subjacente com as comparações sociais e ao mesmo tempo com os processos empregues na distribuição dos resultados.

Assim, os primeiros estudos empíricos sobre a avaliação dos julgamentos de justiça procedimental e o processo de comparação social são largamente inspirados pela Teoria do Referente Cognitivo (Folger & Kass, 2000).

### 2.3 – Justiça Procedimental e as comparações sociais

De acordo com a TRC, as pessoas reflectem sobre os acontecimentos e sobre os resultados obtidos, produzindo *referentes cognitivos* acerca desses acontecimentos e desses resultados, que são, por sua vez, definidos como *simulações mentais envolvendo circunstâncias, acontecimentos e resultados imaginados*, alternativamente. Assim, um dos pressupostos da TRC é de que o referente comparativo pode ser simulado com base nas comparações sociais.

Nesse sentido, Folger (1986) sugere que os indivíduos não consideram apenas as coisas que lhes acontecem como referentes, mas também aquilo que acontece aos outros. Tendo em consideração o aspecto que aqui nos propomos analisar, e os pressupostos enunciados na TRC, passaremos então a abordar alguns estudos empíricos que analisam os julgamentos de justiça e as comparações do ponto de vista interpessoal.

Folger, Rosenfield, Grove e Corkran (1979) realizaram um estudo com o objectivo de analisar o efeito das comparações interpessoais na avaliação da norma da equidade na distribuição dos resultados por parte da autoridade. Metade dos participantes *não recebeu informação* acerca da opinião dos outros “participantes” relativamente à justiça dos resultados; aos restantes participantes disseram-lhes que a opinião dos outros coincidia com a sua (a todos era dito que a decisão da autoridade violou a norma da equidade dos resultados). Os autores analisaram ainda a influência do factor *voz* (expressar a opinião): numa condição, cada participante acreditara que tinha sido escolhido aleatoriamente para expressar a sua opinião sobre a justiça distributiva antes das decisões; enquanto noutra condição, os participantes acreditaram que nem eles nem os *outros* (referentes comparativos) tinham tido tal oportunidade.

Os resultados demonstraram que quando os participantes não tinham informação acerca da opinião dos outros, aqueles que não tiveram voz responderam mais

desfavoravelmente face à iniquidade do que aqueles que tiveram voz. Assim, na ausência da informação (comparação social) sobre os resultados a justiça dos procedimentos (ter voz) tende a ser salientada positivamente e generalizada às percepções dos resultados. Estes resultados podem ser interpretados à luz dos chamados *efeitos dos processos justos*, ou seja, as pessoas tendem a inferir que resultados justos resultam de procedimentos justos. As pessoas sem informação directa sobre os resultados olham para os procedimentos que produziram aqueles resultados como fonte de informação relevante para a avaliação da justiça distributiva.

Por outro lado, os resultados demonstraram também que o facto de os participantes saberem que *os outros (referente comparativo) perceberam os resultados como injustos*, ou seja, a opinião dos outros era coincidente com a sua, faz com que o impacto positivo da voz desaparecesse. Assim, face a distribuições injustas, o tipo de informação proveniente das comparações levou a que os participantes com e sem voz ficassem mais insatisfeitos com as decisões e a respectiva autoridade. Assim, em situações em que os resultados são percebidos como injustos, as expressões de insatisfação tendem a ter mais visibilidade quando os referentes comparativos partilham igual opinião dos próprios indivíduos. Estes resultados parecem indicar que as pessoas, perante situações em que os resultados são considerados injustos e os referentes comparativos partilham as mesmas opiniões que as suas (validação das opiniões), julgam a situação como injusta e não atribuem a mesma saliência aos procedimentos como o fazem na ausência dos referentes comparativos.

Mais tarde, e comparativamente com o estudo que acabamos de descrever realizado por Folger *et al.* (1979), Ambrose, Harland e Kulik (1991) realizaram um estudo, cuja análise tornou mais clara a influência das comparações sociais na justiça procedimental. Os autores, no âmbito da TRC, analisaram a influência das comparações

sociais (relativamente à justiça distributiva e dos procedimentos) na avaliação da satisfação e da justiça dos procedimentos e dos resultados. Para tal, os autores realizaram um estudo experimental, com estudantes universitários, em que estes tinham de realizar uma tarefa verbal ou uma tarefa sobre matemática. Foi dito aos participantes que seriam emparelhados com um outro participante. As respostas do suposto parceiro eram dadas por um computador. O estudo compreendia quatro condições experimentais. Na primeira condição, metade dos participantes podia escolher a tarefa de matemática ou verbal e à outra metade dos participantes era-lhe dito que a tarefa que lhe foi destinada tinha sido escolhida aleatoriamente por um computador (alto controle *versus* baixo controle do próprio); na segunda condição era dito a metade dos participantes que os outros participantes puderam escolher a tarefa, enquanto à outra metade era-lhe dito que os outros participantes (parceiros) não tinham podido escolher (alto controle *versus* baixo controle dos outros); na terceira condição, metade dos participantes recebia um bónus e a outra metade não recebia qualquer bónus (resultados favoráveis *versus* desfavoráveis do próprio); na quarta condição era dito aos participantes que os supostos parceiros tinham ou não recebido um bónus (resultados favoráveis *versus* desfavoráveis do parceiro). As variáveis dependentes foram a percepção de justiça (procedimental e distributiva) e a satisfação com os procedimentos e os resultados.

Os resultados demonstraram dois efeitos principais e um efeito de interação tripla. Um dos efeitos principais mostrou que os participantes que receberam resultados favoráveis avaliaram mais positivamente a satisfação e a justiça dos resultados do que aqueles que receberam resultados negativos. O segundo efeito principal verificou-se também a nível dos resultados do próprio relativamente à justiça e à satisfação dos procedimentos: os participantes que receberam resultados favoráveis perceberam os procedimentos como mais justos e mostraram-se mais satisfeitos do que aqueles que

receberam resultados desfavoráveis. Estes resultados não confirmaram os tradicionais efeitos da justiça procedimental, uma vez que a variável controlo não influenciou os julgamentos procedimentais, mas foi antes a justiça dos resultados que afectou a justiça dos procedimentos.

Quanto ao efeito de interacção tripla (resultados do próprio X controlo do próprio X resultados do outro (referente comparativo) na satisfação com os julgamentos procedimentais, os testes univariados revelaram que os resultados do referente tiveram um efeito significativo tanto na percepção de justiça como na satisfação da justiça procedimental. Assim, os participantes avaliaram os procedimentos como mais justos e mais satisfatórios quando os outros – referentes comparativos – receberam resultados favoráveis. Estes resultados evidenciaram que os participantes recorreram à comparação social para avaliar a justiça procedimental, uma vez que os resultados obtidos pelos outros influenciaram a justiça dos procedimentos. Os julgamentos procedimentais foram considerados como mais justos não apenas quando os participantes receberam resultados favoráveis, mas também quando os outros obtiveram resultados favoráveis. Uma vez mais as comparações parecem validar as opiniões dos indivíduos.

Contudo, estes resultados foram apenas parcialmente ao encontro da hipótese dos autores, na medida em que as comparações de facto influenciaram a justiça procedimental, mas a variável controlo dos outros (controlo do referente comparativo) não revelou qualquer efeito significativo.

Grienberger, Rutte e Knippenberg (1997) sugerem que a razão pela qual a variável controlo dos outros, no estudo descrito, não teve qualquer impacto na justiça dos procedimentos e dos resultados foi a sua inadequada operacionalização. Os autores socorreram-se do argumento sugerido por Mikula (1993) e Utne e Kidd (1980) de que os acontecimentos ou acções são considerados injustos quando é possível atribuir-lhes

intencionalidade na decisão. Ora, o facto de no estudo de Ambrose *et al.* (1991) ter sido dito aos participantes que a tarefa fora escolhida aleatoriamente pelo computador (baixo controlo) retira a intencionalidade pessoal da decisão.

É no sentido de colmatar esta lacuna e de demonstrar a saliência do controlo que Grienberger *et al.* (1997) replicaram o estudo acabado de enunciar. Os autores realizaram um estudo experimental, cujos procedimentos foram em tudo semelhantes ao estudo de Ambrose *et al.* (1991), excepto na tarefa dada aos participantes, a qual resultou da escolha do experimentador e não da aleatoriedade do computador. Assim, na condição baixo controlo foi dito aos estudantes que eles não podiam escolher a tarefa e que esta lhes fora atribuída pelo experimentador. No fim da tarefa todos os estudantes foram informados que não tinham sido beneficiados com o bónus. Os autores manipularam a variável resultados dos referentes comparativos, ou seja, foi dito aos estudantes que os outros tinham ou não recebido um bónus (resultados favoráveis *versus* desfavoráveis do parceiro).

Os resultados mostraram dois efeitos principais e dois efeitos de interacção. Um dos efeitos principais foi relativo aos resultados do referente (parceiro): os estudantes na condição resultado do referente elevado sentiram mais fortemente a injustiça do que os estudantes pertencentes à condição de baixo resultados do parceiro, porque acreditaram que obteriam melhores *performances* se tivessem outras possibilidades de escolha. O mesmo aconteceu no outro efeito principal, em que os estudantes da condição baixo controlo sentiram que provavelmente teriam melhor *performances* noutra tarefa. Este efeito foi qualificado por um efeito de interacção entre o controlo do próprio e os resultados do parceiro. Os resultados indicaram a saliência do controlo (próprio) quando os estudantes acreditaram que os parceiros com quem emparelharam tiveram melhores resultados do que os seus (elevados resultados do referente). Na condição baixo

resultado do referente não se verificaram diferenças significativas, o que parece indicar que, para os participantes, neste caso, não era importante como a tarefa fora escolhida. Os estudantes não imaginavam que os seus resultados poderiam ser mais positivos se tivessem tido oportunidade de escolher a sua tarefa. O segundo efeito de interacção verificou-se entre a variável controlo do próprio e o controlo do outro, revelando que as condições baixo controlo do próprio e alto controlo do parceiro levaram a que esses estudantes tivessem mais sentimentos de injustiça. Os participantes sentiram-se mais descontentes.

Os resultados deste estudo revelam-se de grande interesse na medida em que demonstram que as pessoas não comparam apenas os seus resultados com os dos outros (referente comparativo), como sugerido pelas teorias da equidade e da privação relativa, mas usam também as comparações para avaliar os procedimentos que levam àqueles resultados. Além disso, como os procedimentos têm sido considerados principalmente como princípios absolutos de justiça, estes resultados mostram que os procedimentos são também socialmente comparados, uma vez que as diferenças de procedimentos por parte do experimentador relativamente ao próprio e aos outros (referentes comparativos) produzem sentimentos de injustiça. Estes resultados têm implicações teóricas para a TRC na medida em que revelam que os resultados dos referentes comparativos interagem com os procedimentos nos sentimentos de injustiça, não estando apenas limitados a contextos de comparações intrapessoais, como por exemplo o estudo de Cropanzano e Folger (1989) pretendeu demonstrar.

Note-se que os resultados destes estudos mostraram a saliência das comparações tanto para os resultados como para os procedimentos mas apenas nas condições em que os participantes se encontravam em desvantagem em comparação com o parceiro

(referente comparativo), ou seja em situações consideradas pelos participantes como injustas. Assim a saliência das comparações não se verificou nas condições justas.

Com objectivos diferentes dos estudos acabados de enunciar, Van den Bos, *et al.* (1997) realizaram dois estudos experimentais, cujos resultados demonstraram que as pessoas usam a justiça procedimental como *heurística* quando não têm informação acerca dos resultados de outros referentes comparativos. De acordo com os autores, nessas situações as pessoas têm mais dificuldade em avaliar os seus resultados como justos ou injustos e, como tal, atribuem maior saliência aos julgamentos procedimentais do que quando têm informação acerca dos resultados dos outros.

Também Van des Bos, Wilke, Lind e Vermunt (1998) conduziram dois outros estudos experimentais que demonstram que os julgamentos procedimentais (voz) têm mais impacto quando os resultados são melhores ou piores do que as suas expectativas (violação das expectativas). No entanto, quando os resultados são iguais ou diferem dos resultados dos outros (melhores ou piores), a justiça procedimental tem um impacto menor na avaliação da justiça dos resultados. É evidenciado, deste modo, que quando as pessoas usam as comparações, a justiça procedimental torna-se menos saliente na avaliação dos resultados.

## **Conclusão**

Neste capítulo analisámos a relevância do processo comparativo nos julgamentos distributivos e nos julgamentos procedimentais. Como vimos este processo foi analisado nos primeiros estudos empíricos sobre a justiça, no âmbito da justiça distributiva; contudo este processo não foi alvo de preocupação pelos estudiosos da justiça procedimental. Embora, do ponto de vista conceptual entendamos essa opção, do ponto de vista do funcionamento psicológico das pessoas parece-nos valer a pena

alargar a análise das comparações a outras dimensões de justiça e não somente à justiça distributiva.

A nossa reflexão sobre os julgamentos de justiça autónomos e os julgamentos comparativos de justiça leva-nos a pensar que os julgamentos autónomos de justiça são construídos com base em princípios de justiça e moralidade, ou seja, são princípios absolutos. As comparações, no entanto, são um processo inerente ao funcionamento humano, e como tal, no nosso entender, justificam a análise das comparações nos julgamentos de justiça. Pensamos que são necessários mais estudos para uma verdadeira integração do processo de comparação social no campo da justiça social nas suas diversas vertentes. Por esse motivo, será nossa preocupação, neste trabalho, analisar o processo comparativo nos julgamentos de justiça.

Com efeito e retomando a discussão sobre a relevância das comparações nos julgamentos procedimentais, Folger e Kass (2000) afirmam:

“(...) you might compare your procedural treatment from de group (or authorities) with the procedural treatment received by other people.”  
(p. 430)

Contudo, no conjunto dos estudos enunciados neste capítulo, a justiça procedimental tem sido analisada somente através do controlo do processo (voz), e nada se sabe quanto aos efeitos de justiça procedimental ao nível de outras regras procedimentais formais, nomeadamente a regra da consistência. Além disso, tanto quanto sabemos, os efeitos dos julgamentos comparativos não têm sido analisados em simultâneo com a justiça relacional e justiça distributiva, sobre diversas variáveis de cariz individual e institucional. Desconhece-se igualmente qual o efeito dos julgamentos comparativos de justiça sobre a legitimação da autoridade.

O conjunto de estudos apresentados neste capítulo sobre os julgamentos comparativos de justiça mostrou que estes julgamentos são salientes nas situações injustas, o mesmo não acontecendo nas situações justas.

Colocamos, assim, as seguintes questões: Será que as pessoas, para além dos julgamentos autónomos de justiça, usam também os julgamentos comparativos de justiça na legitimação da autoridade? Será que as pessoas recorrem ao processo comparativo apenas nas situações de injustiça? Ou, será que os julgamentos comparativos podem igualmente ocorrer nas situações justas? Neste trabalho, pretendemos responder a estas questões.



## **PARTE III**

### **Percepções de Justiça e Legitimação da Autoridade**



# Capítulo 9

## Estudo 1:

### Experiência Escolar, Percepções de Justiça e Legitimação da Autoridade Institucional

---

#### Introdução

Neste estudo temos como objectivo analisar a influência da experiência escolar dos adolescentes e da percepção de justiça acerca do comportamento dos professores na percepção da legitimidade da autoridade escolar e na avaliação da autoridade judicial e legal (autoridade extra-escolar). Este objectivo visa conhecer os factores que determinam a construção das atitudes dos adolescentes face à autoridade e decorre de dois tipos de estudos e reflexões teóricas paralelas que se pretendem integrar. O primeiro tipo de estudos tem sido desenvolvido por Rubini e Palmonari (1995), Palmonari, Rubini e Casoni (1999) e incide sobre as relações entre a experiência escolar e as atitudes face às autoridades institucionais. Os estudos destes autores decorrem dos trabalhos de Emler, Ohana e Moscovici (1987), Emler e Reicher (1987), Reicher e

Emler (1985) sobre o desenvolvimento das atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional (ver Capítulo 2). No conjunto, estes estudos mostram que as experiências escolares são um dos factores estruturadores das atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional.

O segundo tipo de estudo situa-se no campo da justiça procedimental e, mais especificamente, no quadro do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional da Autoridade proposto por Lind e Tyler (1988), Tyler e Lind (1992) e Tyler, Degoey e Smith (1996) e Tyler (1997) (ver Capítulos 4 e 7). Os estudos baseados nestes modelos demonstram que a percepção da justiça processual está relacionada com a percepção de legitimação da autoridade familiar, da autoridade organizacional e das autoridades públicas.

A articulação proposta entre os dois tipos de estudos acima referidos visa contribuir para uma melhor compreensão dos processos psicológicos que subjazem às relações entre os adolescentes e as autoridades. A nossa hipótese geral é de que a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores é o principal preditor da avaliação da autoridade institucional, isto é, a experiência de justiça na escola é um factor crítico na atribuição de legitimação à autoridade dos professores que, por sua vez, medeia a relação entre a percepção de justiça na escola e a avaliação das autoridades institucionais extra-escolares.

### **Adolescência, percepções da experiência escolar e orientações face à autoridade institucional.**

Como se referiu no Capítulo 2, o facto de o adolescente adquirir novas capacidades cognitivas e ter experiências directas com as pessoas que desempenham papéis institucionais, bem como a crescente autonomia relativamente aos pais, levam a

uma alteração nas relações com as instituições e com as autoridades que as representam. Com efeito, a passagem ao mundo adulto caracteriza-se por um conjunto de relações estáveis e significativas com os Outros significativos, com os grupos de referência e com as instituições em que o adolescente está inserido. Assim, a forma como o indivíduo se relaciona e se comporta face ao sistema institucional assume grande pertinência durante a adolescência.

A aquisição de atitudes face ao sistema institucional, na perspectiva de Palmonari e Rubini (1998) e Palmonari *et al.* (1999) (Capítulo 2), implica que os adolescentes desenvolvam uma adequada compreensão e descodificação das normas subjacentes a esse sistema, atitudes centradas no conhecimento e na avaliação desse mesmo sistema e um repertório comportamental de acordo com as regras e normas institucionais que lhes permita relacionarem-se activamente com esse mesmo sistema institucional. Além disso, o tipo e a natureza das orientações face ao sistema institucional indicam a posição dos adolescentes face a esse mesmo sistema, fornecendo informação sobre a sua identidade pública (Emler & Reicher, 1995).

Emler e colaboradores (Emler, 1993; Emler *et al.*, 1987; Emler & Reicher, 1987; Emler & Reicher, 1995) têm sugerido que a experiência escolar exerce uma enorme influência na aquisição de atitudes face ao sistema institucional na medida em que esta experiência pode ser considerada como a primeira relação que os adolescentes estabelecem com uma instituição social, o que lhes permite a compreensão do funcionamento de outros sistemas institucionais. Neste sentido, diversos estudos (Murray & Thompson, 1985; Reicher e Emler, 1985; Rigby & Rump, 1979; 1981; Rigby, Schofield & Slee, 1987) evidenciaram uma correlação positiva entre as atitudes face à autoridade escolar e as atitudes face às autoridades em sentido mais lato, como se enunciou no capítulo 2.

Na linha de Emler e colaboradores, Palmonari e colaboradores (Rubini & Palmonari, 1995; Palmonari *et al.*, 1999) formularam a hipótese de a influência da experiência escolar sobre as atitudes acerca da autoridade institucional ser mediada pelo “mal estar” escolar. Uma análise factorial em componentes principais efectuada à escala de “mal-estar” escolar identificou quatro dimensões: “adaptação às regras escolares”, “segurança face à avaliação escolar”, “motivação para aprender” e “bem-estar em função da experiência escolar”. Os autores analisaram a relação entre estas dimensões e as dimensões das atitudes acerca da autoridade institucional, descritas no Capítulo 2, verificando-se que as dimensões *adaptação às regras escolares* e *bem-estar em função da experiência escolar* são as que correlacionam mais positivamente com as atitudes acerca da autoridade institucional.

Também Gouveia-Pereira e Pires (1999) num estudo realizado em Portugal, tendo como ponto de partida as pesquisas de Palmonari e colaboradores (1998, 1999), identificaram três dimensões da experiência escolar (“adaptação às regras escolares”, “segurança face à avaliação escolar” e “bem-estar em função da experiência escolar”). Estas dimensões apresentaram-se correlacionadas positivamente com as dimensões da avaliação da autoridade institucional (“cumprimento dos deveres face à autoridade institucional”, “imparcialidade do sistema legal” e “avaliação positiva do sistema legal e da autoridade escolar”). A análise dos resultados mostra que os adolescentes que são capazes de se adaptar às regras escolares, que obtêm reconhecimento por parte dos professores e possuem uma relação gratificante e valorizante com os pares revelam uma maior aceitação das regras e das normas institucionais extra-escolares, isto é, têm atitudes mais positivas face ao sistema institucional.

Com base nestes estudos, esta pesquisa analisa a hipótese de que quanto mais positiva for a percepção da experiência escolar mais positiva será a avaliação da

autoridade institucional. Para além disso, *este trabalho introduz uma nova dimensão na análise da experiência escolar não considerada nas pesquisas anteriores: os julgamentos de justiça dos adolescentes acerca do comportamento dos professores*. A nossa hipótese geral é de que estes julgamentos de justiça são um factor crítico da experiência escolar, e como tal terão um especial impacto na legitimação das autoridades, como foi salientado noutros campos da vida social (ver Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997).

### **Percepção de justiça e legitimação da autoridade institucional**

Como tivemos oportunidade de desenvolver, Lind e Tyler (1988) baseados no pressuposto de que a aceitação das decisões da autoridade é maior quando esta é percebida como legítima, desenvolveram um programa de pesquisas orientado para a compreensão dos processos psicológicos que subjazem à atribuição de legitimidade às autoridades. A sua hipótese é de que os julgamentos de justiça, nomeadamente os julgamentos de justiça relacional, são elementos chave na legitimação da autoridade.

O Modelo do Valor do Grupo e o Modelo Relacional da Autoridade propostos por Lind e Tyler (1988) e Tyler e Lind (1992) consideram que os julgamentos de justiça não se baseiam apenas em julgamentos de justiça distributiva (aspectos instrumentais) (Adams, 1965; Berkowitz & Walster, 1976), mas também em aspectos relacionais da justiça procedimental. De acordo com os pressupostos dos modelos enunciados, quanto maior a percepção de que uma decisão de uma autoridade é orientada por princípios relacionais de neutralidade, confiança e reconhecimento de *status*, mais essa decisão é percebida como justa, e conseqüentemente melhor aceite, favorecendo assim a legitimação da autoridade.

Estas hipóteses têm recebido apoio empírico em muitos contextos institucionais (ver Tyler *et al.*, 1996) Tyler (1997) e em diferentes contextos nacionais e culturais (e.g. Lind, Tyler & Huo, 1997; Sousa & Vala, 2002; Tyler, 1997; Tyler & Caine, 1981; Tyler, Lind, Ohbuchi, Sugawara & Huo, 1998), mas *nunca foram analisadas junto de adolescentes em contexto escolar*. Além disso, apenas alguns estudos têm analisado a percepção da justiça dos adolescentes em escolas secundárias (e.g. Carita, 2002; Israelashvili, 1997; Fan, Chan & Ngan, 1999). Contudo, esses estudos não nos elucidam sobre o impacto da justiça na avaliação da autoridade escolar e extra-escolar.

Note-se, contudo, que o possível impacto da justiça processual do comportamento dos professores na legitimação da autoridade escolar e na avaliação da autoridade institucional extra-escolar é de algum modo fundamentado por alguns estudos realizados por outras abordagens teóricas. Por exemplo, Reicher e Emler (1985), num estudo realizado com adolescentes, mostram correlações entre um comportamento de desafio e de desobediência à lei e à autoridade institucional e a crença de que o sistema legal era parcial e tendencioso. Hirschi (1969) mostra também que os adolescentes que acreditam na legitimidade da autoridade judicial não infringem as leis, enquanto aqueles que não atribuem legitimidade a esta autoridade tendem a cometer mais actos de vandalismo. Ainda na linha do Modelo do Valor do Grupo, Emler (1992), Emler *et al.* (1987) defendem que a legitimação da autoridade está associada à percepção de que os actos dessa autoridade são baseados em critérios imparciais, impessoais e formalmente definidos, e não se encontram ao serviço de interesses pessoais.

Com base neste conjunto de estudos, formulámos a hipótese de que, para além dos factores relativos à experiência escolar estudados por Palmonari e colaboradores (adaptação às regras escolares, bem-estar em função da experiência escolar, segurança

face à avaliação escolar e motivação para aprender), a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores influencia a legitimação da autoridade escolar e a avaliação das autoridades extra-escolares. Espera-se uma relação positiva entre a percepção de justiça do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar e da autoridade institucional. Além disso, e mais especificamente, de acordo com o Modelo do Valor do Grupo, os aspectos relacionais/procedimentais dos julgamentos de justiça serão melhores preditores da avaliação das autoridades do que os factores ligados à justiça distributiva.

Formulámos ainda a hipótese segundo a qual a legitimação da autoridade escolar é uma variável mediadora entre a percepção de justiça do comportamento dos professores e a avaliação da autoridade institucional (legal, judicial). Assim, quanto mais positiva é a percepção de justiça do comportamento dos professores, mais positiva a legitimação da autoridade escolar. Por sua vez, quanto mais positiva é a avaliação da autoridade escolar, mais positiva a avaliação da autoridade institucional.

Além disso, dada a importância das comparações com os pares na adolescência, que funcionam como uma referência fundamental na construção do autoconceito e na resolução de tarefas de desenvolvimento (Coleman & Hendry, 1990; Cotterell, 1996; Harter, 1993; Gouveia-Pereira, 1998; Palmonari, 1997; Peixoto, 2003), formulámos a hipótese de que a influência dos aspectos comparativos dos julgamentos de justiça (por exemplo, o professor é tão justo comigo como com os meus colegas) sobre a relação com as autoridades é tão importante como a influência dos julgamentos autónomos de justiça (por exemplo, o professor é injusto comigo).

## **Método**

### *Participantes*

Participaram nesta pesquisa 448 adolescentes, pertencentes a cinco escolas, na área de Lisboa e, a vinte e cinco turmas. 234 dos participantes são do sexo masculino (52% ) e 214 do sexo feminino (48%), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ( $M = 16,5$ ).

### *Medidas*

#### *Percepções de justiça no contexto escolar*

Os indicadores de todas as medidas foram analisados numa escala de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente).

*Percepção de justiça relacional.* Foram usados onze itens para medir a percepção de justiça relacional no contexto escolar. Estes itens foram seleccionados de acordo com Bies e Moag (1986) e Tyler *et al.* (1996) (por exemplo: “os meus professores tratam-me com respeito”, “os meus professores têm em consideração as minhas necessidades” ou “os meus professores preocupam-se com o ambiente na sala de aula de modo a que se aprenda a matéria”).

*Percepção de justiça procedimental.* Com base nas regras procedimentais propostas por Leventhal (1980), foram consideradas as seguintes dimensões: “rigor da informação”, “possibilidade de correcção” e “representatividade” (“quando os meus professores tomam uma decisão em relação a mim, procuram saber tudo o que se passou naquela situação”, “quando os meus professores erram, sabem reconhecer os seus erros” e “os meus professores dão-me oportunidade para apresentar os meus pontos de vista antes de tomarem uma decisão sobre mim”).

*Percepção de justiça distributiva.* A medida da percepção de justiça distributiva foi realizada com base num indicador de avaliação global (“em geral os meus professores dão-me as notas justas”). Foram também usados indicadores relativos aos princípios normativos de justiça distributiva (“em geral os meus professores têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço”, “em geral os meus professores têm-me dado as notas de acordo com o que mereço” e “os meus professores geralmente recompensam o meu esforço”).

*Percepção de justiça comparativa:* Recorremos à teoria da equidade (Adams, 1965) e à teoria da privação relativa interpessoal (Crosby, 1984) para medir este tipo de justiça: “os meus professores tratam-me da mesma forma que tratam os outros alunos da turma”, “a maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como os resolvem com os meus colegas” e “os meus professores a dar notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas”.

A validação destas medidas é apresentada e discutida adiante.

#### *Medida de avaliação da experiência escolar*

Esta medida foi construída com base nos estudos de Rubini e Palmonari (1995), Palmonari *et al.* (1999) sobre o “*mal-estar*” escolar e foram usados onze itens. A análise factorial em componentes principais permitiu identificar 3 factores com 63,5% de variância explicada e um KMO = 0,81, com base nos quais foram construídos três índices de avaliação da experiência escolar.

*Avaliação das regras escolares:* “as regras servem para favorecer os professores”, “a maior parte das regras escolares é estúpida” “as regras não salvaguardam os alunos das injustiças dos professores” e “as regras escolares são muito rígidas” ( $\alpha = 0,75$ ;  $M = 2.90$ ,  $DP = 0,77$ ).

*Avaliação da relação com os colegas:* “sinto-me bem quando consigo demonstrar que tenho valor e sou reconhecido pelos meus colegas”, “uma boa relação com os meus colegas ajuda-me a sentir bem”, “para mim é importante obter a confiança dos meus colegas” e “sinto-me mal se os meus colegas me deixam de parte” ( $\alpha = 0,72$ ;  $M = 4,17$ ,  $DP = 0,51$ ).

*Sentimentos associados com os resultados escolares:* “quando tenho más notas sinto-me mal”, “muitas vezes tenho receio de não conseguir obter bons resultados na escola” e “tenho receio do que os meus professores pensam de mim” ( $\alpha = 0,68$ ;  $M = 2,76$ ,  $DP = 0,48$ ).

#### *Avaliação das autoridades*

Para avaliarmos as autoridades considerámos separadamente a percepção de legitimação dos professores e a avaliação da autoridade legal (polícias e leis) e judicial (tribunal).

*Percepção de legitimação da autoridade dos professores.* A medida de percepção de legitimidade dos professores considerou três dimensões (Tyler, 1997): “Aceitação das decisões da autoridade” (ex: de uma forma geral aceito bem as decisões dos meus professores), “competência da autoridade” (ex: sinto que os meus professores têm competência pedagógica) e “avaliação da autoridade” (ex: indica a forma como avalias os teus professores em geral, aqui, na tua escola). Com base nos 6 itens que integravam esta medida, foi construída uma nova variável que apresenta os seguintes valores:  $\alpha = 0,73$ ;  $M = 3,46$ ;  $DP = 0,67$ .

*Avaliação da autoridade legal (polícias e leis) e judicial.* Esta medida é composta por 26 itens e inclui indicadores de escalas de avaliação das autoridades construídas por Emler e Reicher (1987), Rubini e Palmonari (1995) e Tyler (1997).

*Medida de avaliação da autoridade judicial.* Foram usados sete itens: “os juizes protegem mais as pessoas das classes ricas”, “os tribunais/juizes dão oportunidade às pessoas de exporem os seus pontos de vista”, “os juizes são honestos nas opiniões que tomam”, “os tribunais/juizes tratam as pessoas com respeito e consideração”, “em geral, as decisões dos tribunais/juizes são justas”, “quando os tribunais/juizes condenam uma pessoa, em geral a pena é proporcional àquilo que essa pessoa fez”, “os tribunais existem para fazer com a sociedade seja melhor para todos” ( $\alpha = 0,78$ ,  $M = 3.14$ ,  $DP = 0,53$ ).

*Avaliação da autoridade legal (leis e polícia): a avaliação das leis* foi realizada com base nos seguintes itens: “as leis salvaguardam os direitos de todos os cidadãos”, “é justo transgredir a lei se não se prejudicar ninguém”, “as pessoas devem cumprir as leis mesmo que não estejam de acordo com elas”, “as pessoas que recusam cumprir as leis são uma ameaça para a sociedade”, “as leis existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos” ( $\alpha = 0,72$ ,  $M = 3.43$ ,  $DP = 0,68$ ). *Avaliação da Polícia:* “a polícia trata todas as pessoas (raça, sexo, nacionalidade, etc.) da mesma maneira”, “a maioria dos polícias são honestos”, “a polícia ouve as pessoas antes de tomar decisões sobre elas”, “a polícia existe para fazer com que a sociedade seja melhor para todos”, “a polícia trata as pessoas com respeito/consideração”, “por vezes, a polícia passa multas injustamente”, “por vezes, a polícia prende as pessoas de uma forma injusta”, “a polícia gasta mais tempo a proteger as pessoas ricas do que a ajudar as pessoas “normais”” ( $\alpha = 0,75$ ,  $M = 2,68$ ,  $DP = 0,58$ ).

De acordo com Palmonari *et al.* (1999) e Reicher e Emler (1985) agregamos também numa só medida a avaliação dos polícias, das leis e do sistema judicial e construímos uma nova variável: *avaliação da autoridade institucional* ( $\alpha = 0,65$ ,  $M = 3,01$ ,  $DP = 0,64$ ).

## *Procedimentos*

O questionário foi preenchido individualmente durante um período de aulas cedido para o efeito e na ausência dos respectivos professores. O preenchimento do questionário demorou aproximadamente 30 minutos.

## **Resultados**

### *Dimensões e saliência das percepções de justiça*

Os itens relativos à percepção de justiça acerca do comportamento dos professores foram sujeitos a uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP), com rotação varimax, no sentido de averiguar a distinção entre as diferentes dimensões de justiça. Desta análise emergiram três factores que explicam 50,3% da variância total e um  $KMO = 0,90$ .

O primeiro factor apresentou-se saturado pelos indicadores de justiça relacional e procedimental; o segundo factor reuniu os indicadores de justiça distributiva; e o terceiro factor reuniu os itens que remetem para percepção de justiça comparativa (ver Quadro 9.1.). Esta análise apresentou três itens ambíguos que foram retirados da análise.

A agregação dos itens relacionais e procedimentais num único factor surgiu igualmente em muitos outros estudos (e.g. Folger, 1996; Lamego, 1997; Sousa & Vala, 2002; Vermunt, Van der Kloote & Van der Meer, 1993), indicando que a justiça procedimental apresenta uma base relacional (Tyler, 1994; Tyler & Lind, 1992). As pessoas têm dificuldade em distinguir estas duas dimensões analíticas da experiência de justiça, enquanto distinguem facilmente a dimensão distributiva dos aspectos relacionais/procedimentais. A autonomização dos indicadores relativos aos julgamentos comparativos de justiça mostra, de acordo com as nossas hipóteses, que os adolescentes constroem as suas percepções de justiça também com base na comparação social.

### Quadro 9.1

Análise Factorial em Componentes Principais  
das dimensões de percepção de justiça em contexto escolar

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>
Os meus professores, quando tomam uma decisão em relação a mim, procuram saber tudo o que se passou naquela situação.	<b>0.69</b>		
Os meus professores justificam de forma adequada as decisões que tomam em relação a mim na sala de aula.	<b>0.67</b>		
Os meus professores ouvem-me quando tenho um problema.	<b>0.65</b>		
Os meus professores esforçam-se para que exista um ambiente na sala de aula que permita aprender a matéria.	<b>0.60</b>		
Os meus professores dão-me oportunidade de apresentar os meus pontos de vista.	<b>0.59</b>		
Quando existe um problema na sala de aula, geralmente os meus professores sabem resolvê-lo de uma forma eficaz.	<b>0.58</b>		
Os meus professores interessam-se por mim como pessoa.	<b>0.57</b>		
Os meus professores têm em consideração as minhas necessidades.	<b>0.54</b>		
Os meus professores tratam-me com respeito.	<b>0.51</b>		
Os meus professores reconhecem os meus direitos como estudante.	<b>0.50</b>		
Os meus professores são honestos comigo.	<b>0.47</b>		
Os meus professores têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço.		<b>0.86</b>	
Os meus professores têm-me dado as notas de acordo com o que mereço.		<b>0.85</b>	
Os meus professores têm-me dado as notas justas.		<b>0.72</b>	
Os meus professores geralmente recompensam o meu esforço.		<b>0.67</b>	
Os meus professores tratam-me da mesma forma que tratam os outros alunos da turma.			<b>0.75</b>
A maneira como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à maneira como os resolvem com os meus colegas.			<b>0.69</b>
Os meus professores, a dar as notas, são tão exigentes comigo como com os meus colegas.			<b>0.67</b>

A partir dos resultados da análise factorial construímos três novas dimensões: relacional/procedimental ( $\alpha = 0,85$ ,  $M = 3,50$ ,  $DP = 0,63$ ); justiça distributiva ( $\alpha = 0,82$ ,

M = 3,50, DP = 0,78) e justiça comparativa ( $\alpha = 0,65$ , M = 3,58, DP = 0,76). Note-se que qualquer uma das dimensões de percepção de justiça apresenta valores acima do ponto médio da escala.

No sentido de analisar a saliência relativa de cada uma das dimensões de percepção de justiça, realizou-se uma análise da variância univariada intrasujeitos, que mostrou diferenças entre as dimensões ( $F(2,842) = 13.47$ ;  $p < .001$ ). A média da dimensão comparativa da percepção de justiça é mais elevada do que a média da justiça distributiva ( $t(439) = -2,46$ ,  $p < .001$ ) e mais elevada do que a média da justiça relacional/procedimental ( $t(428) = 5.38$ ,  $p < .001$ ). Quanto à justiça relacional/procedimental, esta é mais elevada do que a justiça distributiva ( $t(426) = 2,12$ ,  $p < .001$ ). Verifica-se, assim, que entre as três dimensões de justiça a dimensão mais elevada é a dimensão de justiça comparativa.

#### *Relação entre as dimensões da experiência escolar, as percepções de justiça, a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade legal e judicial*

Em primeiro lugar, avaliamos as correlações de Pearson entre todas as variáveis do estudo (ver Quadro 9.2). Como se pode verificar, as correlações entre as variáveis apresentam valores inferiores ao limite proposto por Bryman e Cramer (1997) (0.80), a partir do qual se podem colocar problemas de multicolinearidade.

Verificou-se uma relação estatisticamente significativa entre todas as dimensões da percepção de justiça acerca do comportamento dos professores e a avaliação da regras escolares. No entanto, o mesmo não acontece com as outras duas dimensões da experiência escolar: avaliação das relações com os colegas e os sentimentos associados aos resultados escolares, excepto entre esta última dimensão e a justiça relacional/procedimental. Estes resultados permitem-nos desde já inferir que as

dimensões de justiça, embora façam parte do universo da experiência escolar, são de natureza diversa das dimensões avaliação das relações com os colegas e os sentimentos associados aos resultados escolares.

### Quadro 9.2

Correlações para as variáveis do estudo

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Justiça relacional	-										
2	Justiça distributiva	.53	-									
3	Justiça comparativa	.42	.36	-								
4	Avaliação das regras escolares	.38	.31	.19	-							
5	Avaliação das relações com os colegas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.							
6	Sentimentos associados aos resultados escolares	.12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-					
7	Legitimação da autoridade escolar	.53	.33	.34	.26	n.s.	n.s.	-				
8	Avaliação da polícia	.37	.32	.27	.30	n.s.	n.s.	.31	-			
9	Avaliação das leis	.18	n.s.	.14	.20	n.s.	n.s.	.18	.27	-		
10	Avaliação do sistema judicial	.33	.34	.35	.29	n.s.	n.s.	.20	.47	.30	-	
11	Autoridade institucional	.42	.36	.35	.35	n.s.	n.s.	.33	.84	.60	.79	-

*Nota:* n.s. = correlações estatisticamente não significativa; todas as outras correlações são estatisticamente significativas  $p < 0,01$ .

Observa-se, também, uma relação positiva e significativa entre as percepções de justiça e a legitimação da autoridade escolar, bem como com a autoridade institucional, com destaque para a justiça relacional/procedimental.

Relativamente às correlações entre as três dimensões da experiência escolar e as variáveis dependentes (legitimação da autoridade escolar e avaliação da autoridade legal e judicial) verificam-se apenas correlações estatisticamente significativas entre a

avaliação das regras escolares e as variáveis dependentes, o mesmo não acontecendo entre a avaliação das relações com os colegas e o sentimento associado aos resultados escolares.

*Qual o impacto das dimensões da experiência escolar sobre a legitimação da autoridade escolar e sobre a avaliação das autoridades legal e judicial?*

Para analisar o impacto das dimensões da experiência escolar sobre a avaliação da autoridade escolar, realizámos uma análise de regressão múltipla, método *stepwise*.

Os resultados (Quadro 9.3) mostram um efeito significativo da avaliação das regras escolares sobre a legitimação da autoridade dos professores. Por outras palavras, quanto mais os adolescentes sentem que as regras escolares os protegem e são imparciais, mais legitimam as propostas da autoridade e aceitam voluntariamente as suas decisões. Verificámos também um efeito significativo desta dimensão a nível da avaliação do sistema legal (polícia e leis) e judicial (Quadro 9.3).

### Quadro 9.3

As dimensões da experiência escolar como preditores da avaliação da autoridade institucional (Análises de Regressão Múltiplas – ARM)

	<b>Legitimação da Autoridade Escolar</b>	<b>Polícia</b>	<b>Leis</b>	<b>Judicial</b>	<b>Autoridade Institucional</b>
Avaliação das regras escolares	0.26**	0.30**	0.20**	0.28**	0.36**
Avaliação das relações com os colegas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Sentimentos associados com os resultados escolares	n.s.	n.s.	0.16*	n.s.	n.s.
<b>R2</b>	<b>0.10*</b>	<b>0.12*</b>	<b>0.10*</b>	<b>0.11*</b>	<b>0.19**</b>

Nota: n.s. = betas estatisticamente não significativos; (\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.001$ .

Note-se, ainda, que os sentimentos associados aos resultados escolares estão correlacionados com a avaliação das leis. No entanto, não se verifica qualquer correlação significativa entre a avaliação das relações com os colegas e a legitimação da autoridade escolar, bem como com a avaliação da autoridade institucional (legal e judicial).

Assim, confirmou-se a hipótese dos trabalhos de Palmonari apenas para a dimensão avaliação das regras escolares, uma vez que as outras duas dimensões da experiência escolar não tiveram impacto significativo nas variáveis dependentes.

*Quais os efeitos das dimensões da experiência escolar e das dimensões de percepção de justiça acerca do comportamento dos professores sobre a legitimação da autoridade escolar e sobre a avaliação da autoridade legal e judicial?*

No tópico anterior verificou-se um impacto da avaliação das regras escolares sobre a legitimação dos professores e a avaliação do sistema institucional. De seguida, analisaremos a nossa segunda hipótese, segundo a qual a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores é uma variável crítica na experiência escolar com impacto sobre a legitimação da autoridade dos professores e sobre as instituições legais e judiciais. No Quadro 9.4 pode verificar-se que, com excepção da avaliação das leis, ao introduzirmos as percepções de justiça nas equações de regressão a variância explicada duplica relativamente à equação de regressão precedente.

Uma análise mais detalhada mostra que, com excepção da avaliação do sistema judicial, a justiça relacional/procedimental tem sempre um impacto maior na avaliação dos vários sistemas de autoridade do que a justiça distributiva. Ainda de acordo com as nossas hipóteses, a dimensão dos julgamentos de justiça comparativa apresenta-se, com excepção da avaliação das leis, como um preditor importante da avaliação da

autoridade. Este resultado sugere que os julgamentos de justiça por parte dos adolescentes têm uma base não só “autônoma” como “comparativa”.

#### Quadro 9.4

As dimensões da experiência escolar e da percepção de justiça como preditores da avaliação da autoridade institucional (ARM)

	<b>Legitimidade da autoridade escolar</b>	<b>Polícia</b>	<b>Leis</b>	<b>Judicial</b>	<b>Autoridade institucional</b>
Avaliação das regras escolares	n.s.	0.23***	0.17**	21*	0.24***
Avaliação das relações com os colegas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Sentimentos associados aos resultados escolares	n.s.	n.s.	0.17*	n.s.	n.s.
Justiça relacional	0.50***	0.29***	0.17**	0.13*	0.23***
Justiça distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	0.16**	0.11*
Justiça comparativa	0.15*	0.14*	n.s.	0.28***	0.21***
<b>R2</b>	<b>0.30***</b>	<b>0.21***</b>	<b>0.11*</b>	<b>0.22***</b>	<b>0.28***</b>

Nota: n.s. = betas estatisticamente não significativos; (\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Estes resultados mostram, inquestionavelmente, que a percepção de justiça relacional é a variável que pode ajudar a compreender melhor a legitimação da autoridade escolar e a ter uma atitude positiva face ao sistema legal e judicial. Convém, no entanto, notar que esta análise bem como as seguintes são de natureza correlacional e, conseqüentemente, não permitem uma interpretação de causa-efeito.

*Será a legitimação da autoridade escolar um mediador dos efeitos da percepção de justiça na avaliação da autoridade institucional?*

A nossa última hipótese propõe que os efeitos dos julgamentos de justiça quanto ao comportamento dos professores sobre a avaliação da autoridade institucional são

mediados pela atribuição de legitimidade aos professores. Para analisarmos esta hipótese de mediação recorreremos à metodologia proposta por Baron e Kenny (1986). Estes autores propõem um processo de regressão multiestádios como o mais adequado para testar o papel mediador de uma variável.

*a) Nível 1 das análises de mediação: A relação entre as variáveis independentes (percepção de justiça) e a variável mediadora (legitimação da autoridade escolar)*

Neste primeiro nível efectuaram-se duas análises de regressão. Regredimos a variável mediadora (legitimação da autoridade escolar) sobre as variáveis independentes (percepções de justiça). Em seguida, calculámos uma nova equação de regressão introduzindo a variável dependente final (avaliação da autoridade institucional) de modo a controlarmos a co-variação entre a variável mediadora e a mesma variável dependente (Quadro 9.5).

### Quadro 9.5

Relações entre as dimensões de justiça e a legitimação da autoridade escolar (ARM)

Dimensões de percepção de justiça	Legitimação da autoridade escolar Valores Beta
Justiça relacional	0.48***
Justiça distributiva	n.s.
Justiça comparativa	0.17**
<b>R2</b>	<b>0.30***</b>
Autoridade institucional	0.14*
Justiça relacional	0.45***
Justiça distributiva	n.s.
Justiça comparativa	0.12*
<b>R2</b>	<b>0.34***</b>

Nota: n.s. = betas estatisticamente não significativos; (\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Na primeira análise continua a evidenciar-se o forte impacto dos aspectos relacionais na legitimação dos professores, seguindo-se a dimensão comparativa da percepção de justiça. Na segunda análise observa-se que, quando se introduz a variável dependente na equação de regressão, mantém-se significativa a relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

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

Nesta segunda etapa de análise de mediação começámos por regredir a variável dependente (avaliação da autoridade institucional) sobre a legitimação dos professores. De seguida, controlámos a relação entre a variável dependente e as independentes (percepção de justiça), introduzindo-as juntamente com a legitimação dos professores na equação de regressão. A variável mediadora afecta a autoridade institucional e continua a fazê-lo mesmo quando se controlam as variáveis independentes (Quadro 9.6).

### Quadro 9.6

Relação entre a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade institucional (ARM)

<b>Legitimação da autoridade escolar e variáveis independentes</b>	<b>Autoridade Institucional Valores Beta</b>
Legitimação da autoridade escolar	0.36***
<b>R2</b>	<b>0.13*</b>
Legitimação da autoridade escolar	0.10*
Justiça relacional	0.25***
Justiça distributiva	0.13**
Justiça comparativa	0.14*
<b>R2</b>	<b>0,25***</b>

*Nota:* n.s. = betas estatisticamente não significativos; (\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

c) *Nível 3: O papel mediador da legitimação da autoridade escolar entre as variáveis independentes e a variável dependente*

Neste último nível pretende-se que as variáveis independentes afectem a variável dependente, o que de facto acontece. Para se obter uma mediação perfeita, esta relação deverá desaparecer quando se controla a variável mediadora. A mediação pode, no entanto, ser parcial quando a relação entre a variável independente e a variável dependente é baixa, ainda que não desapareça completamente.

Ao observarmos o Quadro 9.7, constatamos que se obtém uma mediação parcial da legitimação da autoridade escolar na relação entre a percepção de justiça e a avaliação da autoridade institucional. De facto, a relação entre as percepções de justiça relacional, justiça distributiva e justiça comparativa e a autoridade institucional apenas se reduz, não desaparecendo na sua totalidade.

**Quadro 9.7**

Relações entre as dimensões de justiça e a avaliação da autoridade institucional (ARM)

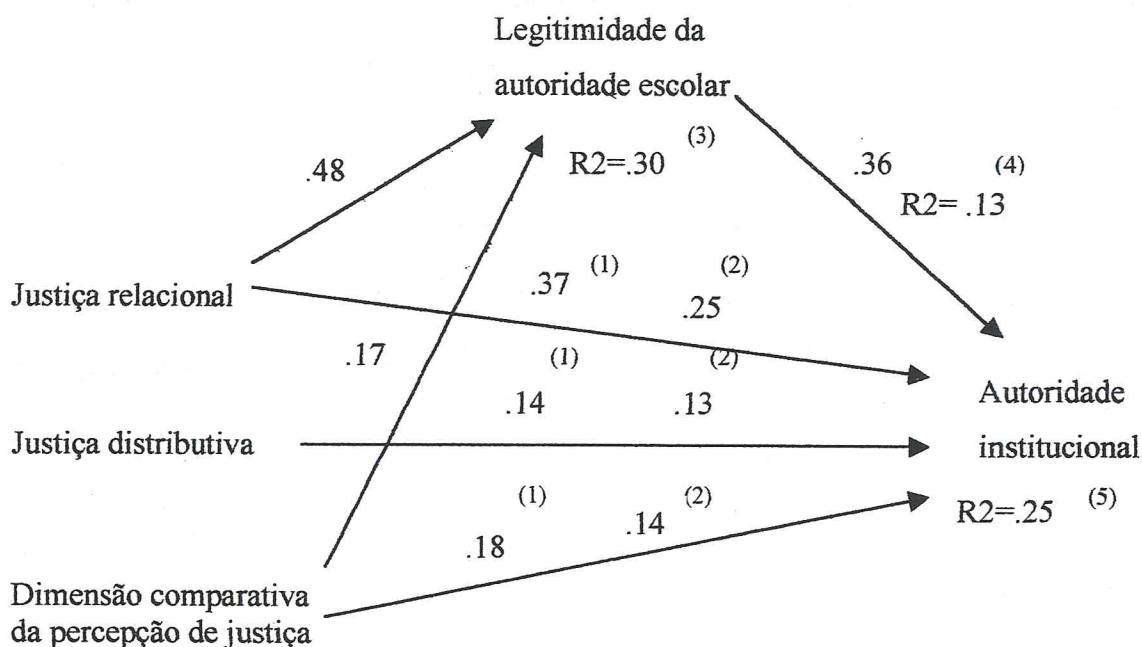
<b>Dimensões de percepção de justiça e variável mediadora</b>	<b>Autoridade institucional Valores Beta</b>
Justiça relacional	0.37***
Justiça distributiva	0.14*
Justiça comparativa	0.18**
<b>R2</b>	<b>0.24***</b>
Legitimação da autoridade escolar	0.10*
Justiça relacional	0.25***
Justiça distributiva	0.13**
Justiça comparativa	0.14**
<b>R2</b>	<b>0.25***</b>

*Nota:* n.s. = betas estatisticamente não significativos; (\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Para uma melhor visualização dos resultados descritos ao longo dos três estádios. A Figura 9.1 apresenta graficamente os resultados finais das análises de mediação.

**Figura 9.1**

Representação gráfica das análises de mediação da legitimação da autoridade escolar entre a percepção de justiça e a avaliação da autoridade escolar



Nota: (1) – Valores Beta antes do controlo da co-variação da variável mediadora legitimação da autoridade escolar; (2) – Valores Beta depois do controlo da co-variação da variável mediadora legitimação da autoridade escolar; (3) – R2 relativo à variável mediadora sobre as variáveis independentes (percepção de justiça); (4) – R2 relativo à regressão da variável dependente (autoridade institucional) sobre a variável mediadora (legitimação da autoridade escolar); (5) – R2 relativo à regressão da variável dependente (autoridade institucional) sobre as variáveis independentes (percepção de justiça) e a variável mediadora (legitimação da autoridade).

### Discussão dos resultados

Os resultados desta pesquisa mostram uma clara relação entre os julgamentos justiça relacional/procedimental e a legitimação dos professores. Como referimos na nossa hipótese, a percepção de justiça é o principal factor explicativo da legitimação da autoridade escolar e da avaliação das autoridades extra-escolares. De facto, quer a legitimação da autoridade escolar quer a avaliação das autoridades extra-escolares são melhor explicadas pelos julgamentos de justiça do que pela percepção da experiência

escolar em sentido restrito (avaliação das regras escolares, avaliação da relação com os colegas e os sentimentos associados aos resultados escolares).

Esta pesquisa mostra também que a atribuição de legitimação dos professores e das suas propostas é influenciada de forma preponderante pelos aspectos relacionais/procedimentais, enquanto os aspectos distributivos não se mostram significativos nas análises de regressão realizadas. Sublinhe-se que na dimensão dos julgamentos de justiça distributivos é avaliada a percepção da justiça das notas atribuídas pelos professores. Consequentemente, os resultados mostram que a relação professor-aluno é mais determinada pelos aspectos relacionais dos julgamentos de justiça do que pela percepção de justiça das notas atribuídas.

Estes resultados permitem-nos inferir que os adolescentes aceitam as decisões e as propostas dos professores com base no tratamento justo e nos processos imparciais usados pelos professores e não tanto com base na avaliação da justiça dos resultados escolares. Estes dados representam uma contribuição para a validação do Modelo Relacional da Autoridade, uma vez que este modelo nunca tinha sido avaliado com adolescentes em contexto liceal.

Observámos ainda de acordo com as nossas hipóteses, que a percepção de um comportamento justo por parte dos professores tem implicações não apenas na vida escolar dos adolescentes, mas determina também a forma como estes constróem as representações acerca das autoridades extra-escolares. De facto, este estudo mostra que a relação entre os julgamentos de justiça relacional/procedimental e a avaliação da autoridade institucional (legal e judicial) é maior do que a relação entre os julgamentos instrumentais e a avaliação destas autoridades. Se apenas os estudos experimentais podem demonstrar a hipótese de uma relação causal entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade proposta pelo Modelo do Valor do Grupo, os resultados da

presente pesquisa são bastante “expressivos” para oferecer suporte a esta mesma hipótese.

A articulação entre os nossos resultados e os principais resultados dos estudos sobre os julgamentos de justiça e a legitimação das autoridades organizacionais (ver, Cropanzano & Greenberg, 1997; Greenberg, 1996) dá apoio às nossas conclusões.

Por outro lado, este estudo é o primeiro a analisar de forma explícita a possível relação entre a experiência escolar, as percepções de justiça e a relação com as autoridades institucionais. Os resultados mostram que o facto de os adolescentes percepcionarem os professores como justos na relação pedagógica leva a que estes funcionem como modelos de uma autoridade justa, favorecendo assim a interiorização de atitudes positivas face às autoridades extra-escolares.

#### *A relevância da percepção da justiça comparativa na avaliação da autoridade*

Importa discutir um resultado saliente neste estudo e que não tem merecido a relevância devida na literatura: os julgamentos de justiça comparativa. De facto, verificámos que os julgamentos de justiça comparativos apresentam-se como preditores, quer da legitimidade atribuída aos professores quer da avaliação das autoridades extra-escolares. Assim, os nossos resultados sugerem, como prevíamos, que os julgamentos de justiça acerca do comportamento dos professores por parte dos adolescentes têm uma base não só “autónoma” como “comparativa”. Contrariamente ao Modelo do Valor do Grupo, que tem acentuado a dimensão autónoma dos julgamentos de justiça (Tyler & Blader, 2000), o nosso estudo acentua também a dimensão comparativa desses mesmos julgamentos. De facto, os resultados obtidos no âmbito do modelo do Valor do Grupo (Tyler, 1994) mostram que os julgamentos comparativos não são preditores relevantes

para a aceitação das decisões da autoridade com adultos e em outros contextos diferentes da escola.

O papel dos processos comparativos salientado nesta pesquisa pode estar relacionado com factores ecológicos na acepção de Bronfenbrenner (1979), nomeadamente com o objecto de estudo.

Os nossos resultados salientam a importância da dimensão comparativa, mostrando os processos específicos do desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Com efeito, a literatura evidencia que a comparação social é um processo ao qual as pessoas recorrem para a auto e hetero-avaliação (Festinger, 1954; Frey & Ruble, 1985; Lockwood & Kunda, 2000; Tesser, 1988), mas na adolescência as comparações sociais assumem ainda maior relevância (e.g. Harter, 1993). As diversas transformações que o adolescente vive, associadas a uma maior vulnerabilidade, levam a que as comparações com os pares assumam um papel mais importante do que na idade adulta. Além disso, o adolescente encontra-se num processo de redefinição do self, e nesse processo necessita dos pares como referência comparativa (ver Baumeister, 1998; Bosma & Jackson, 1990).

Assim, os adolescentes nos seus julgamentos de justiça sobre o comportamento dos professores, activam o processo comparativo com os colegas (referentes comparativos) no sentido de ajuizar os comportamentos dos professores. Este tipo de resultados serão desenvolvidos no Capítulo 12.

### *A percepção de legitimação da autoridade escolar como mediadora da avaliação da autoridade institucional extra-escolar*

Os nossos resultados sublinham o papel dos julgamentos de justiça do comportamento dos professores na legitimação da autoridade escolar e na avaliação das

autoridades institucionais extra-escolares. Contudo, formulámos também a hipótese sobre o papel mediador da legitimidade atribuída aos professores na avaliação das autoridades institucionais. Esta hipótese também se verificou. Assim, a legitimação dos professores por parte dos adolescentes funciona como variável mediadora entre a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores e a avaliação da autoridade institucional extra-escolar. Por outras palavras, quanto mais os adolescentes aceitam as propostas dos professores, também mais positivamente avaliam as autoridades extra-escolares.

Na perspectiva weberiana, as atitudes dos adolescentes face ao sistema institucional estabelecem-se com base na legitimidade que estes atribuem às normas e às regras sociais, relativamente às quais as autoridades são legais representantes. As relações estabelecidas com a autoridade institucional decorrem de uma ordem impessoal e racional legalmente estabelecida e não de preferências pessoais ou de ligações familiares. Com efeito, os adolescentes aprendem a respeitar o professor porque é o professor, e não apenas pelos atributos pessoais que os respectivos professores possuem.

Contudo, *os nossos resultados mostram que os julgamentos de justiça relacional fornecem aos adolescentes as bases afectivo-cognitivas necessárias para desenvolverem atitudes positivas face ao sistema institucional.* Estes resultados respondem assim a uma das nossas questões, na medida em que mostram que a experiência que os adolescentes têm com a autoridade escolar pode ser interiorizada e transferida para outras autoridades institucionais extra-escolares. Por outras palavras, o tratamento justo ao nível relacional e procedimental (tratamento digno, respeitoso e imparcial) favorece o sentimento de que as outras autoridades institucionais também são justas, levando a que os adolescentes sujeitos a este tipo de tratamento estejam dispostos a legitimar as suas propostas. Esse facto pode funcionar, no nosso entender, como um

elemento de prevenção de comportamentos desviantes e como promoção de comportamentos de cooperação face ao grupo (Tyler & Blader, 2000).

### *A relação da avaliação das regras escolares na avaliação da autoridade institucional*

Os nossos resultados salientam a importância das percepções de justiça na escola na avaliação das autoridades institucionais. No entanto, os resultados por nós obtidos não põem em causa, mas antes corroboram, os estudos de Emler e Reicher (1987), Reicher e Emler (1985), Palmonari *et al.* (1999) e Rubini e Palmonari (1998), de acordo com os quais a avaliação das regras escolares está correlacionada com a avaliação das autoridades institucionais.

A existência de regras escolares explícitas e consideradas positivas e protectoras pode funcionar como um quadro de referência normativo, que facilita a regulação da vida social da turma, e em última análise da vida da escola. Por sua vez, a interiorização desse quadro normativo positivo, e o tratamento justo por parte do professor, conduzem à percepção e à avaliação de outras autoridades como justas (polícia, leis e tribunal), mesmo não tendo existido uma experiência directa com estes tipos de autoridade.

Este dado é tanto mais importante quanto mais as atitudes face à autoridade institucional constituem para os adolescentes uma tarefa de desenvolvimento específica para a sua inserção na vida pública adulta (Palmonari, 1997). Assim, assinalar em devido tempo as dificuldades que os adolescentes sentem na relação com os professores e na adaptação às regras escolares pode ajudar a prosseguir a carreira escolar, a prevenir comportamentos anti-sociais e a desenvolver uma atitude positiva face à autoridade institucional.

## Conclusão

Neste capítulo verificámos que a experiência que os adolescentes têm na escola, ao nível dos julgamentos de justiça acerca do comportamento dos professores, determina a aceitação e a legitimação da autoridade escolar e extra-escolar. Observámos também que a qualidade da relação com os professores, isto é, os alunos serem tratados de forma digna, respeitosa e imparcial, tem um impacto mais forte na legitimação da autoridade institucional do que a justiça distributiva.

Estes resultados respondem, assim, a uma das questões por nós colocadas no Capítulo 7: será que a experiência que os adolescentes têm com a autoridade escolar é transposta para as autoridades extra-escolares? Com efeito, a qualidade da relação com os professores parece ser interiorizada e generalizada a outras autoridades institucionais. De um tratamento justo por parte dos professores, primeira relação com a autoridade formal, os adolescentes inferem que as autoridades extra-escolares também podem ser justas na relação que estabelecem com as pessoas. Por outras palavras, o tratamento justo ao nível relacional e procedimental por parte dos professores (tratamento digno, respeitoso e imparcial) favorece o sentimento de que as outras autoridades institucionais também são justas, e como tal os adolescentes sujeitos a este tipo de tratamento tendem a legitimar as propostas dessas autoridades. Esse facto pode ter enormes implicações na vida do indivíduo, uma vez que pode funcionar, no nosso entender, como um elemento de prevenção dos comportamentos desviantes.

Emler e Reicher (1995), Heaven (1994) e Rubini e Palmonari (*in press*) têm defendido a ideia, embora nunca a tenham analisado empiricamente, de que os pais influenciam os filhos adolescentes na avaliação da autoridade institucional. Os pais são de facto modelos de socialização, no entanto, a relação entre os elementos familiares é

imbuída nos afectos e emoções, ou seja, é de natureza diferente da autoridade institucional.

Contudo, com base nos resultados desta pesquisa e, no que acabamos de enunciar, parece-nos pertinente responder às questões seguintes: será que os julgamentos de justiça acerca do comportamento dos pais tem implicações na avaliação da autoridade institucional? Será que, se os adolescentes percepcionarem os pais como justos ao nível relacional e procedimental, essa percepção levará a uma avaliação positiva da autoridade institucional, tal como aconteceu com os professores? E se assim for, qual dos julgamentos de justiça, relativamente às figuras de autoridade escolar e parental, terão maior impacto na avaliação da autoridade institucional? No capítulo seguinte iremos responder a estas questões, uma vez que nunca foram analisadas empiricamente.



# Capítulo 10

## Estudo 2:

### Percepções de Justiça Familiar e Avaliação da Autoridade Institucional

---

#### Introdução

No capítulo anterior, apresentámos um estudo em que analisámos o impacto da experiência escolar, tal como foi operacionalizada por Palmonari e colaboradores, bem como o impacto da percepção de justiça acerca do comportamento dos professores na atribuição de legitimação à autoridade escolar e na avaliação da autoridade institucional. Os resultados desse estudo mostram que a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores é a dimensão crítica na influência da legitimação da autoridade escolar e na avaliação da autoridade institucional. Os resultados mostram, também, que a legitimação dos professores medeia a relação entre a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores e a avaliação da autoridade institucional extra-escolar.

De facto, e de acordo com Emler e colaboradores, a escola é a primeira instituição formal com a qual a criança tem uma experiência prolongada, fornecendo-lhe a base para a compreensão do sistema burocrático e institucional. Estes autores, como referimos no Capítulo 2, basearam-se na hipótese de Weber, segundo a qual o indivíduo aceitar o sistema legal-formal implica obedecer a uma ordem impessoal legalmente estruturada e aos seus representantes (autoridades), cujo poder resulta da posição que formal e legitimamente ocupam. Contudo, os autores nunca realizaram nenhum estudo que elucidasse sobre o processo subjacente à relação entre a experiência escolar e a legitimação da autoridade escolar e extra-escolar.

Na verdade, Palmonari e colaboradores tentaram ir mais além nestas pesquisas ao operacionalizar a experiência escolar através da dimensão “mal-estar” escolar, mas, na nossa opinião, desvalorizaram um factor crucial da experiência escolar, que justamente está relacionado com a qualidade da relação que os adolescentes estabelecem com os seus professores. Ora, os resultados do nosso primeiro estudo, apresentado no Capítulo 9, mostram claramente que a nossa hipótese está certa. De facto, é a dimensão da justiça que se apresenta determinante na legitimação da autoridade escolar e na avaliação da autoridade extra-escolar. A análise dos dados evidencia que é sobretudo os aspectos relacionais da justiça que tem um forte impacto na avaliação positiva da autoridade institucional. Quanto mais os adolescentes percebem que são tratados de forma justa pelos professores, mais legitimam a autoridade escolar e mais desenvolvem atitudes positivas face à autoridade institucional.

Com base nestes resultados, questionámo-nos se a avaliação da autoridade institucional é apenas influenciada pela percepção de justiça face à autoridade escolar ou se essa influência é alargada a outro tipo de autoridades, nomeadamente à percepção de justiça do comportamento dos pais. Tanto quanto é do nosso conhecimento não existem estudos

no domínio da psicologia social que nos elucidem sobre esta questão. Com efeito, Emler e Reicher (1995) e Palmonari e Rubini (1998) sugerem que a família é uma entidade importante nas atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional. Contudo, os autores nunca realizaram qualquer estudo no sentido de analisar esta hipótese.

Apesar da importância da família enquanto modelo central no processo de aprendizagem, de interiorização de valores e de normas sociais, a verdade é que existe alguma polémica em torno do papel dos pais como únicos agentes na influência do desenvolvimento social do indivíduo. É indiscutível que outros agentes de socialização, tais como os irmãos mais velhos, a TV e, como se tem vindo a referir, a escola e os pares têm cada vez mais um papel activo e responsável por essa influência, tanto na infância como na adolescência (Corsaro & Eder, 1990; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990; 1992; Kirchler & Gouveia-Pereira, 1998).

Por seu turno, sabemos que a autoridade escolar e a autoridade familiar têm características muito diversas entre si. No caso da autoridade familiar, as relações que estabelece com os membros da família são de natureza informal e mediatizadas pelos afectos, enquanto a autoridade escolar estabelece com os alunos sobretudo relações de natureza formal.

Neste capítulo temos então, como objectivo central analisar o impacto que a percepção de justiça do comportamento dos pais tem sobre a avaliação da autoridade institucional (legal e judicial). Pretendemos, igualmente, analisar em conjunto a percepção de justiça relativamente às figuras de autoridade escolar e parental, no sentido de compreender qual dos contextos e respectivas figuras de autoridade tem mais impacto na avaliação da autoridade institucional extra-escolar.

## **A família e as atitudes face à autoridade institucional**

Como vimos no Capítulo 1, a teoria da personalidade sugere que as atitudes dos adolescentes acerca da autoridade surgem e desenvolvem-se no contexto da família, como resultado das experiências tidas com as figuras parentais. Assim, de acordo com esta teoria, a relação com os pais determina as atitudes face às autoridades, ou seja, essa relação é generalizada a outras autoridades (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950).

Johnson, Hogan, Zonderman, Callens e Rogolsky (1981) não estão de acordo com esta ideia e defendem que as atitudes acerca das autoridades formais são distintas daquelas que os jovens constroem acerca das autoridades mais pessoais, tais como a autoridade dos pais.

Rigby e colaboradores, embora não explicitem se baseiam a sua hipótese na teoria da personalidade, acreditam que as atitudes dos adolescentes face à autoridade parental não é distinta da autoridade institucional. Os autores realizaram um conjunto de pesquisas com adolescentes de diversas idades, em contexto australiano, acerca das atitudes face aos pais e a outros tipos de autoridade (polícias, professores, exército e leis), e os resultados mostram correlações positivas entre as atitudes acerca dos pais e as atitudes acerca das autoridades não parentais (Rigby & Rump, 1981; Rigby, Schofield & Slee, 1987).

Rigby e Black (1993) realizaram um outro estudo sobre as atitudes dos adolescentes aborígenes e não aborígenes acerca das seguintes autoridades: pais, professores, polícias e leis. A análise factorial efectuada revelou factores distintos para os dois grupos de adolescentes. Para os adolescentes aborígenes, no primeiro factor surgiram agregados os itens relativos à avaliação dos polícias, professores e leis, enquanto o segundo factor agregou os itens referentes à autoridade parental. Estes resultados sugerem que os adolescentes aborígenes distinguem a autoridade parental da

autoridade não parental. Ao contrário, para os adolescentes não aborígenes os diferentes tipos de autoridade aparecem apenas num factor. Os resultados deste estudo mostram que as atitudes acerca da autoridade parental e não parental são diferentes nos adolescentes aborígenes e não aborígenes.

Assim, as atitudes face à autoridade parental são generalizáveis às autoridades não parentais quando se trata dos adolescentes não aborígenes; no entanto, o mesmo não acontece com os adolescentes aborígenes. Rigby e Black (1993) sugerem que estes resultados são devidos às práticas tradicionais dos aborígenes, cujas responsabilidades são mais partilhadas entre pais e filhos, e os pais aborígenes praticam menos o exercício do controle e da obediência do que os pais não aborígenes.

Parece, assim, que as práticas parentais mais democráticas leva a que os adolescentes tenham atitudes face à autoridade parental distintas das autoridades não parentais.

Relativamente aos dois grupos de adolescentes, verificaram-se também diferenças em termos do meio urbano e do meio rural acerca das atitudes parentais. Os adolescentes pertencentes ao meio rural mostram atitudes mais positivas face aos pais do que os adolescentes do meio urbano. As variáveis idade e sexo não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados deste conjunto de estudos mostram alguma inconsistência na relação entre as atitudes acerca dos pais e as atitudes acerca das autoridades institucionais, indicando a pertinência da realização de estudos que ajudem a clarificar esta questão. Porém, tanto quanto é do nosso conhecimento, não existem pesquisas que tenham analisado os julgamentos de justiça dos adolescentes relativamente aos pais e as implicações desses julgamentos na avaliação da autoridade institucional (legal e judicial). Este estudo tenta responder a essa carência.

Com base no que acabamos de enunciar e considerando os resultados do primeiro estudo (Capítulo 9), colocamos a hipótese de que na avaliação da autoridade institucional os adolescentes são mais influenciados pela percepção de justiça da autoridade escolar do que pela percepção de justiça da autoridade parental.

Para responder a esta hipótese, pretendemos, num primeiro momento, analisar o impacto que a percepção de justiça do comportamento dos pais tem sobre a avaliação da autoridade institucional e, num segundo momento, pretendemos, analisar em conjunto, o impacto que a percepção de justiça relativamente aos pais e aos professores têm sobre a autoridade institucional.

Desejamos que este estudo, ao analisar a percepção de justiça relativa às figuras de autoridade parental e escolar em conjunto, contribua para uma melhor clarificação e compreensão sobre o contributo deste tipo de autoridades na avaliação da autoridade institucional por parte dos jovens.

## **Método**

### *Participantes*

Os participantes deste estudo são os mesmos do estudo anterior, apresentado no Capítulo 9. A aplicação dos instrumentos aconteceu em dois momentos diferentes. A metade dos participantes aplicámos em primeiro lugar o instrumento que diz respeito ao contexto escolar e à outra metade aplicámos o instrumento referente a este estudo – o contexto familiar –, no sentido de evitar o efeito de ordem. O porquê de os participantes serem os mesmos nos dois estudos deve-se ao facto de termos como objectivo analisar com os mesmos participantes a percepção de justiça relativamente à autoridade escolar e familiar. Entre a aplicação dos dois instrumentos decorreu um período de tempo de 3 a 4 semanas.

Neste estudo não consideramos a dimensão comparativa de justiça, no sentido de homogeneizar as dimensões nos dois estudos, uma vez que os participantes podiam não ter irmãos.

### *Medidas*

#### *Percepções de justiça no contexto familiar*

Os indicadores de todas as medidas foram analisados numa escala de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente).

As medidas de percepção de justiça foram operacionalizadas de acordo com os autores seguidos no estudo um (capítulo 9).

*Percepção de justiça relacional.* Para medir este tipo de justiça baseámo-nos em Bies e Moag (1986) e Tyler *et al.* (1996) e utilizámos sete itens (por exemplo: “em geral, os meus pais respeitam os meus sentimentos e opiniões” e “os meus pais, em geral, na forma como me tratam, são honestos comigo”).

*Percepção de justiça procedimental.* Tal como no estudo um, consideramos ainda as regras procedimentais propostas por Leventhal (1980): “rigor da informação”, “possibilidade de correcção” e “representatividade” (por exemplo: “os meus pais, antes de tomarem uma decisão que me diz respeito, ouvem a minha opinião” e “os meus pais, quando tomam uma decisão em relação a mim, procuram saber tudo o que se passou naquela situação”).

*Percepção de justiça distributiva.* A medida de percepção de justiça distributiva foi realizada com base num indicador de avaliação global e com base em indicadores

relativos aos princípios normativos de justiça: “proporcionalidade/equidade”, “mérito” e ainda “reconhecimento do esforço” (por exemplo: “em geral, os meus pais recompensam-me sempre que mereço” e “os meus pais, em geral, recompensam-me de acordo com o que faço”). Esta medida foi constituída por seis itens.

#### *A avaliação da autoridade institucional*

Esta medida foi operacionalizada do mesmo modo que no estudo um, conforme apresentado no Capítulo 9. Para efeitos do objectivo deste estudo, considerámos o índice geral sobre a avaliação da autoridade institucional (policías, leis e tribunais) ( $\alpha = 0,65$ ,  $M = 3,01$ ,  $DP = 0,64$ ).

### **Resultados**

Em primeiro lugar, realizámos uma Análise Factorial em Componentes Principais, com rotação *varimax*, relativamente aos itens da percepção de justiça do comportamento dos pais. Desta análise foram extraídos dois factores que explicam 55% da variância e um  $KMO = 0,93$ . O Quadro 10.1 mostra que os itens da justiça interaccional e justiça procedimental são agregados apenas num factor, tal como no estudo um e em outros estudos já referidos. Esta análise mostra também que no contexto familiar, os adolescentes não distinguem os aspectos interaccionais dos aspectos procedimentais da justiça. No entanto, tal como no estudo anterior, a justiça distributiva emerge como uma dimensão claramente distinta. Note-se que esta análise apresentou dois itens ambíguos, um pertencente à justiça procedimental e outro à justiça distributiva, os quais foram retirados da análise. Apresentamos a seguir o quadro com os resultados da análise factorial.

### Quadro 10.1

Análise factorial para as dimensões de justiça no contexto familiar

	Factor 1	Factor 2
Em geral respeitam os meus sentimentos e opiniões.	<b>0.81</b>	
Antes de tomarem uma decisão que me diz respeito ouvem a minha opinião.	<b>0.79</b>	
Em geral respeitam os meus direitos.	<b>0.77</b>	
Quando tomam uma decisão em relação a mim, procuram saber tudo o que se passou naquela situação.	<b>0.75</b>	
Quando tenho um problema sinto que posso confiar nos meus pais.	<b>0.75</b>	
Em geral, os meus pais tratam-me com consideração /estima.	<b>0.73</b>	
Em geral, quando erram, sabem reconhecer os seus erros e emendar o que fizeram/disseram.	<b>0.73</b>	
Em geral, na forma como me tratam, são honestos comigo.	<b>0.71</b>	
Em geral, sinto que posso conversar sobre as minhas preocupações com os meus pais.	<b>0.60</b>	
Quando os meus pais tomam uma decisão em relação a mim pensam no meu interesse e não no deles.	<b>0.59</b>	
Em geral, preocupam-se com as minhas necessidades.	<b>0.49</b>	
Em geral recompensam-me de acordo com o que faço.		<b>0.84</b>
Em geral recompensam-me sempre que mereço.		<b>0.82</b>
Em geral recompensam-me quando tenho bons resultados na escola.		<b>0.82</b>
Em geral compram-me as roupas de que gosto.		<b>0.55</b>
Em geral dão-me o dinheiro de que preciso.		<b>0.53</b>
Percentagem da variância explicada	<b>35%</b>	<b>20%</b>
Alfas de Cronbach	<b>0.91</b>	<b>0.81</b>

*Relações entre as percepções de justiça do comportamento dos pais e professores e a avaliação da autoridade legal e judicial*

Como se pode verificar, as correlações entre as variáveis não apresentam problemas de multicolinearidade. O Quadro 10.2 permite-nos também observar que as correlações entre as dimensões de justiça relativamente às figuras de autoridade escolar e de autoridade familiar são fracas. Com efeito, as fracas correlações entre as dimensões de justiça relativamente aos pais e às autoridades não parentais mostram que os adolescentes da nossa amostra representam as figuras de autoridade familiar e escolar de



recompensados por terem bons resultados na escola, terem o dinheiro de que precisam ou mesmo comprarem as roupas de que gostam que determina a avaliação da autoridade institucional. Relativamente aos julgamentos distributivos os resultados não são concordantes com os do estudo anterior; como vimos, os julgamentos distributivos relativos aos professores apresentaram um impacto significativo na avaliação da autoridade institucional.

De seguida analisaremos, em simultâneo, o impacto da percepção de justiça relativamente às figuras de autoridade parental e escolar na avaliação das autoridades extra-escolares, no sentido de indagar se uma é mais determinante do que a outra ou se as percepções de justiça em relação a ambas as autoridades são igualmente importantes.

*Quais os efeitos da percepção de justiça relativamente às figuras de autoridade escolar e familiar sobre a avaliação da autoridade institucional?*

No tópico anterior verificámos que apenas a percepção de justiça relacional do comportamento dos pais tem impacto na avaliação da autoridade institucional. Interessa-nos, agora, averiguar o que acontece quando analisamos as percepções de justiça relativamente às figuras de autoridade familiar e escolar em conjunto (Quadro 10.3, 2ª equação).

**Quadro 10.3**

As dimensões de justiça relativamente às figuras de autoridade parental e escolar como preditores da avaliação da autoridade institucional

Dimensões de percepção de justiça	Autoridade Institucional	
	1ª equação	2ª equação
<b>Pais</b>		
Justiça relacional	0.17**	n.s.
Justiça distributiva	n.s.	n.s.
<b>Professores</b>		
Justiça relacional		0.28***
Justiça distributiva		0.16**
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0.07*</b>	<b>0.26***</b>

*Nota:* n.s. = estatisticamente não significativa; (\*\*)  $p < 0,01$ ; (\*\*\*)  $p < 0,00$ .

No Quadro 10.3 verificamos que os julgamentos de justiça do comportamento dos pais deixam de ter impacto significativo na avaliação da autoridade extra-escolar, sendo apenas os julgamentos de justiça do comportamento dos professores a revelarem esse impacto. Verifica-se, também, um aumento significativo da variância explicada com a introdução da percepção de justiça do comportamento dos professores quando comparada com a primeira equação (percepções de justiça acerca do comportamento dos pais). Confirma-se assim a nossa hipótese.

### **Discussão dos resultados**

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os julgamentos de justiça relacional do comportamento dos pais têm uma relação significativa, mas não muito forte, na avaliação da autoridade institucional, enquanto os julgamentos distributivos não revelaram qualquer relação significativa. Como prevíamos, os resultados deste estudo revelam também um maior impacto dos julgamentos de justiça da autoridade

escolar do que a autoridade parental na avaliação das autoridades extra-escolares. É a forma como os adolescentes são tratados pelos professores que determina a sua avaliação das autoridades extra-escolares, contribuindo para tal sobretudo os aspectos relacionais de justiça.

Verificámos também que, quando realizámos a análise de regressão hierárquica com ambas as figuras de autoridade – parental e escolar -, a percepção de justiça acerca do comportamento dos pais não se revela determinante nas atitudes face à autoridade institucional. Embora neste estudo não estejamos a analisar as atitudes dos adolescentes face às autoridades, tal como foram estudadas por Rigby e colaboradores, podemos, no entanto, afirmar que os nossos resultados não são consonantes com os encontrados por Rigby e colaboradores, uma vez que não se pode afirmar que a justiça percebida pelos adolescentes na escola ou na família tenham igual impacto nas autoridades extra-escolares.

Esta pesquisa vem assim demonstrar que, para os participantes, a influência da percepção de justiça acerca do comportamento dos professores na avaliação da autoridade institucional não se estende à percepção de justiça no contexto familiar, pelo menos de forma directa e com o mesmo peso que assume a percepção de justiça relativamente à autoridade escolar. Assim, a representação e a avaliação do sistema institucional e das autoridades que o configuram parecem ser sobretudo determinadas por entidades de socialização exógenas à família, tais como a escola, configurando-se na qualidade da relação com os professores. Estes resultados vão contra a teoria da personalidade que, como vimos no capítulo um, coloca a ênfase na relação rígida e autoritária tida com os pais, levando, conseqüentemente, a comportamentos de submissão face às autoridades.

Os dados parecem evidenciar que a relação formal que os adolescentes estabelecem com os seus professores é mais facilmente transferida para a avaliação da autoridade legal e judicial, ao contrário do que acontece com a relação com a autoridade parental, uma vez que esta é principalmente mediada pelos aspectos emocionais e afectivos. Por outro lado, relativamente à relação com a autoridade, provavelmente, a família tem junto dos filhos uma influência maior na socialização primária do que na socialização secundária, na medida em que, como vimos, outros agentes de socialização passam a ter um papel de crucial importância.

Esta constatação pode ser uma das explicações para o facto de a percepção de justiça do comportamento dos professores ter um impacto mais forte na legitimação da autoridade institucional do que a percepção de justiça relativamente aos pais. Os pais continuam a ter um papel determinante no bem-estar psicológico dos seus filhos adolescentes; no entanto, no que respeita à socialização de natureza mais normativa, é a experiência escolar, e mais especificamente o tipo de relação com os professores, a ter esse papel.

Estes resultados, em parte, reforçam a hipótese de Emler e colaboradores, na medida em que, de acordo com estes autores, as orientações face à escola e face aos outros sistemas institucionais pertencem ao mesmo universo simbólico. Todavia, Emler e colaboradores, nos seus diversos estudos, nunca analisaram o processo subjacente às atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional. Ora, os nossos resultados mostram que a forma como os adolescentes são tratados pela autoridade escolar é transferida para as autoridades extra-escolares. Os professores assumem, deste modo, uma enorme relevância e responsabilidade na formação das atitudes dos adolescentes face às autoridades formais extra-escolares.

## Conclusão

As fracas correlações entre as dimensões de justiça relativamente aos pais e às autoridades não parentais mostram que os adolescentes da nossa amostra representam as figuras de autoridade familiar e escolar de forma diferenciada.

Os dados permitem-nos afirmar que os adolescentes com relações de qualidade com as figuras de autoridade parental e escolar têm mais facilidade em relacionar-se de forma positiva com outras autoridades e com o mundo social que as rodeia, determinando, por sua vez, as orientações face ao sistema institucional e às respectivas autoridades.

No entanto, quer os resultados do estudo um, apresentado no capítulo anterior, quer os resultados acabados de apresentar, demonstram claramente que é a experiência de justiça com os professores o principal factor explicativo da avaliação da autoridade institucional extra-escolar. Os professores são adultos significativos na vida dos adolescentes e como tal assumem grande centralidade no seu crescimento psicossocial e na avaliação da autoridade institucional. A qualidade da relação que os professores estabelecem com os alunos assume deste modo um papel crucial na interiorização dos valores e das normas sociais, bem como na representação cognitiva e valorativa das autoridades institucionais.

Esta constatação leva-nos a colocar a questão de saber qual a dinâmica psicológica subjacente à relação entre a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar.

Lind e Tyler (1988) e Tyler, DeGoey e Smith (1996), ao proporem o Modelo do Valor do Grupo sugerem dois mecanismos psicológicos que medeiam a relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar: o valor que o indivíduo

percebe que lhe é atribuído no seio do grupo (respeito) e o estatuto que o indivíduo atribui ao grupo (orgulho). Esta hipótese tem sido analisada em diferentes contextos sociais, mas nunca foi analisada em contexto escolar com adolescentes.

No próximo capítulo iremos então testar o Modelo do Valor do Grupo com adolescentes em escolas secundárias.

# Capítulo 11

## Estudo 3:

### Percepções de Justiça e Legitimação da Autoridade Escolar – Validação do Modelo do Valor do Grupo

---

#### Introdução

O estudo apresentado no Capítulo 9 mostra que existe uma relação entre a percepção de justiça do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar, bem como da avaliação de autoridades institucionais extra-escolares. Também o estudo dois por nós realizado (Capítulo 10) mostra que, quando analisamos em simultâneo o impacto da percepção de justiça relativamente às figuras de autoridade parental e escolar, é a percepção de justiça relativa à autoridade escolar que tem um peso significativo na avaliação dos adolescentes acerca das autoridades extra-escolares. Uma vez que estes resultados apresentam como relevante a relação entre a experiência de justiça na escola e a legitimação das autoridades formais colocou-se-nos a questão de saber qual a dinâmica psicológica subjacente a essa relação. Nesse sentido, colocamos a

hipótese de que essa relação é mediada pelos mecanismos psicológicos invocados por Lind e Tyler (1988) e Tyler, DeGoey e Smith (1996) no Modelo de Valor do Grupo. Este modelo sugere dois mecanismos mediadores entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade: o valor que o indivíduo percebe que lhe é atribuído no seio do grupo (respeito) e o estatuto que o indivíduo atribui ao grupo (orgulho). Esta hipótese, foi analisada em diferentes contextos sociais, mas nunca foi estudada em contexto escolar com adolescentes.

Assim, o objectivo central deste estudo consiste em analisar o estatuto do grupo (orgulho) e o valor do indivíduo percebido no grupo (respeito) enquanto variáveis mediadoras da relação entre a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar.

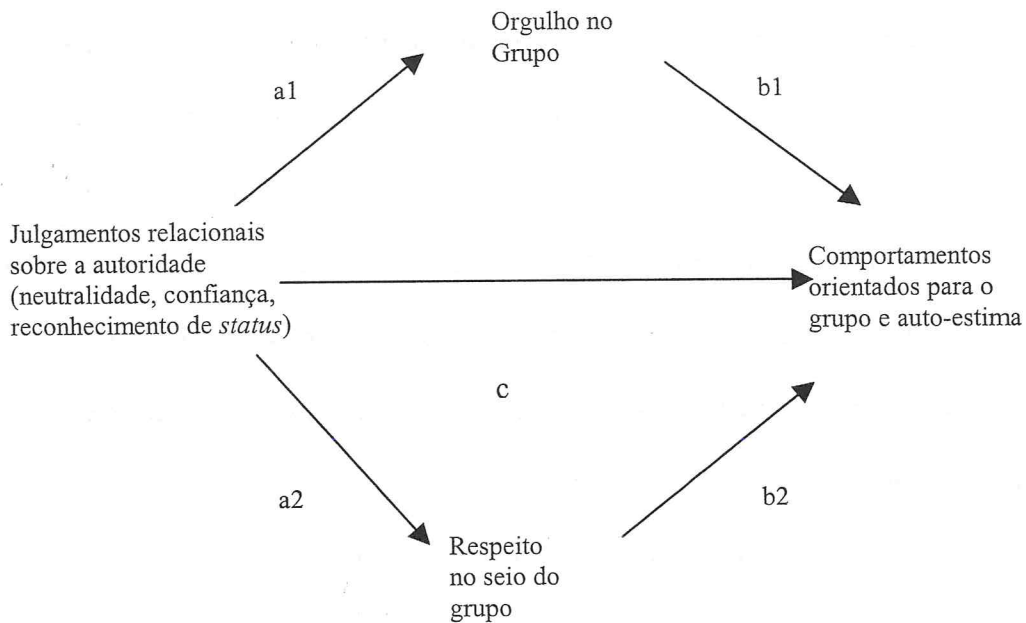
### **Percepções de justiça e legitimação da autoridade**

Como temos vindo a constatar, duas perspectivas têm sido consideradas na literatura relativamente aos motivos psicológicos subjacentes às preocupações com a justiça: uma perspectiva instrumental e uma perspectiva expressiva e relacionada com a identidade. De qualquer destes modelos decorrem razões para as pessoas atribuírem legitimação às autoridades.

No caso da perspectiva instrumental, pensa-se que as pessoas obedecem à autoridade para evitar punições e obter recompensas e no caso do Modelo do Valor do Grupo, só a obediência baseada na internalização de um valor – o valor da obediência –, independentemente de razões instrumentais (Tyler, 1997), pode ter efeitos de longo prazo e ocorrer mesmo na ausência da autoridade. Ora, o que permite a interiorização do valor de obediência à autoridade é a percepção de que esta é legítima.

Figura 11.1

Modelo do Valor do Grupo proposto por Tyler *et al.* (1996, p. 915)



Como referimos no Capítulo 4, as duas perspectivas referidas diferenciam-se ainda noutros factores relativos à atribuição de legitimação a uma autoridade. Na perspectiva instrumental, uma autoridade será percebida como legítima, na medida em que distribuir recursos de forma justa. Na perspectiva relacional, essa vertente não é excluída, mas a legitimação decorrerá, sobretudo, de factores identitários. Assim, uma autoridade será percebida como legítima se, quando das suas decisões sobre uma pessoa, essa pessoa puder inferir que o seu valor é reconhecido, e, ao mesmo tempo, sentir que o grupo em que está inserida é um grupo com valor. Nesta hipótese, quando uma autoridade toma decisões processualmente e relacionalmente justas, as pessoas sentem-se respeitadas, sentem orgulho no grupo e legitimam a autoridade. Como vimos

no Capítulo 4, as pesquisas empíricas do Modelo do Valor do Grupo têm identificado três factores críticos na percepção de justiça relacional: neutralidade, confiança e reconhecimento de *status*.

### **Percepções de justiça e legitimação da autoridade escolar junto de adolescentes**

Como vimos no Capítulo 9, os resultados do primeiro estudo empírico mostram que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos (o tratamento é digno e respeitoso e os procedimentos que aplicam são imparciais), mais aceitam e concordam com as suas propostas e decisões. Por sua vez, quanto mais legitimam a autoridade escolar mais positiva é a avaliação das autoridades institucionais extra-escolares (legal e jurídica).

Contudo, estes resultados deixam em aberto a questão de saber qual é o processo psicológico subjacente à relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores. Colocamos, então, a hipótese de que essa relação é mediada pelos mecanismos psicológicos invocados por Lind e Tyler (1988) e Tyler, DeGoey e Smith (1996) no Modelo de Valor do Grupo: o valor que o indivíduo percebe que lhe é atribuído no seio do grupo (respeito) e o estatuto que o indivíduo atribui ao grupo (orgulho).

Responder a esta questão é importante para a compreensão dos resultados do estudo anterior, mas é também uma contribuição importante para a validação do próprio modelo do valor do grupo, já que este modelo tem sido preferencialmente estudado em contexto norte-americano com sujeitos adultos. Apesar da vasta evidência empírica que sustenta o modelo do valor do grupo em diversos contextos – político, legal, familiar e empresarial/organizacional (Sousa, 2000; Sousa & Vala, 2002; Tyler & DeGoey, 1995; Tyler *et al.*, 1996) – este modelo, em contexto escolar/educacional, foi apenas analisado

em estudantes universitários americanos (Tyler *et al.*, 1996). Nesta pesquisa pretendemos testar o modelo do valor do grupo com adolescentes portugueses e em escolas secundárias.

Assim, com base nos pressupostos teóricos referidos, formulamos a seguinte hipótese geral: a percepção de justiça dos comportamentos dos professores conduz à legitimação desses mesmos professores, porque da justiça do comportamento dos professores os adolescentes inferem que são membros respeitados no seio da turma e que a turma é um grupo do qual se podem orgulhar. *Assim, espera-se que o orgulho e o respeito sejam variáveis mediadoras da relação entre a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores e a legitimação do seu comportamento.*

Neste estudo pretendemos ainda contribuir para a análise de uma outra questão – os julgamentos comparativos. Ora, no Modelo do Valor do Grupo os juízos comparativos não têm sido considerados relevantes, assumindo-se que os julgamentos de justiça estruturam-se com base em princípios ou julgamentos autónomos (Tyler & Blader, 2000). No entanto, os resultados do estudo apresentado no Capítulo 9 mostram que os juízos comparativos são importantes na legitimação da autoridade escolar. Desta forma, podemos formular a hipótese de que os efeitos dos julgamentos de justiça comparativos, tal como os julgamentos de justiça relacional, são mediados pelas variáveis orgulho e respeito no grupo. Para além disso, formulamos ainda a hipótese de que os julgamentos de justiça comparativos contribuem significativamente para aumentar a variância explicada das variáveis mediadoras (orgulho e respeito). Esta hipótese fundamenta-se no papel que a comparação social tem na percepção de justiça (Adams, 1965; Crosby, 1984; Grienberger *et al.*, 1997) e na construção da identidade (Harter, 1993; Tajfel & Turner, 1986; Tesser, 1988).

## Método

### *Participantes*

Participaram nesta pesquisa 448 adolescentes, sendo 234 do sexo masculino (52%) e 214 do sexo feminino (48%), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ( $M = 16,5$ ).

### *Medida de orgulho no grupo e de respeito no seio do grupo*

*Orgulho no grupo.* Esta medida é constituída por uma dimensão da escala de auto-estima colectiva (Luhtanen & Crocker, 1992): a auto-estima colectiva privada. Os itens desta medida aproximam-se da medida de orgulho/identificação com grupo utilizada por Tyler *et al.* (1996). Os indicadores são os seguintes: “tenho orgulho em fazer parte da minha turma”, “às vezes sinto-me incomodado quando penso que sou um aluno da minha turma”, “sinto-me feliz por ser aluno da minha turma” e “sinto que gostaria de não pertencer à minha turma”.

*Respeito no seio do grupo.* Com esta medida pretende-se analisar a percepção que os adolescentes têm do seu valor junto dos colegas de turma (Tyler *et al.*, 1996). Pedia-se aos participantes que indicassem em que medida concordavam com as seguintes afirmações: Sinto que a maioria dos meus colegas de turma: “respeita-me como pessoa”, “dá valor ao que digo e faço”, “vê-me como uma pessoa de valor”, “tem uma boa impressão de mim”, “gosta de mim”, e “respeita as minhas opiniões”.

No sentido de analisar se estas duas dimensões (orgulho e respeito) da relação do indivíduo com o grupo são dois aspectos da identidade grupal, tal como proposto pelo Modelo do Valor do Grupo, realizámos uma Análise Factorial por Componentes Principais (AFCP), com rotação *varimax* ( $KMO = 0,89$ ; 63,4% de variância explicada). Esta análise mostrou dois factores distintos, um correspondente ao estatuto do grupo (orgulho) e outro correspondente ao valor percebido no seio do grupo (respeito). A

partir dos indicadores mais saturados em cada um dos factores construímos um índice de orgulho ( $\alpha = 0.90$ ,  $M = 3.74$ ;  $DP = 0.91$ ) e outro de respeito ( $\alpha = 0,81$ ,  $M = 3.72$ ;  $DP = 0.71$ ). De seguida, calculámos a correlação de Pearson entre estes dois índices:  $0,50$ ,  $p < 0,01$ . Tal como no estudo de Tyler *et al.* (1996), os nossos resultados evidenciam que estas duas medidas são duas dimensões distintas, embora correlacionadas, da relação indivíduo-grupo.

## Resultados

Começamos por testar o Modelo do Valor do Grupo, incluindo apenas no modelo a justiça relacional/procedimental e a justiça distributiva, tal como proposto por Tyler *et al.* (1996). Numa segunda fase introduzimos no modelo a dimensão dos julgamentos comparativos.

### *Teste do Modelo do Valor do Grupo*

Em primeiro lugar, avaliámos as correlações de Pearson entre todas as variáveis do estudo (ver Quadro 11.1). Como se pode verificar, as correlações entre as variáveis apresentam valores inferiores ao limite proposto por Bryman e Cramer (1997) (0.80).

**Quadro 11.1**

Análises descritivas e correlações entre as variáveis do estudo

		$\alpha$	M	DP	1	2	3	4	5	6
1	Justiça relacional	.85	3.50	.63	-					
2	Justiça distributiva	.82	3.50	.78	.53	-				
3	Justiça comparativa	.65	3.58	.76	.42	.36	-			
4	Orgulho na turma	.90	3.74	.91	.21	.20	.24	-		
5	Respeito na turma	.81	3.72	.71	.17	.09	.18	.50	-	
6	Legitimação da autoridade escolar	.73	3.46	.67	.53	.33	.34	.18	.17	-

*Nota:* n.s. = não significativo para  $p < .01$ ; restantes valores significativos  $p < .01$ .

De seguida, passámos à análise da mediação proposta pelo modelo do valor do grupo que consiste em verificar se o orgulho e o respeito são variáveis mediadoras entre a percepção de justiça (variáveis independentes) e a legitimação da autoridade escolar (variável dependente). Para analisar a mediação, recorreremos à metodologia proposta por Baron e Kenny (1986), tal como foi proposto por Tyler *et al.* (1996).

*Será que o orgulho que o adolescente sente relativamente à turma e o respeito percebido no seio da turma são mediadores entre a percepção de justiça do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar?*

*a) Nível 1 da análise de mediação: a relação entre as variáveis independentes (percepção de justiça) e as variáveis mediadoras (orgulho e respeito)*

Neste primeiro nível, efectuaram-se duas análises de regressão. Regredimos as variáveis mediadoras (orgulho e respeito) sobre as variáveis independentes (percepções de justiça). Seguidamente, calculámos uma nova equação de regressão, introduzindo a variável dependente final (legitimação da autoridade escolar), de modo a controlarmos a co-variação entre a variável mediadora e a mesma variável dependente (Quadro 11.2).

### Quadro 11.2

Relação entre as dimensões de justiça e o orgulho e o respeito no nível 1

	<b>Orgulho</b>	<b>Respeito</b>
<b>Dimensões da percepção de justiça</b>	Valores beta	Valores beta
Justiça relacional	0,15***	0,17***
Justiça distributiva	0,13**	n.s.
<b>R2</b>	<b>0,07**</b>	<b>0,05**</b>
Legitimidade da autoridade escolar	0,11**	0,08*
Justiça relacional	0,14**	0,17***
Justiça distributiva	0,11**	n.s.
<b>R2</b>	<b>0,07**</b>	<b>0,05**</b>

*Nota:* n.s. = estatisticamente não significativo; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Segundo os requisitos para uma relação de mediação, espera-se que as variáveis independentes (percepções de justiça) afectem cada uma das mediadoras, mesmo quando a variável dependente é controlada.

Os resultados no Quadro 11.2 mostram, claramente, que existe uma relação entre a percepção de justiça relacional/procedimental e as variáveis mediadoras, o orgulho e o respeito, tal como é previsto pela hipótese do Modelo do Valor do Grupo. No que respeita aos aspectos distributivos (instrumentais), verifica-se que têm impacto no orgulho, mas não apresentam valores estatisticamente significativos relativamente ao respeito percebido no seio da turma.

Verificámos também que, ao controlarmos a variável dependente, mantém-se significativa a relação entre as dimensões de justiça (relacional e distributiva) e a variável mediadora orgulho, enquanto no caso do respeito existe apenas uma relação com a justiça relacional, aliás, tal como na equação anterior (apesar disso mantivemos a justiça distributiva nas várias análises de regressão).

*b) Nível 2 das análises de mediação: a relação entre as variáveis mediadoras e a variável dependente*

Nesta segunda etapa de análise de mediação começámos por regressar a variável dependente (legitimação da autoridade escolar) separadamente sobre o orgulho e o respeito, controlando de seguida a relação entre a variável dependente e as independentes (percepções de justiça), introduzindo-as juntamente com o orgulho e o respeito em equações de regressão distintas. Espera-se que as variáveis mediadoras afectem a variável dependente (legitimação da autoridade escolar) e continuem a fazê-lo mesmo quando se controlam as variáveis independentes (Quadro 11.3).

Observando o Quadro 11.3, e de acordo com as hipóteses do modelo e os requisitos de mediação referidos, verifica-se uma relação positiva e significativa entre o orgulho e o respeito e a legitimação dos professores (variável dependente), o mesmo acontecendo, no caso do orgulho, quando as variáveis independentes são controladas. No entanto, este tipo de resultados não se verifica para a variável respeito, uma vez que não apresenta uma relação estatisticamente significativa quando introduzida em simultâneo com as variáveis independentes (percepção de justiça).

**Quadro 11.3**

Relação entre o orgulho e o respeito e a legitimação da autoridade escolar

	<b>Legitimação da autoridade escolar</b>
<b>Orgulho e respeito e variáveis independentes</b>	Valores beta
Orgulho	0,18***
<b>R2</b>	<b>0,06**</b>
Orgulho	0,10***
Justiça relacional	0,48***
Justiça distributiva	n.s.
<b>R2</b>	<b>0,27***</b>
Respeito	0,15**
<b>R2</b>	<b>0,05**</b>
Respeito	n.s.
Justiça relacional	0,46***
Justiça distributiva	n.s.
<b>R2</b>	<b>0,27***</b>

*Nota:* n.s. = estatisticamente não significativo; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

*c) Nível 3 – O papel mediador do orgulho e do respeito entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes*

No Quadro 11.4 apresentam-se os resultados finais sobre o papel mediador do orgulho e do respeito entre as percepções de justiça e a legitimidade dos professores. Embora a segunda e terceira equações mostrem resultados já relatados anteriormente, para efeitos de comparação mais claros optou-se pela sua rerepresentação. A quarta e

última equação apresenta o teste final da mediação, com a introdução em simultâneo das *variáveis mediadoras orgulho e respeito*, de modo a controlarmos a co-variação entre estas duas variáveis.

Na primeira equação pretende-se que as variáveis independentes afectem a dependente. Ao observarmos o Quadro 11.4, verifica-se que é, de facto, o que acontece.

**Quadro 11.4**

Relação entre as dimensões de justiça e a legitimação da autoridade escolar

	<b>Legitimação da autoridade escolar</b>
<b>Dimensões da percepção de justiça e variáveis mediadoras</b>	Valores beta
Justiça relacional	0,52***
Justiça distributiva	0,11**
<b>R2</b>	<b>0,26***</b>
Orgulho	0,10*
Justiça relacional	0,48***
Justiça distributiva	n.s.
<b>R2</b>	<b>0,27***</b>
Respeito	n.s.
Justiça relacional	0,46***
Justiça distributiva	n.s.
<b>R2</b>	<b>0,27***</b>
Respeito	n.s.
Orgulho	0,10*
Justiça relacional	0,45***
Justiça distributiva	n.s.
<b>R2</b>	<b>0,28 ***</b>

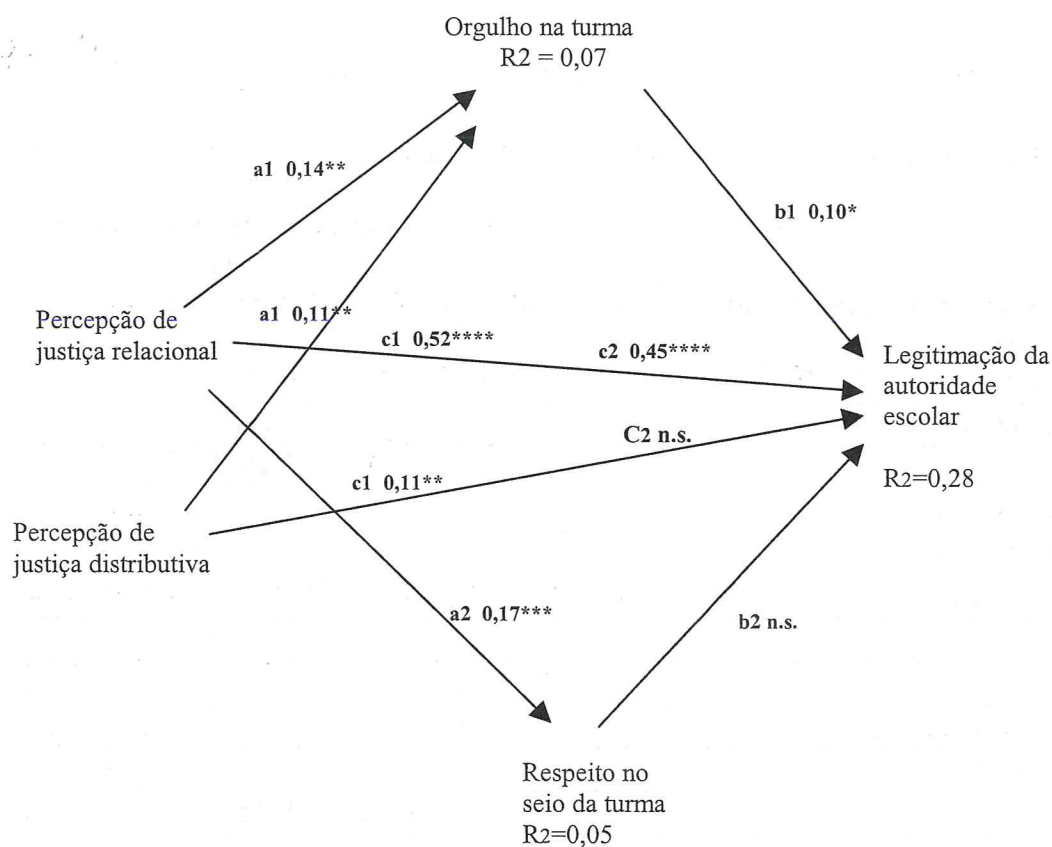
Nota: n.s. = estatisticamente não significativo; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Constatámos, igualmente, que se obtém uma mediação parcial do orgulho para a legitimação da autoridade escolar no caso da justiça relacional, uma vez que a relação entre esta dimensão e a legitimidade dos professores apenas se reduz, mas não desaparece na sua totalidade. Observámos, no entanto, que a mediação do orgulho é

total para a legitimação dos professores, no caso da justiça distributiva (ver Quadro 11.4).

**Figura 11.2**

Representação gráfica do Modelo do Valor do Grupo para a legitimação da autoridade



Nota: n.s. = estatisticamente não significativo; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Nota: Os valores a1 e a2 referem-se aos betas relativos à relação entre as variáveis independentes e as mediadoras controlando a variável dependente (nível1); b1 e b2 referem-se às relações entre as variáveis mediadoras e a dependente controlando as percepções de justiça (nível 2); c1 e c2 referem-se à relação entre as variáveis independentes e a dependente, respectivamente, antes e após a mediação, controlando, neste último caso, o orgulho e o respeito simultaneamente (nível 3).

Ao contrário da hipótese do modelo do valor do grupo, a justiça distributiva tem impacto na legitimação da autoridade (variável dependente) e apresentou uma mediação perfeita pela variável orgulho. Também contra a hipótese deste modelo o respeito não se

apresentou como mediador da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade. Face a estes resultados decidiu-se fazer uma nova pesquisa experimental em que iremos analisar os efeitos destas duas variáveis: justiça relacional e distributiva. Antes disso, vale a pena verificar se a justiça comparativa tem um papel mediador entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade.

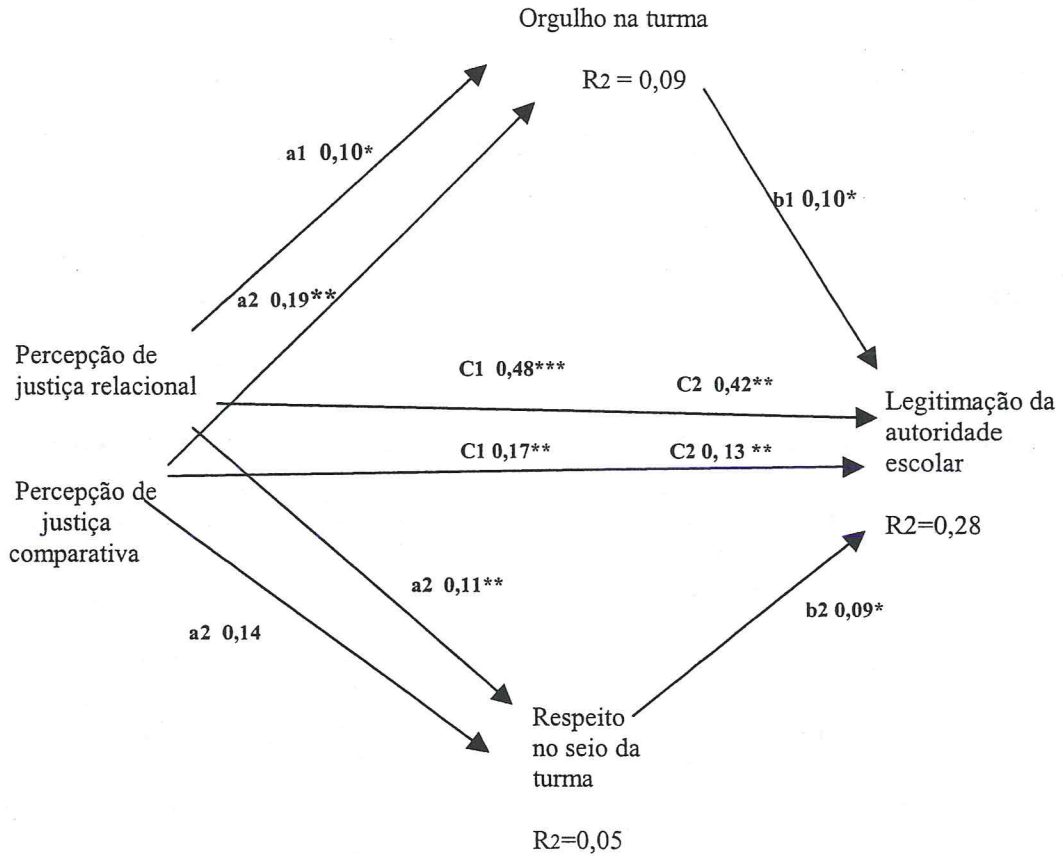
#### *Teste do Modelo do Valor do Grupo com a dimensão de justiça comparativa*

No sentido de analisar a nossa hipótese de que os julgamentos de justiça comparativos, tal como os julgamentos de justiça relacionais, afectam as variáveis mediadoras propostas pelo Modelo do Valor do Grupo, procedemos a novas análises de mediação. O teste de mediação encontra-se resumido na Figura 11.3.

Observe-se, em primeiro lugar, que, de facto, a percepção de justiça comparativa afecta as variáveis mediadoras. Por outro lado, ao introduzirmos esta dimensão nas equações de regressão, os efeitos significativos da justiça distributiva sobre a variável orgulho desaparecem. Observe-se, também, que com a introdução da justiça comparativa a variância explicada da variável *orgulho* incrementa de 7% (ver Quadro 11.2) para 9%. No entanto, a variância explicada relativamente ao respeito no seio da turma e da legitimidade da autoridade escolar mantém-se. Verificamos ainda que, enquanto no modelo anterior, a variável *respeito no seio da turma* não se apresenta como mediadora, nem relativamente à percepção de justiça relacional, nem relativamente à justiça distributiva, esta mesma variável torna-se mediadora quando no modelo introduzimos a justiça comparativa.

**Figura 11.3**

Representação gráfica do modelo com a dimensão da justiça comparativa



*Nota:* Os valores  $a1$  e  $a2$  referem-se aos betas relativos à relação entre as variáveis independentes e as mediadoras controlando a variável dependente (nível 1);  $b1$  e  $b2$  referem-se às relações entre as variáveis mediadoras e a dependente controlando as percepções de justiça (nível 2);  $c1$  e  $c2$  referem-se à relação entre as variáveis independentes e a dependente, respectivamente, antes e após a mediação, controlando, neste último caso, o orgulho e o respeito simultaneamente (nível 3).

## Discussão dos resultados

### *A avaliação do Modelo do Valor do Grupo*

Na globalidade, os resultados apoiam parcialmente as predições do Modelo do Valor do Grupo. Em primeiro lugar, verificámos que, tal como nos estudos de Tyler *et al.* (1996), as dimensões de identidade e de afiliação, orgulho e respeito são dimensões correlacionadas mas distintas.

Comprovámos também que os julgamentos de justiça relacional do comportamento dos professores estão significativamente relacionados, quer com o orgulho na turma quer com o respeito ou valor percebido no seio da turma, enquanto os julgamentos distributivos apresentam apenas um impacto estatisticamente significativo na variável orgulho.

Tal como prevíamos, observou-se que a legitimação dos professores é afectada pelo orgulho na turma e pelo respeito percebido no seio da turma sendo, contudo, o orgulho a variável que apresenta valores ligeiramente superiores.

Relativamente à análise de mediação, verificámos que apenas o orgulho é uma variável mediadora entre os aspectos relacionais e a legitimação dos professores. Esta mediação é, porém, uma mediação parcial, como é comum em Psicologia. No entanto, relativamente à justiça distributiva, a variável orgulho apresenta uma mediação total do efeito desta dimensão da justiça na legitimação dos professores, o que vai contra o Modelo do Valor do Grupo. Assim, os resultados obtidos no teste do modelo suportam o pressuposto do modelo do valor do grupo no que toca ao papel mediador do orgulho, mas não no que toca ao respeito ou ao valor percebido no seio da turma.

Assim, os resultados são consonantes com a Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1986), mas não o são com os pressupostos do modelo do valor do grupo que enfatizam o papel do respeito percebido no seio do grupo como variável importante para explicar a dinâmica psicológica da justiça. Aliás, os resultados dos estudos de Tyler *et al.* (1996), Smith e Tyler (1997) e Sousa e Vala (1999) parecem mostrar que a maior ou menor relação das variáveis orgulho e respeito com as variáveis dependentes depende, em certa medida, da natureza destas últimas.

*O Modelo do Valor do Grupo e a relevância dos julgamentos comparativos de justiça nas dimensões de afiliação grupal*

Para além da validação do Modelo do Valor do Grupo, este estudo retoma a hipótese sobre a importância dos julgamentos comparativos de justiça na legitimação da autoridade escolar. Assim, analisamos também se os efeitos dos juízos comparativos na legitimação da autoridade escolar são mediados pela percepção de orgulho e respeito.

Os resultados mostram que o modelo que considera a percepção de justiça comparativa e a percepção de justiça relacional permite incrementar a variância explicada do orgulho na turma, mas não a variância explicada do respeito ou o valor no seio da turma e da legitimação da autoridade escolar. Mais importante, porém, neste novo modelo é o facto de o orgulho e o respeito se mostrarem como mediadores entre os julgamentos comparativos e a legitimação da autoridade escolar. Desta forma podemos considerar que a introdução dos juízos comparativos contribui para a compreensão dos processos psicológicos entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

Os resultados apresentados suscitam novas análises sobre a importância dos julgamentos comparativos e sobre o papel do respeito como mediador psicológico da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

Este estudo mostra, igualmente, a utilidade do modelo em contextos culturais e grupos etários diferentes daqueles em que tem sido testado. Os nossos resultados realçam, ainda, que a qualidade da relação com os professores tem implicações na avaliação do *self* dos adolescentes, e mostram que os adolescentes estão sobretudo atentos à forma como são tratados pelos professores, em certa medida até independentemente dos resultados obtidos (notas).

## Conclusão

Neste capítulo pretendeu-se validar o Modelo do Valor do Grupo, com adolescentes em escolas secundárias, uma vez que tanto quanto sabemos nenhum estudo foi realizado nesse sentido. Os resultados mostram que o que permite a interiorização do valor da obediência e a legitimação da autoridade escolar é o facto dessa autoridade ser justa ao nível relacional/procedimental.

Os julgamentos relacionais apresentaram-se igualmente relacionados com as variáveis mediadoras – o orgulho na turma e o respeito percebido no seio da turma -, enquanto os julgamentos instrumentais apresentam, apenas uma relação com a variável orgulho. Observou-se também que a legitimação dos professores é afectada pelo orgulho na turma e pelo respeito percebido no seio da turma. No entanto, o orgulho apresenta valores ligeiramente superiores ao respeito.

Quanto à análise de mediação os resultados evidenciados suportam o pressuposto do Modelo do Valor do Grupo no que toca ao papel mediador do orgulho, mas não no que toca ao respeito ou ao valor percebido no seio da turma, uma vez que este não se apresentou com uma mediação estatisticamente significativa.

Neste capítulo pretendeu-se igualmente analisar se os efeitos dos julgamentos comparativos na legitimação da autoridade escolar são mediados pelo orgulho na turma e o respeito no seio da turma. Verificámos que, ao contrário do modelo anterior, tanto o orgulho como o respeito apresentam uma mediação parcial entre os julgamentos relacionais, os julgamentos comparativos e a legitimação dos professores. Como tal, a introdução dos juízos comparativos no novo modelo revela a sua importância nos processos psicológicos entre os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

Assim, os resultados deste estudo, para além das implicações teóricas, têm igualmente implicações na prática pedagógica, na medida em que apresentam novas formas de olhar e conceber a relação professor-aluno.

Para concluir, salienta-se, então, que os pressupostos do Modelo do Valor do Grupo, ao acentuarem apenas os julgamentos autónomos de justiça (Tyler, 1994; Tyler & Blader, 2000; Tyler *et al.*, 1996) e esquecerem os julgamentos comparativos limitam, no nosso entender, o alcance deste modelo, pelo menos junto dos adolescentes, uma vez que os resultados deste estudo mostram a importância de o modelo avaliar os julgamentos de justiça sem deixar de fora os processos de comparação.

No próximo capítulo apresentamos uma pesquisa experimental, no sentido de tornar mais claro o impacto do tipo de julgamento (comparativo vs autónomo) na legitimação dos professores.

#### *O papel das variáveis mediadoras no modelo proposto*

Um outro resultado, saliente neste capítulo, que vale a pena retomar tem a ver com o papel do respeito ou o valor no seio da turma como mediador das percepções de justiça e a legitimação da autoridade. Como se referiu, os resultados apresentados não atribuem a esta variável a importância que tem merecido neste domínio. Pensamos que esse resultado pode ser devido ao facto de a operacionalização da variável respeito não ser clara relativamente à informação que advém dos pares e à informação que advém da autoridade. Além do mais, o conceito de respeito tem um estatuto pouco fundamentado na Psicologia. Neste sentido desenvolveremos uma nova pesquisa em que substituiremos o conceito de respeito pelo conceito de reputação social, colocando a hipótese de que a reputação é um mecanismo psicológico entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar. Esse estudo será apresentado no Capítulo 13.

# Capítulo 12

## Estudo 4:

### **Julgamentos comparativos e autónomos, percepções de justiça e injustiça e legitimação da autoridade – um estudo experimental**

---

#### **Introdução**

Neste capítulo pretendemos analisar o impacto que o tipo de julgamento (comparativo vs autónomo), o tipo de justiça (relacional vs distributiva) e a valência da situação (justa vs injusta) têm junto dos adolescentes relativamente à legitimação da autoridade dos professores. A consideração das duas primeiras variáveis (tipo de julgamento e tipo de justiça) decorre dos problemas suscitados no estudo anterior (estudo 3).

## **Julgamentos autónomos e julgamentos comparativos da justiça na legitimação da autoridade escolar e extra-escolar**

Como se tem vindo a referir, os julgamentos de justiça podem basear-se em julgamentos comparativos ou em “princípios absolutos”. Estes últimos, na acepção de Kelley (1965) baseiam-se em normas de justiça, ou estruturam-se através do recurso a referências internas (expectativas, aspirações e sentimentos de merecimento). Este tipo de julgamentos pode ser designado por *julgamento autónomo de justiça*. Aqueles que se baseiam em comparações designamos por *julgamentos comparativos de justiça*.

Os resultados do nosso primeiro estudo (Capítulo 9) mostram que os julgamentos comparativos por parte dos alunos têm impacto tanto na legitimação dos professores como na avaliação da autoridade institucional extra-escolar. Assim, apesar dos julgamentos autónomos revelarem uma forte influência na legitimação dos professores, os julgamentos comparativos mostram-se também salientes na aceitação das decisões e propostas dos professores.

No que respeita ao estudo anterior (Capítulo 11), verificámos, igualmente, que os juízos comparativos afectam as variáveis mediadoras do Modelo do Valor do Grupo: o orgulho na turma e o respeito ou valor percebido no seio da turma. Observámos, além disso, que a introdução dos julgamentos comparativos no Modelo do Valor do Grupo incrementa a variância explicada do orgulho na turma, o mesmo não acontecendo com a variável respeito ou valor no seio da turma. Como então se referiu, há, porém, um dado novo: no novo modelo por nós apresentado nesse capítulo, quer o orgulho quer o respeito se mostram como mediadores entre os julgamentos comparativos de justiça e a legitimação dos professores. Os resultados deste estudo sugerem, assim, que os julgamentos comparativos contribuem para compreender os processos psicológicos que

subjazem à relação entre a percepção de justiça sobre o comportamento dos professores e a legitimação da sua autoridade.

No entanto, sublinhe-se, estes resultados não são consistentes com os obtidos noutros estudos, nomeadamente com os associados ao Modelo do Valor do Grupo, que acentuam a dimensão autónoma dos julgamentos de justiça (Tyler & Blader, 2000). É no quadro desta situação que no presente estudo se visa aprofundar a análise da hipótese de que os julgamentos comparativos sobre o comportamentos dos professores são determinantes na forma como os estudantes os legitimam. Com vista à verificação desta hipótese recorreremos ao método experimental.

A justificação do interesse da hipótese dos julgamentos comparativos foi já abordada em momentos anteriores (Capítulo 8), tendo sido aprofundada a partir da Teoria da Comparação Social, da Teoria da Equidade, da Teoria da Privação Relativa Interpessoal, e mais recentemente no âmbito da Teoria do Referente Cognitivo. Em todas estas teorias as comparações sociais são um processo importante na formação dos juízos perceptivos e, em particular, na adolescência este processo é igualmente central na construção da identidade. Além disso, os estudos de Ambrose *et al.* (1991) e Gienberger *et al.* (1997) demonstraram que, nas situações em que é possível aceder às comparações com outros, o indivíduo usa essa informação para construir os julgamentos de justiça. Nas situações em que podem fazer comparações, os indivíduos atribuem menor importância aos julgamentos de justiça procedimental do que quando não podem aceder a referentes comparativos. Assim, os julgamentos de justiça procedimental parecem ter mais impacto quando não estão presentes as comparações.

Note-se ainda que, no estudo apresentado no Capítulo 9, os julgamentos comparativos integram simultaneamente itens sobre a percepção de justiça relacional, procedimental e distributiva. Neste estudo, separamos os julgamentos comparativos

assentes em justiça relacional/procedimental e os julgamentos comparativos de justiça distributiva.

Além disso, neste estudo procurámos que estivessem presentes alguns factores sabidos relevantes no processo comparativo, como, por exemplo, que exista uma “proximidade psicológica” (Gilbert *et al.*, 1995; Kulik & Ambrose, 1992; Tesser, 1988) entre o indivíduo e o referente comparativo, isto é, no nosso caso, entre o adolescente e um colega de turma.

Na sequência, e de acordo com o que temos vindo a afirmar sobre a natureza comparativa ou autónoma dos julgamentos de justiça, colocamos a primeira hipótese:

– Os julgamentos comparativos têm mais impacto na legitimação dos professores do que os julgamentos autónomos.

Acresce também que os julgamentos comparativos de justiça têm apenas sido considerados em contextos de injustiça e na avaliação das distribuições, e mais recentemente em relação a processos formais, mas não têm sido analisados em contextos de justiça e relativamente à percepção de justiça relacional. Esta constatação leva-nos, como veremos mais adiante, a colocar uma hipótese de interacção entre o tipo de julgamento de justiça e a valência das situações (justas ou injustas).

### **As percepções de justiça relacional/procedimental e de justiça distributiva**

Neste estudo retomamos, também, a análise da importância das dimensões de justiça relacional/procedimental e de justiça distributiva na legitimação da autoridade escolar.

Globalmente, os estudos anteriores mostram que a percepção de justiça relacional/procedimental é mais importante na legitimação da autoridade do que a percepção de justiça distributiva. Esta, porém, não deixa de influenciar os resultados.

Assim, por exemplo, no primeiro estudo apresentado no Capítulo 9, a justiça distributiva afectou a avaliação da autoridade institucional extra-escolar. De igual modo, os resultados do estudo apresentado no Capítulo 11 sobre a validação do Modelo de Valor do Grupo (e.g. Tyler, Degoey e Smith, 1996) mostram que a justiça distributiva afecta a variável mediadora orgulho. Em todo o caso, a relação entre a percepção de justiça relacional/procedimental e a legitimação da autoridade escolar é mais elevada do que a percepção de justiça distributiva e a referida legitimação.

Como vimos na revisão de literatura, no capítulo 7, os resultados de um conjunto de estudos vão na mesma direcção que os resultados por nós obtidos. Por exemplo, Tyler (1997) analisa, em diferentes contextos (família, universidade, trabalho e política), o impacto que os julgamentos relacionais e distributivos da justiça têm na legitimação da autoridade. Estes estudos mostram que os julgamentos instrumentais contribuem, ainda que em menor peso que os julgamentos relacionais, para o índice global da legitimação da autoridade, bem como para a disposição em aceitar as decisões da autoridade. No entanto, relativamente a outras variáveis dependentes, não acontece o mesmo: na avaliação geral das autoridades e na obediência das regras. Em suma, os julgamentos relacionais têm a supremacia na influência sobre a legitimação da autoridade nos diferentes contextos, apesar dos julgamentos distributivos também terem alguma influência. Também os resultados de Tyler (1990) e (1994) relativamente à legitimação e aos afectos em relação à autoridade mostra que a justiça distributiva afecta a autoridade.

Contudo os resultados de quatro estudos, dois experimentais e dois de campo, realizados por Tyler e Caine (1981), relativos ao contexto escolar e ao sistema político não são consonantes com os estudos acabados de citar. Os estudos experimentais mostram efeitos idênticos da justiça distributiva e da justiça procedimental na avaliação

das autoridades, enquanto os resultados dos estudos de campo indicam que a justiça procedimental se correlaciona mais fortemente com a avaliação positiva das autoridades do que a justiça dos resultados.

Contudo, estes resultados não são consistentes com um outro conjunto de estudos realizados no âmbito do Modelo do Valor do Grupo (e. g. Sousa & Vala, 2002; Tyler *et al.*, 1996), que mostram que os aspectos relacionais são claramente os aspectos centrais nos julgamentos de justiça.

Apesar de alguns dos resultados acabados de enunciar e dos nossos próprios resultados, a teoria em que nos situamos permite-nos colocar a segunda hipótese:

– Os julgamentos de justiça relacional são mais importantes do que os julgamentos distributivos na legitimação dos professores.

### **A interação entre o tipo de justiça e a valência da situação (justa e injusta)**

Na revisão de literatura realizada no capítulo 5 verificamos que, por exemplo, alguns estudos colocam a hipótese de que somente quando os indivíduos consideram os resultados baixos e desfavoráveis é que os procedimentos se revelam salientes. Por exemplo, Greenberg (1987) mostra que a justiça procedimental é mais saliente do que a distributiva quando os resultados são considerados injustos (pagamento baixo), o mesmo não acontecendo quando os pagamentos são considerados altos ou médios. No mesmo sentido vão os resultados de Brockner *et al.* (1997). Esses autores verificaram que a justiça procedimental é mais saliente do que a justiça distributiva quando os resultados são desfavoráveis e inesperados, o que não acontece quando os resultados são favoráveis.

Também os estudos realizados no contexto da escola por Tata (1999) e Perkins, Guerin e Scilleij (1990) mostram que os estudantes, nas avaliações acerca dos seus

professores, preocupam-se com os aspectos procedimentais apenas quando os resultados são baixos (as notas são injustas). Com efeito, quando os resultados são justos, não se verificam quaisquer diferenças entre a justiça procedimental e a justiça distributiva (Capítulo 6). Acresce que os estudos no âmbito da Teoria do Referente Cognitivo mostram que é na condição em que se verificam procedimentos injustos e resultados injustos que as reacções dos indivíduos são mais negativas.

Os estudos acabados de enunciar revelam que os resultados do efeito de interacção entre a justiça relacional/procedimental e a justiça distributiva nas reacções das pessoas não estão ainda bem esclarecidos, o que aponta para a necessidade do seu aprofundamento. Reforça esta necessidade o facto de serem escassos os estudos que analisam a interacção entre as dimensões de justiça relacional/procedimental e a justiça distributiva na avaliação das autoridades escolares, como tivemos oportunidade de verificar.

Uma outra questão que a literatura também não tem esclarecido refere-se à interacção entre a justiça relacional/procedimental e a justiça distributiva em contextos claramente de justiça e injustiça. Este estudo visa também responder a essa questão.

O facto de os indivíduos serem tratados injustamente desencadeia emoções intensas e negativas (Mikula *et al.*, 1990; Mikula, 1993) que, por sua vez, suscitam diferentes reacções.

Krehbiel e Cropanzano (2000) analisam a relação entre as dimensões de justiça e as emoções. O estudo realizado permite relacionar o tipo de emoções específicas e as dimensões de justiça, mostrando que resultados favoráveis suscitam mais emoções de felicidade e alegria, enquanto nos resultados desfavoráveis emergem emoções como a desilusão e o desapontamento. Por seu turno, a zanga e a frustração são sentidas pelos indivíduos quando os resultados e os procedimentos são injustos, enquanto a culpa e a

ansiedade são sentidas quando os resultados são considerados justos e os processos injustos.

Weiss, Suckow e Cropanzano (1999) realizaram um estudo experimental com o objectivo de analisar a saliência da percepção de justiça (justiça procedimental e distributiva) em diferentes emoções. Os resultados mostram que resultados positivos suscitam felicidade, enquanto resultados favoráveis e procedimentos injustos desencadeiam cólera, irritação, culpa e orgulho. Mais especificamente, a cólera e a irritação estão mais presentes quando o resultado é desfavorável e o procedimento é injusto, enquanto a culpa e simultaneamente o orgulho são mais salientes quando o resultado é favorável e o procedimento é injusto. Como se pode verificar, estes resultados são muito semelhantes aos resultados encontrados no estudo acabado de enunciar. Por seu turno, as explicações fornecidas pelo Modelo do Valor do Grupo acerca dos efeitos de interacção (ver Capítulo 5) sugerem que quando o indivíduo é tratado de forma injusta o *self* é ameaçado, na medida em que as necessidades que promovem a auto-estima e a identidade não são satisfeitas.

De acordo com o que acabamos de enunciar, partimos do pressuposto de que numa *situação de injustiça* os estudantes estão mais sensíveis, mais fragilizados e processam a informação mais analiticamente. Deste modo, os adolescentes dão mais atenção aos aspectos relacionais/procedimentais porque são estes que afectam a sua identidade, colocando em causa o *self*, não se salientando, deste modo, os aspectos distributivos (as notas). O tratamento de descortesia e desrespeito por parte do professor põe em causa o aluno como pessoa, afectando dessa forma o *self*, e como tal suscita emoções negativas ( Crosby; 1976; Forgas & Bower, 1988; Mikula *et al.*, 1990; Mikula, 1993; Krehbiel & Cropanzano, 2000; Strongman, 1996; Weiss *et al.*, 1999). Quando as situações são injustas, os adolescentes analisam-nas de modo a focalizar mais a sua

atenção na dimensão de justiça que mais afecta o *self*, ou seja, irão tornar mais saliente a dimensão relacional/procedimental de justiça.

Ao contrário, nas *situações de justiça*, os adolescentes estão psicologicamente bem e as suas emoções remetem para a felicidade e alegria (Krehbiel & Cropanzano, 2000; Weiss *et al.*, 1999). O *self* não está ameaçado (Lind & Tyler, 1988), e como tal, nos julgamentos da situação justa, os adolescentes focalizam igualmente a sua atenção nas duas dimensões de justiça – relacional/procedimental e distributiva.

Assim, e de acordo com o referido, colocamos a nossa terceira hipótese:

– Na situação de injustiça e quando se salienta a justiça relacional/procedimental os adolescentes legitimam menos as acções dos professores do que quando se salienta a justiça distributiva. Porém, nas situações de justiça não se verificam diferenças em função da dimensão de justiça que é salientada (relacional/procedimental vs distributiva) na legitimação dos professores.

### **Interacção entre o tipo de julgamentos (comparativos vs autónomos) e a valência da situação**

Relativamente ao tipo de julgamento (autónomo/comparativo) nas *situações de injustiça*, os julgamentos comparativos terão mais impacto na ilegitimação dos professores do que os julgamentos autónomos. Ao serem tratados injustamente pelo professor em comparação com os colegas emergem emoções negativas (Crosby, 1976) e os adolescentes são mais afectados ao nível do *self* do que quando essa comparação não é salientada. Porém, nas situações de justiça, tal como na hipótese anterior, não se esperam efeitos diferentes em função do tipo de julgamento. Colocamos assim a nossa quarta hipótese:

– Na situação de injustiça, e quando são salientes os julgamentos comparativos, os adolescentes legitimam menos as acções dos professores do que quando são salientes os julgamentos autónomos. Porém, na situação de justiça a saliência dos julgamentos comparativos ou autónomos não provoca diferenças na legitimação dos professores.

Em resumo, esperam-se efeitos principais do tipo de julgamento (comparativo e autónomo) e o tipo de justiça (relacional/procedimental e distributiva) . Espera-se também dois efeitos de interacção: um entre o tipo de julgamento (comparativo/autónomo) e a valência da situação (justa/injusta), e o outro entre o tipo de justiça (relacional/distributiva) e a valência da situação (justa/injusta) na legitimação da autoridade escolar.

Tanto quanto sabemos, *é a primeira vez que se realiza um estudo em que se manipulam estas três variáveis simultaneamente*, e estamos convictos de que a articulação entre estas variáveis pode revelar-se de interesse teórico e prático para o estudo da justiça social e especificamente para a compreensão da legitimação da autoridade escolar.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram neste estudo 155 estudantes do ensino secundário, sendo 63 do sexo masculino e 92 do sexo feminino. As idades dos participantes variaram entre os 15 e os 19 anos ( $M=16,78$ ;  $DP=1,03$ ).

### *Procedimento e plano experimental*

Construímos histórias cujos cenários fossem o mais possível realistas e com os quais os participantes se identificassem. Foram, então, apresentadas histórias

relacionadas com situações que remetiam para julgamentos comparativos ou para julgamentos autónomos, para a justiça relacional ou para a justiça distributiva e para situações justas ou para situações injustas. Estas histórias foram distribuídas aleatoriamente pelos participantes.

Era pedido aos estudantes para imaginarem que se encontravam numa dessas situações e de seguida era-lhes pedido para responder às questões do controlo de manipulação (questões sobre o quanto os professores tinham sido justos ou injustos), às emoções suscitadas pela situação e à medida de legitimidade dos professores, que foi a nossa variável dependente. A análise das questões do controlo de manipulação será apresentada mais adiante, no tópico 6.

Neste estudo o plano foi inter-sujeitos 2 X 2 X 2. A primeira variável diz respeito ao tipo de justiça relacional/procedimental ou distributiva (a forma como o aluno é tratado ou a nota recebida); a segunda variável refere-se ao tipo de justiça da situação (tratamento justo ou injusto/nota justa ou injusta) e a terceira variável diz respeito ao tipo de julgamento de justiça (o estudante julga o comportamento do professor em situação de comparação com um colega ou em situação de não comparação). Foram construídas, portanto, oito histórias diferentes relacionadas com as diferentes condições.

Passamos a apresentar as histórias no sentido de uma melhor compreensão destas. O início das histórias era semelhante em todas elas:

“Estamos a fazer um estudo sobre a forma como os alunos se sentem em situações de avaliação. É para esse estudo que pedimos a tua opinião. Imagina, então, que te encontravas na seguinte situação:

O último teste de uma das tuas disciplinas tinha 8 perguntas que valiam todas o mesmo (...).” A distinção das situações continuava de acordo com o plano experimental.

Na condição que remete para *situação injusta, justiça relacional e julgamentos comparativos* a descrição da situação continuava do seguinte modo:

“Tu e um colega teu estavam com dificuldades na compreensão das perguntas e pediram ajuda à professora. A professora esclareceu todas as dúvidas ao teu colega. As explicações que lhe deu foram claras, teve em consideração as suas necessidades, e tratou-o com consideração/respeito. A ti não te deu qualquer ajuda.”

Na condição que remete para a situação *justa, justiça relacional e julgamentos comparativos*:

“Tu e um colega teu estavam com dificuldades na compreensão das perguntas e pediram ajuda à professora. A professora esclareceu-vos todas as vossas dúvidas. As explicações que deu foram claras, teve em consideração as vossas necessidades e tratou-vos com consideração/respeito.”

Na condição que remete para a *justiça distributiva, situação injusta e julgamentos comparativos*:

“Tu e um colega teu responderam correctamente a 70% das perguntas do teste e as respostas que vocês deram eram igualmente claras, completas e bem escritas. O teu colega teve uma nota positiva e tu tiveste uma nota negativa.”

Na condição que remete para a *justiça distributiva, situação justa e julgamentos comparativos*:

“Tu e um colega teu responderam correctamente a 70% das perguntas desse teste e as respostas que vocês deram eram igualmente claras, completas e bem escritas. Tu e o teu colega tiveram uma nota positiva.”

Na condição que se manipula a *situação injusta, justiça relacional e julgamentos autónomos* as histórias prosseguiram do modo seguinte:

“Tu estavas com dificuldades na compreensão das perguntas e pediste ajuda à professora. A professora não te esclareceu todas as tuas dúvidas. As explicações dadas não foram claras, ela não teve em consideração as tuas necessidades e tratou-te sem consideração/respeito.”

*Situação justa, justiça relacional e julgamentos autónomos:*

“Tu estavas com dificuldades na compreensão das perguntas e pediste ajuda à professora. A professora esclareceu-te todas as tuas dúvidas. As explicações foram claras, ela teve em consideração as tuas necessidades e tratou-te com consideração/respeito.”

E a condição que remete para *situação injusta, justiça distributiva e julgamentos autónomos:*

“Tu respondeste correctamente a 70% das perguntas desse teste e as respostas que tu deste eram claras, completas e bem escritas. Tu tiveste uma nota negativa nesse teste.”

*Situação justa, justiça distributiva e julgamentos autónomos:*

“Tu respondeste correctamente a 70% das perguntas nesse teste e as respostas que tu deste eram claras, completas e bem escritas. Tu tiveste uma nota positiva nesse teste.”

O questionário foi aplicado na sala de aula sem a presença do(a) professor(a) e o tempo para responder à totalidade do questionário foi de aproximadamente 15 minutos. Foi comunicado aos estudantes a garantia da confidencialidade das respostas e foi-lhes também pedido para não se identificarem.

### *Pré-teste*

Realizou-se um pré-teste junto de 35 estudantes do ensino secundário, em duas turmas, com o objectivo de testar o realismo das histórias construídas e a possibilidade de os alunos se identificarem com os protagonistas das histórias.

No final do questionário eles respondiam a uma pergunta aberta, em que lhes era pedido para voltarem a ler a história e descreverem o que sentiriam numa situação semelhante. Os discursos que emergiram permitiram-nos perceber que todas as condições tinham sido compreendidas, excepto a condição de *situação injusta, justiça distributiva e julgamentos autónomos*. Nesta condição a história remetia para uma situação em que os alunos respondiam correctamente a 60% das perguntas num teste e recebiam uma nota negativa (injustiça). Neste cenário, as respostas de alguns estudantes remetiam para atribuições internas em que evidenciaram algum mal-estar e culpabilização por terem uma nota negativa (exemplos do discurso: “Devia ter acertado a mais de 60% de respostas”; “gostaria de ter mais respostas certas”; ou, “talvez se tivesse estudado mais tivesse uma nota mais alta”). Estas respostas foram por nós interpretadas no sentido de que os participantes optam por autocriticarem-se por não terem conseguido obter uma nota mais elevada, sem atentarem para o facto de que o comportamento do professor tinha sido injusto, uma vez que tinham acertado a 60% das questões. Na condição de situação justa, justiça distributiva e julgamentos autónomos, era dito aos participantes que eles haviam respondido correctamente a 60% das respostas, pelo que haviam recebido uma nota positiva. Verificou-se que o sentimento de culpabilidade continuava presente, mas não com a intensidade em que aparecia na situação injusta, pois foi reconhecido que os professores tinham dado a nota justa.

No sentido de resolver a questão encontrada na primeira condição apresentada (injustiça, distributiva e autónoma), decidiu-se aumentar o valor das respostas correctas

de 60% para 70%, de modo a que o sentimento de culpa desaparecesse e emergisse apenas a avaliação do comportamento do professor na atribuição da nota. Testámos novamente o questionário, e desta vez observámos que os estudantes avaliaram o comportamento dos professores como injusto.

Em todas as outras condições os participantes compreenderam as histórias e manifestaram os sentimentos esperados.

É de salientar que após o preenchimento dos questionários foi dado aos adolescentes um espaço para comentários e sugestões e note-se que uma grande parte dos alunos referem que durante o percurso escolar já tinha vivido situações semelhantes àquelas que lhes foram apresentadas.

### *Variáveis dependentes*

#### *Legitimação da autoridade dos professores*

Para a medida de percepção de legitimação dos professores consideraram-se três dimensões (Tyler, 1997): “Aceitação das decisões da autoridade”, “competência da autoridade” e “avaliação da autoridade”. Era pedido aos participantes para pensar na situação que tinham acabado de ler e em seguida responder a cinco indicadores (ver estudo um, Capítulo 9) respeitantes às três dimensões acima referidas. A escala vai de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente). Uma análise factorial mostra que os cinco indicadores se organizam apenas num único factor. O alfa é de 0.91.

## Medidas do controlo da manipulação

### *Controlo da manipulação*

Relativamente à manipulação da valência da justiça relacional (justa vs injusta) verifica-se que na condição de justiça a situação foi percebida como justa ( $M = 6,25$ ; teste t contra o valor 6:  $t(39) = 2.11, p < .05$ ). Na condição de injustiça a situação foi percebida como injusta ( $M = 1,48$ ; teste t contra o valor 2:  $t(38) = -4,22, p < .001$ ). Deste modo, a manipulação da justiça e injustiça relacional/procedimental foi bem sucedida ( $M = 6,25$  vs  $1,48$ ;  $t(74) = 27,73, p < .001$ ).

No que respeita à manipulação da valência da dimensão distributiva da percepção de justiça (justa vs injusta) verifica-se que na condição de justiça a situação foi percebida como justa ( $M = 5,51$ ; teste t contra o valor 6:  $t(38) = -2.02, p < .05$ ). Na condição de injustiça a situação foi percebida como injusta ( $M = 1,66$ ; teste t contra o valor 2:  $t(39) = -2,29, p < .05$ ). Assim, a manipulação de justiça e injustiça distributiva foi bem sucedida ( $M = 5,51$  vs  $1,66$ ;  $t(74) = 13,73, p < .001$ ).

Ainda no sentido de analisarmos a manipulação da valência das situações (justas/injustas), realizou-se um teste t sobre as emoções positivas (respeitado, satisfeito e contente) e as emoções negativas (triste, aborrecido e humilhado). O teste t sobre as emoções positivas revelou diferenças estatisticamente significativas ( $t(152) = 97.23, p < .000$ ), indicando que as situações de justiça desencadeiam mais emoções positivas ( $M = 5.39$ ) do que as situações de injustiça ( $M = 1.38$ ). Realizamos o mesmo tipo de análise para as emoções negativas ( $t(152) = 144.03, p < .000$ ) e encontramos, igualmente, diferenças estatisticamente significativas. Observa-se que nas situações de justiça a média das emoções negativas é mais baixa ( $M = 1.61$ ) do que nas situações de injustiça ( $M = 5.24$ ). Estes resultados revelam que a manipulação foi bem-sucedida e que as situações

consideradas pelos adolescentes como justas ou injustas desencadeiam estados emocionais diversos e relevantes.

## Resultados

### *Efeito da percepção de justiça e injustiça na legitimação da autoridade escolar*

A análise de variância (ANOVA) revela um efeito principal da variável *situação justa e injusta* ( $F(1,145) = 328.04, p < .001$ ), o que significa que os participantes, nas situações em que se sentem injustiçados, legitimam menos os professores ( $M = 1.92$ ) do que quando são tratados de forma justa ( $M = 3.75$ ). Estes resultados confirmam a nossa hipótese.

### *Efeitos dos julgamentos comparativos e dos julgamentos autónomos na legitimação da autoridade escolar*

A análise de variância (ANOVA) mostra, também, um segundo efeito principal da variável *julgamentos de justiça* (comparativos/autónomos) ( $F(1,145) = 9.08, p < .01$ ). Note-se que este efeito principal está qualificado pelo efeito de interacção com a variável valência da situação justa e injusta, que apresentamos de seguida.

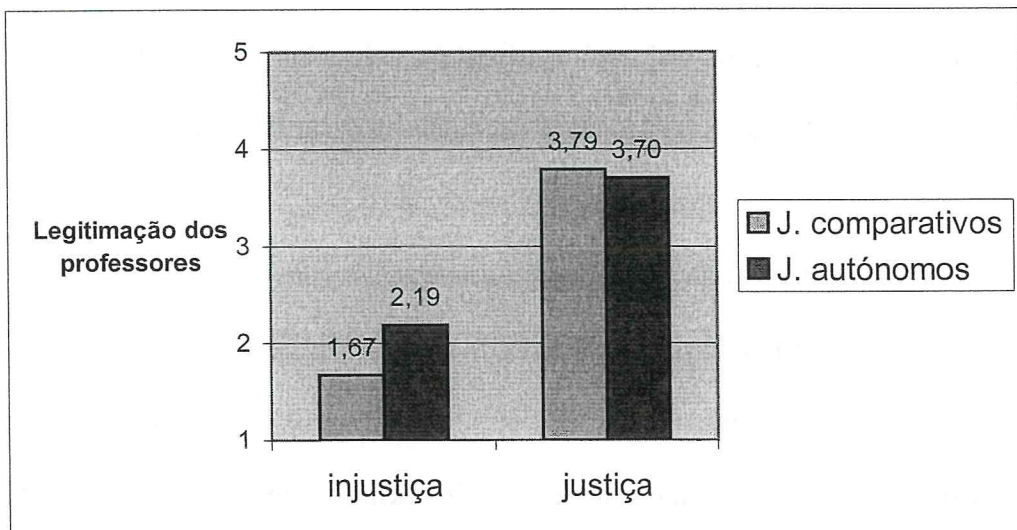
### *Tipo de julgamento, valência da situação e legitimação da autoridade escolar*

O primeiro efeito de interacção observa-se entre a variável *valência da situação* e a variável *tipo de julgamento* ( $F(1,145) = 4.71, p < .05$ ), o que significa que os alunos, numa situação injusta em que são salientes os julgamentos comparativos, deslegitimam mais os professores ( $M = 1.67$ ) do que na situação injusta em que são salientes os julgamentos autónomos ( $M = 2.19$ ).

Para testar a nossa hipótese – (“*Nas situações de injustiça e quando são salientes os julgamentos comparativos, os adolescentes legitimam menos as acções dos professores do que quando são salientes os julgamentos autónomos. Porém, na situação de justiça a saliência dos julgamentos comparativos ou autónomos não provoca diferenças na legitimação dos professores.*”) – fomos realizar contrastes entre as condições. Esta análise mostra que, de facto, quando a situação é justa não existem diferenças significativas entre o impacto dos julgamentos autónomos ( $M = 3.70$ ) e dos julgamentos comparativos ( $M = 3.79$ ) na legitimação dos professores ( $F(1,149) = .42$ ,  $p = n.s.$ ). Esta análise mostra também que, nas situações de injustiça, a legitimação dos professores é significativamente menor quando são salientes os julgamentos comparativos ( $M = 1.67$ ) do que quando são salientes os julgamentos autónomos ( $M = 2.19$ ),  $F(1,149) = 13.55$ ,  $p < .001$ ).

**Figura 12. 1**

*Interacção entre a valência da situação (justa/injusta)  
e o tipo de julgamento (comparativo/autónomo)*



Tal como na nossa hipótese se previa, e as análises de contrastes mostram, quando os julgamentos comparativos são salientes e a situação é injusta os adolescentes

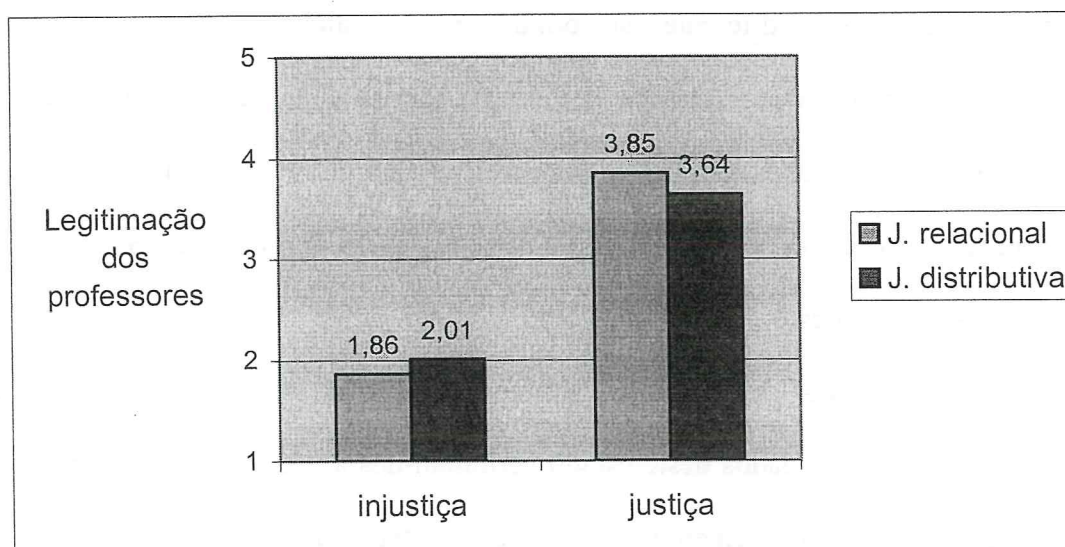
legitimam menos os professores. Nas situações de injustiça são os juízos comparativos que tornam mais ilegítima a acção dos professores, independentemente da justiça relacional ou distributiva. Ao contrário, nas situações de justiça não se verificam quaisquer diferenças significativas entre os julgamentos comparativos e autónomos.

*Tipo de justiça, valência da situação e legitimação da autoridade escolar*

Obteve-se um segundo efeito de interacção marginalmente significativo entre a variável *tipo de justiça* (relacional/procedimental ou distributiva) e a *situação justa e injusta* relativamente à legitimidade dos professores ( $F(1,145) = 3.16, p = .07$ ).

**Figura 12.2**

*Interacção entre a valência da situação (justa/injusta) e o tipo de justiça (relacional/distributiva)*



Uma vez mais, para testar a nossa hipótese – (“Na situação de injustiça, e quando se salienta a justiça relacional/procedimental, os estudantes legitimam menos as acções dos professores do que quando se salienta a justiça distributiva. Porém, nas situações

*de justiça não se verificam diferenças em função da dimensão de justiça que é salientada (relacional/procedimental ou distributiva) na legitimação dos professores.”)*

realizámos análises de contrastes entre as condições. Esta análise mostra que nas situações de injustiça não existem diferenças estatisticamente significativas entre a justiça relacional ( $M=1.86$ ) e a justiça distributiva ( $M = 2.01$ ;  $F(1,149) = 1.09$ ,  $p = n.s.$ ) na legitimação dos professores, enquanto que nas situações de justiça e quando os aspectos relacionais são salientes a legitimação dos professores é mais elevada (3,85) do que quando os aspectos distributivos são salientes ( $M = 3,64$ );  $F(1,149) = 175.08$ ,  $p = .000$ ). Estes resultados não confirmam a nossa hipótese.

## **Discussão dos resultados**

### *Situações de justiça e de injustiça no contexto escolar e legitimação dos professores*

Como prevíamos, a avaliação das situações como justas ou como injustas tem um impacto estatisticamente diferente na forma como os alunos legitimam os seus professores. Assim, os nossos resultados mostram que as situações percebidas como justas conduzem a uma aceitação maior das decisões e propostas dos seus professores. Ao contrário, as situações percebidas como injustas levam os alunos a recusarem as propostas dos professores.

Como atrás tivemos oportunidade de enunciar, as consequências da injustiça são diversas. No entanto, os dados deste estudo permitem-nos afirmar que a percepção de injustiça acerca do comportamento dos professores tem consequências ao nível da avaliação que os alunos fazem desses mesmos professores. Estes resultados vão na mesma linha de outros estudos realizados no contexto educacional (Tyler & Caine, 1981; Tata, 1999), bem como em meio organizacional, em que a percepção de injustiça

afecta negativamente a avaliação da autoridade (e.g. Alexander & Ruderman, 1987; Greenberg, 1987; Tyler, 1997; Theotônio, 1997; Sousa & Vala, 1999).

Experiências de injustiça na escola provocam nos alunos dificuldades relacionais e indisponibilidade para seguirem as decisões e as propostas sugeridas por esses professores. Ou seja, nas situações percebidas como injustas os alunos põem em causa a confiança nos seus professores e, conseqüentemente, não legitimam as suas propostas.

Assim, se considerarmos os julgamentos de justiça como reguladores básicos das interações sociais estas interações ficam seriamente comprometidas. Se considerarmos, também, a escola como um sistema, os julgamentos de justiça do comportamento dos professores têm seguramente implicações a nível motivacional, emocional, cognitivo e comportamental dos alunos. Por outras palavras, de acordo com a nossa hipótese, uma relação de qualidade com o professor fornece informação ao adolescente sobre o seu valor como pessoa na turma e, como tal, promove a auto-estima e a auto-confiança que lhe permitem, por sua vez, desenvolver relações de confiança e segurança com os professores (autoridade escolar) e com os próprios colegas e, como vimos no estudo apresentado no Capítulo 9, com as autoridades extra-escolares.

#### *Situações de (in)justiça, julgamentos comparativos e julgamentos autônomos*

Relativamente ao efeito principal do tipo de julgamento (comparativo e autônomo), destaca-se que os julgamentos comparativos de justiça têm um forte impacto psicológico na legitimação dos professores. Este efeito principal é qualificado pelo efeito de interação entre o tipo de julgamentos e a valência da situação (justa ou injusta), que mostra que a legitimação dos professores é menor quando os adolescentes são tratados de forma injusta, mas é especialmente menor quando os colegas são tratados de forma justa e o próprio é tratado injustamente. Assim, os alunos, numa

situação considerada injusta e desvantajosa em comparação com os colegas, estão menos predispostos a legitimar os professores, independentemente da justiça relacional e distributiva.

Estes resultados mostram que os adolescentes não comparam apenas os resultados (notas) com as dos colegas, como sugerido pela teoria da equidade e da privação relativa, mas comparam também a forma como são tratados pelos professores. Assim, as comparações revelam-se, igualmente, importantes no que toca aos aspectos relacionais e procedimentais da justiça. Pode-se, assim, afirmar que os adolescentes usam a informação do processo comparativo nos julgamentos de justiça relativamente ao comportamento dos professores.

Os nossos resultados são consonantes com os de Grienberger *et al.* (1997), na medida em que verificámos que é nas situações de injustiça e quando as comparações são salientes que os alunos mais deslegitimam os professores. Estes autores demonstraram também que eram as condições em que os participantes se encontravam em desvantagem, em comparação com o parceiro (referente comparativo), quer a nível dos resultados quer a nível do controlo dos processos (voz), que provocavam mais sentimentos de injustiça.

Além disso, e tal como prevíamos na nossa hipótese, nas situações percebidas como injustas os alunos procuraram salientar a dimensão que mais afectava o *self*, destacando-se os julgamentos comparativos. Estes resultados podem ser interpretados à luz do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional. Assim, o tratamento sem consideração, de desrespeito, e os resultados/notas injustas salientam o baixo *status* social do aluno na turma, indicando que a autoridade escolar e a turma não o valorizam como pessoa.

Este sentimento, acrescido do sentimento de injustiça e de desvantagem relativamente a um colega, torna o adolescente mais vulnerável, revelando-se esta situação mais ameaçadora para o *self* do que uma situação, igualmente injusta, mas em que não existe a comparação com a vantagem do colega.

Além disso, a discrepância entre o tipo de tratamento, dado ao próprio aluno e ao colega, por parte do professor, salienta a parcialidade e a inconsistência do professor, regra importante nos julgamentos procedimentais, proposta por Leventhal (1980), e na avaliação da autoridade, segundo Emler (1992). Como tal, este facto ameaça a confiança do aluno na autoridade/professor em termos das suas previsões relativamente ao futuro. É, assim, compreensível, para nós, que seja esta a situação em que os alunos mais deslegitimem os professores.

Considerando agora a situação de justiça, tal como prevíamos, quer os julgamentos comparativos quer os autónomos são igualmente importantes na legitimação dos professores.

Note-se que, ao contrário de alguns estudos experimentais (ver Ambrose *et al.*, 1991), neste estudo a fonte de comparação é um outro próximo (o colega da turma); deste modo, as comparações podem assumir uma maior relevância nas reacções dos alunos e, assim, deslegitimar ainda mais os professores. De acordo com Tesser (1988), quando o indivíduo se sente “psicologicamente próximo” do outro (referente comparativo), existe uma forte correspondência comparativa entre o próprio e o outro e um forte impacto no *self* resultante dessa comparação. Além disso, a maior proximidade e a relevância do referente comparativo (colega) pode levar os adolescentes a confiarem na informação das comparações sociais.

Os nossos resultados são em parte consonantes com os resultados das pesquisas que se têm preocupado com as comparações, uma vez que os julgamentos comparativos

se revelam salientes nas situações percebidas como injustas (ver teoria da equidade e da privação relativa). Pode-se, assim, inferir que as comparações são mais importantes nas situações de injustiça do que nas situações de justiça. Porém, se atentarmos aos resultados nas situações de justiça, apesar de não se verificarem diferenças significativas, os julgamentos de justiça comparativos apresentam uma média mais elevada (3,79) do que os julgamentos autónomos de justiça (3,70). Estes resultados não são consonantes com os resultados do Modelo do Valor do Grupo.

De facto, o Modelo do Valor do Grupo tem descurado os julgamentos comparativos, o que, no nosso entender e pela constatação dos nossos resultados ao longo deste trabalho, pode constituir uma limitação do modelo. Os nossos resultados têm sido consistentes ao mostrar que existem vantagens em analisar as percepções de justiça em torno dos julgamentos autónomos, mas também em torno dos julgamentos comparativos, pelo menos junto dos adolescentes e no contexto da escola.

Pensamos que os resultados deste estudo esclarecem algumas questões interessantes e levantam pistas para futuros trabalhos, nomeadamente para o estudo do processo psicológico subjacente às comparações nos julgamentos de justiça dos alunos e as suas implicações a nível da relação pedagógica professor-aluno. Uma hipótese explicativa que colocamos para a saliência das comparações é o facto de que quando a injustiça é experimentada numa situação de desvantagem para o próprio, relativamente ao colega da turma, a humilhação e o ressentimento (Crosby, 1984) serem maiores e se repercutirem negativamente no processo psicológico do adolescente e no seu percurso escolar, podendo mesmo esse efeito negativo ser mais duradouro do que quando a injustiça é alvo de julgamentos autónomos. *Experiências de injustiça deste tipo podem pôr em causa a reputação pública dos adolescentes junto dos colegas da turma.* Será então importante aprofundar esta questão em estudos futuros.

## *A saliência da justiça relacional/procedimental e distributiva na legitimação dos professores*

Os resultados mostram que nas situações percebidas como injustas, os adolescentes não diferenciam os aspectos de justiça, isto é, preocupam-se quer com os aspectos relacionais/procedimentais quer com os aspectos distributivos. Mostram, igualmente, que é nas situações justas a nível dos aspectos relacionais que se verifica a maior legitimação da autoridade escolar, podendo este resultado ser explicado pelo facto de os adolescentes sentirem que foram tratados de forma justa pelos seus professores e, assim, interiorizarem a norma de que “com professores justos é justo que se obedeça”. Ou seja, os alunos aceitam voluntariamente as decisões e as propostas dos professores considerados justos. Além disso, sentem maior segurança e confiança nas relações futuras com uma autoridade justa, não sendo tão afectados pelos resultados imediatos (notas). O facto de os adolescentes terem uma relação de qualidade com os professores leva a que se sintam pessoas com valor na sua turma, promovendo deste modo a sua auto-estima e a sua identidade pública.

Os resultados deste estudo são consonantes com os dos estudos realizados no âmbito do Modelo Relacional e do Modelo do Valor do Grupo (Tyler *et al.*, 1996; Tyler & Lind, 1992; Sousa & Vala, 2002), uma vez que estes estudos salientam os aspectos relacionais da justiça como determinantes na legitimação das autoridades, enquanto a justiça distributiva não apresenta um impacto significativo.

Importa também referir que os nossos resultados não vão ao encontro do que sugere Mikula, *et al.* (1993). Este autor afirma que os aspectos interaccionais/procedimentais tornam-se mais salientes apenas em contextos de relações simétricas. No entanto, a nossa pesquisa mostra que os aspectos relacionais são igualmente importantes nas relações assimétricas (relação com o professor) e em

situações justas, enquanto no caso dos estudos de Mikula note-se que são analisados apenas acontecimentos injustos.

Os resultados do nosso estudo parecem contrariar os resultados de Brockner *et al.* (1997) e de Greenberg (1987) na medida em que esses estudos mostram que a justiça procedimental é mais saliente quando os resultados são desfavoráveis, o mesmo não acontecendo quando os resultados são favoráveis. Ora, o nosso estudo mostra que os aspectos relacionais/procedimentais são mais importantes (situações justas) mesmo quando os resultados (notas) são justos/favoráveis. No entanto, estes resultados são de algum modo consonantes com os resultados do modelo das interações acerca das auto-avaliações: quando o *feedback* é positivo e os procedimentos são considerados justos (tratamento com respeito e exactidão), a auto-estima apresenta-se mais elevada do que quando os procedimentos são injustos (Koper, Knippenberg, Bouhuijs, Vermunt & Wilke, 1993).

Nas situações injustas, quer os aspectos relacionais/procedimentais quer os aspectos distributivos são importantes na deslegitimação da autoridade, como foi referido. Estes resultados estão de acordo com uma das condições da Teoria do Referente Cognitivo, uma vez que, à luz desta teoria, procedimentos injustos e resultados injustos provocam ressentimento e reacções muito negativas nas pessoas. Embora não encontremos diferenças significativas nas situações de injustiça entre os aspectos relacionais e os aspectos distributivos, verificamos, no entanto, que nas situações injustas são os aspectos relacionais que mais deslegitimam os professores. Acreditamos, uma vez mais, que uma das hipóteses explicativas é a de que, nestes casos, o *self* do adolescente é fortemente ameaçado, na medida em que o professor é um adulto significativo para os adolescentes e o tratamento injusto afecta a identidade do adolescente. O comportamento injusto do professor coloca em causa não só a relação do

adolescente com o professor, como também a pessoa que ele é e a sua auto-avaliação, uma vez que essa relação informa-o de que não é reconhecido e não é uma pessoa com valor, como sugerem os modelos por nós adoptados.

Além disso, comportamentos injustos por parte dos professores não facilitam a interiorização do valor obediência, como temos vindo a salientar, e não fomentam a aceitação voluntária das suas propostas e decisões. Por outro lado ainda, o motivo simbólico e identitário que subjaz à legitimação da autoridade/professores fica seriamente comprometido.

Se considerarmos ainda que os professores funcionam como modelos de socialização para os adolescentes, comportamentos injustos por parte dos professores podem levar a que os adolescentes interiorizem regras bem diferentes das nomeadas pela justiça: a regra da reciprocidade pode ser interiorizada tanto para o bem como para o mal.

## **Conclusão**

Retomando ainda a teoria da equidade, o indivíduo experimenta um sentimento de iniquidade quer quando a relação entre os seus resultados e *inputs* é menor do que no caso de outras pessoas, quer quando é maior. Assim, poderá ser interessante realizarem-se investigações futuras que tornem mais claro que tipo de reacções e emoções o sentimento de iniquidade experimentado na relação com os professores provoca no adolescente, não apenas quando a injustiça é relativa ao próprio aluno, mas também quando a injustiça é relativa ao colega da turma, ficando o próprio aluno numa situação de vantagem. Será igualmente interessante analisar se a percepção dessa injustiça relativa ao colega da turma afecta a legitimidade da autoridade escolar.

Estudos que tenham em consideração variáveis psicológicas e sociais são com certeza importantes e desejáveis para o desenvolvimento teórico da justiça e da moralidade, bem como para a intervenção pedagógica e para a compreensão do processo psicológico do adolescente. Estudos desta natureza podem ajudar a tornar mais claro que tipo de emoções, atitudes e comportamentos provocam no indivíduo a) situações de iniquidade tal como se apresentam neste estudo, mas desta vez relativamente à auto-estima do adolescente; b) situações de iniquidade em que o colega se encontra na situação de injustiça e não o próprio aluno, como acontece neste estudo, e c) situações em que quer o próprio aluno quer o colega são alvo de comportamentos injustos por parte do professor. Pensamos no futuro prosseguir estes estudos.

Resumindo, com os dados de que dispomos podemos afirmar que a legitimação dos professores não é idêntica quando os alunos estão perante situações justas e injustas e julgamentos de justiça comparativos ou autónomos: os julgamentos comparativos nas situações de injustiça contribuem mais para a ilegitimidade dos professores, o mesmo não acontecendo nas situações de justiça. Nas situações injustas e de julgamentos comparativos os adolescentes estão menos dispostos a obedecer e a aceitar as propostas dos professores do que quando os julgamentos são autónomos.

Além disso, com base nos estudos do Modelo de Valor do Grupo, as pessoas estão sobretudo preocupadas com os aspectos relacionais. Os estudos por nós realizados têm confirmado esta hipótese, nomeadamente o estudo anterior (Capítulo 11), ao tornar evidente que a experiência da relação com os professores afecta a avaliação do *self* do adolescente através das variáveis mediadoras propostas pelo modelo do valor do grupo: o orgulho no grupo e o respeito percebido no seio do grupo. Contudo, a variável respeito apresentou-se como uma variável pouco potente na mediação da relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores. Este resultado reafirmou o nosso

interesse e a necessidade de desenvolver outro estudo, com o intuito de procurar outras variáveis psicológicas mediadoras que possam funcionar de forma mais eficaz que o respeito entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores.

Abordaremos este assunto no próximo capítulo deste trabalho.



# Capítulo 13

## Estudo 5:

### Reputação Social e Percepções de Justiça acerca da Autoridade – Que Relação?

---

#### *Introdução*

*“(...) uma sociedade é uma associação de pessoas mais ou menos auto-suficientes, as quais, nas suas relações, reconhecem certas regras de conduta como sendo vinculativas e, na sua maioria, agem de acordo com elas.”*

*(J. Rawls, 1971, p. 28)*

Para iniciar este capítulo lembramos esta afirmação de Rawls e questionamo-nos sobre a dinâmica psicológica que promove o processo que leva as pessoas, nas suas relações com os outros, a reconhecer determinadas regras como vinculativas, a interiorizá-las e a comportarem-se de acordo com estas. Neste capítulo pretendemos

responder a esta questão no que se refere aos adolescentes no contexto escolar, e mais especificamente na turma.

Como se referiu no Capítulo 11, o Modelo do Valor do Grupo sugere que o respeito é um dos mecanismos psicológicos subjacentes à relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade. De facto, este modelo atribui à variável respeito um importante papel mediador nessa relação, embora os resultados de diversos estudos nem sempre tenham sido consistentes e tenham confirmado a robustez do modelo.

Os resultados do terceiro estudo empírico apresentado no Capítulo 11, levam-nos a questionar a universalidade do papel da variável *respeito* enquanto mediador entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar. Com efeito, quando testámos o Modelo do Valor do Grupo com adolescentes, em contexto escolar, verificámos que o respeito apresenta uma mediação estatisticamente não significativa. Contudo, quando testámos o modelo com a dimensão dos julgamentos comparativos e as dimensões de justiça relacional/procedimental e distributiva (variáveis independentes), o respeito apresenta-se como um mediador fraco mas estatisticamente significativo.

Como se viu no Capítulo 4, Tyler, Degoey e Smith (1996) testaram empiricamente a dinâmica psicológica da justiça procedimental através do Modelo do Valor do Grupo, em diversos contextos e com diferentes variáveis dependentes. De forma resumida, o respeito apresentou mediações fracas ou nulas na relação entre os julgamentos relacionais e as variáveis dependentes em estudo, excepto quando a variável dependente é a auto-estima e sobretudo no contexto familiar. Contudo, os autores nunca esclareceram as razões da inconsistência dos resultados relativamente ao papel mediador do respeito.

Também o estudo de Sousa e Vala (2002), em contexto organizacional, que teve como objectivo testar o Modelo do Valor do Grupo, mostrou que o respeito não apresentou uma mediação significativa na relação entre os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade e a obediência às regras. No entanto, apresentou uma mediação significativa para os comportamentos positivos face à organização e para a aceitação e apoio à mudança.

Este conjunto de estudos demonstra que o papel mediador do respeito nem sempre se verifica. Como anteriormente referimos, era porque, parece depender do tipo de variáveis dependentes que estão a ser analisadas, o que levanta algumas questões acerca da potencialidade deste factor de mediação.

Uma possível hipótese para os fracos resultados sobre o papel mediador do respeito poderá ser o facto de a sua operacionalização não ser clara relativamente à informação que advém da autoridade e a informação que advém dos pares. Os estudos no âmbito do Modelo do Valor do Grupo têm descurado esta questão, uma vez que analisam o respeito no seio do grupo não distinguindo a informação que advém da autoridade e dos pares. Por seu turno, não se sabe ao certo se os inquiridos respondem de acordo com a sua percepção acerca de como os membros do grupo os vêem ou, em vez disso, respondem de acordo com o que os próprios pensam que merecem.

Além disso, existe um problema conceptual relativamente ao respeito, na medida em que o respeito é um conceito social que tem um estatuto pouco fundamentado na psicologia e que carece de alguma clarificação.

No seguimento da revisão de literatura e dos resultados acabados de referir esta nova pesquisa propõem-se:

- identificar o papel do respeito decorrente da avaliação dos colegas e decorrente dos professores como mediadores da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar;
- analisar o papel da reputação social junto dos professores e junto dos colegas como mediadores da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar;
- a importância relativa da dimensão respeito e da dimensão reputação na mediação da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

Para prosseguimento destes objectivos seguiremos os seguintes passos:

- a) Revisão de literatura sobre o conceito da reputação social;
- b) Reformulação das hipóteses sobre o papel mediador da reputação ;
- c) Análise das dimensões da reputação junto dos professores e dos colegas da turma;
- d) Análise dos resultados relativos ao papel mediador da reputação junto dos professores e junto dos colegas da turma.

Estes objectivos implicam que nos detenhamos na clarificação do conceito de reputação.

### **A conceptualização da reputação social**

Emler e colaboradores definem o conceito de reputação como um conjunto de julgamentos que uma comunidade ou um grupo constrói acerca dos atributos pessoais dos seus membros. Assim, a construção da reputação é baseada “na conduta de uma pessoa como um todo e não sobre alguns aspectos parciais que se encontram disponíveis para os julgamentos acerca dos indivíduos” (Emler & Reicher, 1995, p. 104). Também

para Bromley (1993) as reputações pessoais consistem num conjunto de crenças colectivas acerca de diversos aspectos do indivíduo: estilo de vida, relações sociais, defeitos, qualidades, traços de personalidade, etc.

Segundo Emler (1990) e Emler e Reicher (1995), as reputações assemelham-se àquilo que Moscovici (1984) define por representações sociais, uma vez que as reputações não são construídas apenas por um indivíduo mas são construídas por um grupo através das conversas que “circulam dentro da comunidade ou do grupo” (Emler & Reicher, 1995, p. 112). Ou ainda, “as reputações são mais do que julgamentos individuais, elas são julgamentos construídos colectivamente pelos elementos dos grupos” (Emler, 1990, p. 128), podendo, então, as reputações ser consideradas “representações sociais” sobre o self, na acepção de Moscovici.

Muitos dos julgamentos que formulamos sobre os indivíduos podem ser, por um lado, adquiridos através da observação directa (aquilo que os indivíduos nos revelam sobre eles próprios) e das inferências que fazemos a partir dessa observação (designadas por formação das primeiras impressões) e, por outro, através da informação que recolhemos por intermédio de terceiros (o que nos contam sobre esses indivíduos). “Quando falamos de outras pessoas com terceiros não nos limitamos a trocar informações sobre factos, confrontamos as nossas avaliações, verificamos as nossas conclusões e influenciarmo-nos reciprocamente” (Emler, 1994, p. 151). É no resultado deste processo social que reside a reputação.

## **Reputação social**

O conceito de reputação social dos adolescentes tem sido analisado por Emler e colaboradores, nomeadamente Emler e Reicher (1995), de forma interligada com as explicações sobre a delinquência. Os autores questionam os modelos psicológicos e

sociológicos sobre a delinquência. Os modelos psicológicos têm centrado a sua atenção na carência afectiva ou na patologia da personalidade dos actores sociais, pressupondo que os “reguladores internos” não funcionam de forma adequada (controlo interno). Por sua vez, os modelos sociológicos assentam na ideia de que a emergência da sociedade de massas provocou o desaparecimento do papel dos reguladores externos, uma vez que a vida dos indivíduos em comunidade tornou-se mais impessoal e anónima, e portanto as relações interpessoais deixaram de exercer o controlo social, aumentando assim os comportamentos delinquentes.

Estes dois modelos apontam para uma socialização deficitária, cuja consequência leva a uma falta de controlo externo ou interno. De acordo com Emler e Reicher (1995), a ênfase nestas perspectivas não considera as bases sociopsicológicas do comportamento delinvente, ou seja, não considera o contexto em que a delinquência é activada e o significado que assume, no mundo social do adolescente.

Os autores colocam a hipótese de que os comportamentos desviantes têm uma função comunicativa, integrando-se num determinado tipo de reputação, sendo concebidos como auto-apresentações do indivíduo ao grupo e com um determinado significado. Além disso, os comportamentos desviantes são actividades públicas. A confirmar esta ideia, existem alguns estudos empíricos que mostram que os comportamentos desviantes não são realizados de forma isolada (Carrol, Hattie, Durkin & Houghton, 1997; Emler, 1990; Emler & Reicher, 1995; Emler, Reicher & Ross, 1987). Saliente-se ainda que alcançar uma determinada reputação, é um dos objectivos sociais que motiva o comportamento dos adolescentes (Carrol, 1997).

## **Gestão da reputação social, identidade e experiência com a autoridade escolar**

Emler e Reicher (1995) procuraram compreender não apenas a construção da reputação dos jovens, mas também como estes gerem essa mesma reputação.

Para Emler e Reicher (1995) a construção da reputação implica que o actor social tome conhecimento de que os outros exprimem juízos sobre o seu comportamento e esse conhecimento faz com que o actor se esforce por confirmar ou modificar a imagem que forneceu aos outros e que os outros elaboram sobre ele. Por seu turno, os actores sociais têm consciência da reputação que podem adquirir ao ter comportamentos de obediência ou de transgressão face às normas sociais, sendo esses comportamentos intencionalmente orientados para influenciar a imagem que os jovens fornecem aos outros. De facto, para estes autores, quer os indivíduos com comportamentos desviantes quer os que respeitam as normas sociais pretendem ser identificados “publicamente” como tais.

Uma perspectiva construída desde 1890 com William James e Cooley (1909) e desenvolvida pelo interaccionismo, com Mead (1936), sugere que os tipos de interacção social afectam a auto-avaliação do indivíduo através do feedback que recebe do outro. Contudo, é igualmente verdade que o actor social tenta influenciar as conclusões do observador. Assim, de acordo com esta perspectiva, aquilo que somos (e procuramos ser) é um produto do modo como os outros nos vêem e, ao mesmo tempo, das nossas tentativas de influenciar os julgamentos dos outros sobre nós próprios.

Ainda de acordo com Emler (1994), a reputação baseia-se nas qualidades e atributos individuais que são valorizados e importantes para a comunidade ou grupo. Nesta optica, *a reputação é definida e construída em função das normas e dos valores do grupo em que o indivíduo está inserido. A reputação é regulada pela presença das regras e normas grupais e do valor que estas assumem para os elementos do grupo.*

Esta ideia parece-nos de grande relevo, tendo sido por nós considerada na nossa medida da reputação.

Assim, e de acordo com o que temos vindo a enunciar, a reputação constitui-se por um conjunto de atributos e comportamentos específicos, em que alguns desses atributos e comportamentos se tornam centrais num dado contexto, ou num dado grupo, enquanto outros são secundarizados. Esta ideia da reputação como um conceito dinâmico implica que o indivíduo compreenda e consiga descodificar adequadamente quais os valores e as normas valorizadas pelo grupo em que está inserido, de modo a que possa aferir a sua reputação e adequá-la de forma a influenciar a construção de uma reputação socialmente desejável. Aliás, Emler e Reicher (1995) apontam como uma das hipóteses explicativas da emergência dos comportamentos desviantes o facto de o adolescente ter dificuldade em compreender o que o grupo pretende dele.

Com efeito, um tal conhecimento sobre o que é normativo e valorizado no grupo é o primeiro passo para a construção de uma determinada reputação, pois permite ao adolescente fazer antecipações e fornece-lhe informações acerca da melhor maneira de se auto-apresentar. A par deste conhecimento, a motivação que o adolescente tem para desenvolver características e ter comportamentos que se aproximem ou distanciem daquilo que é valorizado no grupo é igualmente determinante na construção da reputação.

Uma outra ideia presente nos trabalhos de Emler, e que contraria a teoria sobre a sociedade de massas presente no modelo sociológico a propósito das causas da delinquência, é de que a sociedade actual não eliminou o significado que os grupos assumem para as pessoas. Os indivíduos continuam a ser identificáveis dentro de determinadas categorias (Emler & Hopkins, 1990; Emler *et al.*, 1987) e comportam-se de um determinado modo porque se definem em termos dessas categorias, isto é, com

um tipo de identidade social e não outro (Tajfel, 1983; Turner, *et al*, 1987 ) – como por exemplo, pertencer a um grupo de alunos que aceitam ou transgridem as normas da escola.

Segundo a perspectiva de Rosch (1975), as categorias são formadas e definidas em torno de elementos centrais ou prototípicos. Nesta óptica, no contexto escolar, a categoria “bom aluno”, por exemplo, contém elementos que representam melhor a categoria “bom aluno” e contém outros elementos cujas características são menos centrais dessa categoria (Deschamps,1996). Retomando o conceito de reputação, à categoria “bom aluno” subjazem avaliações sobre um conjunto de atributos e comportamentos que determinam o que é um “bom aluno”, o que significa que um adolescente considerado bom aluno possui um conjunto de elementos que são avaliados como prototípicos da categoria “bom aluno”.

Para Emler e Hopkins (1990), “os processos de avaliação da reputação (pelos observadores) e a gestão da reputação (pelos actores) constitui uma relação funcional entre o self individual e a as identidades sociais” (p. 128).

Com efeito, o facto de alguém se definir em termos de uma determinada identidade social tem consequências individuais e públicas e serve objectivos públicos na medida em que o indivíduo ao comportar-se de acordo com uma determinada identidade leva a que se apresente de acordo com essa identidade. O conceito de reputação assenta assim no interface da relação entre a identidade pessoal e a identidade social.

Considerando o que temos vindo a enunciar, a gestão da reputação mobiliza aspectos cognitivos e motivacionais, na medida em que essa gestão resulta do facto de o indivíduo reflectir sobre a pessoa que é e o modo como deseja apresentar-se e, igualmente, da capacidade que este tem em reconhecer as normas e regras que são

valorizadas no grupo e de aderir a essas normas. Uma das questões que aqui se coloca é a seguinte: Será que a qualidade da relação com os professores é um dos factores que determina a reputação que os adolescentes constroem?

Embora a produção teórica e empírica sobre a importância da escola na construção da reputação seja escassa ou mesmo inexistente, acreditamos que a escola é um espaço em que a construção da reputação e a redefinição de identidade do adolescente se concretiza diariamente. A escola apresenta-se como uma experiência de confronto diário entre os adolescentes e os colegas e entre estes e a autoridade escolar. Ora, este duplo confronto obriga o adolescente a um contínuo processo de redefinição e reconstrução da sua identidade, de reflexão sobre a pessoa que é e que deseja ser, tendo como último objectivo a construção de uma imagem positiva, que se estrutura com base no *feedback* que advém dos interlocutores significativos, nomeadamente dos professores. Assim, partimos do pressuposto que a qualidade da relação com a autoridade escolar facilita o processo identitário do adolescente.

A relação que o adolescente estabelece com os professores, tal como com os pais, pode ser comparada com um espelho estruturante (no campo do desejável), no qual ele se revê e aprende a avaliar aquilo que é e aquilo que pode vir a ser. Além disso, a experiência escolar permite, também, que o adolescente avalie aquilo que consegue ou não aprender, e deste modo ganha consciência dos seus recursos e limites, podendo elaborar um julgamento de si como pessoa e definir aquilo que poderá ser no futuro. Assim, o tipo de reputação escolar tem implicações na forma como o adolescente se percebe como pessoa e no modo como os outros o percebem.

Uma outra ideia presente no trabalho de Emler e Reicher (1995), e que aqui nos interessa, é que o tipo de reputação (de conformidade ou de transgressão) funciona, também, como expressão das orientações face às instituições e às autoridades que as

representam. De facto, os autores sugerem que os comportamentos transgressivos são desencadeados, muitas vezes, por uma experiência negativa dos adolescentes com a autoridade com a qual se relacionam. Nós partimos do pressuposto que o inverso é igualmente verdade. Além disso, como já referimos, a autoridade escolar funciona como modelo de socialização para os adolescentes no conhecimento do mundo social e na transmissão dos valores e normas sociais que lhe subjazem.

Assim, a *nossa hipótese geral* é de que quanto mais o adolescente percebe a autoridade escolar como justa, mais procura tornar-se um membro prototípico do grupo, isto é, mais procurará que a reputação seja construída segundo os valores e as normas escolares.

Formulámos também a hipótese segundo a qual a reputação é uma variável mediadora entre a percepção de justiça do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar. Assim, quanto mais positiva é a percepção de justiça do comportamento dos professores mais o adolescente legitima os professores. Por sua vez, quanto mais o adolescente constrói a sua reputação segundo os valores e as normas escolares, mais legitima os professores.

Com base no que temos vindo a enunciar colocamos ainda a hipótese de que a reputação é uma variável mediadora mais robusta do que a variável respeito na relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores.

### **Gestão da reputação social, identidade e a experiência com os pares**

A reputação do adolescente segundo Emler (1994), tanto pode ser de conformidade como de oposição ao sistema social. Será que a reputação que os adolescentes constroem junto dos colegas da turma (pares) é de natureza menos normativa, isto é, segundo os valores escolares, que junto dos professores? Será que os

adolescentes junto dos colegas da turma procuram influenciar a construção da reputação conforme à escola, tal como junto dos professores ou constroem antes uma reputação segundo dimensões que pouco têm a ver com os valores da escola?

Como atrás enunciámos, um dos objectivos desta pesquisa é analisar a reputação junto dos colegas da turma (pares) e verificar se essa mesma reputação é mediadora na relação entre os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

Considerando que a reputação é construída em função das normas e dos valores do grupo em que o indivíduo está inserido, interessa-nos perceber que tipo de reputação os adolescentes constroem junto dos pares e se a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores determina essa mesma reputação.

Como muito bem demonstra Durkin (1995), muitas vezes os adolescentes adoptam comportamentos anti-sociais e de risco (droga, relações sexuais desprotegidas, etc.) por desejarem (ou por não terem outra possibilidade?) pertencer a um grupo, gerindo a sua conduta de modo a que os pares construam uma imagem de si de acordo com os comportamento grupais. Esse facto fará com que os adolescentes sejam mais facilmente aceites pelo grupo e se integrem no seu seio.

Nas últimas décadas tornou-se bastante vasta a literatura sobre a importância que os pares desempenham na construção da identidade adolescente (Bosma & Jackson, 1990; Cotterel, 1996; Durkin, 1995; Heaven, 1994; Gouveia-Pereira, 1995; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1989; 1992; Peixoto, 2003). As relações com os pares são importantes em qualquer fase do desenvolvimento do indivíduo; no entanto, durante a adolescência assumem particular relevância, uma vez que estes se tornam mais independentes e autónomos relativamente às figuras parentais e são capazes de reflectir sobre a forma como os outros o vêem. A adolescência é a fase de vida em que os

indivíduos se preocupam de forma mais central com as percepções do self nas relações com os outros, nomeadamente com os pares.

Quanto à construção da reputação, a forma como o adolescente se apresenta aos pares, no que toca ao seu comportamento e aos valores que exprime, permite-lhe igualmente comunicar uma determinada identidade (Emler & Reicher, 1995), tal como vimos em relação aos professores.

A turma apresenta-se como um espaço privilegiado para que os diferentes interlocutores construam a sua reputação, uma vez que a turma é um grupo em que os alunos se encontram diariamente e interagem uns com os outros e com uma autoridade – o professor. A reputação ancora, por um lado, nos julgamentos do grupo acerca do adolescente e, por outro lado, na forma como este gere esses julgamentos. Em parte essa gestão resulta do conhecimento das normas grupais e da motivação para o adolescente estar de acordo com as normas preconizadas pelos professores e/ou pelos colegas da turma.

Considerando que os professores são modelos de socialização e que as percepções de justiça são organizadores básicos da vida social, pressupomos que as percepções de justiça conduzem também à construção de uma reputação junto dos colegas da turma com base em dimensões valorizadas pelo contexto escolar. Assim, formulamos a seguinte hipótese:

– As percepções de justiça acerca do comportamento dos professores influenciam a construção da reputação dos adolescentes junto dos colegas de turma com base em dimensões valorizadas pela escola.

Pensamos que este estudo pode contribuir para uma compreensão mais alargada acerca de como os adolescentes constroem a sua reputação junto de dois alvos importantes: professores e colegas de turma. Além disso, este estudo tem também como

objectivo analisar se a reputação é uma variável mediadora na relação entre os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram neste estudo 559 adolescentes, sendo 243 do sexo masculino (43,5%) e 316 do sexo feminino (56,5%), com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos ( $M = 16,7$ ).

### *Procedimento*

Utilizou-se como instrumento um questionário que foi apresentado como sendo destinado a um estudo sobre assuntos que dizem respeito aos jovens. Foi aplicado em quatro escolas do ensino secundário da área da Grande Lisboa, em 31 turmas e sem a presença do(a) professor(a). Garantiu-se absoluta confidencialidade das respostas. A aplicação deste questionário fez-se na presença de dois investigadores e demorou aproximadamente 25 minutos.

### *Medidas*

#### *Percepção de justiça em contexto escolar*

Os indicadores das medidas da percepção de justiça acerca do comportamento dos professores (justiça interaccional, procedimental e distributiva), e da legitimação da autoridade escolar são semelhantes aos utilizados nos estudos empíricos, apresentados nos Capítulos 9 e 11.

A análise factorial em componentes principais permitiu identificar três factores, tal como nos estudos anteriores (51,9% da variância explicada e um  $KMO = 0,88$ ). O primeiro factor agregou os itens da justiça interaccional e da justiça procedimental

(justiça relacional); o segundo factor apresentou-se saturado pelos itens da justiça distributiva, e o terceiro factor reuniu os itens que remetem para a justiça comparativa.

Em seguida, agruparam-se os itens que apresentaram um peso superior a 0,40 em cada factor e construíram-se novas variáveis de dimensões de justiça: justiça relacional ( $\alpha = .84$ ;  $M = 3,34$ ,  $DP = 0,52$ , justiça distributiva ( $\alpha = 0,80$ ;  $M = 3,39$ ;  $DP = 0,74$ ); e justiça comparativa ( $\alpha = 0,67$ ;  $M = 3,61$ ,  $DP = 0,73$ ).

#### *Percepção da legitimidade da autoridade dos professores*

Com base nos 5 indicadores que integravam esta medida construiu-se uma nova variável com os seguintes valores:  $\alpha = 0,64$ ;  $M = 3,47$ ,  $DP = 0,51$ .

#### *Medida do orgulho na turma*

A medida de orgulho na turma é também semelhante à do estudo empírico apresentado no Capítulo 11.

Os 4 itens que constituem esta medida apresentaram um  $\alpha = 0,86$ ;  $M=3,70$ ,  $DP=0,83$ .

#### *Medida do respeito no seio da turma*

Como atrás foi referido, esta medida não tem sido analisada de forma diferenciada para a autoridade e para os pares. Construímos, assim, duas medidas de respeito: uma para o respeito que os adolescentes acreditam ter junto dos professores e outra para o respeito que pensam ter junto dos colegas da turma. Os itens que constituem esta medida apresentaram os seguintes valores:  $\alpha = .84$ ;  $M= 3,26$ ;  $DP=1,03$ ;  $\alpha = .90$ ;  $M= 3,30$ ;  $DP=1,11$ , respectivamente.

### *Medidas da reputação social junto dos professores e junto dos colegas da turma*

Os indicadores das diferentes medidas de reputação foram avaliados de 1 (discordo completamente) a 7 (concordo completamente).

Começamos por realizar um estudo com perguntas abertas, junto de adolescentes com as idades atrás referidas, com o objectivo de analisar que tipos de atributos e comportamentos os adolescentes acreditam que um aluno deve possuir para obter reputação positiva no contexto escolar, quer junto dos professores quer junto dos colegas, uma vez que não existia nenhum instrumento que nos permitisse medir a reputação junto destes dois alvos.

Uma análise de conteúdo realizada às respostas dadas pelos participantes permitiu-nos obter um conjunto de afirmações com base no qual se construíram dois questionários com perguntas fechadas: um para medir a reputação junto dos professores e outro para medir a reputação junto dos colegas da turma.

Seguidamente, o questionário foi sujeito a um pré-teste com 80 alunos do ensino secundário. Neste pré-teste retiramos todos os indicadores que apresentaram uma correlação muito fraca com o score final, bem como todos os indicadores que se mostraram ambíguos na análise factorial realizada. Desse pré-teste resultaram 34 indicadores para cada alvo (professores e colegas da turma) que vieram a constituir o instrumento final para medir a reputação dos alunos.

Com base na literatura atrás discutida, construímos duas medidas para a reputação: uma sobre a percepção que os alunos têm da sua imagem junto dos professores e colegas da turma (“como eu acredito que os outros me definem”); a outra medida diz respeito à valorização/importância que esses atributos e comportamentos

têm junto dos professores e colegas da turma. Estas duas medidas dão-nos a reputação para os dois alvos por nós estudados: professores e colegas da turma.

Começámos por criar uma medida combinada resultante do produto da percepção da imagem junto do grupo em análise (professores e colegas da turma) e pela importância/valorização atribuída pelo grupo em análise (professores e colegas da turma) ao mesmo indicador. Em seguida somámos as medidas obtidas para cada indicador.

Temos, assim, a seguinte fórmula: a reputação ( $R$ ) corresponde ao somatório da combinação da percepção da imagem ou heteroavaliação pela avaliação do atributo/comportamento e em que  $r_i$  é a percepção da heteroavaliação e  $v_i$  a avaliação do atributo.

$$R = \sum_{i=1}^n r_i v_i$$

Os resultados serão apresentados separadamente para a reputação junto dos professores e junto dos colegas da turma.

## **Resultados relativos à reputação junto dos professores**

### *Dimensões da reputação junto dos professores*

Submetemos os indicadores resultantes do produto atrás enunciado a uma análise factorial em componentes principais (AFPC). Dessa análise factorial foram extraídos seis factores que explicam 68,7% da variância explicada e com um  $KMO = 0,89$ . Em cada factor retiveram-se apenas os itens com um peso superior a 0,40 e que não apresentavam ambiguidade na sua distribuição pelos vários factores. Obtivemos apenas um item ambíguo – ser inteligente –, o qual foi retirado.

Construímos novas variáveis com os indicadores seleccionados em cada factor.

O *primeiro factor*, com 31% de variância explicada, integra sete itens que remetem para a *solidariedade/cooperação com os colegas* (por exemplo, “solidário com os colegas da turma”, “ajuda os colegas da turma”, “respeita os colegas da turma”, etc.). Os itens relativos a este factor apresentam:  $\alpha = 0.95$ ;  $M = 28,37$ ;  $DP = 8,37$ .

O *segundo factor*, com 11,2% de variância explicada, foi designado por *bom aluno*, sendo constituído por seis itens (por exemplo, “ser estudioso”, “ter boas notas”, “ser participativo nas aulas”, etc.); com  $\alpha = 0.87$ ;  $M = 25,63$ ;  $DP = 7,52$ .

O *terceiro factor*, com 10,8% de variância explicada, que designamos por *bom relacionamento com os professores* é constituído por oito itens que exprimem a reputação obtida através da relação positiva com a autoridade escolar (por exemplo, “respeita os professores”, “é simpático com os professores”, “tem boa relação com os professores”, etc.). Obtivemos um  $\alpha = 0.87$ ;  $M = 30,42$ ;  $DP = 6,95$ .

O *quarto factor*, com 5,6% de variância explicada, designado por *comportamentos aditivos*, integra quatro itens relativos ao consumo de substâncias aditivas e andar à pancada com os colegas (por exemplo, “consumo de álcool”, “consumo de droga”, etc.). Obtivemos um  $\alpha = 0.81$ ;  $M = 4,50$ ;  $DP = 4,97$ .

No *quinto factor*, com 5,3% de variância explicada, os itens seleccionados estão relacionados com *comportamentos disruptivos* (por exemplo, “dificulta o trabalho na sala de aula”, “desobedece aos professores”, “fala nas aulas sem autorização”, etc.). Neste factor obtivemos um  $\alpha = 0.77$ ;  $M = 7,86$ ;  $DP = 6,92$ .

E, por último, o *sexto factor*, com 4,8% de variância explicada, designado por *características individuais*, sendo constituído por quatro itens (por exemplo, “extrovertido”, “divertido”, “ter piada”, etc.). Os itens relativos a este factor apresentam um  $\alpha = 0.77$ ;  $M = 19,69$ ;  $DP = 7,07$ .

Uma análise qualitativa dos factores extraídos na análise factorial permite-nos observar que a reputação na escola é construída em torno de dois grandes eixos: um de natureza normativa, em que surgem conteúdos relativos aos valores da escola; e, um outro, de natureza antinormativa, isto é, de oposição aos valores e normas da escola.

Assim, o primeiro eixo integra uma dimensão de natureza relacional, constituída pelo primeiro e terceiro factores – *solidariedade/cooperação com os colegas e bom relacionamento com os professores*. Esta dimensão tem subjacente o bom relacionamento interpessoal, que diz respeito tanto às relações assimétricas (professores) como às relações simétricas (colegas). Este mesmo eixo contém ainda dois factores, o segundo e o sexto factor, designados por *bom aluno* e *características individuais*, que estão relacionados com as competências sociais e escolares, dimensões que são, igualmente, valorizadas pela escola.

O segundo eixo integra duas dimensões: uma constituída pelo quinto factor – *comportamentos disruptivos* –, cujos conteúdos reenviam para a desobediência à autoridade e às regras escolares, pondo em causa o trabalho pedagógico na sala de aula, enquanto o quarto factor é constituído por *comportamentos aditivos* realizados no contexto escolar. Estes resultados permitem-nos desde já afirmar que a reputação dos adolescentes, em contexto escolar, é multidimensional.

#### *Correlações entre as diferentes variáveis em estudo*

Efectuámos de seguida correlações de Pearson entre todas as variáveis do estudo. Como se observa no Quadro 13.1, existe uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis independentes (percepção de justiça) e as dimensões reputacionais (variáveis mediadoras).

### Quadro 13.1

Análises descritivas e correlações entre as variáveis em estudo na reputação junto dos professores

	$\alpha$	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Justiça relacional	.84	3.34	.52	-											
2 Justiça distributiva	.80	3.39	.74	.54	-										
3 Justiça comparativa	.67	3.61	.73	.42	.41	-									
4 Legitimidade dos professores	.64	3.47	.51	.58	.44	.35	-								
5 Orgulho na turma	.86	3.70	.83	.26	.14	.27	.21	-							
6 Solidariedade/cooperação com os colegas	.95	28.37	8.37	.34	.20	.15	.25	.33	-						
7 Bom aluno	.87	25.63	7.52	.48	.24	.23	.30	.21	.41	-					
8 Bom relacionamento com os professores	.87	30.42	6.95	.49	.27	.19	.40	.22	.59	.58	-				
9 Comportamentos aditivos	.81	7.86	6.92	-.18	-.10	-.11	-.22	-.15	n.s.	-.16	-.21	-			
10 Comportamentos disruptivos	.77	7.86	6.92	-.25	-.14	-.13	-.30	-.10	-.23	-.26	-.32	.35	-		
11 Características intrínsecas	.77	19.69	7.07	.14	.10	n.s.	n.s.	n.s.	.45	.24	.34	.13	-.11	-	
12 Respeito no seio da turma	.84	3.26	1.03	31.2	.21	.22	.17	.25	31	22	23	-.15	-.18	10	-

Nota: n.s. = não significativo para  $p < .01$ ; restantes valores significativos ao limite de  $< .01$ .

No entanto, esta relação não se verifica entre a justiça comparativa e a dimensão reputacional “características individuais”. Verifica-se, também, uma correlação positiva entre as dimensões da percepção de justiça e a legitimação dos professores (variável dependente), bem como entre a legitimação dos professores e as variáveis reputacionais, excepto para a dimensão “características individuais”. Prosseguiremos então a nossa análise sem a dimensão “características individuais”.

O exame da matriz de correlações mostra que não existem problemas de multicolinearidade (Bryman & Cramer, 1997).

*A avaliação do papel mediador da reputação entre os julgamentos de justiça e a legitimação da autoridade escolar.*

Para responder ao objectivo do nosso estudo – *será que a reputação junto dos professores é mediadora entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar?* – realizámos diversas análises de regressão através do método de regressão multiestádios, que descrevemos e utilizámos no nosso primeiro e terceiro estudos empíricos (Capítulos 9 e 11).

Começámos por analisar o impacto das dimensões de justiça e a legitimação da autoridade escolar e verificou-se uma relação estatisticamente significativa. O Quadro 2 revela os resultados das análises conduzidas ao longo dos três estádios de mediação. Este quadro mostra que a percepção de justiça relacional tem um forte impacto nas dimensões da reputação. Observa-se, igualmente, que existe um impacto negativo entre a percepção de justiça relacional e a reputação ligada aos comportamentos disruptivos e aos comportamentos aditivos. Porém, quando se controla a co-variação entre as variáveis mediadoras e a legitimação dos professores (variável dependente) a justiça relacional não tem impacto sobre os comportamentos aditivos.

Relativamente à justiça distributiva e à justiça comparativa, os resultados mostram que não existe qualquer efeito significativo sobre as variáveis mediadoras. Por esta razão

não continuamos as análises de mediação com estas duas dimensões da justiça, apesar de existir uma relação significativa entre estas dimensões de justiça e a legitimação da autoridade escolar. Contrariamente à estratégia utilizada nos outros capítulos, optou-se, aqui, por não colocar nos quadros e figuras as variáveis que não se apresentam estatisticamente significativas, por razões de melhor visibilidade e leitura dos resultados.

### Quadro 13.2

Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador das variáveis reputacionais na relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores

<b>Estádio 1:</b>		<b>Dimensões da reputação</b>			
<b>Dimensões da percepção de justiça e variável dependente</b>	<b>Solidariedade/Cooperação com os colegas</b>	<b>Ser bom aluno</b>	<b>Bom relacionamento com os professores</b>	<b>Comportamentos aditivos</b>	<b>Comportamentos disruptivos</b>
Justiça relacional	0,34***	0,43(***)	0,49(***)	-0,18(***)	-0,25(**)
Justiça distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R2	0,12***	0,18(***)	0,24(***)	0,04(**)	0,07***
Legitimidade da autoridade escolar	n.s.	n.s.	0,17***	-0,22***	-0,22***
Justiça relacional	0,34***	0,43***	0,39***	n.s.	-0,13**
Justiça distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R2	0,13***	0,19***	0,26***	0,05**	0,10**
<b>Estádio 2:</b>		<b>Legitimação da autoridade escolar</b>			
<b>Variáveis reputação e independentes</b>					
Bom relacionamento com os professores			0,40***		
R2			0,16***		
Bom relacionamento com os professores			0,15***		
Justiça relacional			0,38***		
R2			0,38***		
Comportamentos disruptivos			-0,29***		
R2			0,09**		
Comportamentos disruptivos			-0,16***		
Justiça relacional			0,40***		
R2			0,37***		
<b>Estádio 3:</b>		<b>Legitimação da autoridade escolar</b>			
<b>Percepção de justiça e Variáveis Mediadoras</b>					
Justiça relacional			0,58***		
R2			0,37***		
Justiça relacional			0,38***		
Bom relacionamento com professores			0,15 ***		
R2			0,38***		
Justiça relacional			0,40 ***		
Comportamentos disruptivos			-0,16***		
R2			0,37***		

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

Por outro lado, ainda no Quadro 13.2, observa-se também que na segunda equação de regressão, quando introduzimos a variável dependente (legitimidade da autoridade), esta não se apresenta significativa quando controlamos a co-variação entre as variáveis mediadoras ser bom aluno e solidariedade/cooperação com os colegas, e essa mesma variável dependente. Deste modo, não continuamos as análises de mediação com as variáveis que não apresentam valores significativos quando controlamos a co-variação entre as variáveis mediadoras e a legitimação dos professores, uma vez que esta é uma das condições para se poder continuar as análises de mediação.

Muito embora não continuemos as análises com as dimensões reputacionais bom aluno, solidariedade/cooperação com os colegas analisamos o impacto que estas dimensões têm na legitimação da autoridade escolar. Observamos que existe um impacto estatisticamente significativo entre as duas variáveis reputacionais e a legitimação dos professores, com os valores respectivos ( $\beta = 0,30$ ,  $\beta = 0,25$ ). Estes resultados indicam que os aspectos reputacionais “ser bom aluno” e “ser solidário/cooperativo com os colegas” são dois aspectos importantes para os adolescentes legitimarem os professores, não o sendo, contudo, na mediação entre os julgamentos de justiça e a legitimação dos professores.

Ao realizarmos o segundo nível das análises de mediação, verificámos que existe uma relação positiva e significativa entre a dimensão bom relacionamento com os professores e a legitimação dos professores (variável dependente), e uma relação negativa entre a dimensão comportamentos disruptivos e a legitimação dos professores, o mesmo acontecendo quando a variável independente é controlada.

Passámos às análises finais de mediação e constatámos que se obtém uma mediação parcial da reputação de natureza normativa (bom relacionamento com os



A seguir avaliaremos o papel mediador das variáveis propostas pelo modelo do valor do grupo: o respeito e o orgulho. Pretendemos, aqui, determinar especificamente o papel mediador de cada uma destas variáveis, no sentido de ser possível compará-lo com o papel mediador das variáveis da reputação. Conduziremos, num primeiro momento, análises separadas para cada uma dessas variáveis.

### *O papel mediador do respeito*

O Quadro 13.3 mostra os resultados das análises conduzidas para a variável mediadora respeito que os adolescentes junto dos professores. O estágio 1 evidencia uma relação entre a justiça relacional e o respeito; contudo, a introdução da legitimação da autoridade escolar na segunda equação revela-se estatisticamente significativa apenas para  $p < .10$ .

No estágio dois observa-se uma relação significativa entre o respeito e a legitimação dos professores. No entanto, esta relação desaparece após a introdução da justiça relacional na segunda equação de regressão. Estes resultados significam que não existe qualquer mediação da variável *respeito* entre a justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar.

Conclui-se, aqui, que o respeito não tem um papel mediador entre os julgamentos relacionais e a legitimação da autoridade escolar, não se justificando, deste modo, fazer qualquer análise de comparação entre a potência do papel mediador da variável *respeito* e das variáveis reputacionais. A nossa hipótese é assim confirmada.

**Quadro 13.3**

Estádios, 1, 2 e 3 da análise do papel mediador do respeito no seio dos professores na relação entre a percepção de justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar

<b>Estádio 1:</b>	
<b>Dimensões da percepção de justiça e variável dependente</b>	<b>Respeito</b>
Justiça relacional	0,31***
R2	0,10**
Legitimação da autoridade escolar	0,09*
Justiça relacional	0,25***
R2	0,10**
<b>Estádio 2:</b>	<b>Legitimação da autoridade escolar</b>
<b>Respeito e variáveis independentes</b>	
Respeito	0,17***
R2	0,04**
Respeito	n.s.
Justiça relacional	0,58***
R2	0,37***
<b>Estádio 3:</b>	<b>Legitimação da autoridade escolar</b>
<b>Percepção de justiça e variável mediadora</b>	
Justiça relacional	0,58***
R2	0,37***
Justiça relacional	0,58***
Respeito	n.s.
R2	0,37***

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; \* $p < 0,10$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### *O papel mediador do orgulho*

O Quadro 13. 4 revela os resultados das análises conduzidas para o *orgulho* ao longo dos três estádios. Verificámos que, no primeiro estádio, existe uma relação entre a justiça relacional e o orgulho, mesmo quando a variável dependente é controlada. No segundo estádio, observámos também uma relação entre o orgulho e a legitimação dos professores. Contudo, após a introdução da justiça relacional na segunda equação de

regressão, verifica-se também que o valor do orgulho diminui consideravelmente. No estágio três verificámos, assim, que o orgulho revela uma mediação fraca.

Salienta-se que estes resultados revelam que o sentimento de justiça relativamente ao comportamento dos professores fomenta sentimentos de orgulho na turma. Contudo, o papel do orgulho enquanto mediador é pouco significativo.

### Quadro 13.4

Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador do orgulho na turma na relação entre a percepção de justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar

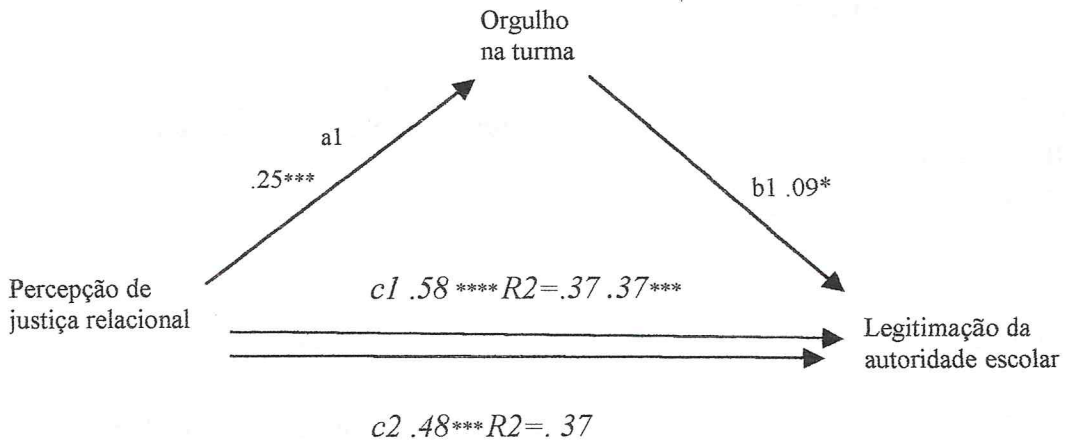
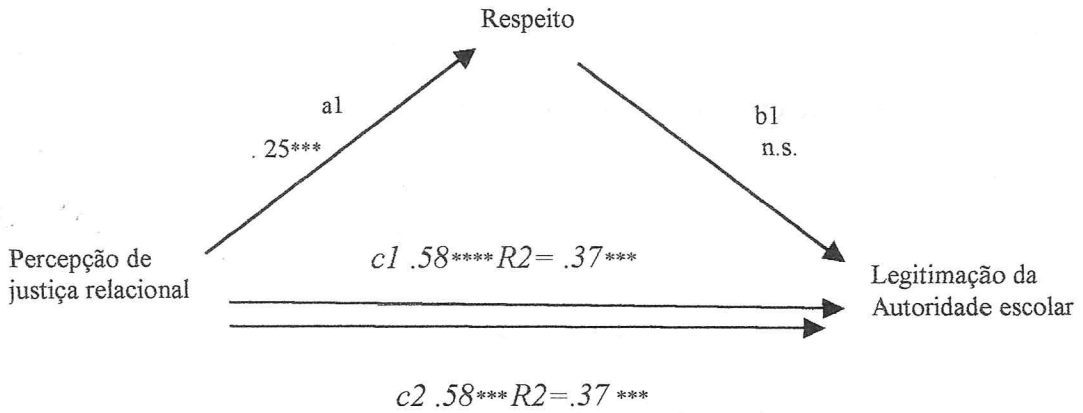
<b>Estádio 1:</b>	
<b>Dimensões da percepção de justiça e variável dependente</b>	<b>Orgulho</b>
Justiça relacional	0,25***
R2	0,08**
Legitimação da autoridade escolar	0,10**
Justiça relacional	0,25***
R2	0,08**
<b>Estádio 2:</b>	
<b>Legitimação da autoridade escolar</b>	
<b>Orgulho e variáveis independentes</b>	
Orgulho	0,21***
R2	0,05*
Orgulho	0,09*
Justiça relacional	0,48***
R2	0,37***
<b>Estádio 3:</b>	
<b>Legitimação da autoridade escolar</b>	
<b>Percepção de justiça e variável mediadora</b>	
Justiça relacional	0,58***
R2	0,37***
Justiça relacional	0,48***
Orgulho	0,09***
R2	0,37***

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

A Figura 13.2 apresenta os resultados finais das análises de regressão para o orgulho e o respeito.

Figura 13. 2

Representação gráfica dos resultados finais das análises de mediação efectuadas para o respeito e o orgulho.



Nota: a1: relação controlando a variável dependente (estádio 1); b1: relação controlando os julgamentos de justiça (estádio 2); c1 e c2: relação antes e após a mediação, controlando, neste último caso; a variável mediadora (estádio 3).

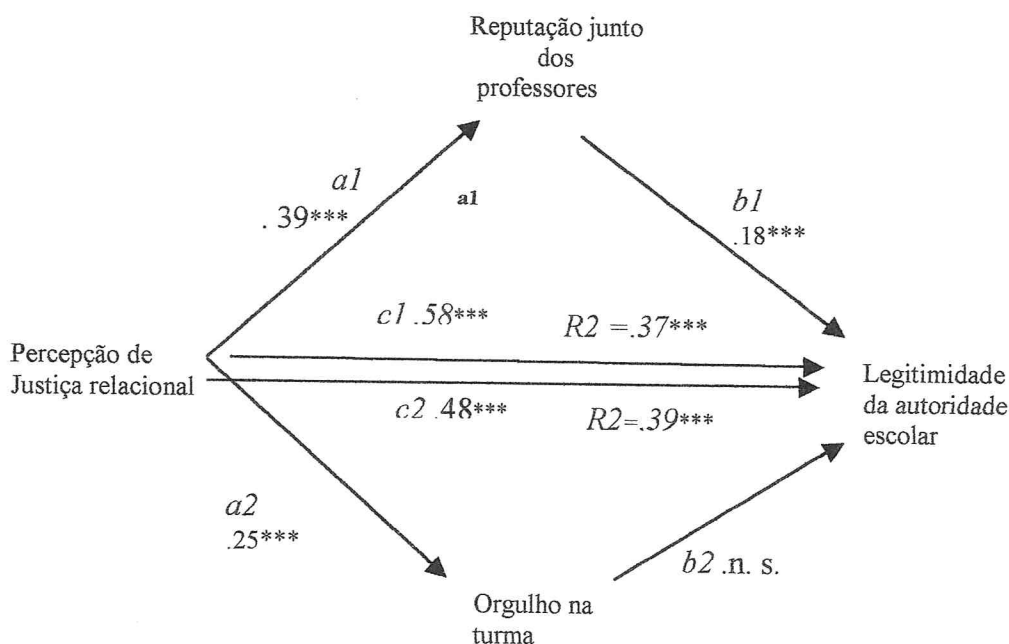
*Será o papel do orgulho e da reputação mediadores da relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar?*

Uma vez que o respeito não revelou um papel mediador, de seguida passamos a analisar o papel mediador do orgulho em simultâneo com o índice geral da reputação entre a justiça relacional e a legitimação dos professores. Para tal efectuamos uma nova análise de regressão e apresentamos os resultados finais na Figura 13. 3.

Verificamos que a mediação do orgulho previamente existente deixa de se verificar quando introduzimos esta variável conjuntamente com a reputação junto dos professores (índice geral da reputação). Como se pode observar, apenas a reputação revela ter um papel mediador na legitimação dos professores. Contudo, não se pode falar de uma mediação perfeita, uma vez que o valor dos julgamentos relacionais apenas se reduz.

**Figura 13. 3**

Representação dos resultados finais das análises de mediação efectuadas com o orgulho e a reputação junto dos professores



*Nota:* a1: relação controlando a variável dependente (estádio 1); b1: relação controlando os julgamentos de justiça (estádio 2); c1 e c2: relação antes e após a mediação, controlando, neste último caso, as variáveis mediadoras (estádio 3).

## Discussão dos resultados relativos à reputação junto dos professores

### *A reputação como conceito multidimensional*

A análise factorial efectuada permite-nos observar que a reputação dos alunos junto dos professores é construída de forma multifacetada, na medida em que é construída com base em diferentes dimensões. No contexto escolar, os alunos constroem a sua reputação segundo dimensões normativas e socialmente valorizadas pela escola, tais como a *solidariedade/cooperação com os colegas* (ex.: é solidário com os colegas da turma, respeita os colegas da turma, etc.), o *bom relacionamento com os professores* (ex.: respeita os professores, é simpático com os professores, respeita os pedidos dos professores, etc.) e o *bom aluno* (ex.: é participativo nas aulas, tem boas notas, é interessado nas matérias escolares, etc.), e segundo dimensões de natureza antinormativa, como *comportamentos disruptivos* (ex.: refila com os professores, dificulta o trabalho na sala de aula, etc.) e *comportamentos aditivos* (ex.: consome álcool, drogas leves, etc.).

Assim, pode-se afirmar que *a reputação que os alunos constroem junto dos seus professores é multidimensional, ao contrário do que acontece com a operacionalização da variável respeito, que se apresenta como uma medida unidimensional.*

### *Percepções de justiça e a sua relação com a reputação*

Os resultados desta pesquisa permitem-nos observar um impacto estatisticamente significativo entre os julgamentos de justiça relacional e todas as dimensões da reputação junto dos professores. Esse impacto significativo destaca-se para as dimensões da reputação “bom relacionamento com os professores” e “bom aluno”. Contudo, tanto os julgamentos distributivos como os julgamentos comparativos não apresentam impacto significativo em nenhuma das diferentes dimensões da

reputação. Observa-se, igualmente, uma relação directa entre todas as dimensões reputacionais e a legitimação dos professores.

Relativamente ao papel mediador das variáveis reputacionais para a legitimação dos professores, verifica-se que apenas as dimensões “bom relacionamento com os professores” e “comportamentos disruptivos” são variáveis mediadoras na relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores. Esta mediação é, no entanto, parcial.

Este conjunto de resultados mostra que os professores, ao serem percebidos como justos, promovem uma reputação de acordo com os valores e as normas escolares. Quanto mais os alunos sentem que são tratados com justiça por parte dos seus professores, mais constroem a sua reputação com base no respeito pela autoridade escolar, de aceitação dos seus pedidos e de facilitação do trabalho na sala de aula.

Como anteriormente enunciámos, a reputação é construída em função das normas e dos valores do grupo em que o indivíduo está inserido. Assim, os alunos, quanto mais sentem que são tratados com justiça na dimensão relacional, mais sentem que são vistos como alunos bem comportados e com um bom relacionamento com a autoridade escolar.

Os resultados desta pesquisa indicam que os julgamentos relacionais facilitam o processo de descodificação das regras e das normas escolares por parte dos adolescentes, uma vez que a nível cognitivo estes têm uma ideia clara sobre as normas e as regras escolares que devem ser cumpridas para que obtenham uma boa reputação junto dos professores. Por seu turno, os julgamentos relacionais parecem aumentar a motivação para os adolescentes irem ao encontro do que é valorizado pelos professores, e como tal acederem e aceitarem os valores escolares.

Além disso, os julgamentos de justiça relacional têm implicações na formação da identidade dos adolescentes, ou seja, ao sentirem que são tratados com justiça, desenvolvem estratégias de auto-apresentação de natureza normativa. Este tipo de reputação funciona como uma expressão de aceitação da autoridade escolar.

Assim, uma relação de qualidade com os professores e o facto de serem tratados como pessoas facilitam o processo identitário dos adolescentes, no sentido de a sua identidade pública ser construída de acordo com dimensões valorizadas socialmente pela escola, e mais especificamente através de dimensões valorizadas pelos professores. Este tipo de reputação funciona como uma expressão de aceitação da autoridade escolar, tal como Emler e Reicher (1995) sugeriram. Uma experiência positiva com a autoridade escolar, para além de promover comportamentos pró-activos face ao grupo por parte do adolescente, leva a que este integre no *self* dimensões valorizadas pelo endogrupo e pela autoridade que o representa.

Sintetizando, podemos afirmar que quanto mais os adolescentes percebem que são tratados com justiça por parte dos professores, mais procuram tornar-se membros prototípicos do grupo, isto é, mais procuram assumir as características das dimensões valorizadas pela autoridade escolar.

### *O papel mediador do orgulho, do respeito e da reputação*

Um primeiro aspecto a destacar é de que o orgulho na turma apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com as dimensões reputacionais de natureza normativa. No quadro da Teoria da Identidade Social esta variável refere-se à identificação com o grupo e às implicações que este tem no autoconceito do indivíduo, enquanto o Modelo do Valor do Grupo confere-lhe o estatuto de percepção do valor do grupo. Ora os nossos resultados indicam que os adolescentes, além de sentirem orgulho

em pertencer à turma e atribuírem valor a essa pertença, relacionam essa pertença com a construção da reputação junto dos professores.

Como se pode observar na Figura 13.2, o orgulho apresentou uma mediação na relação entre os julgamentos relacionais e a legitimação da autoridade escolar. Contudo, quando, na equação de regressão, introduzimos em conjunto a reputação e o orgulho, o papel mediador deste último desaparece.

No que se refere ao *respeito junto dos professores*, esta variável não se revelou mediadora entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores, o que não nos permitiu testar conjuntamente o impacto relativo à reputação e ao respeito.

Os resultados que temos vindo a apresentar permitem-nos afirmar que a reputação por nós aqui proposta é um mecanismo psicológico mais robusto do que a variável respeito proposta no modelo de Tyler e colaboradores. Assim pode-se afirmar que *a reputação construída junto da autoridade grupal potencializa o Modelo do Valor do Grupo*.

### **Resultados relativos à reputação dos adolescentes junto dos colegas da turma**

Os objectivos que nos propusemos aqui analisar tem a ver com a construção da reputação junto dos colegas da turma e a relação entre a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores essa mesma reputação, e, por fim analisar o papel mediador da reputação na relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

Tal como para a reputação dos adolescentes junto dos professores, para a reputação junto dos colegas da turma construiu-se, para cada indicador, uma medida combinada que resulta do produto da percepção da imagem junto dos colegas da turma e

pela importância/valorização atribuída por esses mesmos colegas ao mesmo indicador. Submetemos a uma análise factorial em componentes principais as variáveis resultantes.

### *Dimensões da reputação junto dos colegas da turma*

Da análise factorial efectuada para a reputação junto dos colegas da turma, obtiveram-se oito itens ambíguos, cujos conteúdos estavam claramente relacionados com o “bom relacionamento com os professores”, surgindo a grande maioria destes itens misturada com os conteúdos relativos ao factor “bom aluno”. Da nova análise factorial realizada, sem os itens ambíguos, resultaram cinco factores que explicam 69% da variância explicada e um KMO= 0,90.

O *primeiro factor*, com variância explicada de 30%, integra oito itens que dizem respeito à “solidariedade/cooperação com os colegas” (por exemplo, “solidário com os colegas da turma”, “ajuda os colegas da turma”, “respeita os colegas da turma”. Os itens relativos a este factor apresentam um alfa = 0.95; M = 31,10; DP = 8,04.

O *segundo factor*, com variância explicada de 15,3%, é constituído por oito itens, em que seis dos quais estão relacionados com o que designamos por “bom aluno”(por exemplo, “estudioso”, “ter boas notas”, “interessado nas matérias escolares”); e dois itens que remetem para o “respeito pelos professores” e “respeito às regras escolares” – com um alfa = .90; M = 19.93; DP = 7.20.

O *terceiro factor*, uma variância explicada 13,4%, integra quatro itens relativos a “comportamentos aditivos”(por exemplo, “consumo de álcool”, “consumo de droga”) – com um alfa = 0.86; M = 5,11; DP = ,75.

O *quarto factor*, variância explicada de 6%, é constituído por três itens, cujos conteúdos estão relacionados com o que designamos por “comportamentos disruptivos”(por exemplo, “refila com os professores”, “fala nas aulas sem autorização”,

“dificulta o trabalho na sala de aula”. Neste factor obtivemos um alfa = 0.82; M = 8,75; DP = 5,99.

O *quinto factor*, uma variância explicada de 5%, é composto por três itens que remetem para o que designamos por “características individuais” (por exemplo, “extrovertido”, “divertido” e “ter piada” – com um alfa = 0.74; M=24,84; DP=8,67.

Quando observamos os resultados da análise factorial sobre a reputação junto dos colegas da turma, em comparação com a análise factorial sobre a reputação junto dos professores, salienta-se que a dimensão “bom relacionamento com os professores” não emergiu nesta análise como uma dimensão estruturada na construção da reputação junto dos colegas da turma.

Construímos novas variáveis com os indicadores agregados em cada factor, que passaremos a descrever.

#### *Correlações entre as percepções de justiça, o orgulho, o respeito e as dimensões reputacionais junto dos colegas da turma*

Efectuámos também correlações de Pearson entre as percepções de justiça, as dimensões reputacionais, o respeito junto dos colegas e o orgulho na turma.

Como se observa no Quadro 13.5, existe uma relação significativa entre as percepções de justiça e as dimensões reputacionais junto dos colegas da turma, excepto para a dimensão “características individuais”.

### Quadro 13.5

Análises descritivas e correlações entre as variáveis em estudo na reputação junto dos colegas

	$\alpha$	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	.84	3.34	.52	-										
2	.80	3.39	.74	.54	-									
3	.67	3.61	.73	.42	.41	-								
4	.64	3.47	.51	.58	.44	.35	-							
5	.86	3,70	.83	.26	.14	.27	.21	-						
6	.95	31.10	8.04	.23	.16	.14	.13	.40	-					
7	.90	19.93	7.20	.39	.18	.12	.26	.16	.32	-				
8	.86	5.11	5.75	-.18	-.13	-.16	-.18	-.23	-.10	n.s.	-			
9	.82	8.75	5.99	-.26	-.13	-.12	-.30	-.19	n.s.	-.17	-.45	-		
10	.74	24.84	8.67	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.48	22	n.s.	.11	-	
11	.90	3.30	1.11	30.3	.15	.25	12	.18	.30	.22	-.19	-.12	.15	-

Verifica-se, igualmente, uma correlação positiva e significativa entre a legitimação dos professores e as variáveis reputacionais, excepto para a dimensão “características individuais”. Uma vez que esta dimensão não apresenta uma correlação significativa com as variáveis independentes e a variável dependente, prosseguiremos a nossa análise sem esta dimensão.

Observa-se também uma correlação significativa entre o orgulho em pertencer à turma e as dimensões reputacionais. É de salientar que não se verifica uma correlação significativa entre a dimensão reputacional “solidariedade /cooperação com os colegas” e a dimensão “comportamentos disruptivos”, ao contrário do que aconteceu para a reputação junto dos professores.

As correlações mostram que não se verificam problemas de multicolinearidade.

### *5.3 – A avaliação do papel mediador da reputação junto dos colegas da turma entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar*

O Quadro 13.6 apresenta os resultados das análises conduzidas ao longo dos três estádios. No estádio um da análise observámos, uma vez mais, que são os julgamentos de justiça relacional que afectam significativamente as variáveis reputacionais, tal como aconteceu para a reputação junto dos professores. De igual modo, os julgamentos distributivos e os julgamentos comparativos não têm qualquer impacto nas variáveis reputacionais. No entanto, observa-se também que na segunda equação de regressão, quando introduzimos a variável dependente (legitimação dos professores), esta não se apresenta significativa quando controlamos a co-variação entre as variáveis mediadoras “bom aluno” e “solidariedade/cooperação com os colegas” e essa mesma variável dependente. Verifica-se, também, que neste estádio de mediação, os julgamentos

relacionais não afectam a dimensão “comportamentos aditivos”. Assim, não continuámos as análises de mediação com estas três dimensões reputacionais.

### Quadro13.6

Estádios 1, 2 e 3 da análise do papel mediador das variáveis reputacionais entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores

<b>Estádio 1:</b>	<b>Dimensões da reputação</b>			
<b>Dimensões da percepção de justiça e variável dependente</b>	Solidariedade Cooperação com os colegas	Ser bom aluno	Comportamentos Aditivos	Comportamentos disruptivos
Justiça relacional	0,28***	0,40***	-0,18***	-0,25***
Justiça distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R2	0,08**	0,17***	0,04**	0,08**
Legitimidade autoridade escolar	n.s.	n.s.	-0,22***	-0,23***
Justiça relacional	0,23***	0,40***	n.s.	-0,12**
Justiça distributiva	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Justiça comparativa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R2	0,08**	0,19***	0,05**	0,11**
<b>Estádio 2:</b>	<b>Legitimação da autoridade escolar</b>			
<b>Variáveis reputação e independentes</b>				
Comportamentos disruptivos	-0,30***			
R2	0,10**			
Comportamentos disruptivos	-0,17***			
Justiça relacional	0,40***			
R2	0,38***			
<b>Estádio 3:</b>	<b>Legitimação da autoridade escolar</b>			
<b>Percepção de justiça e V. mediadoras</b>				
Justiça relacional	0,58***			
R2	0,37***			
Justiça relacional	0,40***			
Comportamentos disruptivos	-0,17***			
R2	0,38***			

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

No estágio dois verificámos um impacto negativo e significativo entre os “comportamentos disruptivos” e a legitimação dos professores, o mesmo acontecendo quando os julgamentos relacionais são controlados.

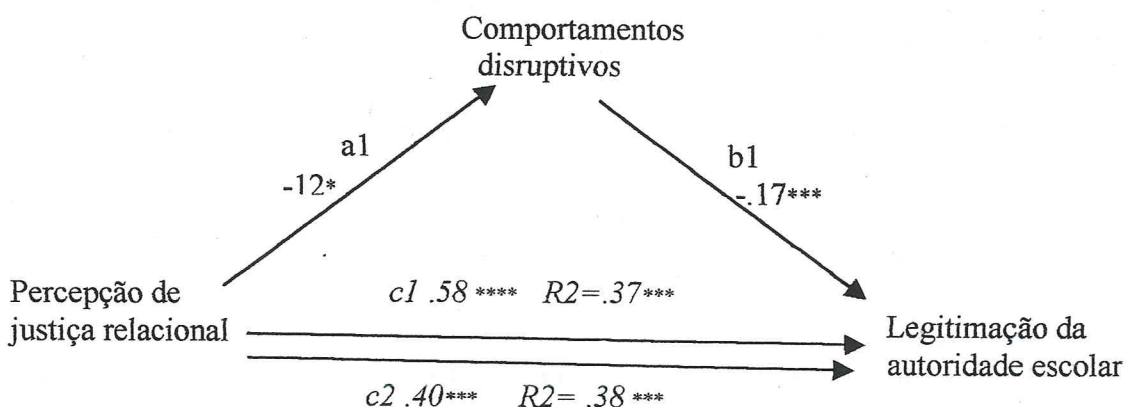
No estágio três observamos uma mediação imperfeita da dimensão “comportamentos disruptivos” para a legitimação dos professores, uma vez que a

relação entre os julgamentos relacionais e a legitimação dos professores reduz-se, mas não desaparece. A Figura 13. 4 mostra o resultado final das análises de regressão.

Os resultados indicam que quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos, menos constroem a sua reputação com base em comportamentos disruptivos. Confirma-se assim a nossa hipótese.

**Figura 13. 4**

Representação gráfica dos resultados finais das análises de mediação efectuadas com comportamentos disruptivos e as dimensões da reputação junto dos colegas.



*Nota:* a1: relação controlando a variável dependente (estádio 1); b1: relação controlando os julgamentos (estádio 2); c1 e c2: relação antes e após a mediação, controlando, neste último caso; a variável mediadora (estádio 3).

#### *O papel mediador do respeito junto dos colegas*

O Quadro 13.7 mostra os resultados das análises conduzidas para a variável respeito que os adolescentes percebem ter junto dos colegas. No estágio um verifica-se uma relação entre a justiça relacional e o respeito; no entanto, a introdução da legitimação da autoridade escolar revela um impacto significativo apenas para  $p < .10$ .

Por seu turno, no estágio dois, observa-se que o respeito tem um impacto estatisticamente não significativo na legitimação da autoridade escolar (variável dependente), o que não permitiu a continuação das análises de mediação.

### Quadro 13.7

Estádios, 1, 2 e 3 da análise do papel mediador do respeito junto dos colegas da turma, para a legitimação da autoridade escolar

<b>Estádio 1:</b>	
<b>Dimensões da percepção de justiça e variável dependente</b>	<b>Respeito</b>
Justiça relacional	0,15***
R2	0,05**
Justiça relacional	0,15***
Legitimação da autoridade escolar	0,09*
R2	0,05**
<b>Estádio 2:</b>	
<b>Respeito e variáveis independentes</b>	<b>Legitimação da autoridade escolar</b>
Respeito	n.s.
R2	

Nota: n.s.=estatisticamente não significativo; \*p<0,10; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

Relativamente ao *orgulho* fomos analisar o papel mediador desta variável em conjunto com os comportamentos disruptivos e verificou-se que o orgulho não se apresenta como mediador da relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores.

*Comparação entre o papel mediador da reputação junto dos professores e o papel mediador da reputação junto dos colegas da turma*

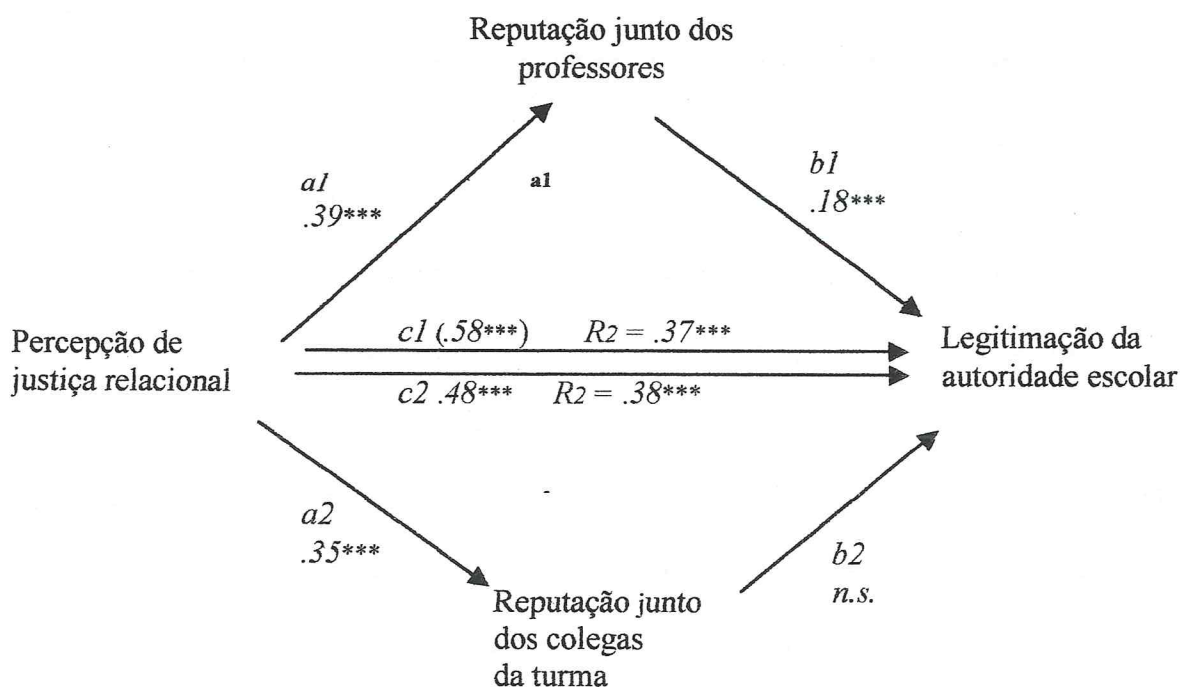
Com o objectivo de comparar qual das duas fontes reputacionais – reputação junto dos professores e reputação junto dos colegas da turma – tem o papel mediador de maior relevância entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade. De seguida,

realizou-se uma análise de regressão conjunta com o índice geral de ambas as reputações.

Essa análise revelou que a reputação junto dos professores tem um papel mediador mais importante entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores do que a reputação junto dos colegas (ver Figura 13.5), uma vez que esta última não se apresentou estatisticamente significativa. Assim, estes resultados mostram que os adolescentes, no contexto escolar, preocupam-se sobretudo em ter reputação junto das autoridades escolares, sendo esta, igualmente, a revelar-se como a principal variável mediadora na dinâmica psicológica entre a justiça relacional e a legitimação da autoridade escolar.

**Figura 13.5**

Representação gráfica dos resultados finais das análises de mediação efectuadas com a reputação junto dos professores e junto dos colegas da turma



*Nota:* a1: relação controlando a variável dependente (estádio 1); b1: relação controlando os julgamentos (estádio 2); c1 e c2: relação antes e após a mediação, ontrolando, neste último caso; as variáveis mediadoras (estádio 3).

## **Discussão dos resultados da reputação junto dos colegas da turma**

A construção da reputação junto dos colegas da turma organiza-se em função de diferentes dimensões, revelando-se, assim, como um conceito multidimensional, tal como se verificou no caso da reputação junto dos professores.

Também junto dos colegas da turma, os adolescentes constróem a sua reputação com base em dimensões valorizadas pelos intervenientes da escola – *cooperação/solidariedade com os colegas e bom aluno* –, que integram o ser solidário com os colegas e as competências escolares; e com base em dimensões cujos conteúdos remetem para o mau comportamento escolar e os comportamentos aditivos.

Na organização da reputação junto dos colegas, os adolescentes, não salientaram a dimensão “bom relacionamento com os professores”, contrariamente ao que aconteceu na reputação junto dos professores, que se mostrou a dimensão mediadora mais influente na relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

### *Julgamentos de justiça e a sua relação com a reputação junto dos colegas da turma*

Os julgamentos relacionais apresentam, uma vez mais, um forte impacto em todas as dimensões reputacionais, enquanto os julgamentos distributivos e comparativos não apresentaram qualquer impacto estatisticamente significativo. Estes resultados são muito interessantes, pois mostram que a qualidade da relação com os professores promove uma reputação positiva junto dos colegas da turma. Quanto mais sentem que são tratados com justiça por parte dos professores, mais desejam ser vistos junto dos colegas como solidários, compreensivos, de confiança e amigos, bem como bons alunos e respeitadores das decisões dos seus professores. Ao mesmo tempo, menos desejam ser

vistos como alunos que impedem o trabalho na sala de aula, desobedecem aos professores, andam à pancada com os colegas e têm comportamentos aditivos.

Assim, a percepção de justiça relacional/procedimental por parte dos professores leva o adolescente a apresentar-se aos seus pares, ou, de acordo com Emler e Reicher (1995), a comunicar aos seus pares uma identidade de colega solidário e, ao mesmo tempo, com competências sociais e escolares.

Por seu turno, verificou-se que a dimensão reputacional “comportamentos disruptivos” foi a única dimensão a apresentar-se como mediadora entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores. Contudo, essa mediação foi imperfeita, uma vez que o valor da variável independente (percepção de justiça relacional) apenas se reduziu ligeiramente.

Além disso, quando comparámos o poder preditivo da reputação junto dos professores com o poder preditivo da reputação junto dos colegas na relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar, verificou-se que apenas a reputação junto dos professores apresentou valores estatisticamente significativos. Estes resultados permitem-nos afirmar que os adolescentes estão mais preocupados e desejosos de ter uma reputação positiva junto dos professores do que junto dos colegas. Evidentemente, isto não significa que os adolescentes não prezem a sua reputação junto dos colegas. Contudo, atendendo a que a variável dependente é a legitimação dos professores é natural que a reputação junto dos professores assuma um papel mais relevante do que a reputação junto dos colegas. Parece-nos, ainda, que vale a pena referir, que os adolescentes muitas vezes preocupam-se com a sua imagem junto dos amigos e não tanto junto dos colegas da turma como um todo. Em trabalhos futuros pode valer a pena fazer essa distinção.

Para finalizar, salientamos que o respeito junto dos colegas da turma não se revelou como uma variável mediadora na relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores. Assim, que esta pesquisa mostra a importância de, em trabalhos futuros, se considerar o conceito de reputação no modelo do valor do grupo enquanto mecanismo psicológico na relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar.

## **Conclusão**

Neste capítulo tivemos como objectivo analisar o papel mediador da reputação na dinâmica psicológica da relação entre os julgamentos relacionais e a legitimação da autoridade escolar. Este objectivo decorreu da sequência das limitações da variável mediadora respeito proposta por Tyler, Degoey e Smith (1996) no âmbito do Modelo do Valor do Grupo. Essas limitações foram por nós observadas no Capítulo 11, uma vez que a variável respeito não apresentou uma mediação na relação entre os julgamentos relacionais e a legitimação da autoridade escolar. Este tipo de limitação foi igualmente encontrada nos estudos empíricos de Sousa e Vala (2002) e Tyler *et al.* (1996).

Os resultados desta pesquisa demonstraram, em primeiro lugar, que a reputação junto dos dois alvos em análise – professores e pares – é um conceito multidimensional, enquanto o respeito tem sido analisado como conceito unidimensional.

De facto, verificámos que a reputação organiza-se em torno de dois grandes eixos: um eixo de natureza normativa, constituído por dimensões cujos conteúdos remetem para o “bom relacionamento com os professores”, “solidariedade/cooperação com os colegas” e “bom aluno”, e um outro eixo de natureza antinormativa e de oposição aos valores da escola, que contém dimensões que integram conteúdos relacionados com os “comportamentos disruptivos” e os “comportamentos aditivos”.

Em segundo lugar, para todas as dimensões reputacionais ficou demonstrada a saliência dos julgamentos relacionais em detrimento dos instrumentais e dos julgamentos comparativos. Uma vez mais, este tipo de julgamentos é destacado.

Assim, os adolescentes são sensíveis ao tratamento que recebem por parte dos professores, sendo que o tipo de tratamento determina não só a interiorização das regras e valores preconizados pela autoridade escolar, bem como a reputação que os adolescentes constroem no contexto escolar, quer junto dos professores quer junto dos colegas da turma. Nesse sentido, os julgamentos relacionais por parte da autoridade determinam a integração de dimensões socialmente valorizadas no self do adolescente. O facto de os adolescentes serem tratados com justiça leva a que estes desejem ter uma imagem pública segundo as características valorizadas pelo contexto escolar; ou, na acepção de Turner *et al.* (1997) e Deschamps (1996), a qualidade da relação com a autoridade escolar facilita a adesão às normas prototípicas do contexto escolar, ou seja, a qualidade da relação com a autoridade promove competências sociais e escolares por parte dos jovens permitindo-lhes ficar melhor apetrechados no sentido de descodificar o que é que a escola e o que as respectivas autoridades pretendem deles.

Em terceiro lugar, esta pesquisa demonstra que a reputação junto dos professores é constituída por um conjunto de dimensões e duas delas – bom relacionamento com os professores e comportamentos disruptivos - são críticas da relação entre a percepção de justiça e a legitimação dos professores. No caso da reputação junto dos colegas da turma identificamos apenas uma delas – comportamentos disruptivos - como variável mediadora. No entanto, quando no modelo de regressão introduzimos os índices de reputação (junto dos professores e junto dos colegas da turma) verificamos que apenas a reputação junto dos professores funciona

como variável mediadora. Não é surpreendente, na medida em que a variável dependente é a legitimação dos professores.

Estes resultados suportam a nossa hipótese de que a reputação é um mecanismo psicológico na relação entre os julgamentos relacionais e a legitimação da autoridade escolar.

Além disso, no que respeita à validação do Modelo do Valor do Grupo, os nossos resultados evidenciam também uma maior robustez relativamente à reputação em detrimento do respeito, na medida em que esta última variável não se apresenta como mediadora, quer junto dos professores quer junto dos colegas da turma. O mesmo acontece relativamente ao orgulho na turma.

Algumas teorias da psicologia educacional têm-se debruçado sobre as causas que levam alguns alunos a oporem-se aos valores e objectivos da escola. Contudo, não tem merecido a devida atenção o papel que a qualidade da relação com a autoridade tem na construção da reputação do adolescente segundo os valores e normas escolares e, por sua vez, na legitimação da escola. Esta nossa pesquisa contribui para uma maior clareza deste fenómeno ao relacionar os julgamentos de justiça, nomeadamente o Modelo do Valor do Grupo e o Modelo Relacional da Autoridade, com os processos reputacionais.

## **CONCLUSÕES GERAIS**



## Conclusões Gerais

---

### Introdução

Como referimos na introdução deste trabalho, o objectivo geral que orientou a presente pesquisa consistiu em contribuir para o conhecimento acerca do processo psicológico subjacente à relação dos adolescentes com a autoridade institucional, procurando para tal demonstrar a relevância da percepção de justiça acerca do comportamento dos professores.

Foi com base neste objectivo geral que procedemos à revisão de literatura, procurando abordar algumas perspectivas e modelos teóricos que nos ajudassem a melhor compreender os factores críticos que influenciam a relação do adolescente com a autoridade escolar e extra-escolar, a autoridade legal e jurídica. Ao longo dessa abordagem colocaram-se algumas interrogações, quanto a nós pertinentes, às quais procurámos dar resposta.

Como tivemos oportunidade de descrever na primeira parte do trabalho, no Capítulo 1, os adolescentes são confrontados com um conjunto de tarefas de desenvolvimento, entre as quais as tarefas relativas à integração na vida social e institucional, em particular as que envolvem a relação com as instituições e respectivas autoridades. Contudo, verificámos que a Psicologia se tem focalizado nas tarefas de desenvolvimento relativas aos problemas pessoais e relacionais (amigos e família) e não tem dado a devida atenção às tarefas que dizem respeito à relação com as instituições e respectivas autoridades. Foi exactamente sobre este tipo de tarefas que esta investigação se debruçou.

Nas suas relações com a autoridade institucional, os adolescentes passam de uma relação informal, nomeadamente com os professores, para uma relação formal e onde as regras são também mais explícitas. As representações sobre o mundo institucional e respectivas autoridades passam assim a ser construídas com base num contacto mais directo mas, ao mesmo tempo, com base numa maior formalidade e impessoalidade (Emler, 1992; 1998). As relações que os adolescentes estabelecem com as autoridades escolares são, também, cada vez mais directas, em que os pais deixam de ter o papel mediador que tinham até então. Assim, o desenvolvimento do adolescente no que se refere à compreensão do complexo funcionamento das instituições sociais, entre as quais está a escola, é construído e regulado através da sua experiência directa com o mundo social e, mais especificamente, com as autoridades, bem como através da sua reflexão sobre essa experiência (Emler, 1998). Por sua vez, essa compreensão é também facilitada pelas transformações cognitivas, ou seja, pela aquisição do raciocínio hipotético dedutivo (Piaget, 1977). A par destas transformações cognitivas ocorrem também as mudanças de perspectiva temporal que afectam as representações dos adolescentes sobre o futuro, passando a integrar valores e projectos estruturados de

forma mais realista (Lewin, 1951; Palmonari, Carugati, Ricci Bitti & Sarchielli, 1984), o que tem, naturalmente, implicações na relação com as autoridades institucionais.

Como salientámos, a forma como o jovem resolve as tarefas relativas à sua integração no mundo social e institucional e a relação que desenvolve com as respectivas autoridades determina a sua identidade, na medida em que a estratégia adoptada para a resolução dessas tarefas pode estar associada a um leque de comportamentos muito diversificados. Esses comportamentos, tanto podem estar ligados à autonomia, à responsabilidade, à cooperação e à crítica construtiva, como ao desvio e à delinquência, como ainda à contestação, mas sem apresentar alternativas (ver Schachter, 1951), ou mesmo à submissão, ao “tanto faz” e ao “quero lá saber”.

Como referimos, para Emler (1992), Bosma e Jackson (1990) Palmonari (1997), uma integração social negativa por parte dos adolescentes, expressa através de comportamentos desviantes, resulta de uma percepção negativa das instituições e das autoridades que as representam. Este tipo de percepção é muitas vezes construído com base na experiência de que a autoridade institucional não acautela os seus direitos e não aplica os requisitos da justiça, o que faz com que o adolescente tome em mãos a sua própria defesa.

Entretanto, continuando o percurso relativamente à revisão de literatura e tendo em conta o nosso argumento, abordámos brevemente, no quadro da Psicologia, algumas perspectivas que têm analisado a legitimação da autoridade (Capítulo 1). Verificámos que essas perspectivas assentam em dois eixos contrastantes: um considera a autoridade como vantajosa para o indivíduo e o grupo na medida em que assume uma função de regulação e coesão social; o outro eixo considera a relação com a autoridade com base na submissão às suas ordens, mesmo quando essas ordens põem em causa os direitos humanos e os princípios éticos e morais. Daqui decorreram interrogações, no nosso

entender, de grande pertinência e sempre actuais: dever-se-á promover a obediência da criança e do adolescente á autoridade independentemente da forma como essa autoridade é exercida ou do tipo de ordem dada? Ou, pelo contrário, dever-se-á promover a legitimação da autoridade apenas quando esta valoriza e aplica procedimentos neutros, o respeito mútuo e o tratamento segundo princípios humanos e éticos? E qual é o processo psicológico e qual a dinâmica relacional que promovem tal legitimação?

No sentido de ajudar a responder a estas questões e a ultrapassar a discrepância encontrada na literatura quanto à relação com a autoridade, destacámos os contributos de Weber (1946) e Kohlberg (1984). É nesta encruzilhada que destacamos os trabalhos de Emler e colaboradores (ver Capítulo 2), na medida em que foram pioneiros na análise dos pressupostos weberianos. Tendo por base estes pressupostos, Emler e colaboradores (1985; 1987; 1995) defendem que as atitudes do adolescente face às instituições definem-se com base na legitimidade que este atribui às normas e às regras sociais, bem como à autoridade, sua legal representante. Além disso, estes autores foram também pioneiros em mostrar a importância das experiências escolares como um dos factores estruturadores das atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional. A partir destes trabalhos, Palmonari e colaboradores (1995; 1999) desenvolveram uma escala sobre o “mal-estar escolar”, que evidencia alguns factores da experiência escolar como relevantes no desenvolvimento das atitudes face à autoridade institucional.

Uma das linhas orientadoras do nosso trabalho foi, justamente, o conjunto de pesquisas realizadas por estes autores.

Contudo, quer o conjunto de trabalhos realizados por Emler quer o conjunto de trabalhos realizado por Palmonari apresentam, quanto a nós, algumas insuficiências (Capítulo 2), uma vez que as suas pesquisas sobre o papel da experiência escolar na

avaliação da autoridade institucional assentam apenas nos aspectos formais da relação com a autoridade, com particular enfoque na regra da imparcialidade. Além disso, apesar dos seus estudos mostrarem que as experiências escolares são um factor importante no desenvolvimento das atitudes dos adolescentes face à autoridade institucional, os autores nunca mostraram de forma clara quais são as dimensões críticas da experiência escolar que facilitam a legitimação da autoridade escolar e extra-escolar.

No sentido de colmatar estas insuficiências, desenvolvemos a nossa hipótese geral de que *é a experiência de justiça na escola o factor crítico na legitimação das autoridades escolar e extra-escolar*. Para responder a esta hipótese, integrámos nas nossas pesquisas as dimensões de justiça propostas no âmbito do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional da Autoridade (Lind & Tyler, 1988; Tyler, 1994; Tyler & Lind, 1992; Tyler *et al.* 1996). Desenvolvemos, assim, a segunda parte do nosso trabalho.

Como vimos nos capítulos 4 e 7, a relevância do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional da Autoridade reside na proposta de que, embora as pessoas presidam as suas avaliações de justiça, quer por motivos instrumentais ou distributivos, quer por motivos relacionais, são sobretudo *os motivos relacionais* que evidenciam saliência nessas avaliações (Tyler, 1989; 1994; Tyler & Blader 2000; Tyler & Lind, 1992). Os aspectos relacionais da justiça comunicam aos membros do grupo o *status* que um determinado membro tem no seio do grupo, em que medida pode *confiar* na autoridade, e em que medida essa autoridade procede com *neutralidade*. Psicologicamente, o impacto dos motivos relacionais na percepção de justiça verifica-se porque as pessoas usam a forma como são tratadas como informação sobre o seu valor no seio do grupo e sobre o valor do grupo a que pertencem. Assim, um tratamento justo por parte do professor indica ao aluno que ele é respeitado no seio da turma (respeito) e

que essa turma merece que o aluno se orgulhe de lhe pertencer (orgulho), e, conseqüentemente, torna-se maior a probabilidade de os alunos aceitarem as propostas e as decisões do seu professor. Orgulho e respeito são então duas dimensões de identidade que funcionam como mediadoras na relação entre as percepções de justiça e a legitimação da autoridade.

Tyler e colaboradores designaram esta dinâmica por *dinâmica psicológica da justiça procedimental*, que explica a relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade (Tyler *et al.*, 1996). As premissas do Modelo do Valor do Grupo assentam nos pressupostos da Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1986) e na Teoria da Auto-Categorização (Turner Hogg, Oakes, Reicher e Wetherell, 1987). Note-se, contudo que o Modelo do Valor do Grupo colocou o seu enfoque na dinâmica intragrupal e, concretamente, no relacionamento que se estabelece entre os membros do grupo e as autoridades grupais, dando particular destaque à avaliação que os membros do grupo fazem do seu valor no seio do grupo (respeito); enquanto as teorias acabadas de enunciar dão particular importância às relações entre os grupos, ou seja, à avaliação do estatuto do grupo (orgulho) face a outros grupos (diferenciação intergrupala), destinando-se à explicação da discriminação, do relacionamento e do conflito intergrupala (Amâncio, 2000; Monteiro, 2000; Monteiro, Lima & Vala, 1994).

Tyler e Lind (1992), ao proporem o *Modelo Relacional de Autoridade nos grupos*, procuram explicar a importância das dimensões de justiça relacional na legitimação da autoridade partindo da hipótese de que somente a legitimação da autoridade pode assegurar a aceitação e o cumprimento *voluntários* das suas decisões.

Este modelo salienta claramente que a qualidade da relação com a autoridade promove sentimentos de justiça procedimental que, por sua vez, conduzem à legitimação dessa autoridade. A relação entre a legitimação da autoridade e o

sentimento de justiça é acentuado pelo reconhecimento de valor no grupo (reconhecimento do *status*). Para o Modelo Relacional, os indivíduos nas suas experiências com a autoridade não estão apenas preocupados com a resolução dos problemas, mas funcionam como uma oportunidade para compreender como as autoridades funcionam e, no nosso entender, para compreender *qual o tipo de valores que estas transmitem* aos membros do grupo.

No Capítulo 3 vimos ainda, que as diferentes abordagens sobre a justiça assinalam que a percepção de justiça organiza-se em torno de três grandes dimensões de justiça: a justiça distributiva, a justiça procedimental e a justiça interaccional. No entanto, os estudos de Bies e Moag (1986), bem como os estudos fenomenológicos da justiça (ver Mikula e colaboradores, 1990 e 1993), destacaram a importância da dimensão de justiça interaccional nos julgamentos de justiça. De igual modo, o Capítulo 6 tornou evidente que, no contexto escolar, os adolescentes atribuem enorme relevância aos aspectos interaccionais da justiça.

Em torno do significado da justiça, embora teoricamente as três dimensões surjam distintas, existem algumas dúvidas se de facto as pessoas as distinguem, particularmente a dimensão interaccional e a dimensão procedimental. A controvérsia suscitada faz-nos todo o sentido, uma vez que estas duas dimensões surgem frequentemente agregadas; e além disso, quando se está no campo das interações, essa distinção pode ser mais difícil, porque ambas as dimensões (interaccional e procedimental) comportam informação sobre a autoridade e sobre o valor do indivíduo.

Na terceira parte desenvolvemos um conjunto de pesquisas que passaremos a dar conta. Nas pesquisas um, dois, três e cinco introduzimos duas dimensões de justiça não contempladas nos estudos dos Modelos do Valor do Grupo e no Modelo Relacional: uma dimensão é composta pelas regras procedimentais propostas por Leventhal (1980),

pois interessava-nos analisar os aspectos formais dos procedimentos nas interações entre os alunos e os professores, bem como o impacto na legitimação da autoridade; a outra dimensão, nova, introduzida tem a ver com os julgamentos de justiça comparativos, que posteriormente à teoria da equidade (Adams, 1965) e da teoria da privação relativa (Crosby, 1976; 1984) não tem merecido a devida atenção. Esta nova dimensão tem sido negligenciada pelos estudos no âmbito do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional. Ora, as comparações são particularmente salientes no caso dos adolescentes, na medida em que os processos comparativos estão relacionados com os processos de desenvolvimento psicológico e, como tal, o adolescente encontra-se numa fase de redefinição do self e nesse processo necessita dos pares como referência comparativa.

*A saliência das dimensões relacionais de justiça no impacto da legitimação da autoridade escolar e da avaliação da autoridade extra-escolar*

Dada a relevância do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional para a compreensão da legitimação da autoridade, por via da saliência dos aspectos relacionais de justiça, pretendemos analisar a sua relevância com adolescentes e em escolas secundárias, uma vez que este modelo tem sido frequentemente analisado com adultos e em contexto organizacional.

Na nossa primeira pesquisa pretendeu-se articular as premissas deste modelo com o conjunto de estudos realizados por Emler e Palmonari, enunciados no Capítulo 2, no sentido de responder à hipótese geral de que “a percepção de justiça do comportamento dos professores influencia a legitimação da autoridade escolar e a avaliação das autoridades extra-escolares”.

Efectivamente, o nosso primeiro estudo, apresentado no Capítulo 9, permitiu mostrar que a percepção de justiça é o factor crítico da experiência escolar na

legitimação da autoridade escolar e na avaliação da autoridade institucional extra-escolar, quando comparada com as dimensões da experiência escolar propostas por Palmonari e colaboradores. Das dimensões propostas por estes autores, apenas a avaliação das regras escolares revelou impacto na avaliação das autoridades extra-escolares.

Os julgamentos de justiça relacional, resultantes da junção da dimensão interaccional e da dimensão procedimental da análise factorial realizada, são aqueles que claramente influenciam a legitimação da autoridade escolar e a avaliação da autoridade legal e jurídica, quando comparados com os aspectos distributivos. No entanto, os julgamentos distributivos apresentaram um relação significativa com a avaliação da autoridade institucional, legal e jurídica. Assim, este último resultado não apoia os pressupostos do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional propostos por Tyler e colaboradores.

Constatámos também que a legitimação da autoridade escolar é mediadora entre a percepção de justiça e a avaliação da autoridade institucional. O facto de os adolescentes serem tratados com justiça por parte dos professores leva a que aceitem as suas decisões e legitimem as suas propostas; por sua vez, quanto mais legitimam os professores, mais positivamente avaliam a autoridade legal e jurídica. Este tipo de análise, nunca antes realizada, enriquece a nossa compreensão acerca da relação entre a experiência com os professores e a avaliação da autoridade institucional.

A qualidade da relação com a autoridade escolar é interiorizada e parece ser generalizada a outras autoridades extra-escolares. O tratamento justo por parte dos professores, ao nível relacional/procedimental – tratamento digno, respeitoso, com base na imparcialidade e no terem oportunidade para expressar as suas opiniões –, favorece a

legitimação das suas propostas e o sentimento de que as outras autoridades extra-escolares também são justas.

Os professores, ao serem percebidos como justos, funcionam como modelos de autoridade formal justa, favorecendo a interiorização de atitudes positivas face a outras autoridades extra-escolares. Efectivamente, os professores funcionam como modelos de socialização relativamente ao conhecimento do mundo social e à transmissão de valores e normas sociais que lhe subjazem, bem como à construção de representações acerca das autoridades extra-escolares.

Considerar os julgamentos de justiça nos estudos sobre a legitimação da autoridade enriquece e clarifica os resultados dos estudos de Emler e Palmonari. Os estudos no âmbito do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional da Autoridade mostram que a relação com a autoridade, assente apenas nos aspectos formais da justiça, não são suficientes para os adolescentes aceitarem voluntariamente as decisões e propostas dos seus professores, bem como para avaliarem de forma positiva as autoridades extra-escolares. Assim, é exactamente a qualidade da relação com os professores, destacando os aspectos relacionais, que facilita o processo de internalização da crença de que as autoridades extra-escolares também são justas.

#### *Os julgamentos de justiça comparativos na legitimação da autoridade*

No Modelo do Valor do Grupo, os juízos comparativos não têm sido considerados relevantes, assumindo que os julgamentos de *justiça* estruturam-se com base em princípios ou julgamentos autónomos (Tyler & Blader, 2000).

Como prevíamos, os julgamentos de justiça acerca do comportamento dos professores por parte dos adolescentes têm uma base não só “autónoma” como “comparativa”, quer na legitimação dos professores quer na avaliação das autoridades

extra-escolares. Nos seus julgamentos de justiça sobre o comportamento dos professores, os adolescentes activam o processo comparativo com os colegas (referentes comparativos) no sentido de ajuizar os comportamentos dos professores.

*As percepções de justiça relativamente à autoridade parental e a avaliação da autoridade institucional*

Com base nos resultados da primeira pesquisa interrogamo-nos se a influência verificada quanto à qualidade da relação com os professores se estende a outro tipo de autoridades igualmente socializadoras. De facto, Emler e Reicher (1995), Heaven (1994) e Rubini e Palmonari *et al* (1998) defendem que os pais são igualmente agentes de socialização importantes na relação que os adolescentes estabelecem com a autoridade institucional. No entanto, os autores nunca analisaram empiricamente a sua hipótese.

Tanto quanto sabemos, estudos empíricos que analisem os efeitos da percepção de justiça acerca do comportamento dos pais na legitimação da autoridade institucional, são inexistentes.

O estudo apresentado no Capítulo 10 responde, assim, à hipótese de que “na avaliação da autoridade extra-escolar, os adolescentes são mais influenciados pela percepção de justiça acerca da autoridade escolar do que pela percepção de justiça acerca da autoridade parental”. Com efeito, os dados mostraram que, efectivamente, são as percepções de justiça na escola que determinam a avaliação da autoridade institucional. A forma como os adolescentes são tratados pelos pais tem um impacto pouco expressivo na avaliação da autoridade institucional, ao contrário das hipóteses defendidas pelos autores acima enunciados.

A relação com os pais fornece as bases afectivas e emocionais para os indivíduos se poderem relacionar uns com os outros; no entanto, no que respeita à socialização de natureza mais normativa e institucional, é a experiência escolar, e mais concretamente o tipo de relação com os professores, a ter esse papel. Provavelmente, a família tem junto dos filhos uma influência maior na socialização primária do que na socialização secundária, uma vez que, como referimos, outros agentes de socialização, entre os quais os professores, passam a ter um papel de crucial importância.

*A identidade como mediadora entre as percepções de justiça e a legitimação da autoridade escolar*

Se os aspectos relacionais de justiça do comportamento dos professores se revelaram como se viu, determinantes na legitimação dos professores, interessava compreender melhor qual é o processo psicológico subjacente à relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade escolar. Partimos da hipótese de que essa relação é mediada pelos mecanismos psicológicos propostos pelo Modelo do Valor do Grupo, já enunciados. Surgia então a necessidade de analisar se o orgulho na turma e o respeito percebido pelos adolescentes no seio da turma são mediadores entre a percepção de justiça acerca do comportamento dos professores e a legitimação da autoridade escolar.

Responder a esta questão é importante para a compreensão dos resultados do primeiro estudo, mas é também uma contribuição importante para a validação do próprio Modelo do Valor do Grupo, uma vez que este modelo tem sido preferencialmente estudado com sujeitos adultos. Além disso, o conjunto de estudos realizados no âmbito deste modelo tem evidenciado que as variáveis mediadoras, *orgulho e respeito* nem sempre revelam resultados potentes e sem ambiguidade. No

terceiro estudo pretendeu-se testar o Modelo do Valor do Grupo com adolescentes e em escolas secundárias.

Constatámos, assim, que os aspectos relacionais de justiça estão significativamente relacionados com as variáveis mediadoras – o orgulho na turma e o respeito ou valor percebido no seio da turma -, enquanto os julgamentos distributivos apresentam apenas um impacto estatisticamente significativo na variável orgulho. A legitimação dos professores é afectada por estas variáveis da identidade/identitárias, sendo no entanto o orgulho a apresentar valores ligeiramente superiores.

Quanto ao papel mediador do orgulho e do respeito, os resultados apoiam os pressupostos do modelo no que respeita ao orgulho, mas o mesmo não acontece no que se refere ao respeito.

Pretendeu-se, igualmente, analisar a hipótese de que os julgamentos de justiça comparativos, tal como os julgamentos de justiça relacionais, afectam as variáveis mediadoras propostas pelo Modelo do Valor do Grupo – o orgulho e o respeito. Com efeito, e ao contrário do modelo acima analisado, as duas variáveis mediadoras apresentaram uma mediação parcial entre os julgamentos relacionais, os julgamentos comparativos e a legitimação dos professores. Os julgamentos comparativos, tal como os julgamentos relacionais, têm impacto nas variáveis mediadoras, *orgulho e respeito*. Deste modo, esta dimensão comparativa revela a pertinência da sua análise nos aspectos sobre o *self* do adolescente.

Salienta-se que a introdução dos julgamentos comparativos no modelo evidencia, igualmente, a sua relevância nos processos psicológicos entre os julgamentos de justiça e a legitimação dos professores. Os pressupostos do Modelo do Valor do Grupo, ao acentuarem apenas os julgamentos autónomos de justiça e deixarem de parte

os julgamentos comparativos limitam o alcance deste modelo, pelo menos junto dos adolescentes e no contexto da escola.

Com base nos resultados das nossas pesquisas, sentimos necessidade de realizar um estudo experimental no sentido de solidificar e clarificar dois resultados, por nós verificados e que não são consonantes com o modelo proposto por Tyler e colaboradores. Um resultado diz respeito ao impacto dos julgamentos distributivos, quer na legitimação dos professores e das autoridades extra-escolares, quer no orgulho na turma por parte dos adolescentes; outro resultado tem a ver com o papel dos julgamentos de justiça comparativos na legitimação dos professores.

Realizámos assim o estudo 4 para responder a estas questões e a problemas teóricos apresentados no Capítulo 8, bem como à saliência das dimensões de justiça em situações justas e injustas.

#### *Julgamentos comparativos e situações de (in)justiça*

O efeito principal do tipo de julgamento, comparativo e autónomo, evidencia o forte impacto psicológico dos julgamentos comparativos na legitimação da autoridade. Este efeito principal foi qualificado pelo efeito de interacção entre o tipo de julgamentos e a valência da situação, justa e injusta, que confirma a nossa hipótese “Na situação de injustiça, e quando são salientes os julgamentos comparativos, os adolescentes legitimam menos as acções dos professores do que quando são salientes os julgamentos autónomos. Porém, na situação de justiça a saliência dos julgamentos comparativos ou autónomos não induzirá diferenças na legitimação dos professores”.

Destaca-se que a legitimação dos professores é menor quando os adolescentes são tratados de forma injusta, mas é especialmente menor quando os colegas são tratados de forma justa e o próprio é tratado de forma injusta. Quando os adolescentes

são vítimas de injustiça relativamente aos colegas estão menos disponíveis para aceitar as propostas dos professores e reconhecer a sua competência, independentemente dos aspectos relacionais e distributivos. Estes resultados são consonantes com os de Grienberger *et al.* (1997), referidos no Capítulo 8.

Com efeito, estes resultados mostram como é importante os professores estarem atentos às desigualdades de tratamento na acção pedagógica e de avaliação com os seus alunos, que aliás Perrenoud (1978) classificava como dois mecanismos geradores de injustiça e que provocam no aluno sentimentos de que está a ser vítima de injustiça, podendo levar a comportamentos de resistência e retaliação. Este tipo de situações são deveras perturbadoras para o adolescente e para a interacção na sala de aula.

À luz do Modelo do Valor do Grupo e do Modelo Relacional, o tratamento sem consideração e respeito, bem como as notas injustas salientam o baixo *status* do aluno na turma, acrescido do sentimento de injustiça e de desvantagem relativamente a um colega torna o adolescente mais vulnerável, sendo esta situação mais ameaçadora para o self do que numa situação, igualmente injusta, mas em que não existe a comparação com o colega.

A saliência dos aspectos relacionais da justiça na legitimação dos professores, bem como os pressupostos dos modelos utilizados neste trabalho, são reforçados com os resultados deste estudo experimental, na medida em que se salienta que é nas situações justas a nível dos aspectos relacionais que se verifica a maior legitimação da autoridade escolar. Os adolescentes ao sentirem que são tratados de forma justa pelos seus professores, leva a que interiorizem a norma de reciprocidade “com professores justos é justo que se obedeça”. Ou seja, os alunos aceitam voluntariamente as decisões e as propostas dos professores considerados justos, sem o tradicional recurso às recompensas ou às punições por parte do professor. *A qualidade da relação com os professores*

*parece promover atitudes e valores (motivações internas) que vão no sentido da cooperação e da cidadania.*

### *Os julgamentos relacionais, a reputação e a legitimação dos professores*

No estudo quinto retomámos a análise do respeito, enquanto variável mediadora no Modelo do Valor do Grupo, uma vez que no terceiro estudo empírico por nós realizado e outros (Sousa & Vala, 2002; Tyler *et al.*, 1996) esta variável não se revelou de grande potência e valor heurístico. O objectivo central neste estudo foi o de substituir o conceito de respeito pelo conceito de reputação no quadro da dinâmica psicológica na relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade. Pretendeu-se, igualmente, comparar ambos os modelos: um com a reputação e outro com o respeito. Analisámos também a reputação junto dos pares e a reputação junto da autoridade separadamente, questão que os estudos no âmbito do Modelo do Valor do Grupo têm descurado, isto é, não têm levado em conta por quem o indivíduo é respeitado.

Partimos do pressuposto de que a forma como os adolescentes se auto-apresentam à comunidade escolar está relacionada com a forma como são tratados pelos professores, concebendo-se a hipótese de que “quanto mais positiva é a percepção de justiça do comportamento dos professores, mais o adolescente constrói a sua reputação através do reconhecimento e aceitação das propostas dessa autoridade (mais normativa). Por sua vez, quanto mais a reputação é construída de uma forma normativa, mais legitimam a autoridade escolar”.

Os resultados evidenciaram que a *reputação* construída junto dos colegas da turma e junto dos professores é um conceito multidimensional, ao contrário do que acontece com a variável *respeito*. Os julgamentos relacionais apresentaram um forte impacto em todas as dimensões da reputação, quer junto da autoridade quer junto dos

colegas da turma, em detrimento dos aspectos instrumentais e dos julgamentos comparativos, ao contrário do que aconteceu no terceiro estudo. O facto de os adolescentes terem uma relação de qualidade com os professores leva a que se sintam pessoas com valor na sua turma, promovendo deste modo a sua identidade pública. Por sua vez, os adolescentes com esse tipo de relação com os professores sentem-se mais seguros e confiantes nas relações futuras com a autoridade, parecendo secundarizar os resultados imediatos, isto é, as notas. Será importante e útil que se realizem mais estudos no sentido de se compreender claramente o papel dos julgamentos comparativos na reputação.

No que respeita ao papel mediador da reputação “bom relacionamento com os professores”, verificou-se uma mediação parcial entre as percepções de justiça e a legitimação dos professores. Quanto mais os adolescentes sentem que são tratados de forma respeitosa, digna, imparcial e que são ouvidos pelos seus professores, mais constróem uma reputação socialmente valorizada e, por sua vez, mais legitimam e aceitam as propostas dos seus professores.

A dimensão da reputação junto dos colegas da turma que se revelou mediadora foi a dimensão designada por “comportamentos disruptivos”, ou seja, se os adolescentes sentem que os professores são justos, menos constroem a sua reputação com base em dimensões negativas do ponto de vista do que é valorizado pela escola, nomeadamente os comportamentos disruptivos.

Pretendeu-se também analisar qual das variáveis, *reputação* ou *respeito*, apresentava maior robustez como variável mediadora no modelo. Verificou-se que a dimensão reputacional é um mecanismo psicológico mais robusto do que o respeito, uma vez que esta última variável não apresentou qualquer tipo de mediação, quer junto dos colegas da turma quer junto dos professores. Ainda no que respeita à mediação, a

reputação, quando analisada em conjunto com o orgulho, foi a única que revelou um papel mediador. No entanto, existe uma correlação positiva e significativa entre o orgulho e a reputação, o que indica que ambos os constructos fazem parte do conceito de identidade.

A reputação junto dos professores aponta para a relevância de os adolescentes percepcionarem os professores como justos ao nível dos julgamentos relacionais, na medida em que essa percepção leva a que estes construam a sua reputação com base em categorias prototípicas da escola, ou seja, categorias valorizadas pelos professores e que melhor os caracterizam e representam, ao contrário de Tyler e Blader (2003), que defendem estes pressupostos para outra variável da identidade, o orgulho. Com efeito, as experiências com os professores influenciam a identidade dos adolescentes e assumem uma função de socialização na aquisição de valores sociais e morais.

A qualidade da relação com os professores facilita a adesão às normas prototípicas do contexto escolar, na medida em que esse tipo de relação favorece a construção de uma imagem pública segundo as características valorizadas pelo contexto escolar. Realça-se, assim, que os julgamentos relacionais relativamente ao comportamento dos professores determinam a integração de dimensões socialmente valorizadas no self do adolescente, actuando, por sua vez, na sua identidade

Os resultados desta pesquisa sugerem também que a reputação construída junto da autoridade grupal potencializa o modelo do valor do grupo. Para além disso, e uma vez que o Modelo do Valor do Grupo se assume como uma extensão intragrupal da Teoria da Identidade Social, assunção considerada por nós muito pertinente, os resultados desta pesquisa sugerem que, de facto, faz todo o sentido considerar a dimensão reputacional nos estudos sobre as relações intergrupais.

Contudo, são necessárias outras investigações que testem a potencialidade e robustez da reputação como variável mediadora na dinâmica psicológica entre a percepção de justiça e outras variáveis dependentes, nomeadamente as habitualmente analisadas pelo modelo do valor do grupo.

### **Implicações da justiça relacional na dinâmica escolar e futuras investigações**

Considerando os resultados desta pesquisa, propomos agora algumas pesquisas futuras, nomeadamente sobre os comportamentos disruptivos na sala de aula.

Alguns estudos sobre as representações que os professores têm da indisciplina dão-nos conta dos seus sentimentos de desconsideração e desprezo; esse tipo de comportamento por parte dos alunos suscita nos professores sentimentos negativos (Carita 1992; Mollo, 1986). Os significados atribuídos pelos professores à indisciplina estão associados a comportamentos de desobediência e indelicadeza para com o professor (Mollo, 1979), a comportamentos agressivos, turbulentos e exibicionistas (Estrela, 1986) e à transgressão de normas escolares (Amado, 1991).

Embora saibamos que para a ocorrência do fenómeno da indisciplina na sala de aula concorrem diversos factores (Estrela, 1986; 1994; Fontana, 1995; 1998), como por exemplo factores familiares (Carlson, 1990) e/ou uma baixa auto-estima académica (Truscott, 1992), acreditamos que estes comportamentos surgem no contexto relacional professor-aluno e que a sua resolução dependerá sobretudo do comportamento do professor e da qualidade da relação professor-aluno.

Neste contexto, os nossos resultados sugerem que as percepções de justiça dos adolescentes relativamente ao comportamento dos professores, a nível dos aspectos relacionais, podem prevenir os comportamentos disruptivos na sala de aula. Assim, e

apesar dos nossos dados não nos permitirem analisar as causas dos comportamentos disruptivos, eles sugerem que a ocorrência de comportamentos de desobediência por parte dos alunos pode decorrer, pelo menos em grande parte, de comportamentos de injustiça por parte dos professores. Perante comportamentos de injustiça, os alunos muitas vezes adoptam comportamentos de retaliação e de recusa quanto a cooperarem relativamente aos pedidos e propostas desses professores (Amado, 2000).

Além disso, este trabalho mostra que, na relação com os professores, os adolescentes privilegiam sobretudo os aspectos de neutralidade, o serem ouvidos, serem reconhecidos e respeitados enquanto pessoas, os aspectos relacionais de justiça. De facto, Durrant (1995) sugere que se os alunos sentem que são ouvidos e compreendidos por parte dos professores, diminuem os comportamentos perturbadores na sala de aula.

Pensamos, assim, que outras investigações que analisem directamente a relação entre os julgamentos de justiça acerca do comportamento dos professores e os comportamentos disruptivos por parte dos alunos poderão ajudar a uma melhor compreensão deste tipo de fenómeno.

Com efeito, os adolescentes constroem o significado e interpretam o mundo social e institucional através das suas experiências com os outros significativos, e neste caso através da experiência relacional com os seus professores. Assim, investigações que analisem a relação entre as percepções de justiça – nomeadamente a qualidade da relação com os professores, antecedente particularmente importante da identidade (Tyler & Blader, 2003) ou da construção da reputação, como este trabalho mostra – e os comportamentos desviantes podem fornecer indicadores úteis para a prevenção desses comportamentos e do abandono escolar.

Pesquisas que analisem, igualmente, a relação entre a percepção de justiça e o exercício de cidadania poderão ser igualmente proficuas, uma vez que se pretende que

os adolescentes sejam e se tornem adultos críticos, participativos com direitos e deveres na vida social (Campos, Costa & Menezes, 1993; Menezes, Xavier & Cibeles, 1999). Considerar variáveis psicológicas, individuais e contextuais, nessa relação, pode contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos aqui assinalados.

### **Considerações finais**

Concluímos procurando responder à questão colocada no Capítulo 1 e no início das conclusões gerais. O conjunto de pesquisas aqui apresentadas destacou a relevância dos aspectos relacionais de justiça, salientando a qualidade da relação estabelecida entre os professores e os adolescentes como determinante da representação do self do adolescente – a sua reputação – e a avaliação da autoridade institucional.

Assim, após este percurso, podemos afirmar que a relação com a autoridade assente apenas em critérios de imparcialidade, aspectos formais da justiça, tal como defendem Emler e colaboradores e Palmonari e colaboradores, é insuficiente para promover a desobediência face a ordens que colocam em causa os direitos humanos.

No nosso entender, só a qualidade da relação com os professores assente em procedimentos neutros, mas com ênfase sobretudo no tratamento digno, respeitoso, que considera as necessidades dos alunos, lhes dá voz e os trata como pessoas, pode esperar respeito dos seus alunos e aceitação voluntária das suas propostas (Blader & Tyler, 2003; Lind & Tyler, 1992; Tyler & Blader, 2003), bem como facilitará, pelo menos em parte, a interiorização da crítica construtiva, de valores éticos e de respeito pelos direitos humanos.

A propósito da relação com a autoridade e dos crimes nazis Allport (1969) afirma: “A única força verdadeira contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se

me for permitido empregar a expressão kantiana; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não deixar-se levar”. (p. 110)

Acreditamos, como sugere Amado (2000), que a educação na escola, consubstanciada na qualidade da relação que temos vindo a enunciar, não pretende tornar o aluno submisso mas autodisciplinado, capaz de reconhecer o que o contexto escolar espera dele, capaz de gerir correctamente as suas relações sociais e de se empenhar, por motivações intrínsecas, e não por recompensas externas, nas actividades de aprendizagem. Em vez de uma oportunidade para desenvolver o trabalho pedagógico, num clima de controlo, de autoritarismo, submissão e recurso à punição, a relação que o professor estabelece com os alunos na sala de aula pode ser uma relação contentora e estruturante, onde existe a oportunidade de partilha de significados, de opiniões diversificadas, de construção da noção de justiça, na acepção pós-convencional de Kohlberg (1984), e levar a bom termo o trabalho pedagógico e a formação do aluno enquanto pessoa e cidadão responsável. É de facto a qualidade relacional que faz a diferença.

Será que se pode dar aquilo que não se recebe?

## **REFERÊNCIAS**



## Referências

---

- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 2, pp.267 - 299). New York: Academic Press.
- Adorno, T.W. (1995). *Palavras e sinais – Modelos críticos 2*. Lisboa: Vozes, Petrópolis. (original publicado em 1969).
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswilk, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Academic Press.
- Alexanber, S., & Ruderman, A. (1987). The role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social Justice Research*, 1, 177-198.
- Allen, V. (1982). Effects of conformity pressure on justice behaviour. *Equity and Justice in Social Behaviour*. New York: Academic Press.
- Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Alves-Martins, M. (1998). Dinâmica de escola e identidades sociais. In M. Alves-Martins (Eds.), *IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 43-49). Lisboa: ISPA.
- Amado, S. J. (1991). Indisciplina na sala de aula. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXV, 133-148.
- Amado, S. J. (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

- Amâncio, L. (2000). Identidade social e relações intergrupais. In J. Vala e M.B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, 387-409. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ambrose, M., Harland, L., & Kulik, C. T. (1991). Influence of social comparisons on perceptions of organizational fairness. *Journal of Applied Psychology*, 76, 2, 239-246.
- Arendt, H. (1996). *Eichmann em Jérusalem*. Coimbra: Tenacitas (obra publicada em 1963).
- Azzi, A. (1994). La dynamique des conflits intergroupes et les modes de résolution. In R. Y. Bourhis & J-P. Leyens (Eds), *Stéréotypes, discrimination et relations Intergroupes* (pp. 293-321). Lies: Mardaga.
- Baron, R. M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., pp. 680 - 740). New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L., & Walster, E. (1976). (Eds.), Equity theory: Toward a general theory of social interaction. *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol. 9). New York: Academic Press.
- Bies, R., & Moag, J. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1, 43-55.
- Bies, R., Shapiro, D. (1988). Voice and justification: Their influence on procedural fairness judgments. *Academy of Management Journal*, 31, 676-685.
- Blader, S. & Tyler, T. (2003). A Four-component model of procedural justice: Defining the meaning of a “fair” process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 6, 747-758.
- Bosma, H., & Jackson, S. (1990). *Coping and self-concept in adolescence*. New York: Springer-Verlag.
- Bosma, H., & Jackson, S. (1991). *Coping and self-concept in adolescence*. Berlim: Springer.
- Brewer, M., & Kramer, R. M. (1986). Choice behaviour in a social dilemma: Effects of social identity, group size and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 543-549

- Brockner, J., & Siegel, P. (1995). Understanding the interaction between procedural and distributive justice. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brockner, J., Siegel, P., Daly, J., & Martin, C. (1997). When trust matters: the moderating effect of outcome favorability. *Administrative Science Quarterly*, 42, 3, 558-583.
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B., (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, 120, 2, 189-208.
- Bromley, D.B. (1993). Impression management. *Reputation, Image and Impression Management* (pp.51-63). England: John Wiley & sons, Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Análise de dados em ciências sociais*. Lisboa: Celta.
- Buchanan, C.M., Eccles, J.S. & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior adolescence. *Psychological Bulletin*. 111, 62-107. Cambridge University Press (pp.365.381).
- Caetano, A., & Vala, J. (1999). Efeitos da justiça organizacional percebida sobre a satisfação no trabalho e as opções comportamentais. *Psicologia*, 13, (1-2), 75-84.
- Campos, B. P., Costa, M. E., & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Carugati, F., & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carita, A. (1992) *Interacção professor/aluno em situação de conflito. Representações mobilizadas pelo professor*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Lisboa: ISPA.
- Carita, A. (2002). *O conflito interpessoal na sala de aula. Representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Carlson, B. E. (1990). Adolescent observers of marital violence. *Journal of family violence*, 5 (4), 285-299.

- Carrol, A., Hattie, J., Durkin, K., & Houghton, S., (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk, and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 441-150.
- Cartwright, D., & Zander, A. (1953). *Group dynamics: Theory and research*. New York: Harper and Row.
- Casper, J. Tyler, T., & Fisher, B. (1988). Procedural justice among felony defendants. *Law and Society Review*. 12, 237-251.
- Cawley, B. D., Keeping, L. M., & Levy, P. E., (1998). Participation in the performance appraisal process and employee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 615-633.
- Claes, M. (1985). Os Problemas da Adolescência. Lisboa: Verbo.
- Coleman, J. C. (1974). *Relationships in adolescence*. London, Routledge.
- Coleman, J. C. (1980). Friendship and peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Coleman, J. C., & Hendry, L (1990). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Correia, I. & Vala, J. (2004). Belief a just world, subjective well-being and trust of young adults. In C. Dalbert and H. Sallay (Eds.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences*. London: Routledge.
- Corsaro, W.A., & Eder, D. (1990) Children's peer cultures. *American Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Croizet, J-C. & Leyens, J-Ph. (2003). *Mauvaises réputations- Réalités et enjeux de la stigmatisation*. Paris: Armand Colin.
- Cropanzano, R., & Folger, R. (1991). Procedural justice and worker motivation. In R. M. Steers & L.W. Porter (Eds), *Motivation and Work Behavior*. (pp. 131-143). New York: McGraw-Hill.
- Cropanzano, R., & Folger, R. (1989). Referent cognitions and task decision autonomy: Beyond equity theory. *Journal of Applied Psychology*, 74, 293-299.
- Cropanzano, R., & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 317-372.

- Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83, 85-113.
- Crosby, F. (1984). Relative deprivation in organization settings. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organization Behaviour*, 6, 51-93.
- Cullen, J. L. (1987). Relating to Authority in the elementary school years. *Child Study Journal*. 17, 227-238.
- Dalbert, C. & Maes, J. (2002). Belief in a just world as a personal resource in school. In M. Ross & D. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life*. New York: Cambridge University Press (pp.365.381).
- Damon, M. (1977). *The social World of the child*. San Francisco:Jossey-Bass.
- Deschamps, J.C. (1996). Categorizzazione e prototipicità: a proposito degli intellettuali. In J.C. Deschamps & C. Serino (Eds.), *Mondi al singolare – Prospettive socio-cognitive sull'identità*. Liguori Editore
- Deutsch, M. (1975). Equity equality and need: What determines which value will be used as basis for distributive justice? *Journal of Social Issues*. 31, 137-149.
- Deutsch, M. (1983). Current social psychological perspectives on justice. *European Journal of Social Psychology*, 13, 305-319.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social psychological perspective*. New Heaven: Yale University Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Massachussets:Blackwell Publichers.
- Durrant, M. (1995). *Creative strategies for school problems: solutions for psychologists and teachers*. New York: Norton.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds), *European Review of Social Psychology*, 1, (pp. 171-193). New York.
- Emler, N. (1992). Chidhood origins of beliefs about institutional authority. In H. Haste & J. Toney-Purta (Eds.), *The Development of Political Understanding: A New Perspective*. 56, 65-79.
- Emler, N. (1993). The young person's relationship to the institutional order. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its Social Worlds*. U.K. Lawrence Erlbaum Associates.
- Emler, N. (1994). La reputation social. In S. Moscovici, *Psychologie Sociale des Relations à Autrui*. Paris: Editions Nathan, (pp. 119-139).
- Emler, N. (1998). Sociomoral understanding. In A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The*

*social child*. Psychology Press, (pp.293-323).

Emler, N., & Hopkins, N. (1990). Reputation, social Identity and the self. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social Identity Theory-Constructive and critical Advances* (pp. 113-130). U.K. Harvester Wheatsheaf.

Emler, N. & James, A. (1994). Carrières Scolaires et attitudes envers l'autorité formelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, nº3, 335-367.

Emler, N., Ohana, J., & Dickinson, J.(1990). Children's representations of social relations. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge*. University Press, Cambridge.

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

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

Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell

Emler, N., Reicher, S., & Ross, A. (1987). The social context of delinquent conduct'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 99-109.

Erikson, E. (1968). *Identity : Youth and crisis*. New York : Basic Books.

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

Estrela, M. T. (1994) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Fan, R., Chan, S., & Ngan, C. (1999). Students'perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, 16 (4), 32-50.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 271-282.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, III: Row, Piterson.

Folger, R. (1986). Rethinking equity theory: a referent cognitions model. In H.W. Bierhoff, R.L. Cohen e J. Greenberg (Eds.), *Justice in Social Relations*, 145-162. New York: Plenum.

Folger, R. (1987). Distributive and procedural justice in the workplace. *Social Justice Research*, 1 (2), 143-159.

Folger, R. (1993). Reactions to mistreatment at work. In K. Murnigham (Ed.), *Social Psychology in Organizations: Advances in Theory and Research* (161-183). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Folger, R. (1996). Distributive and procedural justice: Multifaceted meanings and interrelations. *Social Justice Research, 9*, 395-416.
- Forger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Folger, R., & Kass, E.E. (2000). Social comparison and fairness: A counterfactual simulations perspective. In J. Suls & L. Wheeler. *Handbook of Social Comparison. Theory and Research*. New York: Plenum Publishers.
- Folger, R., & Konovsky, M. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal, 32*, 1, 115-130.
- Folger, R., & Martin, C. (1986). Relative deprivation and referent cognitions: distributive and procedural justice effects. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*, 531-546.
- Folger, R., Rosenfield, D., Grove, I., & Corkran (1979). Effects of "voice" and peer opinions on responses to inequity. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 2243-2261
- Fontana, D. (1998). Classroom control and child behaviour problems. In M. Alves-Martins (Eds.), *IX Colóquio de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA, 7-18.
- Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: MacMillan Press (3rd edition).
- formelle. L'orientation scolaire et professionnelle, *23*, 3, 335-367.
- Forgas, J., & Bower, G. (1988). Affect, cognition and social behavior: New evidence and integrative attempts. In K. Fiedler & J. Forgas (Eds), *Affect in Social and Personal Judgments* (pp. 183-208). Toronto: C.J.Hogrefe.
- French, J. R. P. Jr., & Raven, B. (1959). The basis of social power. In D. Cartwright (Eds), *Studies in Social Power*. Ann Arbor, Mich: Institute for Social Research.
- Freud, A. (1967) *L'io e I meccanismi di difesa*. Firenze:Martinelli. (obra publicada em 1936).
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around: conflicting goals in social comparasion and performance assessment in the classroom. *Journal of Personatity and Social Psychology, 48*, 550-562.
- Furby, L. (1986). Psychology and justice. In R.Cohen (Ed.), *Justice Views from the social science*. New York: Plenum Press.
- Garcia-Marques, L. (2000). O inferno são os outros: O estudo da influência social In. J. Vala & M.B. Monteiro (Eds), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gilbert, D., Giesler, B. R., & Morris, K. (1995). When comparisons arise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 2, 227-236.
- Gilliland, S.W. (1994). Effects of procedural and distributive justice on reaction to a selection system. *Journal of Applied Psychology*, 79, 691-701.
- Goethals, G.R., & Darley, J. (1977). Social comparison theory: Na attributional approach. In J.Suls & R.L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. 259-278. Washington, DC: Hemisphere.
- Gouveia-Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Dissertação de Mestrado não publicada, I.S.P.A., Lisboa, Portugal.
- Gouveia-Pereira, M. (1998). Os adolescentes e os pais: Diferentes percepções acerca do grupo de pares. In M. Alves-Martins (Eds.), *IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 71-97). Lisboa: ISPA.
- Gouveia-Pereira, M., & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 17 (1), 97-110.
- Gouveia-Pereira, M. & Resende, C. (2000). *A escola e as percepções de (in)justiça*. (manuscrito não publicado).
- Greenberg, J. (1986a). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71, 340-342.
- Greenberg, J. (1987a). Using diaries to promote procedural justice in performance appraisals. *Social Justice Research*, 1, 219-314.
- Greenberg, J. (1987b). Reactions to procedural injustice in payment distributions: do the means justify the ends? *Journal of Applied Psychology*, 72 (1), 55-61.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16 (2), 399-432.
- Greenberg, J. (1993). Stealing in the name of justice: informational moderators of trefit reactions to underpayment inequity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 58, 81-103.
- Greenberg, J. (1996). *The quest for justice on the job*. London: Sage Publications.
- Greenberg, J., & Folger, R. (1983). Procedural justice, participation and the fair process effect in groups and organizations. In P. B. Paulus (ed.), *Basic Group Processes* (pp. 235-256). New York: Springer-Verlag.

- Grienberger, I., Rutte, G.C. & Van Knippenberg, F. (1997). Influence of social comparisons of outcomes and procedures on fairness judgments. *Journal of Applied Psychology*, 82, 6, 913-919.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescents self-concept formation. In R. Montemayor, G.R. Adams & T.P. Gullota (Eds.) *From childhood to adolescence: A transitional period*, Newbury Park, Sage Publications.
- Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Eds.), *Development Perspectives on Motivation*. (pp. 99-114), Lincoln: University of Nebraska Press.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans.
- Heaven, P.C.L. (1994). *Contemporary adolescence. A social psychological approach*. Hong Kong.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- intergroupes*. Lies: Mardaga. (pp. 293-321).
- Hogg, M. A., & Abrams, A. (1988). *Social identifications*. New York: Routledge.
- Homans, G.C. (1961). *Social Behaviour: Its elementary forms*. London: Routledge.
- Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school student's feelings of injustice. *Elementary School Guidance and Counseling*. 31(4): 283-292.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Johnson, J.A., Hogan, R. Zonderman, A.B., Callens, C., & Rogolsky, S. (1981). Moral judgement, personality and attitudes to authority. *Journal of Personality and Social Psychology*. 40, 370-383.
- Joy, V., & Witt, A. (1992). Delay of gratification as a moderator of the procedural justice-distributive justice relationship. *Group and Organization Management*, 17, (3), 297-308.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J.W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Kelman, H.C. (1958). Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-60.
- Kelman, H.C. & Hamilton, V.L. (1989). *Crimes of Obedience*. New Heaven and London Yale University Press.
- Keniston, K. (1968). *Young radicals*. New York: Hartcourt Brace.
- Kim, W., & Mouborgne, R. (1993). Procedural justice and subsidiary top management compliance with multinational's corporate strategic decisions. *Academy of*

*Management Journal*, 36, (3), 502-526.

- Kirchler, E., & Gouveia-Pereira, M. (1998). Campo social do adolescente: O individual, o grupo de pares e os outros. In M. Alves-Martins (Eds.), *IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 19-43). Lisboa: ISPA.
- Kirchler, E., Palmonari, A., & Pombeni, L. (1991). Sweet Sixteen. Adolescent's problems and peer group as source of support. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 4, 382-409.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: Cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development. Vol. 2: *The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validation*. San Francisco: Harper & Row.
- Koper, G. Van Knippenberg, D., Bourhuis, F., Vermunt e Wilke, H. (1993). Procedural fairness and self-esteem. *European Journal of Social Psychology*, 23, 3 13-325.
- Korsgaard, M. A., Schweiger, D. M., & Sapienza, A. J. (1995). The role of procedural justice building commitment, attachment and trust in strategic decision-making teams. *Academy of Management Journal*, 38, 60-84.
- Kulik, C.T., & Ambrose, M.L. (1992). Personal and situational determinants of referent Choice. *Academy of Management Review*, 17, 212-237.
- Krehbiel, J.P., & Cropanzano, R. (2000). Procedural justice, outcome favorability and emotion. *Social justice Research*, 13, (4), 339-360.
- Lamego, V. (1997). *Justiça na avaliação de desempenho*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional . Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, knowledge, and social position, *Developmental Psychology*, 27 (2), 321-329.
- Laupa, M. (1994). Who's in charge? Preschool children's concepts of authority, *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 1-17.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts, *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York:

McGraw-Hill.

- Lemaine, G. (1974). Social differentiation and social originality. *European Journal of Social Psychology*, 4, 17-52.
- Lerner, M.J. (1974). Justice motive: "Equity" and "Parity" among children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 539-550.
- Lerner, M.J. (1977). The justice motive: Some hypothesis as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45, 1-52.
- Leventhal, G. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. In L. Berkowitz e Walster (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 9, 91-131. New York: Academic Press.
- Leventhal, G. (1980). What should be done with equity Theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. Gergen, M. Greenberg & R. Willis (Eds.), *Social Exchange: Advances in Theory and Research* (pp 27-55). New York: Plenum Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York:Harper & Row.
- Lind, E. A., Kanfer, R., & Earley, P.C.(1990). Voice, control, and procedural justice: instrumental and noninstrumental concerns in fairness judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 952-959.
- Lind, E., Tyler, T., & Huo, J. Y. (1997). Procedural context and culture: variation in the antecedents of procedural justice judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (4), 767-780.
- Lind, E.A., & Tyler, T.R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum Press.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (2000). Outstanding role models: Do they inspire or demoralize us? In A. Tesser, R. B. Felson & J.M. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity*. (pp 147-171). Washington: American Psychological Association.
- Lupfer, M., Weeks, K., Doan, K., & Houston, D. (2000). Folk conceptions of fairness and unfairness. *European Journal os Social Psychology*, 30, 405-428.
- Luthanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.
- Major, B., Sciacchitano, A., & Crocker, J. (1993). In-group versus out-group comparisons and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19,

711-721.

- Martin, J. (1981). Relative deprivation: A theory of distributive justice for an era of shrinking research. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organization Behaviour*, 3, 53-107. Greenwich, CT: JAI Press.
- Mead, G.G. (1934). *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mendonça, H., Pereira, C., Tamayo, A., & Torrez da Paz, M. (2003). Validação factorial de uma escala de percepção de justiça organizacional. *Estudos. Revista da universidade Católica de Goiás*. 30, 1, 111-130.
- Menezes, I., Xavier, E., & Cibele, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Messick, D.M., Bloom, S., Boldizar, J.P., & Samuelson, C.D. (1985). Why we are fairer than others. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 480-500.
- Michinov, N. (2003). Stigmates sociaux et comparaisons interpersonnelles. In J-C. Croizet & J-Ph. Leyens (Eds.), *Mauvaises réputations- Réalités et enjeux de la stigmatisation*. Paris: Armand Colin.
- Mikula, G. (1984). Justice and fairness in interpersonal relations: Thoughts and suggestions. In H. Tajfel (Ed.), *The Social Dimension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mikula, G. (1986). The experience of injustice: Toward a better understanding of its phenomenology. In H. W. Bierhoff, R. H. Cohen & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations*. New York: Plenum.
- Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4, 223-244.
- Mikula, G. (1994). Perspective-related differences in interpretations of injustice by victims victimizers: A test with close relationships. In M. Lerner & G. Mikula (Eds.), *Entitlement and the affectional bond – Justice in close relationships* (pp.175-205). New York: Plenum.
- Mikula, G. Petri, B., & Tanzer, N.(1990). What people regard as unjust? Types and structures of on everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 20, 133-149.
- Mikula, G., & Schlamberger, K. (1985). What people think about an unjust event: Toward a better understanding of the phenomenology of experience of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 15, 37-49.

- Milgram, S. (1964). Group pressure and action against a person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 137-143.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. New York: Harper and Row.
- Mollo, S. (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- Mollo, S. (1986). *La selection implicite à l'école*. Paris: PUF.
- Monteiro, M.B. (2000). Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In J. Vala e M.B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (4ªEd., pp. 411-450). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monteiro, M. B., Lima, L., & Vala, J. (1994). Relações entre os grupos e gestão de conflitos – A retórica da discriminação. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima & A. Caetano (Eds.), *Psicologia social das organizações*. Estudos em empresas portuguesas. Lisboa: Celta (pp. 79-98).
- Moorman, R. (1991). Relationships between organizational justice and organizational citizenship behaviors. Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal Applied Psychology*, 76, (6), 845-855.
- Morales, J. F. (1981). *La conducta social como intercambio*. Bilbao: Desclée.
- Moscovici, S. (1976). *La psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires France.
- Murray, C., & Thompson, F. (1985). The representation of authority: an adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Nichols, S. L. & Good, T. (1998). Students' perception of fairness in school settings: A gender analysis. *Teachers College Record*, 100, 2, 369-401.
- Olbrich, E. (1984). Adolescence. A period of crisis or coping? In E. Olbrich & E. Todt (Eds). *Problems of Adolescence*. Berlin:Springer.
- Orlando, L. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Paikoff, R. L. & Brooks-Gunn, J. (1991) Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*. 110, 47-66.
- Palmonari, A. (1997). *Psicologia dell'Adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A, Carugati, F., Ricci Bitti, P., & Sarchielli, G. (1984). Una prospettiva per lo studio dell'adolescenza. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *Interazione Sociale e Sviluppo della Persona* (PP.213-237). Bologna: Il Mulino.

- Palmonari, A., & Pombeni, L. (1989). Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 4, 229-313.
- Palmonari, A., Pombeni, L., & Kirchler, E. (1989). Peer group and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, IV, 1, 3-15.
- Palmonari, A., Pombeni, L., & Kirchler, E. (1990). Adolescent and their peer groups: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with development tasks. *Social Behaviour*, 5, 33-48.
- Palmonari, A., Pombeni, L., & Kirchler, E. (1991). Differential effects of identification family and peer on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381-402.
- Palmonari, A., Pombeni, L., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 285-308.
- Palmonari, A., & Rubini, M. (1998). Adolescenti, scuola e rapporto con le autorità istituzionali. A cura di Francesco Paolo Colluci: *Il cambiamento imperfetto. I cittadini, le comunicazione politica, I leader nell'Italia degli anni novanta*. (pp.209-217). Edizione Unicopli.
- Palmonari, A., Rubini, M., & Casoni, E. (1999). A Psycho-social approach to the study of the orientation toward formal authority. *Paper presented at the XII General Meeting of the EAESP*. Oxford (6-11 July).
- Palmonari, A., & Sarchielli, G. (1997). Evoluzione degli studi sull'adolescenza. In A. Palmonari (Eds). *Psicologia dell'Adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* Dissertação de Doutorado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Perkins, D., Guerin, D., & Scilleij, J. (1990). Effects of grading standards information, assigned grade and grade discrepancies on students' evaluations. *Psychological Reports*. 66, 635-642.
- Perrenoud, P.H. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: Editions Sociales de France.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris.: Presses Universitaires de France (original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia*. (7ª ed.; original publicado em 1973).

Lisboa: D.Quixote.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1955). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent.

Paris: PUF.

Pombeni, L., & Palmonari, A. (1990). Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of adolescence years. *Journal of Adolescence*, 13, 351-369.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass: Belknap Press.

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

Reis, H.(1986). Levels of interest in the study of interpersonal justice. In H. Bierhoff, R. Cohen e J. Greenberg (Eds), *Justice in Social Relations* (187-209). New York: Plenum Press.

Rego, A. (2000). Justiça organizacional: Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Psicologia*. 14, 2, 285-387.

Rigby , K., Schofield, P., & Slee, P. (1987) The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent school-children. *Journal of Adolescence*, 10, 241-253.

Rigby, K., & Black, A. (1993). Parental influence on attitudes toward institutional authority. *Journal of Genetic Psychology*, 149, (3), 383-391.

Rigby, K., & Rump, E. (1979). The generality of attitude to authority. *Human Relations*, 32, 469-487.

Rigby, K., & Rump, E.E. (1981). Attitudes toward parents and institutional authorities during adolescence. *The Journal of Psychology*, 109, 109-118.

Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 192-233.

Rubini, M., & Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 5, 757-775.

Runciman, W. (1966). *Relative Deprivation and Social Justice: a study of attitudes to social inequality in twentieth-century england*. Berkeley: University of California Press.

Sampson, E. (1975). On justice as equality. *Journal of Social Issues*, 31 (3), 45-64.

Schachter, S. (1951). Deviation, rejection and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology* , 46, 190-207.

- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology*, 187.
- Sherif, M., & Sherif, C.W. (1964). *Reference groups*. New York: Harper & Row.
- Sherif, C. W. (1984). La coordinazione do sociologico e psicologico nelle interazioni fra adolescenti. In W. Doise & A. Palmonari (Eds), *Interazione Sociale e Sviluppo della Persona* (PP.171-199). Bologna: Il Mulino.
- Sheppard, B., & Lewicki, R. J. (1987). Toward general principles of managerial fairness. *Social Justice Research*, 1, 161-176.
- Smith, H. J., & Tyler, T. (1997). Choosing the right pond. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 33, 146-177.
- Sousa, F. (2000). *A dinâmica psicológica da Justiça em contexto organizacional: Validação e aprofundamento do modelo do valor do grupo*. Tese de Doutoramento não publicada, Lisboa: ISCTE.
- Sousa, F., & Vala, J. (2002). Relational justice in organizations: The Group-Value Model and support for change. *Social Justice Research*, 15, 2, pp 99-121.
- Spencer, D. (1986). Employee voice and employee retention. *Academy of Management Journal*, 29 (3), 488-502.
- Stoufer, S., Suchman, E. A Devinney, L.C. & Williams, R. M. (1949). *The american soldier: Adjustments during army life*, Vol. 1, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Strongman, K.T. (1996). *The psychology of emotion*. London:Wiley & Sons, Ltd.
- Sweeney, P., & McFarlin, D. (1993). Workers evaluations of the “ends” and the “means”: An examination of four models of distributive and procedural justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, (1), 23-40.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais II*. Lisboa: Livros Horizonte (original publicado em 1981).
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986) The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson Hall.
- Tata, J. (1999), Grade distributions, grading procedures, and students’ evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133, 3, 263-271.
- Tepper, B., & Brown, C. (1995). Does the experience of organizational justice mitigate the invasion of privacy engendered by random drug testing? An empirical investigation. *Basic and Applied Social Psychology*, 16 (1-2), 211-225.

- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol 21, 181-227). New York: Academic Press.
- Theotónio, S. (1997). *A percepção de justiça em contexto organizacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Theotónio, S., & Vala, J. (1999). A experiência de justiça e de injustiça nas organizações. *Psicologia*, 13, (1-2), 53-73.
- Thibaut, J., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Willey.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Tisak, M.S., (1986). Children's conceptions of moral and social rules, *Child Development*, 57, 166-176.
- Triplett, N.D. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- Truscott, D. (1992). Intergenerational transmission of violent behaviour in adolescent males. *Aggressive behaviour*, 18 (5), 327-335.
- Turiel, E. (1983). *The Development of social knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C. (1987). Morality: Its structure, functions, and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*. Oxford. Basil Blackwell.
- Tyler, T. (1987). Conditions leading to value-expressive effects in judgments of procedural justice. *Journal of personality and Social Psychology*. 52, 333-344.
- Tyler, T. (1987). Conditions leading to value-expressive effects in judgments of procedural justice: A test of four models. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52, 2, 333-334.
- Tyler, T. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 830-838. .
- Tyler, T. (1990). *Why people obey the law*. Yale University.
- Tyler, T. (1994). Psychological models of justice motive: antecedents of distributive

and procedural justice. *Journal of Personality and Social Psychology*. 67, 5, 850-863.

Tyler, T. (1996). The relationship of the outcome and procedural fairness: How does knowing the outcome influence judgments about the procedure? *Social Justice Research*, 9, 4, 311-324.

Tyler, T. (1997). The psychology of legitimacy: a Relational perspective on voluntary deference to authorities. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 4, 323-345.

Tyler, T. (1999). Why people cooperate with organizations. *Research Organizational Behavior*, 21, 201-246.

Tyler, T., & Blader, S. L., (2000). *Cooperation in groups: procedural justice, social identity and behavioural engagement*. Psychology Press.

Tyler, T., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural Justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 7, 4, 349-361.

Tyler, T., Boeckmann, R. Smith, H., & Huo, Y. (1997). *Social justice in a diverse society*. California: Westview Press.

Tyler, T., & Caine, A. (1981). The role of distributive and procedural fairness in the endorsement of formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 643-655.

Tyler, T., & 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, 482-497.

Tyler, T. Degoey, P. & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: a teste of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70, 25, 913-930.

Tyler, T., & Folger, R. (1980). Distributional and procedural aspects of satisfaction with citizen-police encounters. *Basic and Applied Social Psychology*, 281-292.

Tyler, T., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. In M. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 115-191).

Tyler, T., Lind, E., Ohbuchi, K., Sugawara, I., & Huo, Y. (1998). Conflict with outsiders: disputing within and across cultural boundaries. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, (2), 137-146.

Tyler, T., Rasinski, & Spodick, N. (1985). Influence of voice on satisfaction with

- leaders: exploring the meaning of process control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1, 72-81.
- Tyler, T., Smith, H., & Huo, Y. (1996). Member diversity and leadership effectiveness: procedural justice, social identity, and group dynamics. (Eds.), B. Markovsky, M. Lovaglia e R. Simon. *Advances in group processes*, (Vol. 13, pp 33-66). University Press.
- Utne, M.K., & Kidd, R. F. (1980). Equity and attribution. In G. Mikula (Ed.), *Justice and Social Interaction* (pp.63-93). Bern:Hans Huber.
- Vala, J., Garcia-Marques, L., Gouveia-Pereira, M., & Lopes, D. (1998). Validation of polemical social representations: Introducing the intergroup differentiation of heterogeneity. *Social Science Information*, 37, (3), 469-492.
- Vala, J., & Marinho, C. (2003). Percepções de justiça social, confiança e avaliação do sistema político. In M. Vilaverde Cabral, J. Vala & A. Freire (Orgs.), “*Desigualdades Sociais e Percepções de Justiça*”, pp.151-219. ICS: Imprensa de Ciências Sociais.
- Vale, D. & Costa, M.E.. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7, 255-288.
- Van den Bos, K., Bruins, J., Wilke, H., & Dronkert, E. (1999). Sometimes unfair procedures have nice aspects: On the psychology of the fair process effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, (2), 324-336.
- Van den Bos, K., Lind, A., Vermunt, R., & Wilke H. (1997). Procedural and distributive justice: What is fair depends more on what comes first than on what comes next. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, (1), 95-104.
- Van den Bos, K., Wilke, A. M., Lind, A., & Vermunt, R. (1998). Evaluating outcomes by means of the fair process effect: Evidence for different processes in fairness and satisfaction judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 6, 1493-1503.
- Vermunt, R., Blaauw, E., & Lind, E.A. (1998). Fairness evaluations of encounters with police officers and correctional officers. *Jal of Applied Social Psychology*, 28, 1107-1124.
- Vermunt, R., Van der Kloot, W., & Van der Meer, J. (1993). The effect of procedural and interactional criteria on procedural fairness judgements. *Social Justice Research*, 6, 183-194.

- Walster, E. Berscheid, E. & Walster, G. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 151-176.
- Weber, M. (1946). The social psychology of the world religions . In H. H. Gerth & C.W. (Eds.), *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: University Press.
- Weber, M. (1919-1922/1989). Tipos de dominação. In M. Cruz (Org.), *Teorias Sociológicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weiss, H., Suckom, K., & Cropanzano, R. (1999). Effects os justice conditions on discrete emotions. *Journal of Applied Psychology*, 84, (5), 786-794.

# **ANEXOS**



Material utilizado nos estudos 1 e 3



Peço-te agora para pensares na tua turma. Para cada frase, deves colocar um X conforme o que estiver mais de acordo com a tua opinião acerca da tua turma.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
meu orgulho em fazer parte da minha turma					
vezes sinto-me incomodado quando penso sou um aluno da minha turma					
de um modo geral, sinto-me feliz por ser um aluno da minha turma					
gostaria de não pertencer à minha turma					
minha turma é importante para o modo como vivo acerca de mim próprio como pessoa					
sinto-me identificado com a minha turma.					

Por favor pensa agora nos teus colegas de turma e diz-me em que medida concordas com as seguintes afirmações. Coloca um X no quadrado que melhor corresponde aquilo que tu pensas

<u>quanto que a maioria dos meus colegas da turma:</u>	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
despreza-me como pessoa					
dá valor ao que digo e faço.					
tem uma boa opinião de mim .					
trata-me como uma pessoa de valor					
despreza as minhas opiniões					
deixa-me com uma boa impressão de mim					

Agora vamos falar um bocadinho sobre a tua escola.

Apresentamos-te de seguida algumas frases, coloca um **X** à frente de cada uma, de acordo com a tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nao concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
-As regras escolares geralmente são muito rígidas .					
-As regras escolares existem só para favorecer os professores					
-A maior parte das regras escolares são estúpidas e insignificantes					
-As regras escolares não salvaguardam os alunos das injustiças dos professores					
-É justo não obedecer às más regras escolares					
-Não me preocupo em cumprir as regras da escola, visto não existirem punições					
Uma boa relação com os meus colegas ajuda-me a sentir-me bem na escola					
Sinto-me mal se os meus colegas me deixam de parte					
Tenho receio do que os meus professores pensam de mim					
Quando tenho más notas sinto-me mal					
Muitas vezes tenho receio de não conseguir obter bons resultados na escola					
Para mim é importante obter a confiança dos meus colegas					
Sinto-me bem quando consigo demonstrar que tenho valor e sou reconhecido pelo meus colegas					
As perguntas nas aulas e os testes fazem-me sentir mal					
Fico contente quando aprendo coisas novas e adquirei conhecimentos sobre diversas matérias					
Tenho pena que a escola me tire tempo para fazer outras coisas que são importantes para mim					
Interesso-me pela aula quando se discutem assuntos da actualidade ou problemas que gosto particularmente					
Durante as aulas aborreço-me, não consigo interessar-me pela matéria					

Até agora tens estado a dar a tua opinião sobre diversos assuntos que dizem respeito à tua escola.

Peço-te, agora que respondas a um conjunto de afirmações que dizem respeito a assuntos do nosso país. Exprime o teu acordo ou desacordo colocando um X no quadrado que melhor corresponde à tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nao concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
polícia existe para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.					
polícia trata todas as pessoas (raça, sexo, nacionalidade, etc) da mesma maneira.					
maioria dos polícias são honestos.					
geralmente, os polícias ouvem as pessoas antes de tomarem decisões sobre eles.					
geralmente a polícia trata as pessoas com respeito/consideração.					
por vezes, os polícias passam multas, injustamente.					
por vezes, os polícias prendem as pessoas, de uma forma injusta.					
polícia gasta mais tempo a proteger as pessoas do que a ajudar as pessoas "normais".					
as pessoas devem cumprir as leis mesmo que isto estejam de acordo com elas.					
as pessoas que recusam cumprir as leis são uma ameaça para a sociedade.					
as leis salvaguardam os direitos de todos os cidadãos.					
é justo transgredir a lei se não se prejudicar ninguém.					
nos próximos 5 anos a prioridade do nosso governo é a de manter a ordem no país.					
nos próximos 5 anos a prioridade do nosso governo é preocupar-se com a participação dos cidadãos nas tomadas de decisão importantes para o país.					

	Discordo Totalmente	Discordo	Nao Concor-do nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
-Geralmente os tribunais/juízes protegem mais as pessoas das classes ricas					
Geralmente, os tribunais/juízes dão oportunidade às pessoas de exporem os seus pontos de vista					
-Geralmente, os juízes são honestos nas decisões que tomam					
-Em geral, os tribunais/juízes tratam as pessoas com respeito/consideração					
- Em geral, as decisões dos tribunais/juízes são quase sempre justas					
-Quando os tribunais/juízes condenam uma pessoa, em geral, a pena é proporcional àquilo que essa pessoa fez.					
-Os Tribunais existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos					

**Gostaríamos de te conhecer um pouco melhor. Responde então às seguintes questões:**

Sexo: Masculino  Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade que estás a frequentar: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Se estás no 10º, 11º ou 12º ano, qual é a tua Área/Agrupamento de estudos \_\_\_\_\_

**No ano lectivo passado como é que foi o teu aproveitamento escolar?**

Ótimo Bom Suficiente Fraco Insuficiente

**Em relação às avaliações que já tiveste neste ano lectivo, como é que consideras o teu aproveitamento escolar?**

Ótimo Bom Suficiente Fraco Insuficiente

**Já reprovaste alguma vez?**

Sim  Não

Se respondeste sim, quantas vezes e em que ano/s?-----

Quantas negativas tiveste no final do passado ano lectivo? -----

Quantas negativas tiveste no 1º período? -----

E no 2º período? -----

## Material utilizado no estudo 2



## QUESTIONÁRIO

Pedimos-te para **pensares na tua família**, e mais concretamente na **tua relação com os teus pais** e para pensares na forma como geralmente és **tratado(a) por eles**.

Cada um de nós tem uma ideia mais ou menos precisa sobre a forma com é tratado(a) pelos pais, e gostaríamos então, que nos dissesses o modo como **o teu Pai e a tua Mãe** se relacionam e comportam contigo. Por favor dá-nos a tua opinião sobre as questões que se seguem.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Em geral, respeitam os meus sentimentos					
Pai ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, respeitam os meus direitos					
Pai ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, tratam-me com consideração/estima					
Pai ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, sinto que posso conversar sobre as minhas preocupações com o(a) meu/minha					
Pai ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe ... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo	Discordo	Não	Concordo	Concordo
	Totalmente		Concordo		Totalmente
			Nem		
			Discordo		

Em geral, na forma como me tratam são honestos comigo

Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em geral, quando tenho um problema sinto que posso confiar no/na meu/minha

Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quando os meus pais tomam uma decisão em relação a mim pensam no meu interesse e não no deles

Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em geral, quando tomam uma decisão em relação a mim procuram saber tudo o que se passou naquela situação

Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Antes de tomar uma decisão que me diz respeito ouvem a minha opinião

Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muitas das decisões que tomam em relação a mim tem a ver com o facto de estarem bem dispostos ou mal dispostos

Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em geral, quando erram sabem reconhecer os seus erros e emendar o que fizeram/disseram

Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Em geral, dão-me o dinheiro que preciso					
Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, compram-me as roupas que gosto					
Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, recompensam-me quando tenho bons resultados na escola					
Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, recompensam-me sempre que mereço					
Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, recompensam-me de acordo com o que faço					
Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, reconhecem o meu esforço					
Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dum modo geral estou satisfeito com aquilo que me dão					
Pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Até agora tens estado a dar a tua opinião sobre diversos assuntos que dizem respeito à tua família.

Peço-te, agora que respondas a um conjunto de afirmações que dizem respeito a assuntos do nosso país. Exprime o teu acordo ou desacordo colocando um X no quadrado que melhor corresponde à tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nao concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A polícia existe para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.					
A polícia trata todas as pessoas (raça, sexo, nacionalidade, etc) da mesma maneira.					
A maioria dos polícias são honestos.					
Geralmente, os polícias ouvem as pessoas antes de tomarem decisões sobre eles.					
Geralmente a polícia trata as pessoas com respeito/consideração.					
Por vezes, os polícias passam multas, injustamente.					
Por vezes, os polícias prendem as pessoas, numa forma injusta.					
A polícia gasta mais tempo a proteger as pessoas ricas do que a ajudar as pessoas "normais".					
As pessoas devem cumprir as leis mesmo que não estejam de acordo com elas.					
As pessoas que recusam cumprir as leis são uma ameaça para a sociedade.					
As leis salvaguardam os direitos de todos os cidadãos.					
É justo transgredir a lei se não se prejudicar ninguém.					
Nos próximos 5 anos a prioridade do nosso governo é a de manter a ordem no país.					
Nos próximos 5 anos a prioridade do nosso governo é preocupar-se com a participação dos cidadãos nas tomadas de decisão importantes para o país.					

	Discordo Totalmente	Discordo	Nao Concor-do nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
eralmente os tribunais/juízes protegem mais pessoas das classes ricas					
eralmente, os tribunais/juízes dão oportunidade pessoas de exporem os seus pontos de vista					
eralmente, os juízes são honestos nas decisões e tomam					
m geral, os tribunais/juízes tratam as pessoas m respeito/consideração					
Em geral, as decisões dos tribunais/juízes são base sempre justas					
Quando os tribunais/juízes condenam uma pessoa, em geral, a pena é proporcional àquilo que essa pessoa fez.					
Os Tribunais existem para fazer com que a sociedade seja melhor para todos					

**Gostaríamos de te conhecer um pouco melhor. Responde então às seguintes questões:**

Sexo: Masculino  Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade que estás a frequentar: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Se estás no 10º, 11º ou 12º ano, qual é a tua Área/Agrupamento de estudos \_\_\_\_\_

**No ano lectivo passado como é que foi o teu aproveitamento escolar?**

Ótimo Bom Suficiente Fraco Insuficiente

**Em relação às avaliações que já tiveste neste ano lectivo, como é que consideras o teu aproveitamento escolar?**

Ótimo Bom Suficiente Fraco Insuficiente

**Já reprovaste alguma vez?**

Sim  Não

Se respondeste sim, quantas vezes e em que ano/s?-----

Quantas negativas tiveste no final do passado ano lectivo? -----

Quantas negativas tiveste no 1º período? -----

E no 2º período? -----



Material utilizado no estudo 4

Estudo experimental























**Material utilizado no estudo 5**



Peco-te para pensares na tua escola e mais concretamente para pensares na tua relação com os teus professores, e como é que geralmente tens sido tratado por eles:

Pensa então nos teus professores em geral. ... Já pensaste? Considerando o balanço global, gostaríamos que desses a tua opinião sobre as questões que se seguem, colocando para cada frase um **X** num só quadrado conforme o que estiver mais de acordo com a tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nao Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
geralmente os meus professores tratam-me com respeito e consideração.					
Geralmente os meus professores tratam-me com equidade.					
geralmente os meus professores têm em consideração as minhas necessidades.					
geralmente os meus professores ouvem-me quando tenho um problema com eles					
geralmente os meus professores preocupam-se com os meus direitos como estudante.					
geralmente os meus professores são honestos comigo.					
geralmente os meus professores justificam/explicam de uma adequada as decisões que tomam em relação a mim na sala de aula.					
geralmente os meus professores quando tomam uma decisão em relação a mim na sala de aula, procuram saber o que se passou naquela situação .					
geralmente os meus professores dão-me oportunidade para apresentar os meus pontos de vista antes de tomarem uma decisão sobre mim.					
Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com o que mereço.					
geralmente a maneira como os meus professores resolvem problemas comigo é semelhante à maneira como resolvem com os meus colegas.					
geralmente os meus professores tratam-me da mesma maneira que tratam os outros alunos da turma.					
Os meus professores em geral têm-me dado as notas de acordo com o trabalho que faço (com o estudo realizado).					
Os meus professores geralmente recompensam o meu esforço.					
Os meus professores a dar as notas são tão exigentes comigo como com os meus colegas.					
geralmente os meus professores não são claros a explicar matéria.					

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Geralmente os meus professores esforçam-se/empenham-se para que exista um ambiente na sala de aula que permita estudar a matéria.				
Dum modo geral não estou satisfeito com as notas que os meus professores me têm dado.				
Quando existe um problema na sala de aula, geralmente, os meus professores sabem resolvê-lo duma forma eficaz.				
De uma forma geral os meus professores são imparciais na forma como resolvem os problemas.				

Apresentamos-te de seguida algumas frases que têm a ver com os teus professores. Coloca um X à frente de cada uma, de acordo com a tua opinião.

-Duma forma geral aceito bem as decisões que os meus professores tomam acerca de mim.					
-Sinto que os meus professores têm competência pedagógica.					
-Duma forma geral aceito bem os pedidos que os meus professores me fazem.					
- Cumpro aquilo que os meus professores mandam mesmo quando não concordo.					
-A maioria dos professores são rigorosos a dar as notas.					

Indica agora a forma como avalias os teus professores em geral, aqui, na tua escola. Dá-nos a tua opinião sobre esses professores, colocando um X no que melhor corresponde à tua opinião ( 1 = absolutamente desfavorável a 5 = absolutamente favorável):

1                      2                      3                      4                      5  
 Absolutamente    Desfavorável    Nem favorável    Favorável    Absolutamente  
 Desfavorável                      Nem desfavorável                      Favorável

Pede-te agora para pensares na tua turma. Para cada frase, deves colocar um X conforme o que estiver mais de acordo com a tua opinião acerca da tua turma.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Tenho orgulho em fazer parte da minha turma					
Às vezes sinto-me incomodado quando penso que sou um aluno da minha turma					
De um modo geral, sinto-me feliz por ser um aluno da minha turma					
Gostaria de não pertencer à minha turma					
A minha turma é importante para o modo como penso acerca de mim próprio como pessoa					
Sinto-me identificado com a minha turma.					

Agora vais dar a tua opinião sobre o que tu achas que **os teus professores pensam sobre ti.**

As pessoas com quem nos damos formam uma ideia/imagem acerca nós, e os teus professores também têm uma ideia acerca de ti próprio.

**Qual é a ideia que tu achas que os teus professores têm sobre ti?**

Para responderes põe um X no intervalo que melhor corresponde à tua ideia.

<b><u>Para os teus professores tu és:</u></b>	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Parcialmente Em desacordo	Nem de acordo Nem em desacordo	Parcialmente de acordo	De acordo	Totalmente De acordo
m(a) aluno(a) que tem boas notas							
interessado(a) nas matérias escolares							
um aluno que faz os trabalhos de casa							
um/boa aluno(a) estudioso(a)							
m(a) aluno(a) que sempre os pedidos dos professores							
m(a) aluno(a) bem comportado(a) nas aulas							
simpático(a) com os seus professores							
m(a) aluno(a) com um relacionamento bom com os professores							
m(a) aluno(a) que respeita os professores							
participativo(a) nas aulas							
um educado(a)							
solidário(a) com os seus colegas da turma							
m(a) aluno(a) com bom relacionamento com os colegas da turma							
m(a) aluno(a) que ajuda os colegas de turma							
m(a) aluno(a) com um bom aspecto físico							

<b>Para os teus professores tu és:</b>	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Parcialmente Em desacordo	Nem de acordo Nem em desacordo	Parcialmente de acordo	De acordo	Totalmente De acordo
Um(a) divertido(a)/ com piada							
Extrovertido(a)							
Um(a) aluno(a) que aceita bem as decisões dos professores							
Um(a) aluno(a) que Respeita(aceita as regras Escola							
Um(a) aluno(a) que desobedece aos professores							
Fala nas aulas sem autorização							
Inteligente							
De confiança para os teus professores							
Compreensivo(a) com os teus colegas da turma							
Amigo(a) dos teus colegas da turma							
Um(a) aluno(a) que sabe conversar com os Colegas da turma							
Um(a) aluno(a) que respeita os colegas da turma							
Um(a) aluno(a) que costuma andar à pancada com os colegas							
Um(a) aluno(a) que fuma tabaco							
Um(a) aluno(a) que costuma consumir drogas leves							
Um(a) aluno(a) que costuma consumir alcool							
Um(a) aluno(a) que refila com os professores							
Um(a) aluno(a) que Dificulta/impede trabalho na aula							

<b>Qual a tua opinião sobre os teus colegas:</b>	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Parcialmente Em desacordo	Nem de acordo Nem em desacordo	Parcialmente de acordo	De acordo	Totalmente De acordo
Amigo/companheiro							
colegas da turma							
rovertido							
o(a) colega que sabe conversar com os colegas da turma							
o(a) colega que respeita colegas da turma							
o(a) colega que fuma tabaco							
o(a) colega que costuma consumir drogas							
o(a) colega que costuma consumir alcool na escola							
o(a) colega que costuma andar à pancada com os colegas							
o(a) colega que tem um bom relacionamento com os professores							
o(a) colega que atrapalha/impede o trabalho na aula							
o(a) colega simpático(a) com os professores							
o(a) colega que respeita os professores							
o(a) participante(a) nas aulas							
o(a) bem educado(a)							
o(a) bem comportado							
o(a) colega que responde sempre os pedidos dos professores							

Para além dos teus professores há também outras pessoas que têm opiniões/ideias acerca ti na escola.

O que é que os teus colegas da turma pensam de ti ?

<b><u>Para os teus colegas tu és:</u></b>	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Parcialmente Em Desacordo	Nem de acordo Nem em desacordo	Parcialmente de acordo	De acordo	Totalmente De acordo
Solidário com os colegas turma							
De confiança para os colegas da turma							
Um(a) colega que ajuda os os colegas da turma							
Compreensivo com os colegas da turma							
Interessado nas matérias escolares							
Um(a) colega que faz os trabalhos de casa							
Estudioso							
Um(a) colega que tem bom relacionamento com os colegas da turma							
Um(a) colega com bom aspecto fisico							
Um(a) colega divertido/com piada							
Inteligente							
Bom aluno							
Um(a) colega com boas notas							
Um(a) colega que aceita/respeita as decisões dos professores							
Um(a) colega que desobedece aos professores							
Um(a) colega que refila com os professores							
Um(a) colega que respeita as regras da escola							
Um(a) colega que costuma falar nas aulas sem autorização							

Indica em que medida para os teus professores, cada um dos aspectos a seguir é por eles valorizado e importante:

<b>m(a) aluno(a):</b>	Nada importante	Pouquíssimo importante	Pouco importante	Nem muito Nem pouco importante	Importante	Muito Importante	Muitíssimo importante
ter boas notas							
ser bom aluno							
ser interessado							
ser bem comportado nas aulas							
fazer os trabalhos de casa							
ser estudioso(a)							
ser participativo(a) nas aulas							
ser bem educado(a)							
ser um(a) aluno(a) ser simpático(a) com os professores							
respeitar os professores							
ter bom relacionamento com os professores							
respeitar os pedidos dos professores							
ter bom relacionamento com os colegas							
ser solidário(a) com os colegas da turma							
ajudar os colegas da turma							
ser uma pessoa inteligente							
obedecer aos professores							
respeitar as regras da escola							
comportar-se nas aulas sem perturbação							
respeitar as decisões dos professores							
ser um(a) bom/boa esportista							
ter bom aspecto físico							
ter de confiança para falar com os professores							

<b>Um(a) aluno(a):</b>	Nada importante	Pouquíssimo importante	Pouco importante	Nem muito Nem pouco importante	Importante	Muito Importante	Muitíssimo importante
Ser compreensivo com os colegas da turma							
Ser amigo(a) dos colegas da turma							
Que respeite os colegas da turma							
Que fume tabaco							
Que consuma drogas Leves							
Que consuma alcool							
Ser extrovertido(a)							
Saiba conversar com os colegas da turma							
Ande à pancada com os colegas da turma							
Dificulte/impeça o trabalho na aula							
Ser divertido							

Pensa nos teus professores em geral.  
Sinto que os meus professores

**Respeitam-me como pessoa:**

Nada							Muito

**Dão valor ao que digo e faço:**

Nada							Muito

**Respeitam a minha opinião :**

Nada							Muito

**Vêm-me como uma pessoa de valor**

Nada							Muito

**Indica em que medida para os teus colegas da turma cada um dos aspectos a seguir referidos é para eles valorizado e importante.**

<b>n(a) colega:</b>	Nada importante	Pouquíssimo importante	Pouco importante	Nem muito Nem pouco importante	Importante	Muito Importante	Muitíssimo importante
ser bom acionamento com os colegas							
ser solidário com colegas da turma							
ajudar os colegas da turma							
ser inteligente							
ajudar os trabalhos de casa							
ser bem comportado(a) nas aulas							
ser estudioso(a)							
ser participativo(a) nas aulas							
ser bem educado(a)							
ser simpático(a) com colegas							
respeitar os professores							
ser bom acionamento com professores							
respeitar os pedidos os professores							
ter boas notas							
ser bom/boa aluno(a)							
ser interessado (a) nas matérias escolares							
obedecer aos professores							
respeitar/aceitar as regras da escola							
participar nas aulas sem torção							
respeitar as decisões dos professores							
ser divertido/ter piada							
ser bom aspecto físico							

