



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PERCEÇÕES DE JUSTIÇA,
REPUTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR
E COMPORTAMENTOS DE DESVIO NA
ADOLESCÊNCIA**

VANDA MARÍLIA PAIS NAVE

Orientadores de Dissertação:

Professor Doutor Francisco Peixoto

Professora Doutora Cristina Sanches

Professor de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2019

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Francisco Peixoto apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia educacional

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos avós, que guardo todos os dias no coração.

Aos meus pais, agradeço por terem acreditado em mim durante este percurso tão longo e difícil da minha vida, sem nunca desistirem. Agradeço por todos os vossos sacrifícios, incentivos, carinho e apoio, mesmo quando eu achava que seria impossível. Sem dúvida que o sonho comanda a vida. E a vocês agradeço por me terem dado a possibilidade de sonhar alto e de realizar este sonho, que é a psicologia. Hoje não é uma vitória só minha, mas uma vitória nossa! Obrigado...

Ao Bruno, com todo o amor! A vida é sempre mais fácil quando estás presente! Obrigado por teres feito esta caminhada tão difícil ao meu lado, sem nunca me deixares dar um passo atrás. Obrigado pelo teu apoio constante, pelo teu carinho, pela tua paciência infinita e por acreditares em mim. És maravilhoso!

À Professora Cristina Sanches um grande obrigado: pela transmissão de conhecimentos, pela partilha de sabedoria, pela disponibilidade, pelos conselhos e pela tranquilidade que sempre me proporcionou durante a realização desta dissertação.

Dizem que os amigos da faculdade são para sempre...obrigado à Catharina e à Renata por todos os momentos que partilhamos durante estes anos e que iremos continuar a partilhar pela vida fora. Fizem de Lisboa a minha segunda casa!

À Andreia e à Mafalda, sai o tão esperado “bem-haja”. Obrigado por este ano de amizade verdadeira e por terem sido o meu apoio nesta caminhada tão dura, que foi a realização desta tese. Obrigado por todas as horas de biblioteca, pelas noitadas, por todas as dicas e partilhas maravilhosas. Custa a crer que agora o ponto de encontro não será a biblioteca...

À Catarina Teixeira e à Ariel por terem iniciado esta caminhada comigo. De vocês guardo maravilhosas memórias

À Maria Pais e ao António Oliveira, vocês foram incansáveis durante estes anos. Teria sido bem mais difícil sem a vossa ajuda. Foram vocês que me acolheram da melhor forma possível nesta casa maravilhosa que é o ISPA! Vocês são os melhores padrinhos.

Á Eda, por todos os risos que sempre me proporcionou, mesmo às dez da manhã no antigo bar aberto. Pelo companheirismo, amizade e por se fazer estar nos momentos mais importantes.

Aos meus amigos de sempre e para sempre: às Anas e ao Guilherme. É tão bom saber que ao longo do tempo acompanhamos sempre as etapas mais importantes da nossa vida ao lado uns dos outros! E que assim seja sempre... obrigado!

Ao Professor Francisco pela orientação da tese.

A todos os adolescentes que participaram neste estudo e a todos os professores que facilitaram a recolha de dados, muito obrigado.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo verificar se existe relação entre as percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos seus professores, a percepção que os adolescentes têm da sua reputação junto dos seus professores, bem como a importância atribuída a essa e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes.

Para a realização deste trabalho foram considerados os seguintes argumentos de:

- 1) Três modelos relacionais de justiça (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992; Tyler & Blader, 2003).
- 2) A teoria da delinquência juvenil (Emler & Reicher, 1995).
- 3) Teoria de gestão de reputação (Emler e Reicher, 1995; Carroll et. al., 2004).

É um estudo correlacional, que utiliza uma metodologia quantitativa e os dados foram recolhidos em cinco escolas da cidade da Covilhã. Participaram 314 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos.

Os resultados obtidos vão de encontro às hipóteses colocadas, sendo todas corroboradas, verificando-se assim que quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais mais consideram que a sua reputação junto dos professores positiva. Então menor o seu envolvimento em comportamentos de desvio. E quanto mais os adolescentes se sentem tratados com justiça pelos professores, maior a importância que atribuem em manter uma reputação positiva com os professores. Por sua vez, quanto maior a importância atribuída a ter uma reputação positiva, menor o envolvimento em comportamentos desviantes.

Palavras-chave: Justiça; Identidade; Reputação; Comportamentos de Desvio; Adolescência

Abstract

This study aimed to verify if there is a relationship between adolescents' perception of justice regarding their teachers, adolescents' perception of their reputation regarding their teachers, the importance attributed to the adolescents' reputation with their teachers and the adolescents' involvement in deviant behaviors.

For the accomplishment of this work were considered:

- 1) Three relational models of justice (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992; Tyler & Blader, 2003);
- 2) The theory of juvenile delinquency (Emler & Reicher, 1995);
- 3) Reputation management theory (Emler & Reicher, 1995; Carroll et. al., 2004)

It is a correlational study that uses a quantitative methodology and data were collected in five schools in the city of Covilhã. Participants were 314 adolescents, aged 13 to 18 years.

The results are obtained agree with the hypothesis, all of wich are corroborated, thus verifying that the more adolescents perceive their teachers as fair in terms of procedural and relational aspects they more consider their reputation with teachers' to be positive and then lower their involvement in deviance behaviours. And the more teenagers feel fairly treated by teachers' the more importance they attach to mantaining a positive reputation with teachers. In turn, the greater the importance attached to having a positive reputation the less involved in deviant behaviour.

Keywords: Justice; Identity; Reputation; Deviat Behaviors; Adolescence

ÍNDICE

Resumo	1
Abstract.....	V
I- Introdução	X
II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
Capítulo 1- Percepções de Justiça.....	2
1.1. Justiça Procedimental:.....	2
1.2. Justiça Interacional:.....	4
1.3. Modelos relacionais de justiça:	5
1.4. Percepções de justiça no contexto escolar:	9
Capítulo 2: Percepção de Reputação Social na Adolescência	12
2.1. Reputação social:.....	12
2.2. Gestão da reputação social:	13
2.3. Percepção de justiça e reputação social:	14
Capítulo 3: Comportamentos de desvio na adolescência.....	17
3.1. Comportamentos de desvio na adolescência:	17
3.4. Orientações face às autoridades institucionais e as experiências escolares	18
3.5. Comportamentos de desvio na adolescência como estratégia de gestão da reputação:	21
3.6. Percepções de justiça em contexto escolar e comportamentos de desvio na adolescência	26
III- Problemática e Hipóteses	29
IV- MÉTODO	32
1. Desenho do Estudo:	32
2. Participantes:.....	32
3. Instrumentos:	33
1) Percepções de justiça procedimental/ relacional dos adolescentes relativamente aos professores:	33

2) Perceção de reputação dos adolescentes junto dos professores:	34
3) Importância atribuída à reputação dos adolescentes junto dos professores:	35
4): Envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio:	36
4. Procedimentos:.....	37
5. Análise de Dados:	38
VI- Resultados	40
1. Qualidades Psicométricas das Escalas	40
1.1. Dimensões das perceções de justiça dos adolescentes relativas aos professores:	40
1.2. Dimensões da escala de perceção de reputação dos adolescentes junto dos professores:.....	41
1.3. Dimensões da escala de preocupação com a reputação junto dos professores:	42
1.4. Escala de variedade de comportamentos desviantes:	42
2. Correlações entre as variáveis em estudo:	43
2.1. Nível 1 das análises de mediação: O impacto das perceções de justiça procedimental e relacional na importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores e nas perceções de reputação:.....	45
2.2. Nível 2 das análises de mediação: O impacto das perceções de justiça procedimental/ relacional no envolvimento em comportamentos de desvio:	45
2.3. Nível 3 das análises de mediação:.....	46
VII- Discussão:	52
VIII- CONCLUSÃO:	61
Referências	63
ANEXOS	71

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos participantes por ano de escolaridade	33
Tabela 2: Correlações de Pearson para as variáveis em estudo.....	44
Tabela 3: O impacto das percepções de justiça procedimental/relacional na importância atribuída à reputação e às percepções de reputação (ARM).....	45
Tabela 4: O impacto das percepções de justiça procedimental/relacional no envolvimento em comportamentos de desvio (ARM).....	46
Tabela 5: O impacto das percepções de justiça procedimental/relacional e da percepção de reputação bom aluno.....	47
Tabela 6: O impacto das percepções de justiça procedimental/relacional e da percepção de reputação aluno disruptivo no envolvimento em comportamentos de desvio.....	48
Tabela 7: O impacto das percepções de justiça procedimental/relacional e da importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores no envolvimento em comportamentos de desvio.....	50

Lista de Figuras

Figura 1: Gráfico de esarpa da escala de percepção de reputação.....	42
Figura 2: Efeito mediador da reputação bom aluno na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio.....	48
Figura 3: Efeito mediador da percepção de “reputação aluno disruptivo” na relação entre as “percepções de justiça procedimental/ relacional” e os “comportamentos de desvio”.....	49
Figura 4: Efeito mediador da importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores na relação entre as percepções de justiça procedimental/ relacional e os comportamentos desviantes.....	51

Listagem de Anexos

Anexo A- Questionários.....	71
Anexo B- Consentimento Diretores das escolas.....	75
Anexo C- Consentimento Encarregados de Educação.....	78
Anexo D- Consentimento alunos maior de idade.....	80
Anexo E- Consentimento titular de dados.....	82
Anexo F- Análise Fatorial da escala de percepção de justiça.....	83
Anexo G- Consistência Interna da escala de percepção de justiça	83
Anexo H- Análise Fatorial da escala de percepção de reputação.....	84
Anexo I- Consistência Interna da escala de percepção de reputação	87
Anexo J- Consistência Interna percepção de reputação bom aluno.....	87
Anexo K- Consistência Interna percepção de reputação aluno disruptivo.....	88
Anexo L- Análise fatorial da escala de importância de reputação.....	88
Anexo M- Consistência Interna importância de reputação.....	90
Anexo N- Consistência Interna escala de comportamentos desviantes.....	90
Anexo O- Correlações entre as variáveis.....	92
Anexo P- Análises de Regressões Múltiplas.....	95
Anexo Q- Teste de Sobel.....	103

I- Introdução

Como o objetivo deste trabalho é analisar a relação entre as percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos seus professores, a percepção de reputação dos adolescentes junto dos seus professores, a importância atribuída à reputação dos adolescentes junto dos seus professores e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes, este trabalho divide-se em três capítulos referentes à revisão de literatura efetuada.

O primeiro capítulo, debruça-se sobre a importância das experiências e percepções de justiça, onde é incluída uma contextualização histórica sobre o tema. São explicitados os modelos relacionais de justiça (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992; Tyler & Blader, 2003) e abordados alguns estudos sobre os efeitos das percepções de justiça, em particular no contexto escolar.

No segundo capítulo, destaca-se a definição de reputação e de que forma a reputação é construída no período da adolescência. É ainda abordada a relação existente entre as percepções de justiça e a reputação social.

No terceiro capítulo é aprofundado o tema do desvio juvenil. Salientam-se os comportamentos de desvio através de uma definição geral e são referidos alguns fatores que podem estar associados ao desvio. Posteriormente, é desenvolvida a teoria do desvio juvenil de Emler & Reicher (1995), a teoria da gestão de reputação de Emler & Reicher (1995) associada aos comportamentos de desvio, o modelo dos objetivos de aumento da reputação de Carroll et. al., (2004) com base da teoria de gestão de reputação de Emler & Reicher (1995). Por fim, são abordados alguns estudos que relacionam tanto a reputação como as percepções de justiça com os comportamentos de desvio.

Terminamos com a apresentação da problemática, onde são referidos o objetivo geral deste trabalho, as hipóteses de investigação colocadas e a sua justificação.

II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1- Percepções de Justiça

1.1. Justiça Procedimental:

Considera-se a justiça procedimental como a percepção de justiça de um indivíduo, relativamente aos procedimentos utilizados nos sistemas sociais. Nestes sistemas sociais, são utilizados diferentes procedimentos, que regulam e orientam o processo de distribuição e de atribuição de resultados (como por exemplo, recompensas ou punições), sendo estes os últimos passos de uma sequência de acontecimentos. A forma como os sistemas sociais organizam estes procedimentos tem um impacto relevante na eficácia e na satisfação dos seus respetivos membros bem como nas suas reações (Leventhal, 1980).

Inicialmente, considerava-se que as pessoas se preocupavam com a justiça porque queriam obter resultados justos e favoráveis para si. No entanto, na década de 70 surgem os trabalhos de Thibaut e Walker (1975, citados por Gouveia-Pereira, 2008) evidenciando que os indivíduos avaliam acontecimentos ou situações de justiça tendo por base os procedimentos, as normas ou os métodos que são utilizados num processo de tomada de decisão, não considerando apenas os resultados. Os autores incidiram as suas pesquisas nas reações dos indivíduos em situações judiciais e nos procedimentos utilizados, comparando os diferentes sistemas judiciais: o sistema utilizado nos tribunais europeus (sistema inquisitorial, em que os litigantes não tinham controlo relativamente à recolha ou apresentação de provas durante um caso) e os utilizados em tribunais anglo-saxónicos (sistema adversarial, em que os litigantes têm possibilidade de participar durante um julgamento).

Comparando os sistemas, os indivíduos percecionavam justiça através do grau de controlo que tinham no processo, que também é designado por “voz” (Thibaut & Walker, 1975 citado por Gouveia-Pereira, 2008). Na justiça procedimental, os autores consideram que o controlo no processo por parte indivíduos é, referente à natureza e ao nível de controlo que cada uma das partes usufrui face à apresentação de evidências (Correia, 2010). O controlo da decisão é referente à natureza e ao nível de controlo que cada parte usufrui face às decisões tomadas. Portanto, quando as partes sentem um maior controlo

sobre o processo e sobre a decisão, mais justos seriam considerados os procedimentos (Thibaut e Walker, 1975; citado por Correia, 2010).

Thibaut e Walker (1975), concluíram com os seus trabalhos que tanto a satisfação dos indivíduos como a justiça que percebem pode ser afetada pelos resultados finais de ganho ou perda em situações de disputa, mas também devido a questões relacionadas com os procedimentos utilizados. Desta forma, quando é utilizado um procedimento justo, a satisfação dos indivíduos envolvidos tende a aumentar (Lind & Tyler, 1988, citado por Sanches, 2007). Mas o que faz com que os procedimentos sejam considerados justos?

Leventhal, (1980) enunciou seis regras ou critérios de justiça. A regra da consistência, que está relacionada com a igualdade de oportunidades. Em que justiça procedimental deve basear-se na coerência e na consistência entre as pessoas ao longo do tempo e os procedimentos e recompensas, que devem ser aplicados de forma semelhante a todos os indivíduos, sem diferenciações. A regra de supressão de enviesamentos, que é referente à imparcialidade e objetividade do indivíduo que assume as decisões sobre os procedimentos. A regra da exatidão, que está relacionada com a informação recolhida durante o processo com base no rigor e precisão na recolha de informação utilizada, evitando erros. A regra de correção, que se baseia na importância de existirem oportunidades que permitam inveter e modificar decisões, durante um processo. A regra da representatividade, segundo a qual, as fases de um processo devem considerar perspectivas, preocupações e valores dos indivíduos. Por fim, a regra de ética que considera a conformidade dos princípios morais e valores éticos que são aceites pelo indivíduo (Leventhal, 1980).

Segundo Leventhal (1980) tanto os procedimentos utilizados como os resultados alcançados são considerados justos, quando satisfeitos estes critérios. Apesar de que, as pessoas podem atribuir um valor e um peso diferente a cada critério, conforme os seus interesses e situações.

Vários estudos têm vindo a evidenciar a importância dos aspetos procedimentais da justiça. Tyler, DeGoeij, e Smith, (1996), referem que a justiça procedimental encoraja as pessoas a aceitarem decisões menos favoráveis, mas também promovem lealdade, esforço pelo grupo e comprometimento com o mesmo. Mostraram através dos seus resultados que um tratamento justo e com respeito por parte das autoridades que

representam grupos importantes, faz com que os seus membros sintam orgulho e respeito em pertencer ao grupo e sintam que são respeitados pelo grupo.

De Cremer, van Dijke, e Mayer, (2010), evidenciam que os líderes podem ser mais eficazes na estimulação da cooperação entre os membros de um grupo, quando os tratam de forma consistente, justa e quando representam os seus valores e normas. Constataram que os membros de um grupo cooperam mais quando consideram que os seus líderes os tratam a si mesmos e aos colegas de forma justa.

Noutro contexto, Antrobus, Thompson, e Ariel (2019) desenvolveram um programa com base nas competências e conhecimentos de justiça procedimental para o treino de polícias em interação com o público, referindo a importância dos cidadãos serem tratados de forma justa pelas autoridades policiais. Esperavam que se a polícia interagisse de forma procedimentalmente justa, então seriam vistos como legítimos e os cidadãos estariam dispostos a cooperar e a cumprir com as autoridades. Concluíram por fim que este programa permitiu melhorar a legitimidade das autoridades face aos participantes incluídos no programa.

1.2. Justiça Interacional:

Para além das preocupações com a justiça dos procedimentos, os aspetos interpessoais e relacionais dos procedimentos são inicialmente referidos por Bies e Moag (1986. cit. por Sanches, 2015). Bies e Moag (1986. cit. por Sanches, 2015), argumentaram que os indivíduos podem ser sensíveis relativamente à qualidade do tratamento interpessoal recebido no decorrer da aplicação de procedimentos e que, desta forma, os julgamentos de justiça influenciam as suas reações.

Não existe um consenso relativamente à autonomia da justiça interacional. A justiça interacional foi considerada como uma dimensão independente da justiça procedimental, por autores como Bies e Moag (1986, cit. por Sanches, 2015); (Mikula et al., 1990) enquanto que outros autores consideram que é uma componente relacional da justiça procedimental, como referem Tyler e Lind (1992); Cropanzano e Greenberg (1997). Desta forma, surgem alguns modelos teóricos que pretendem explicar as preocupações dos indivíduos com a justiça, tendo por base a dimensão relacional dos

procedimentos. Ou seja, estes modelos consideram a justiça interacional como uma componente da justiça procedimental e não de forma independente. Estes modelos de justiça vão ser melhor aprofundados no subcapítulo seguinte (Sanches, 2015).

Realça-se que num estudo de Kaiser e Reisig, (2019), os autores tiveram em consideração a importância da justiça procedimental e da qualidade do tratamento, através da influência dos julgamentos de justiça e as orientações legais em ofensas criminais ao longo do tempo, através de uma amostra de adolescentes que cometeram infrações graves e que posteriormente foram julgados em tribunal. Concluíram com o seu estudo que, é de extrema importância que os funcionários que fazem parte da justiça criminal, considerem aspetos procedimentais da justiça e da qualidade do tratamento. Consideram a importância de tratarem as pessoas com dignidade, respeito e imparcialidade, verificando que os julgamentos positivos de justiça reduziram ao longo do tempo o envolvimento dos indivíduos em ofensas criminais.

1.3. Modelos relacionais de justiça:

Nos modelos relacionais de justiça inserem-se o modelo do valor do grupo (Lind & Tyler, 1988), o modelo relacional da autoridade (Tyler & Lind, 1992) e o modelo de envolvimento com o Grupo (Tyler & Blader, 2003).

Quando os indivíduos se associam a um grupo, só beneficiam dessa associação quando usufruem de implicações identitárias positivas. Portanto, os indivíduos querem fazer parte de um grupo socialmente valorizado, que lhes permita criar e manter uma identidade socialmente positiva. Por outro lado, os indivíduos têm necessidade de se sentir valorizados no seio do seu grupo social, desenvolvendo sentimentos de valor próprio (Sousa & Vala, 2002).

O modelo do valor do grupo de Lind e Tyler (1988), é uma forma alternativa para explicar os efeitos da justiça procedimental. Neste modelo, Lind e Tyler (1988) realçam a ideia de que a justiça procedimental comunica aos indivíduos a sua ligação ou conexão ao grupo e à autoridade do grupo. Este modelo propõe que um tratamento justo assim como uma tomada de decisão justa por parte da autoridade do grupo, comunica aos seus membros que: os indivíduos têm uma posição positiva e respeitada dentro do grupo

enquanto que um tratamento injusto pode indicar desrespeito ou marginalidade, como referem Tyler e Lind (1992), relativamente a este modelo.

Tyler, Degoey, e Smith, (1996) têm por base a teoria da da identidade social de Tajfel e Turner (1986) que refere que os indivíduos são seres afiliativos, que valorizam a pertença ao grupo e preocupam-se em manter relações positivas com os membros do grupo. Tyler e Lind (1992), referem ainda que este modelo propõe que os procedimentos e um tratamento justos por parte da autoridade, revela informações importantes à identidade social do indivíduo porque as autoridades são consideradas representantes prototípicos do grupo e desta forma, as suas ações são visíveis e salientes quanto às opiniões dos grupos, expressando também os seus valores e as normas. Quando os indivíduos se identificam com o grupo, então, internalizam os interesses do grupo de forma positiva e equiparam-nos aos seus, como referem Brewer & Kramer (1986, cit. por Tyler, Degoey & Smith, 1996). Posteriormente, quando estas normas de grupo são internalizadas, então, direcionam o comportamento do indivíduo para a conformidade e para as regras do grupo (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, cit. por Tyler, Degoey & Smith, 1996).

Tyler, Degoey e Smith (1996), consideram que neste modelo existem dois mecanismos relevantes na perceção de justiça e legitimação da autoridade, que são o valor que o indivíduo percebe que lhe é atribuído (respeito) e o estatuto que o indivíduo atribui ao grupo (orgulho). O que este modelo propõe é que quando indivíduos se sentem mais respeitados e orgulhosos relativamente ao seu grupo, resultantes de um tratamento justo por parte da autoridade do grupo, então é mais provável cumprirem as regras do grupo, envolverem-se em mais comportamentos para ajudar o grupo e posteriormente mais comprometidos ficam para permanecer no grupo. (Tyler, Degoey, & Smith, 1996).

O modelo relacional da autoridade de Tyler e Lind, (1992) parte do pressuposto de que as autoridades são importantes e valorizadas quando têm capacidade e eficácia de ajudar os grupos na resolução de problemas. Os autores consideram ser fulcral uma melhor compreensão das condições em que as autoridades providenciam o funcionamento do grupo, tendo por base que a forma como funcionam as autoridades, pode favorecer o cumprimento e aceitação das decisões por parte dos indivíduos. Este modelo realça a importância da legitimação como imprescindível para a eficácia das autoridades e aceitação das suas decisões ou regras.

Segundo Tyler e Lind (1992), este modelo aborda, portanto, a legitimidade das autoridades considerando as teorias da troca social, em que os indivíduos percebem a legitimação das autoridades conforme a favorabilidade das suas decisões. Tyler e Lind (1992) referem que a legitimação da autoridade depende da avaliação dos indivíduos face à justiça que é exercida pela autoridade ao nível dos procedimentos e decisões. Desta forma, quando os indivíduos avaliam de forma positiva as autoridades, ou seja, quando considerarem que os seus procedimentos e tomadas de decisão são satisfatórias ao nível das normas de justiça, então mais facilmente lhes obedecem.

São considerados três critérios relevantes para os indivíduos no grupo: a neutralidade face à tomada de decisões, a confiança que têm relativamente às autoridades e o reconhecimento do indivíduo do seu estatuto no grupo. Ou seja, estes critérios afetam as pessoas não só porque as informam sobre a justiça dentro de um grupo, mas também porque lhes comunicam o valor que têm no grupo. É através destes critérios de valorização, que os indivíduos determinam várias atitudes e comportamentos que lhes possibilitam a legitimação da autoridade, o cumprimento de regras de grupo e aceitação de decisões por parte da autoridade (Tyler e Lind, 1992).

Desta forma, quando a autoridade trata um indivíduo tendo por base o respeito, a educação e dignidade, então mostra ao indivíduos que este é respeitado, que considera os seus direitos ou opiniões, valorizando-o e proporcionando-lhe uma percepção de estatuto elevado no grupo, reforçando de forma positiva a sua identidade. Contrariamente, se a autoridade trata um indivíduo sem respeito ou de forma ofensiva, então proporciona ao indivíduo uma percepção de estatuto baixo no seio do grupo, diferenciando-se dos outros membros do grupo, afetando de forma negativa a sua autoestima, identidade social e pessoal, podendo levar os indivíduos a questionar a legitimidade das decisões da autoridade e pôr em causa as regras ou as normas de funcionamento do grupo (Sanches, 2007). Lind e Tyler (1992), consideram que os procedimentos utilizados pela autoridade são mais importantes do que os resultados individuais, tendo em conta que estes resultados podem variar de encontro para encontro, enquanto que os procedimentos podem ser repetidos e perdurar no tempo (Tyler & Lind, 1992).

Liang, Wu e Hongyu, (2019) abordam no seu estudo a utilização destes modelos, considerando a percepção de justiça e a percepção de legitimidade da autoridade, com alunos do ensino superior. Os resultados obtidos permitiram verificar um efeito de moderação em que a justiça procedimental percebida estava mais associada à

legitimidade das autoridades por parte dos alunos que tinham uma maior certeza da posição que ocupam num grupo, do que aqueles que tinham uma maior incerteza sobre a posição que ocupam num grupo. Tendo por base a importância do modelo relacionais de justiça, Liang, Wu, e Hongyu (2019) evidenciaram que os indivíduos têm a necessidade de clarificar a sua posição e o valor que têm dentro de um grupo, tal como referem Tyler e Lind. (1992). E, portanto, as utilizações de procedimentos justos por parte das autoridades sugerem não só que os indivíduos têm uma posição relevante no seio grupo, mas também que podem identificar-se mais com o grupo e posteriormente legitimar mais essas autoridades.

O modelo de compromisso/envolvimento com o grupo de Tyler e Blader (2003), teve como objetivo identificar e examinar antecedentes das atitudes, dos valores e do comportamento cooperativo nos grupos. Tyler e Blader (2003) consideram que os julgamentos de justiça são de extrema importância devido ao facto de influenciarem atitudes e comportamentos dos indivíduos ao nível relacional com os seus grupos, organizações ou sociedade de que fazem parte.

Este modelo baseia-se no argumento de que as pessoas têm a necessidade de receber feedback de forma a criar e manter a sua identidade social e é desta forma, que se comprometem com um grupo. Tyler e Blader (2003) têm também por base a teoria da identidade social e remetem para o facto de que os grupos podem ajudar na construção da identidade social dos indivíduos, porque permitem aos indivíduos a comunicação de informações importantes do seu estatuto no grupo a que pertencem. Portanto, este modelo considera também três aspetos da identidade social: o orgulho, o respeito no grupo e a identificação grupal. Este modelo, baseia-se nos julgamentos de justiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais. E, portanto, quanto mais favorável o tratamento interpessoal e a qualidade das tomadas de decisão por parte da autoridade, então mais os indivíduos avaliam e consideram que é seguro associar a sua identidade à do grupo. Se as decisões forem injustas ou inconsistentes, então pode existir um risco dos indivíduos sofrerem de preconceito ou estereótipo no próprio grupo e, portanto, provocar danos no self, levando os indivíduos a afastarem-se do grupo e comprometer o seu envolvimento com o grupo. Contrariamente, quando os procedimentos são considerados justos então proporcionam aos indivíduos confiança no grupo e segurança identitária, afastando a ideia de preconceito e estereótipo (Tyler, & Blader,2003).

Portanto, os indivíduos só beneficiam da sua associação com um grupo quando existem implicações positivas para a sua identidade ou quando o indivíduo recebe informações positivas que sejam relevantes para a sua autoestima. Quando recebem informações negativas, então provocam danos na sua identidade social. E assim sendo, os indivíduos não retiram benefícios ou vantagens de pertencerem ou quererem cooperar com um grupo (Sanches, 2007).

1.4. Percepções de justiça no contexto escolar:

No contexto escolar, a justiça procedimental é referente às crenças dos alunos sobre justiça na aplicação de regras ou de práticas utilizadas na escola, como referem Portillos, González, e Peguero, (2011); Peguero, (2012). Para os adolescentes, a justiça é uma característica importante para se ser um bom professor e querem ser tratados com justiça por parte dos seus professores (Hoffer et. all. 1986, cit. por Donat, Dalbert, & Kamble, 2014). Peguero e Bracy, (2014) referem que no contexto escolar, quando os adolescentes percebem as regras da escola e as práticas utilizadas como sendo justas, então melhoram as suas relações ao nível pessoal com os professores, reforçam ligações com a escola e percebem a escola como sendo segura.

Um dos primeiros estudos no âmbito da justiça no contexto escolar, é de Israelashvili (1997) que demonstra a importância dos aspetos procedimentais e relacionais da justiça. Este estudo revelou que muitas crianças e adolescentes, relatavam situações e sentimentos de injustiça na escola e algumas diferenças de género, em que as raparigas relatavam mais sentimentos de injustiça no contexto escolar. Evocaram diferentes sentimentos de justiça, mas dos mais frequentes salientam-se os maus tratos, os castigos ou críticas desequilibradas. Os aspetos procedimentais e relacionais da justiça são evidenciados neste estudo, tanto em situações justas como nas situações injustas, dando ênfase à sua importância para os alunos (Israelashvili, 1997).

Gouveia-Pereira (2004), analisou neste estudo a influência da experiência escolar dos adolescentes, da percepção de justiça dos adolescentes relativamente aos professores na sua percepção de legitimidade da autoridade escolar e na avaliação da autoridade extra-escolar. Os resultados deste estudo revelaram uma relação existente entre a justiça relacional e procedimental e a legitimação dos professores. Permitiu concluir que a

percepção de justiça é o principal fator explicativo da legitimação da autoridade escolar assim como da avaliação das autoridades extra escolares. Revelou também que os adolescentes aceitam mais facilmente as decisões e as propostas dos professores tendo por base o tratamento justo e os processos imparciais utilizados pelos professores. Estes resultados contribuíram para a validação do modelo relacional da autoridade em contexto escolar e com adolescentes. Desta forma, concluiu que a percepção de um comportamento justo por parte dos professores, tem implicações na vida escolar dos adolescentes e determina a forma como constroem representações das autoridades extra escolares.

Huo, Binning, e Molina, (2010) consideraram a importância do estatuto e do respeito num grupo, a partir da análise dos efeitos de justiça ao nível procedimental e relacional relativamente aos professores e pares em adolescentes do ensino secundário. Verificaram através dos resultados obtidos que quanto mais os adolescentes percebem justiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais tanto por parte dos seus professores, como por parte dos pares, então mais percebem que têm um estatuto elevado no grupo e que são membros valorizados pelo grupo. Para além disto, quando os professores são percebidos como justos, então mais os adolescentes percebem ter um estatuto elevado no grupo e mais se identificam com a escola e têm comportamentos positivos orientados para a escola.

Gouveia-Pereira, Vala, e Correia (2016), demonstraram através dos seus estudos experimentais, que no geral as situações percebidas como justas pelos adolescentes levam a uma maior legitimidade dos professores do que as situações injustas, independentemente do tipo de justiça. Realçam que quando os alunos são tratados de forma justa, então mais facilmente aceitam as normas e as decisões que os professores lhes propõem. Num dos estudos descritos pelos autores, tendo por base a justiça procedimental, constaram que a legitimação dos professores era menor se os participantes fossem tratados de forma injusta, mas diminuía ainda mais quando os seus colegas eram tratados com justiça. Por sua vez, consideraram que a injustiça por parte dos professores afeta a legitimidade dos professores e que pode variar conforme as comparações sociais percebidas pelos adolescentes e o tipo de justiça. É de salientar que, este estudo permitiu concluir que a importância da justiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais por parte do professor providenciam ao adolescente um sentimento de respeito dentro do grupo assim como uma maior identificação ao grupo de colegas, promovendo desta forma, a sua identidade pública e social.

Resh (2018), investigou o efeito da percepção de justiça dos alunos relativamente aos seus professores e a sua confiança ao nível social e institucional, considerando que os alunos que sentem que são tratados com justiça por parte dos seus professores, terão mais confiança ao nível social e institucional. O autor tem por base que a noção de confiança é uma característica fundamental e imprescindível no desenvolvimento e manutenção da sociedade civil. Constatou que as percepções de justiça relacional e procedimental são importantes no que diz respeito à confiança que os alunos sentem. Sugerindo que os alunos que se preocupam mais com a justiça ao nível das interações sociais com os professores, por exemplo, relativamente à atenção que prestam nas suas necessidades e na ajuda que lhes prestam quando são solicitados ou no respeito que demonstram, são mais confiantes. Concluíram que a justiça escolar contribui para o desenvolvimento de ideias cívicas e reforça o argumento de que a escola importa, assim como a justiça dos professores é um fator importante para os alunos.

Ciuladiene e Racelyte, (2016) consideraram para o seu estudo as percepções de justiça em contexto educacional, examinando questões de conflito e baseando-se na ideia de que os alunos que descrevem conflitos com os professores podem ter um papel relevante para perceber melhor como funciona a justiça em sala de aula. Através de entrevistas, investigaram questões que surgiam durante conflitos entre professores e alunos, os tipos de justiça percebidos e as situações injustas que podem ser consideradas mais perceptíveis nestas situações. Este estudo indicou que a justiça afeta o comportamento conflituoso entre professores e alunos. Os conflitos estão relacionados com diferentes tipos de justiça que são percebidos na sala de aula e contribuíam mais para explicar a variação na justiça interacional percebida. De acordo com os pontos de vista dos alunos, os professores podem promover percepções de justiça nas aulas quando são equitativos ou mostram imparcialidade na interação com os alunos ou quando são mais hábeis na gestão de conflitos nas aulas.

Capítulo 2: Percepção de Reputação Social na Adolescência

2.1. Reputação social:

Pode definir-se reputação social como o produto que resulta de processos sociais e que permite que o indivíduo configure a sua identidade, mediante a imagem que este percebe de outros indivíduos e com a qual interage (Ruiz, Jesus, Perez, & Ferrer, 2012). Este é um processo contínuo, que determina a integração ou rejeição de um indivíduo num grupo que percebe como referência e, portanto, valoriza. Posteriormente e conforme a sua percepção e avaliação, este processo pode afetar e/ou regular o comportamento do indivíduo (Ruiz, Jesus, Perez, & Ferrer, 2012).

Para Emler e Reicher (1995), a reputação é referente aos julgamentos construídos por um determinado grupo ou comunidade quanto aos atributos pessoais dos membros. Para a construção da reputação, os indivíduos baseiam-se nas condutas pessoais como um todo e que estejam acessíveis para a realização de julgamentos. Estes julgamentos ocorrem através de observação direta, considerando o que os indivíduos revelam deles próprios e que possibilitam que os outros infiram através da observação ou que conseguem recolher por intermédio dos outros indivíduos. Para estes autores as reputações podem ser consideradas “representações sociais”, que são referidas por Moscovici (1984, cit. por Emler & Reicher, 1995) e que são construídas pelos indivíduos de um grupo, através de conversas no seio do próprio grupo ou entre a comunidade e não apenas por um indivíduo. Emler (1990) dá ênfase à ideia de que os indivíduos tanto tentam perceber a reputação dos outros, como tentam promover a sua própria reputação, utilizando esforços de forma a alcançar diferentes objetivos. Emler (1990), refere ainda que são os indivíduos que fazem as suas próprias escolhas reputacionais que se tornam públicas e são eles que gerem a sua reputação através de meios básicos disponíveis. Portanto, os indivíduos criam e sustentam a sua própria reputação no seio de uma comunidade e a longo prazo, de diferentes formas consistentes e interpretáveis.

Na adolescência, a construção da identidade ocorre através da imagem que o adolescente recebe de si próprio por intermédio das pessoas com quem interage e que considera importantes (Cava & Musito, 2000 cit. por Ruiz et al., 2012). Desta forma, o feedback que os adolescentes recebem das pessoas que fazem parte do grupo que este

valoriza, possibilita-lhes a percepção da sua reputação que é também construída com base no grupo e no que o adolescente pretende projetar (Carroll, Houghton, Hattie, & Durkin, 2004).

Para que o adolescente construa a sua reputação, é necessário que experiencie juízos de valor relativos ao seu comportamento assim como esforçar-se para modificar ou confirmar a imagem que expõe perante os outros e que posteriormente os outros elaboram sobre eles. Os adolescentes têm consciência de que podem ter comportamentos de obediência ou de transgressão às normas sociais e que estes comportamentos podem influenciar a sua imagem perante os outros. Consequentemente, tanto os adolescentes que se envolvem em comportamentos de desvio como os adolescentes que respeitam as normas, querem ser identificados como tal, podendo a sua reputação ser de conformidade ou de oposição (Emler & Reicher, 1995).

2.2. Gestão da reputação social:

A reputação pode gerar consequências nas relações com os outros. Uma pessoa com uma reputação pró-social pode ser uma pessoa que é admirada e procurada, enquanto que uma pessoa com uma reputação antissocial poderá ser evitada (Milinsky, Semmann, & Krambeck, 2002). Como os indivíduos são conscientes destas consequências, utilizam comportamentos estratégicos de forma a manipular as impressões que os outros formam de si próprios.

Gerir a reputação pode ser um comportamento estratégico e pode definir-se como um comportamento que é projetado para conseguir controlar as avaliações ou julgamentos que os indivíduos fazem de si próprios e que são motivados pela preocupação que têm relativamente à forma como são vistos pelos outros (Banerjee, 2002).

A importância com a reputação pode ser uma forma de regulação pessoal e social dos indivíduos. Poderá existir uma relação entre manter uma reputação social e um feedback positivo proporcionado pelos outros. A aprovação dos outros pode evitar danos pessoais e sociais e, portanto, os indivíduos importam-se e preocupam-se com a sua reputação. Manter uma boa reputação dentro de um grupo considerado relevante, proporciona aos indivíduos benefícios (como por exemplo, satisfação das necessidades

de autoestima). Estas características motivam o indivíduo a para gerir o seu ambiente social (conforme as normas) e o seu comportamento de forma a conseguir obter um feedback socialmente positivo e evitar posteriormente a ocorrência de resultados negativos, que afetam a autoestima. Ou seja, quanto mais os indivíduos são sensíveis à aprovação dos outros de forma a obter uma autoestima positiva, mais os indivíduos se esforçam para obter uma reputação positiva no grupo de referência (Cavazza, Guidetti, & Pagliaro, 2014).

Gouveia-Pereira (2004) realça a importância da construção da reputação dos adolescentes na escola. Como a escola é um espaço que permite aos adolescentes não só definir a sua identidade, mas também construir a sua reputação no dia-a-dia, pressupõe que o professor poderá contribuir neste processo. Como na escola os adolescentes se confrontam com os seus colegas e professores, poderá possibilitar-lhes refletir sobre quem são ou sobre quem pretendem ser, considerando o feedback que lhes é proporcionado.

2.3. Perceção de justiça e reputação social:

Gouveia-Pereira (2004) considera no seu estudo o papel da reputação social dos adolescentes junto dos professores, as perceções de justiça dos adolescentes e a legitimação da autoridade escolar. Refere que a reputação que os alunos constroem junto dos professores é multidimensional, ou seja, é construída com base em diferentes dimensões.

No contexto escolar, os alunos constroem a sua reputação tendo por base as dimensões normativas (como por exemplo, o bom relacionamento com os professores ou ser bom aluno) e segundo dimensões anti normativas (como por exemplo, comportamentos disruptivos). Este estudo permitiu verificar que existe uma relação entre as dimensões da reputação e a legitimação dos professores. Ou seja, quando os professores são percebidos pelos alunos como justos então promovem uma reputação em conformidade com os valores e as normas da escola. E, portanto, quanto mais os alunos sentem que os professores os tratam com justiça, mais constroem a sua reputação tendo por base o respeito pela autoridade escolar e mais facilmente aceitam os seus pedidos. Sendo que a reputação é construída com base nas normas e nos valores do grupo em que o adolescente está inserido então, quanto mais os adolescentes sentem que são tratados com justiça ao nível dos aspetos relacionais, mais sentem que são vistos como

alunos bem-comportados e têm um bom relacionamento com a autoridade escolar. Gouveia-Pereira (2004) conclui, afirmando que o facto dos alunos percecionarem justiça então mais se tornam membros de referência do grupo.

De Cremer e Tyler, (2005) demonstram que o respeito comunica importantes consequências ao nível do self social do indivíduo. Realçam as pesquisas de Bies, (2001; Miller, 2001; Tyler, 1999; cit. por De Cremer & Tyler, 2005) que referem que a justiça procedimental no seio dos grupos e nas relações interpessoais, assim como o respeito, são extremamente importantes para a autoestima do indivíduo, influenciam as reações emocionais ou a cooperação. Salientam que um tratamento com base no respeito revela importantes preocupações com a identidade: permite às pessoas utilizarem informações do grupo para perceber como se devem identificar e sobre como são avaliadas (De Cremer & Tyler, 2005)

Assim, De Cremer e Tyler (2005) analisaram se estas preocupações com a identidade se relacionavam com o desejo de pertencer ao grupo e à reputação. Concluíram que, as pessoas que querem muito pertencer a um determinado grupo, acabam por ser mais sensíveis ao tratamento através do respeito e utilizam essas informações de identidade como forma de se avaliarem a elas próprias, para a sua autoestima, emoções e reações comportamentais e é desta forma que se definem a elas mesmas. Quando a identidade social dos indivíduos lhes é clara, então não são tão influenciadas pelas informações relacionais, como o respeito por parte dos outros.

Segundo De Cremer e Sedikides (2008), as informações relativas à reputação de um indivíduo são fornecidas por intermédio de uma autoridade que seja representativa através de um tratamento justo. Referem que quando é dada a oportunidade de ter voz, num contexto organizacional, significa para o indivíduo ter uma reputação positiva, enquanto que a falta de voz, significa uma reputação negativa.

Por conseguinte, quando existem variações ao nível dos aspetos procedimentais da justiça, então mais facilmente os membros do grupo se preocupam com a sua reputação devido ao impacto que têm na sua autoestima. Assim, a falta de voz em indivíduos com uma reputação negativa, pode levar a uma baixa autoestima ao inés dos indivíduos com uma reputação positiva (De Cremer & Sedikides 2008).

Portanto, os autores analisaram a relação entre a justiça procedimental, a reputação e a autoestima e constataram que as variações na justiça procedimental estavam

mais fortemente associadas à autoestima pessoal dos indivíduos com uma preocupação elevada com a reputação, do que dos indivíduos com uma preocupação com a reputação baixa.

Capítulo 3: Comportamentos de desvio na adolescência

3.1. Comportamentos de desvio na adolescência:

Fazem parte do período da adolescência os comportamentos de desafio, de oposição e de infração às regras ou normas sociais, que são considerados característicos nesta fase. Maioritariamente, os adolescentes já transgrediram as regras ou normas e cometem infrações ainda que aconteçam esporadicamente e sejam irrelevantes ao nível jurídico ou das regras e normas sociais. Ainda assim, são poucos os adolescentes que cometem comportamentos graves e se sujeitam a sanções graves ou a reprovações sociais (Sanches, 2015).

São utilizados diversos conceitos relativamente aos diferentes tipos de transgressões que se cometem na adolescência como por exemplo, comportamento antissocial, comportamento delinquente ou comportamento desviante (Sanches, 2007). Estes conceitos são diferentes, mas têm também pontos em comum, e por vezes são utilizados de forma indiferenciada. O termo que é mais utilizado na literatura é o de comportamento delinquente. Van den Bos, (2007) refere que o comportamento delinquente é referente aos comportamentos dos adolescentes menores de idade que transgridem normas que quando são realizadas por adultos seriam considerados crime. Baier, (2008 cit.por Donat, Dalbert & Kamble, 2014) referem que a delinquência juvenil é referente aos comportamentos desviantes de forma mais extrema, ao qual são incluídos os comportamentos que violam as leis da sociedade

Desvio é um termo mais abrangente, que inclui comportamentos diferentes da norma, incomuns ou inesperados (Vadera, Pratt, & Mishra, 2013). Para Dodge, Coie e Lynam (2006) o comportamento socialmente desviante pode ser definido pelos comportamentos que são considerados inadequados pelos pais ou por outras figuras de autoridade na sociedade. São aqui incluídos os comportamentos agressivos (como as discussões), comportamentos delinquentes (roubo, uso de drogas ou danos às propriedades públicas, por exemplo) e os comportamentos de violação de regras (como faltar às aulas) (Shivakumara, Mane, Ravindra, Lamani, & Pal, 2014). Alguns destes comportamentos podem ser considerados prejudiciais, socialmente inaceitáveis ou até mesmo proibidos, como por exemplo o consumo de drogas, álcool, tabaco ou desobediência às regras (Rodgers & Bard, 2003).

O termo utilizado no decorrer deste trabalho é o de comportamentos desviantes, que tal como refere Sanches (2015) é um termo mais abrangente, que não se refere apenas às infrações legais por parte dos adolescentes e mais adequado para analisar o envolvimento nestes comportamentos durante o período da adolescência, que é na maioria dos casos transitório. Ainda assim, o termo “delinquência” será também utilizado, devido ao facto de ser referenciado na maioria dos estudos e modelos teóricos, que pretendem explicar o envolvimento dos adolescentes nestes comportamentos.

Nardi, Filho, e Dell'Aglio, (2016) referem que associados aos comportamentos de desvio na adolescência estão diversos preditores. Consideram-se fatores como por exemplo, o ambiente familiar (Brody, et al., 2003; Ghayour-Minaie, King, Skvarc, Satyen, & Toumbourou, 2019), a influência do grupo de pares (Weerman, 2011; Meisel & Colder, 2019), o estatuto socioeconómico (Farrington, et al., 2009) e fatores relacionados com a experiência escolar (Novak, 2019; Keppens & Spruyt, 2019; Payne & Welch, 2017).

3.4. Orientações face às autoridades institucionais e as experiências escolares

A compreensão e o relacionamento com as autoridades e instituições formais são de extrema relevância no período da adolescência. Durante este período, o adolescente vai exercendo determinados papéis que lhe concedem a descodificação de regras ou de normas, que lhe possibilitam regular as suas interações sociais e deprender qual é o papel de determinados indivíduos e instituições formais com os quais este interage. Desta forma, as escolhas que o adolescente faz ao longo deste período possibilitam-lhe atribuir significados às suas experiências, comportamentos e atitudes que posteriormente lhe permitem construir a sua identidade. Portanto, é uma tarefa de desenvolvimento que faz parte do período da adolescência o adolescente definir o seu lugar e a sua posição relativamente a estes sistemas institucionais (Emler & Reicher, 1995).

Na infância, as figuras de autoridade são idealizadas pelas crianças, mas esta idealização tem tendência a diminuir à medida que se tornam adolescentes e assim as autoridades passam a ser avaliadas de uma forma menos positiva. Isto deve-se ao facto de durante o período da adolescência, existir uma alteração cognitiva ao nível do desenvolvimento e então, os adolescentes já têm a capacidade de identificar os princípios ou regras pelo qual se regem e orientam as instituições e autoridades formais. Nesta fase,

os adolescentes já conseguem perceber que existem falhas nestes sistemas. Quando tomam consciência de que existem injustiças nestes sistemas, que por vezes a lei não é aplicada de forma justa ou que muitas vezes autoridades podem vir a cometer erros, então poderão diminuir o apoio que dão a estas figuras e instituições e posteriormente às regras e normas por elas impostas (Emler & Reicher, 2005 cit. por Sanches, 2015).

Emler (1992 cit. por Sanches, 2015) realça a importância dos processos de interação social para a construção de significados tendo em conta que é através da discussão e da troca de experiências com os outros, que se constrói o conhecimento. Assim sendo, a forma como as crianças e adolescentes entendem os sistemas, as vantagens ou desvantagens e os benefícios, pode variar conforme a comunidade a que pertencem e o tipo de experiências que vivenciam de forma direta ou indireta com as figuras de autoridade. Quando existem atitudes negativas relativamente às autoridades formais, poderão estar relacionadas com experiências negativas vivenciadas ao nível pessoal ou devido a um tratamento injusto (por exemplo, por parte das autoridades policiais ou escolares) (Emler & Reicher, 1987; Reicher & Emler, 1985 cit. por Sanches, 2015).

A delinquência pode ser também interpretada segundo o tipo de orientações que os adolescentes dispõem face ao sistema e às autoridades institucionais (Emler & Reicher, 1995). Segundo Emler & Reicher (2005 cit. por Sanches, 2015) os adolescentes que se envolvem em comportamentos delinquentes podem sentir-se vítimas de exclusão social por parte das autoridades., não acreditam ou reconhecem que as autoridades formais (desde policiais, leis, professores) sejam imparciais e, portanto, também não acreditam que possam agir em sua defesa ou em prole dos seus benefícios.

Neste sentido, a delinquência pode ser vista como uma necessidade. Ou seja, quando os adolescentes acreditam que os meios formais não garantem os seus direitos, então a delinquência é uma alternativa. É através da delinquência que os adolescentes se conseguem proteger e quando se sentem injustiçados ou até ofendidos, se organizam e comunicam o seu desagrado. Assim, tornam público desta forma que não requerem outro tipo de proteção porque conseguem defender-se a eles próprios, certificando-se e garantindo os seus interesses (Emler & Reicher, 1995).

Quando os adolescentes se envolvem em comportamentos delinquentes, querem mostrar claramente a sua revolta contra a autoridade. Esta é também uma forma de se exibirem perante grupos que queiram demonstrar oposição ao sistema e também uma forma de serem incluídos nos mesmos. Estes atos delinquentes cometidos pelos adolescentes, acontecem normalmente com a presença de pares, que constituem uma audiência importante e têm tendência a ser exagerados. Relativamente às autoridades, os adolescentes não pretendem que estes comportamentos sejam vistos, mas querem que os percebam enquanto oposição ao sistema ou autoridade (Emler & Reicher, 1995).

Emler e Reicher (1995) ressaltam a importância da escola enquanto organização formal e de autoridade institucional. Sabendo que é na escola que os adolescentes e as crianças usufruem de experiências relativas ao funcionamento dos sistemas burocráticos, a escola é um espaço de relevância que possibilita aos adolescentes uma melhor compreensão das normas que são utilizadas e que regulam o seu funcionamento enquanto sistema de organização formal.

Para Emler e Reicher (1995), na escola, enquanto organização formal, os professores têm uma posição e um papel importante, onde usufruem de um maior poder institucional. Assim sendo, mesmo que os alunos não gostem dos seus professores ou não considerem as suas regras ou decisões adequadas, têm como dever respeitá-los, cumprir as suas regras e aceitar as suas decisões, tendo em conta a posição de que privilegiam enquanto autoridade na escola. Desta forma as crianças e os adolescentes têm de se adaptar à maneira como a escola se organiza e à estrutura das suas atividades.

Quanto a esta adaptação dos alunos à escola enquanto organização formal do sistema institucional, é importante referir a importância que tem na qualidade das relações e das experiências que os alunos desenvolvem com os professores. Quando a adaptação à escola é para os adolescentes mais simples, então eles aceitam mais facilmente as normas escolares, as regras de funcionamento e é mais provável que tenham experiências ou relações positivas com a autoridade escolar. Inversamente, quando os adolescentes têm mais dificuldades de adaptação à escola, regras e normas escolares que lhes são impostas é mais provável que as suas experiências e relações com os seus professores sejam menos positivas (Emler & Reicher, 1995).

Por conseguinte, Emler e Reicher (1995) consideram que os professores são as primeiras figuras de autoridade, que se baseiam em normas e regras, que regulam um

sistema institucional. Portanto, têm um papel fulcral na percepção dos adolescentes com este sistema. Os adolescentes baseiam-se nas experiências e interações com os professores enquanto autoridade formal, desenvolvem e formulam ideias da forma como funcionam estes sistemas assim como das autoridades representativas. Emler & Reicher (1995) creêm que estas representações que os adolescentes têm em relação à autoridade escolar e á escola, podem ser generalizadas a outras figuras de autoridade, considerando que os adolescentes podem ver outras autoridades e sistemas institucionais da mesma forma que vêm a autoridade escolar.

Gouveia-Pereira (2004), salienta a importância das experiências escolares e avaliação da autoridade escolar. Menciona no seu estudo que as experiências vivenciadas pelos adolescentes na escola relativamente aos julgamentos de justiça face ao comportamento dos professores pode determinar a aceitação e a legitimação tanto dos professores como da autoridade fora da escola. Verificaram que o facto de os alunos serem tratados com respeito, dignamente e de forma imparcial tinha um forte impacto na legitimação das autoridades institucionais. Ou seja, uma relação de qualidade com os professores pode ser interiorizada e posteriormente ser generalizada às outras autoridades institucionais. Desta forma, concluíram que um tratamento justo ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais por parte dos professores proporciona aos adolescentes um sentimento geral de que as outras autoridades também são justas e desta forma, têm tendência a legitimar as propostas destas autoridades.

Ainda Thomas e Mucherah, (2018), consideraram para o seu estudo as crenças num mundo justo, as percepções de justiça em contexto escolar e as percepções de justiça de autoridades legais. Verificaram que os estudantes que não acreditam que sua escola é justa, então têm menos probabilidade de respeitar a escola e de respeitar as regras escolares e por sua vez, mais facilmente esperam um tratamento injusto por parte das autoridades policiais e judiciais.

3.5. Comportamentos de desvio na adolescência como estratégia de gestão da reputação:

Emler e Reicher (1995), consideram a importância da construção da reputação dos adolescentes, mas também a forma como eles gerem a sua própria reputação. Referem

que os adolescentes fazem escolhas conscientes relativas aos seus comportamentos e às suas ações, sejam de conformidade ou desviantes. Desta forma, expressam estes comportamentos e escolhas com base nas preocupações que têm quanto à construção da sua reputação ou quanto à vontade que têm em manter uma determinada reputação.

Consequentemente, a delinquência é uma estratégia que os adolescentes utilizam com a intenção de construir ou de estabelecer um determinado tipo de reputação e identidade. Ou seja, é um comportamento intencional e consciente, por parte dos adolescentes. Remetem para a delinquência, como sendo um comportamento alternativo, que é utilizado pelos adolescentes, que não só lhes possibilita comunicar aspetos de si mesmos às pessoas que eles conhecem, mas também às pessoas que os conhecem a eles (Emler & Reicher, 1995).

Tendo por base a teoria de gestão da reputação de Emler & Reicher (1995), Carroll et al., (2004) propõem o Modelo dos objetivos de aumento da reputação consideram que a delinquência é uma forma dos indivíduos se exibirem numa comunidade, estabelecendo uma identidade social. Sugere que os adolescentes escolhem intencionalmente a delinquência, com o objetivo de alcançar uma reputação delinquente enquanto identidade alternativa.

Os adolescentes escolhem a imagem e identidade social que pretendem promover no seio da sua comunidade e para tal, utilizam diferentes formas para a manter (Emler, 1984 cit. por Carroll et al., 2004). Ressaltam o facto das reputações serem fenómenos coletivos resultantes de processos sociais (e não apenas de impressões que os indivíduos formam de si próprios), como refere Emler (1990 cit. por Carroll et. al., 2004). Por sua vez, de forma a que os indivíduos formem a sua reputação é imprescindível que estejam interligados entre si, mútuamente envolvidos e interdependentes numa comunidade estável (Hopkins & Emler, 1990 cit. por Carroll et al., 2004).

Os recursos e oportunidades que estão acessíveis aos adolescentes (como por exemplo o estatuto socioeconómico, etnia, família, género ou idade) podem influenciar os objetivos que os adolescentes escolhem. Carroll et. al., (2004) referem dois grandes objetivos, que têm por base os objetivos académicos e/ou sociais (e podem ser conformistas ou não conformistas). Relativamente à escolha entre os objetivos académicos, sociais, conformistas ou não conformistas pode depender da orientação e desenvolvimento da gestão que os adolescentes fazem da sua reputação, perante os seus

colegas, sendo que são visíveis, promovidas ou mantidas ao longo do tempo (Carroll et. al. (2004).

De forma a que consigam mostrar aos outros que pertencem a uma categoria social específica, os indivíduos conseguem comunicar a sua identidade através da visibilidade dos seus comportamentos e da sua intencionalidade. Portanto, os indivíduos querem que a sua reputação seja pública. Então, esta visibilidade pode ocorrer por exemplo, através de conversas ou troca de informações de outros ou através da própria revelação do indivíduo. Para promover a sua reputação, é imprescindível para o indivíduo a credibilidade que a comunidade em que está inserido, lhe atribui (Emler, 1990 cit. por Carroll et. al., 2004). Esta credibilidade que a comunidade ou o grupo em que o indivíduo está inserido lhe atribui, pode influenciar a sua capacidade de atingir um determinado objetivo e obter os seus respetivos benefícios. Geralmente, os indivíduos querem ser definidos com base numa identidade social específica em vez de outra e, portanto, podem pretender definir-se a si mesmos como adolescentes cumpridores das regras e das normas, como desportistas ou até mesmo como delinquentes (Emler, 1984 cit. por Carroll et. al., 2004).

É de salientar que a reputação e objetivos, são diferentes. As reputações podem ser construídas através dos resultados dos objetivos que foram previamente estabelecidos e/ou atingidos, pelos adolescentes, na maioria das vezes devido ao empenhamento dos adolescentes em atingi-los. Desta forma, os adolescentes podem regular a sua identidade e apresentarem-se, de forma a que os outros os percecionem da forma que eles querem ser vistos. Por sua vez, o feedback é fulcral para confirmar a escolha que o adolescente fez da sua identidade, não só porque confirma a sua escolha, mas também porque dá visibilidade às suas ações (Carroll et. al., 2004).

Não é fácil o adolescente manter tanto uma reputação delinvente como uma reputação não delinvente, sem a existência de um grupo de colegas como suporte social, mas para os adolescentes não delinquentes a importância do feedback e do suporte social da família ou dos professores é fundamental (Hopkins & Emler, cit. por Carroll et al. 2004).

A título de exemplo, quando no contexto escolar, os adolescentes que por algum motivo falharam na escola, seja por falta de empenho ou por dificuldades, são percecionados como falhados, estes adolescentes já poderão ter poucas razões para

quererem ter uma reputação conformista e, portanto, vão procurar sucesso de outra forma, que poderá surgir sob a forma de reputação inconformista, de delinquente. Estes atos, desenvolvem-se através de ações visíveis, de infração às regras ou de repreensões por parte de figuras da autoridade.

Conclui-se que a delinquência pode ser uma alternativa através de objetivos reputacionais alternativos e de uma reputação não conformista (Carrol et. all., 2004). Portanto, esta teoria considera a procura e a gestão de reputação como essenciais para os adolescentes, porque proporcionam visibilidade das suas ações, sendo este um fator importante para a construção da reputação. Mas a audiência é importante também porque permite ao adolescente a percepção de si mesmo e dos outros, construindo a sua própria imagem e identidade.

Carroll, Hattie, Houghton e Durkin, (1999) investigaram a reputação e o estatuto social de três grupos diferentes de adolescentes: delinquentes, em risco de delinquência e não delinquentes. Inferiram que os adolescentes em risco de delinquência e delinquentes, diferem dos adolescentes não delinquentes relativamente às reputações conformistas e não conformistas. Os adolescentes em risco de delinquência e os adolescentes delinquentes percecionavam-se a eles próprios como não conformistas e pretendem que os outros os percecionam como tal, assim como admiram atividades que infringem as regras. Contrariamente, os adolescentes não delinquentes, percecionavam-se a eles próprios como conformistas e pretendiam ser percecionados como tal, desenvolvendo reputações públicas através da lealdade, amizade, respeito pela família e obediência às regras.

Também Carroll, Hattie, Durkin e Houghton, (2001) constataram que existem diferenças relativamente aos objetivos e às orientações reputacionais dos adolescentes delinquentes, em risco de delinquência e os adolescentes que não estão em risco de delinquência. Mostraram que os objetivos educacionais são reportados como sendo mais importantes para os adolescentes que não estão em risco de delinquência, identificando-se mais como orientados para a escola e para as tarefas escolares. Os adolescentes delinquentes e em risco de delinquência, consideravam-se a eles mesmos como não conformistas assim como esperavam que os outros os percecionassem como tal (envolvem-se mais em confusões, por exemplo, admiram atividades que infringem as leis) e consideram os objetivos delinquentes como sendo importantes para eles (Carrol et. al., 2001)

Os adolescentes que não estão em risco de delinquência têm um tipo de reputação conformista e pretendem ter uma reputação e objetivos com base na conformidade com as leis, na educação, no respeito à família e à sociedade em geral. Enquanto que os adolescentes delinquentes e em risco de delinquência procuram a não conformidade e pretendem ter reputações delinquentes. Concluíram desta forma que, os adolescentes baseiam as suas reputações em diferentes tipos de atividades conforme a imagem que pretendem ter e que querem que os outros lhes atribuam (Carroll et. al., 2001).

Ainda neste sentido, Carroll, Green, Houghton e Wood, (2003) referem no seu estudo que os adolescentes quando têm fortes ligações aos seus objetivos escolares e educacionais então percebem e mantêm as suas reputações consistentes com os seus objetivos.

Smith-Adcock, Lee, Kerpelman, Majuta e Young (2011) sugerem através dos resultados do seu estudo que existe uma relação negativa entre os adolescentes que têm crenças positivas sobre a sua reputação e os problemas disciplinares, considerando que o modelo de aumento da reputação pode explicar a delinquência escolar. Observaram que a afiliação a pares conformistas ou não conformistas, interage com o aumento da reputação e por sua vez, prevê a delinquência. Confirmaram que quando os adolescentes mantêm atitudes positivas face às regras escolares, assim como uma percepção de reputação pró social então afiliam-se com pares pró-sociais, com a mesma mentalidade e o nível de delinquência era baixo. Contrariamente, os adolescentes com atitudes negativas relativamente à escola e que admiravam a desobediência às regras afiliavam-se a pares com a mesma mentalidade e por sua vez, aumentou a delinquência (Smith-Adcock, et. al., 2011).

Também aferiram neste estudo que quando o adolescente tem relações positivas com os professores, consideram que a escola é segura e têm espírito escolar, o processo de aumento da reputação pode ser para o adolescente uma preocupação. O adolescente tem poucas razões para direcionar o seu comportamento para transgredir as regras, de forma a manter os laços com a escola. Salienta-se ainda que os adolescentes que consideram ter um bom desempenho académico, percebiam-se com uma reputação pró social e envolviam-se menos em más condutas (Smith-Adcock, et. al., 2011).

3.6. Percepções de justiça em contexto escolar e comportamentos de desvio na adolescência

Apesar de existirem diversos estudos que se focam na análise das percepções de justiça e o envolvimento em comportamentos de desvio com adultos em diferentes contextos é na adolescência que existe um maior envolvimento em comportamentos de desvio (Farrington, Auddy, Coid, & Turner, 2013).

Alguns estudos, analisam a relação entre as percepções de justiça relativamente aos professores e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes. É certo que, independentemente da importância que é atribuída pelos adolescentes à escola e aos professores, é na escola e com os professores que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo. Durante um longo período de tempo os adolescentes no seu dia-a-dia contactam com os professores enquanto autoridade formal e desta forma, o tratamento que recebem por parte dos professores e a qualidade da justiça utilizada no tratamento dos adolescentes poderá ter um forte impacto ao nível do seu comportamento e a nível emocional do adolescente (Sanches, 2015).

Donat, Dalbert e Kamble (2014), destacam a importância da justiça como sendo fundamental para explicar os comportamentos desviantes. Este estudo, é realizado no âmbito das crenças no mundo justo e destaca que a utilização da justiça fortalece e motiva os adolescentes a evitar comportamentos problemáticos. Quanto mais os alunos acreditam num mundo pessoal justo, no qual são tratados de maneira justa, menor a probabilidade de se envolverem em comportamentos delinquentes. Os resultados obtidos revelaram, que a justiça do professor medeia a relação adaptativa entre a crença pessoal num mundo justo e as formas de comportamento desviante em diferentes contextos culturais. Quanto mais forte a crença num mundo justo por parte dos alunos, mais os alunos sentiam que eram tratados de forma justa pelos professores e menor o envolvimento dos alunos em comportamentos delinquentes. Estas descobertas destacam o papel fundamental da justiça dos professores na explicação de comportamentos desviantes.

Num outro estudo, Donat, Umlauf, Dalbert e Kamble (2012) também considerando as crenças num mundo justo, mostraram através dos seus resultados que quanto mais os alunos acreditavam num mundo justo e quanto mais eram tratados com

justiça por parte dos seus professores, menor era a probabilidade de se envolverem em comportamentos de bullying.

Rebellow, Manasse, Gundy e Cohn, (2012), mostraram que a justiça percebida promove a delinquência e que esta relação é mediada pela raiva. Mais, quando é percebido um tratamento injusto pelos adolescentes por figuras de autoridade, como o pai, a mãe ou o professor, as reações emocionais são mais negativas do que quando percebem injustiça pelos amigos ou colegas da escola.

Como referem Gouveia-Pereira et. al. (2003) e Sanches et al. (2012), quando os alunos sentem que são tratados de forma justa pelos seus professores, então têm uma maior probabilidade de aderir e aceitar as regras da escola e as normas, assim como aceitar as instituições fora da escola, as leis, ou a polícia. Portanto, se um professor justo poderá promover um sentimento de pertença à escola, de aceitação das regras e normas na escola ou mesmo fora dela, pressupõe-se que um professor injusto, poderá estar associado de forma positiva aos comportamentos delinquentes (Donat et. al. 2014).

Sanches et. al. (2012) analisaram a existência de relação entre as percepções de justiça dos adolescentes relativas aos professores, a avaliação das autoridades institucionais e o envolvimento em comportamentos desviantes, considerando para este estudo o modelo relacional de autoridade de Tyler e Lind (1992) e a teoria de Emler & Reicher da delinquência juvenil (1995;2005). Verificaram que as percepções de justiça procedimental e relacional dos professores se correlacionam de forma negativa com o envolvimento em comportamentos desviantes e esta relação é mediada pela avaliação de autoridades institucionais. Os resultados obtidos, sugerem que quanto mais os adolescentes percebem as autoridades escolares (professores) como justas do ponto de vista procedimental e relacional, é provável que as outras autoridades institucionais sejam também avaliadas de forma positiva e posteriormente os adolescentes envolvem-se com menos frequência em comportamentos desviantes.

Chen e Cheung, (2019) averiguaram referem a importância do tratamento dos professores aos alunos no ensino secundário, afirmando que um tratamento negativo ao nível individual e ao nível escolar (como por exemplo a utilização do castigo) por parte dos professores aos adolescentes resulta em vínculos fracos com os professores e está positivamente associado ao comportamento delincente. Um relacionamento negativo entre o professor e o aluno pode causar sentimentos de raiva e de frustração, que podem

levar posteriormente os adolescentes a envolverem-se em comportamentos delinquentes, como por exemplo consumo de substâncias ou comportamentos auto-agressivos, como forma estratégica de se protegerem.

III- Problemática e Hipóteses

Objetivo: verificar se existe relação entre as percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos seus professores, a percepção que os adolescentes têm da sua reputação junto dos seus professores, bem como a importância atribuída a essa e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes.

Tendo por base a revisão de literatura anteriormente descrita acerca das percepções de justiça na escola, salienta-se Peguero & Bracy (2014), que referem que no contexto escolar, quando os adolescentes percecionam as regras da escola e as práticas utilizadas como sendo justas, então melhoram as suas relações ao nível pessoal com os professores, reforçam ligações com a escola e percecionam a escola como sendo segura.

Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari, & Rubini, (2003) sustentam através do seu estudo que a percepção de justiça é o fator principal da legitimidade da autoridades escolar, mas também da avaliação realizada pelos adolescentes da autoridade fora da escola. Os resultados deste estudo permitiram perceber que os adolescentes aceitam as propostas dos professores e as suas decisões tendo por base um tratamento justo por parte dos professores.

Gouveia-Pereira, Vala, & Correia (2016), afirmam que a escola é um espaço que permite aos adolescentes definirem a sua identidade, construírem a sua reputação e pressupõem que o professor pode contribuir neste processo. É na escola que os adolescentes se confrontam com os professores e colegas e isto, possibilita-lhes refletir sobre quem são e sobre quem querem ser, considerando o feedback que lhes é devolvido.

Desta forma Gouveia-Pereira (2004) refere também que a reputação que os adolescentes constroem junto dos professores é multidimensional. Portanto, é construída com base em diferentes dimensões. Verificou ainda uma relação existente entre as dimensões da reputação e a legitimação dos professores. Ou seja, quando os professores são percecionados pelos alunos como justos então promovem o desenvolvimento de uma reputação em conformidade com os valores e as normas da escola. E, por sua vez, quanto mais os alunos sentem que os professores os tratam com justiça, mais constroem a sua reputação tendo por base o respeito pela autoridade escolar e mais facilmente aceitam os seus pedidos.

Emler & Reicher (1995), referem que os adolescentes fazem escolhas conscientes relativas aos seus comportamentos e às suas ações, sejam de conformidade ou desviantes. Desta forma, expressam estes comportamentos e escolhas com base nas preocupações que têm quanto à construção da sua reputação ou quanto à vontade que têm em manter uma determinada reputação. Consequentemente, a delinquência é uma estratégia que os adolescentes utilizam com a intenção de construir ou de estabelecer um determinado tipo de reputação e identidade. Ou seja, é um comportamento intencional e consciente, por parte dos adolescentes. Remetem para a delinquência, como sendo um comportamento alternativo, que é utilizado pelos adolescentes, que não só lhes possibilita comunicar aspetos de si mesmos às pessoas que eles conhecem, mas também às pessoas que os conhecem a eles (Emler & Reicher, 1995).

Assim sendo, os adolescentes podem regular a sua identidade e apresentarem-se, de forma a que os outros os percecionem da forma que eles querem ser vistos. Por sua vez, o feedback é fulcral para confirmar a escolha que o adolescente fez da sua identidade, não só porque confirma a sua escolha, mas também porque dá visibilidade às suas ações (Carroll et. al. (2004).

Também Carroll, Hattie, Durkin, & Houghton, (2001) constataram que existem diferenças relativamente aos objetivos e às orientações reputacionais dos adolescentes delinquentes, em risco de delinquência e os adolescentes que não estão em risco de delinquência. Mostraram que os objetivos educacionais são reportados como sendo mais importantes para os adolescentes que não estão em risco de delinquência, identificando-se mais como orientados para a escola e para as tarefas escolares.

Sanches, Gouveia-Pereira, & Carugati, (2012) analisaram a existência de relação entre as perceções de justiça, a legitimidade da autoridade e o envolvimento em comportamentos desviantes. Verificaram que a justiça dos professores se correlaciona de forma negativa com o comportamento desviante e este comportamento é mediado pela avaliação de autoridades institucionais. Os resultados obtidos, sugerem que quando os adolescentes percecionam as autoridades escolares de forma justa, mais as autoridades institucionais são avaliadas de forma positiva, e quanto mais são avaliadas de forma menos os adolescentes se envolvem em comportamentos de desvio.

Chen & Cheung, (2019) averiguaram as características do contexto escolar que podem afetar os comportamentos delinquentes, em adolescentes do ensino secundário.

Os resultados obtidos referem a importância do tratamento dos professores aos alunos, afirmando que um tratamento negativo por parte dos professores aos adolescentes, está positivamente associado ao comportamento delinquente.

Posto isto, formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, mais positiva é a percepção que eles têm da sua reputação junto dos professores.

Hipótese 2: Quanto mais os adolescentes percebem os seus professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, maior é a importância atribuída à reputação que têm junto/perante os seus professores.

Hipótese 3: Quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, menor é o seu envolvimento em comportamentos de desvio.

Hipótese 4: As percepções de reputação são uma variável mediadora da relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio, ou seja, quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, mais positiva é a percepção que eles têm da sua reputação junto dos professores e, por sua vez, quanto mais positiva é essa percepção da reputação, menor é o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio.

Hipótese 5: A importância atribuída à reputação é uma variável medidora da relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio, ou seja, quanto mais os adolescentes percebem os professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, maior é a importância que atribuem a ter uma reputação positiva junto/perante os seus professores e, por sua vez, quanto maior a importância atribuída à reputação, menor é o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio.

IV- MÉTODO

1. Desenho do Estudo:

Este é um estudo de caráter correlacional, que utiliza uma metodologia quantitativa, através da aplicação de um questionário anónimo aos adolescentes, que mede as variáveis em estudo: percepções de justiça relativamente aos professores, percepção de reputação dos adolescentes junto dos professores, importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores e variedade de comportamentos desviantes. A investigação correlacional pretende analisar e explorar possíveis relações entre variáveis (Freire & Almeida, 2003; Lukas & Santiago, 2004).

2. Participantes:

Os dados deste estudo foram recolhidos em cinco escolas da cidade da Covilhã, selecionadas com base num critério de conveniência. Quatro escolas eram do ensino regular e uma escola era do ensino profissional. Nas escolas do ensino regular também foram incluídas as turmas de cursos de educação e formação (CEF).

Participaram 314 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos ($M=15.49$, $DP=1.60$), sendo 44.6% do sexo feminino e 55.4% do sexo masculino.

Relativamente às reprovações, verificou-se que 34.8% dos adolescentes tinham já reprovado e 65.2% nunca tinham reprovado. Quanto ao número de reprovações, 21.7% reprovou uma vez, 10.2% reprovou duas vezes, 2.2% reprovou três vezes e 1% reprovaram quatro vezes.

Em relação ao ano de escolaridade, como se pode observar na tabela 1, a maioria dos adolescentes frequentava o 9º ano do ensino regular (23.2%):

Tabela 1: *Distribuição dos participantes por ano de escolaridade*

Ano de escolaridade	Frequência	Porcentagem
7º Ano	17	5.4 %
8º Ano	51	16.2 %
9º Ano	73	23.2 %
9º Ano CEF	2	6%
10º Ano	61	19.4%
11º Ano CEF	32	10.2%
11º Ano	22	7%
12º Ano CEF	26	8.3%
12º Ano	30	9.6%
Total	314	100%

3. Instrumentos:

No presente estudo, foi utilizado um questionário (Anexo A) constituído por um total de 48 itens distribuídos por quatro escalas que medem:

1) Percepções de justiça procedimental/ relacional dos adolescentes relativamente aos professores:

Esta medida foi avaliada através de uma versão reduzida da escala de Gouveia-Pereira et al. (2003) que tem como objetivo medir as percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos professores. A escala original é constituída por 21 itens que remetem para os aspetos da justiça procedimental, da justiça relacional, da justiça distributiva e de justiça comparativa. Uma vez que no estudo de Sanches, Gouveia-Pereira e Carugati (2012) sobre a relação entre as percepções de justiça dos adolescentes e os comportamentos de desvio, a justiça distributiva não foi um preditor significativo dos comportamentos de desvio dos adolescentes, no presente estudo os itens relativos à justiça distributiva não foram incluídos.

Assim, no presente estudo foram apenas utilizados 10 itens: 3 itens de justiça procedimental (ex.: “Quando surge algum problema, os meus professores deixam-me explicar o que se passou antes de tomarem uma decisão”), 5 itens de justiça relacional (ex.: “Os meus professores tratam-me com respeito e consideração”), e 2 itens de justiça comparativa a nível procedimental e relacional (ex: “A forma como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à forma como resolvem com os meus

colegas”). Tal como na escala original, as respostas são dadas numa escala de 5 pontos que varia entre o discordo totalmente (1) e concordo totalmente (5). Portanto, uma maior pontuação na escala indica uma percepção mais positiva da justiça por parte dos adolescentes face aos professores. Como é referido no estudo de Gouveia-Pereira et. al. (2003), realizou-se uma análise fatorial, com extração de componentes principais ao qual emergiram três fatores, que explicam 50.3 % da variância total, com um KMO= .90, sendo construídas três variáveis para os fatores que emergiram. O primeiro fator agregou itens de justiça procedimental juntamente com justiça relacional, o segundo fator agregou itens de justiça distributiva e o terceiro fator agregou itens de justiça comparativa. Portanto os itens da justiça relacional/procedimental agruparam-se no mesmo fator. Neste sentido, foram criadas três variáveis: justiça relacional/ procedimental ($\alpha=.85$), justiça distributiva ($\alpha=.8$) e dimensão comparativa das percepções ($\alpha=.65$).

2) Percepção de reputação dos adolescentes junto dos professores:

Esta medida foi criada a partir da escala de reputação social junto dos professores desenvolvida por Gouveia-Pereira (2004), Reputation enhancement scale desenvolvida por Carroll, Hattie, Houghton e Durkin, (1999), Importance of goals scale desenvolvido por Carroll, Durkin, Hattie e Houghton, (1997).

A escala original desenvolvida por Gouveia-Pereira (2004), é composta por 68 itens que medem a reputação, através da percepção que os adolescentes têm da sua imagem junto dos professores e colegas de turma (34 itens para cada alvo). Para o presente estudo foram selecionados e adaptados alguns itens relativos apenas à percepção de reputação dos adolescentes junto dos professores. Na a escala original, foi realizada uma análise fatorial dos componentes principais, ao qual foram extraídos seis fatores, que explicam 68.7 % da variância total e KMO=.89. Salienta-se a importância do 2º fator ao qual foi designado “bom aluno” ($\alpha=.87$) e do 5º fator que agrupou os itens relacionados com os comportamentos disruptivos ($\alpha=.77$). Através de uma análise qualitativa aos fatores extraídos, após da análise fatorial, observou-se que a reputação na escola se constrói segundo dois eixos: natureza normativa, ao qual surgem conteúdos relativamente aos valores da escola e de natureza anti normativa, de oposição aos valores e normas da escola (Gouveia-Pereira, 2004).

A escala original Reputation enhancement scale, desenvolvida por Carroll, Hattie, Houghton e Durkin, (1999) é composta por 127 itens na totalidade, que medem as reputações de diferentes grupos de adolescentes. A análise fatorial realizada por Carroll

et. al. (1999) mostrou a existência de 15 fatores. Salienta-se a importância do fator 1 “autopercepção não conformista” ($\alpha=.87$) e o fator 1 “self público ideal não conformista” ($\alpha=.89$).

A escala original Importance of goals scale, desenvolvida por Carroll et. al. (1997) é composta por 51 itens, que medem a importância do estabelecimento de objetivos dos adolescentes. A análise fatorial realizada por Carroll et. al. (1997) mostrou a existência 8 fatores. Salienta-se a importância fator 1 ao qual foi designado “Objetivos delinquentes” ($\alpha=.83$), fator 3 designado “objetivos educacionais” ($\alpha=.82$), fator 6 “objetivos interpessoais” ($\alpha=.78$).

No presente estudo foram incluídos 12 itens na totalidade que pretendem avaliar a ideia/imagem que os adolescentes acham que os professores têm sobre eles. Alguns dos itens são formulados na positiva (ex: “Os meus professores acham que eu sou um aluno com um bom relacionamento com os professores”) e outros na negativa (ex: “Os meus professores acham que eu sou um aluno conflituoso”). As respostas são dadas numa escala de 5 pontos que varia entre o discordo totalmente (1) e concordo totalmente (5).

Na a escala original, foi realizada uma análise fatorial dos componentes principais, ao qual foram extraídos seis fatores, que explicam 68,7 % da variância total e KMO= 0,89. Salienta-se a importância do 2º fator, que explica 11,2% da variância total, ao qual foi designado “bom aluno” ($\alpha=0,87$) e do 5º fator que explica 5,3 % da variância total, que agrupou os itens relacionados com os comportamentos disruptivos ($\alpha= 0,77$).

Através de uma análise qualitativa aos fatores extraídos, após da análise fatorial, observou-se que a reputação na escola se constrói segundo dois eixos: natureza normativa, ao qual surgem conteúdos relativamente aos valores da escola e de natureza anti normativa, de oposição aos valores e normas da escola (Gouveia-Pereira, 2004).

3) Importância atribuída à reputação dos adolescentes junto dos professores:

Esta medida foi criada a partir da escala Concern of reputation, desenvolvida por De Cremer e Tyler (2005). Esta escala é constituída por 7 itens que medem as preocupações com a reputação em geral, e é destinada a alunos universitários. A análise fatorial realizada por De Cremer e Tyler (2005) mostrou apenas a existência de um fator que explica 48% da variância total, ($\alpha=.83$)

A versão utilizada no presente estudo baseou-se numa tradução e adaptação desta escala de forma a medir a importância dada pelos adolescentes à sua reputação especificamente junto dos professores. Foram também feitas pequenas adaptações linguísticas para que os itens fossem adequados à faixa etária do presente estudo (13 aos 18 anos de idade). Esta escala é constituída por 7 itens, 4 itens formulados pela positiva, e 3 itens formulados pela negativa (por exemplo: “Eu quero que os meus professores tenham uma boa imagem de mim”, “Eu não ligo ao que os meus professores pensam sobre mim”). As respostas são dadas numa escala de 5 pontos que varia entre o discordo totalmente (1) e o concordo totalmente (5). Uma maior a pontuação nesta escala indica uma maior preocupação dos adolescentes em ter uma reputação positiva junto dos professores.

4): Envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio:

Esta medida foi avaliada através da escala de variedade de comportamentos desviantes de Sanches, Gouveia-Pereira, Marôco, Gomes e Roncon (2016), que mede a variedade de comportamentos desviantes que os adolescentes possam ter cometido durante o último ano. Os autores desenvolveram uma escala variada em termos de comportamentos e da sua gravidade de forma a identificar diferentes níveis de envolvimento em atividades desviantes. Apesar das escalas de frequência serem mais utilizadas em estudos sobre desvio ou delinquência, os resultados de um estudo comparativo de Bendixen, Endresen, & Olweus, (2003) mostraram que as escalas de variedade têm melhores propriedades psicométricas relativamente às escalas de frequência. Este estudo comparativo revelou que as escalas de variedade apresentam melhor consistência interna, maior estabilidade temporal, correlações mais fortes com variáveis relacionadas e uma maior contribuição única para a variância explicada do que as escalas de frequência.

A escala de variedade de comportamentos desviantes de Sanches, et al. (2016) é constituída por 19 itens que remetem para comportamentos com diferentes níveis de gravidade que os adolescentes podem ter realizado durante o último ano: comportamentos pouco graves (ex.: “Menti a adultos (ex.: familiares, professores, etc.)”), médios (ex.: “Estraguei ou destruí bens públicos ou privados (ex.: professor, familiar, agente de segurança, etc.)”) e graves (ex.: “Bati a um adulto (ex.: professor, familiar, agente de segurança, etc.)”). As respostas são dadas numa escala dicotómica de “sim” (1) ou “não” (0). Uma maior pontuação nesta escala indica o envolvimento num maior número de

diferentes comportamentos desviantes. De acordo com Sanches et al. (2016) a escala tem uma estrutura fatorial unidimensional ($\alpha = .829$) e apresenta boas propriedades psicométricas, assim como uma boa confiabilidade. Apesar de ser uma escala simples e curta, é uma medida confiável para avaliar o envolvimento de adolescentes em comportamentos de desvio.

5) Dados demográficos:

O questionário de dados demográficos utilizado neste estudo contém questões relativas ao adolescente: sexo, idade e percurso escolar do aluno (se o adolescente já reprovou algum ano), com respostas de sim (1) e não (0) e o número de reprovações.

4. Procedimentos:

Após autorização da Direção Geral de Educação, foram contactadas algumas escolas onde foi apresentado o presente estudo e os seus objetivos. Posteriormente, foi redigido um consentimento informado aos diretores das escolas (Anexo B) que aceitaram colaborar, com apresentação dos objetivos do estudo, informações relevantes, os responsáveis pelo estudo, contacto em caso de questões ou dúvidas e os respetivos procedimentos que seriam utilizados.

Depois de assinado o consentimento informado do Diretor(a) da escola, foi também solicitado um consentimento informado aos encarregados de educação/representantes legais dos alunos (Anexo C) ou aos próprios alunos (quando maiores de idade) (Anexo D), onde constaram também a apresentação de objetivos do estudo, informações relevantes, responsáveis pelo estudo, informações detalhadas sobre os procedimentos que seriam utilizados e o respetivo contacto em caso de questões sobre o estudo ou dúvidas.

Após os consentimentos informados assinados e autorização de participação no estudo, foram agendadas com as escolas as datas para a aplicação dos questionários aos alunos. A realização da recolha de dados ocorreu durante todo o 2º período e início do 3º, do ano letivo de 2018/2019. Os questionários foram aplicados uma única vez, em grupo, durante um tempo letivo especificamente cedido para o efeito, conforme disponibilidade e conveniência indicados pela escola, de modo a interferir o menos possível com o normal funcionamento das aulas.

Foi explicado aos diretores das escolas e aos professores a importância de os questionários serem aplicados sem a presença do professor, tendo em conta que os alunos teriam de responder a questões sobre justiça dos professores na presença deles, podendo afetar as suas respostas, mas sobretudo para que a sua privacidade e a confidencialidade dos dados fossem garantidas devido às questões relacionadas com o envolvimento em comportamentos desviantes. Em algumas turmas não foi possível aplicar os questionários sem a presença dos professores, por falta de cedência de autorização da escola. Mas ainda que dentro da sala, os professores mantiveram-se mais afastados no momento da explicação e aplicação dos questionários. De qualquer forma, na maioria das turmas a aplicação decorreu normalmente.

Posteriormente foi entregue a todos os alunos autorizados a participar neste estudo, um consentimento informado de titular de dados (Anexo E), onde se explicava de forma clara o ato voluntário da sua participação, que os questionários eram anónimos e que todos os dados recolhidos eram absolutamente confidenciais e ninguém que os conhecesse teria acesso a eles.

5. Análise de Dados:

Quanto ao procedimento de análise de dados, foi utilizando o software IBM SPSS STATISTICS 25.

Realizaram-se Análises Fatoriais exploratórias, com extração de componentes principais e rotação varimax. Considerou-se o critério Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que permitem aferir a qualidade das correlações entre variáveis e prosseguir a análise fatorial. O valor do KMO deve ser entre 0.7 (considerando-se uma análise fatorial média) e 1 (considerando-se excelente). O teste de esfericidade de Bartlett deve ter um nível de significância inferior a 0.05 de forma a mostrar que existe correlação entre variáveis (Pestana & Gageiro, 2003).

Relativamente à extração de componentes principais, Marôco (2018) refere que devem reter-se o número mínimo de fatores que permitam explicar de forma conveniente o fenómeno estudado, considerando regras que permitam decidir o número de fatores apropriado. Considera-se o critério do eigenvalue superior a 1 em que devem reter-se os fatores que expliquem mais informação. Podem reter-se mais ou menos fatores que se considerem adequados (Marôco, 2018).

O critério do scree plot ou gráfico de escarpa, representa graficamente os fatores e os eigenvalues e devem ser retidos os fatores até ao ponto em em que se observa a inflexão da curva (Marôco, 2018). Uma outra regra que pode ser utilizada é a de variância extraída por cada fator e da variância extraída total. Ou seja, devem reter-se os fatores que extraíam pelo menos 5% da variância total ou extrair um número mínimo de fatores que explique pelo menos 50% da variância total (Marôco, 2018).

Quanto à interpretação de fatores, consideram-se as cargas fatoriais dos itens, que devem ser maiores que .30. Quando são maiores que .50, são consideradas estatisticamente significativas (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995).

De forma a avaliar a consistência interna dos itens, foi realizada uma análise ao alfa de cronbach, cujos valores se consideram aceitáveis entre .60 e .70, entre .70 e .90 são considerados bons valores e muito bons entre .90 e 1. Valores entre .50 e .60 são considerados fracos e valores menores que .50 são já inaceitáveis (Pereira & Patrício, 2016).

De forma a medir o grau de associação entre variáveis, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (r). O coeficiente de correlação, tem com objetivo avaliar a direção e magnitude de correlação que poderá existir entre duas variáveis, numa escala pelo menos intervalar, ao qual não se pretende associar manifestações de causa-efeito (Maroco & Bispo, 2003). No caso das variáveis categóricas, foi utilizado o coeficiente de Spearman.

Os efeitos de mediação foram testados através de Análises de regressão múltipla. De forma a testar a mediação, devem ser estimadas três equações de regressão. Primeiro, regride-se o mediador na variável independente, depois, regride-se a variável dependente na variável independente e por fim, regride-se a variável dependente tanto na variável independente quanto na mediadora (Baron & Kenny, 1986).

Seguindo as indicações de Baron e Kenny (1986), para verificar a significância aproximada do efeito indireto da variável independente relativamente à variável dependente, através da variável mediadora utilizou-se do teste de Sobel (1982).

VI- Resultados

1. Qualidades Psicométricas das Escalas

1.1. Dimensões das percepções de justiça dos adolescentes relativas aos professores:

Quanto aos itens relativos à escala de percepções de justiça dos adolescentes em relação aos professores, foram sujeitos a uma análise fatorial exploratória com rotação varimax (Anexo F). Desta análise emergiram dois fatores, que explicavam 59,88% da variância total, apresentando um $KMO=.89$, $DF=45$, $p=0.000$.

No fator 1, que explica 49,74 % da variância, agruparam-se os oito itens referentes à justiça procedimental e à justiça relacional. Tal como no presente estudo, também Gouveia-Pereira (2003); Sanches (2007), Sanches et. al. (2012) obtiveram resultados semelhantes nos seus estudos, agregando itens de justiça procedimental e relacional num só fator, sugerindo que os participantes têm dificuldade em separar as duas dimensões.

No fator 2, que explica 10.14 % da variância, agruparam-se dois itens, o item 8 (“Os meus professores tratam-me da mesma maneira que tratam os outros alunos da turma”) e o item 9 (“A forma como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à forma como resolvem com os meus colegas.”), que são os únicos que remetem para a dimensão comparativa da justiça. Como este segundo fator era composto apenas por dois itens e no estudo de Sanches et al. (2012); Sanches (2007), os itens referentes à justiça procedimental e relacional, incluindo os itens que remetem para a justiça comparativa, saturavam num único fator, realizou-se uma nova análise fatorial, forçada a um fator.

Nesta análise fatorial, o fator explica 49.74% da variância total, com um $KMO=.89$, $DF=45$, $p=0.000$. Os dez itens da escala, nomeadamente os itens 8 e 9 apresentaram pesos fatoriais bastante elevados (entre 0.64 e 0.77). Isto indica que todos os itens desta escala estão fortemente relacionados com um único fator, pelo que esta solução unifatorial que explica praticamente 50% da variância, apresenta-se como a melhor solução e a mais parcimoniosa. Para avaliar a consistência interna (Anexo G) deste fator, foi realizada a análise ao alfa de cronbach ($\alpha=.88$), que se revelou boa.

Assim foi criada uma variável que denominamos de percepção de justiça procedimental e relacional dos adolescentes relativamente aos professores, a partir da média da pontuação das respostas dos alunos aos 10 itens ($M=3.74$, $DP=0.66$, $\alpha=0.88$).

1.2. Dimensões da escala de percepção de reputação dos adolescentes junto dos professores:

Quanto aos itens relativos à escala de percepção de reputação dos adolescentes junto dos professores, foram submetidos a uma Análise Fatorial Exploratória em componentes principais, com rotação varimax (Anexo H). Desta análise fatorial emergiram 4 fatores com eigen value superior a 1, que explicam 69.5% da variância total, $KMO=.83$, $DL=66$, $p=0.000$. Esta estrutura de quatro fatores não era, no entanto, interpretável e apresentava também vários itens ambíguos.

Quando se observou o gráfico de escarpa, percebeu-se que a partir do 2º fator se verifica uma inflexão da linha, que sugere que deveriam ser retidos apenas dois fatores, pelo que realizámos novas análises.

A análise fatorial com dois fatores, foi a mais coerente e inteligível, apesar de terem sido excluídos das análises os itens 11 e 12 por saturarem sempre num fator à parte, com pesos fatoriais baixos e com um alfa de cronbach inaceitável ($\alpha=.48$). Ao nível do conteúdo são itens bastante diferentes, relativamente aos restantes. A análise fatorial, revelou uma variância total explicada de 58.25 %, $KMO=.84$, $DL=45$, $p=0.000$. Saturam sete itens no 1º fator (que apresentaram pesos fatoriais entre 0.71 e 0.83. Os três itens que saturaram no 2º fator apresentaram pesos fatoriais entre 0.71 e 0,83. O item 5 é um item ambíguo, mas o seu peso fatorial era superior no fator 1 (0.57) ao invés de no fator 2 (0.48). Quando se calculou a consistência interna dos itens do fator 1 (Anexo I), os valores mostraram que mesmo que o item 5 fosse eliminado, a consistência interna não melhorava e, portanto, criou-se uma variável incluindo este item. Esta variável foi calculada através da média das respostas dos alunos aos 7 itens (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9) do 1º fator e foi denominada “Reputação de bom aluno” ($M=3.8$, $DP=0.62$, $\alpha=.84$) (Anexo J). Foi também criada uma outra variável, calculada a partir da média das respostas dadas nos três itens do 2º fator (2, 7, 10), denominada “Reputação de aluno disruptivo” (Anexo K) ($M=4.21$, $DP=0.78$, $\alpha=.76$).

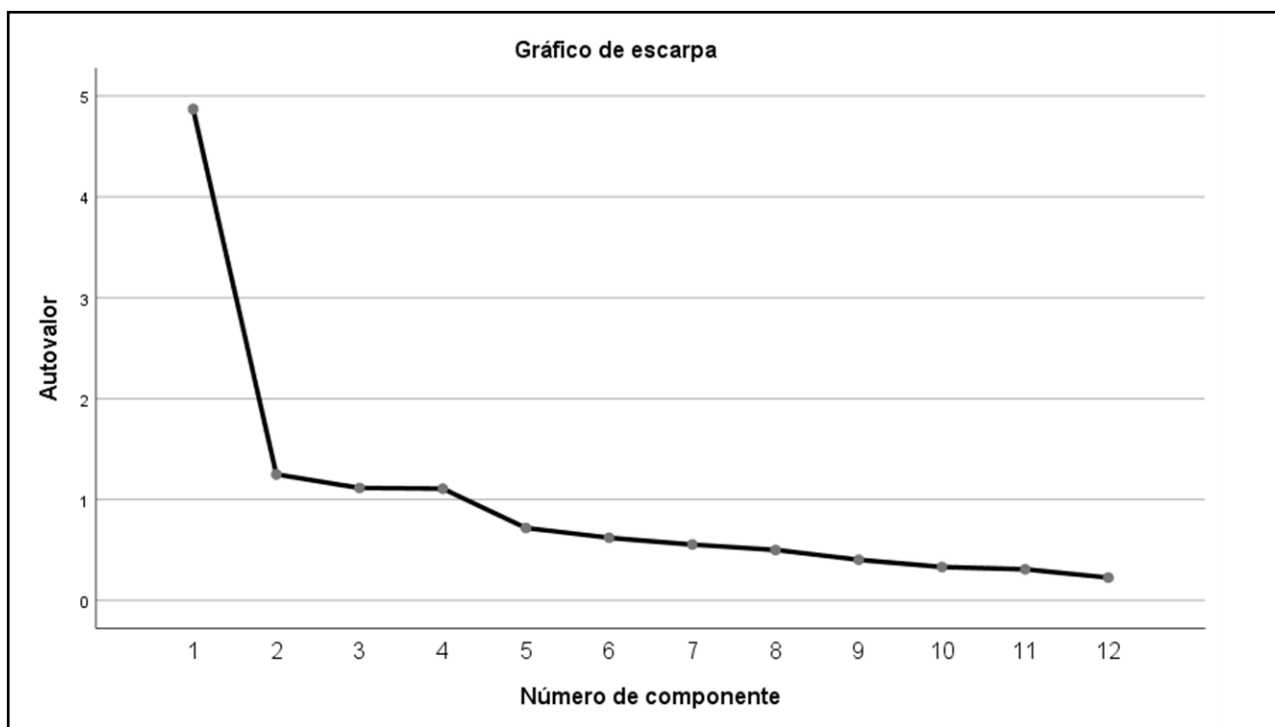


Figura 1: Gráfico de escarpa da 1ª Análise fatorial

1.3. Dimensões da escala de preocupação com a reputação junto dos professores:

Quanto aos itens relativos à escala de preocupação com a reputação, foram também sujeitos a uma análise fatorial exploratória em componentes principais, com rotação varimax (Anexo L). Desta análise, emergiu um único fator que explica 63.5 % da variância, $KMO=.88$, $DL=21$, $p= 0.000$ e que agregou os 7 itens da escala, apresentando pesos fatoriais entre -0.72 e 0.79. Os itens 3, 4 e o 6, uma vez que são itens formulados na negativa, apresentam pesos fatoriais negativos.

De seguida procedeu-se à análise à consistência interna (Anexo M), que apresentou um alfa de cronbach muito bom ($\alpha=.90$). Esta variável foi calculada a partir da média das respostas dadas nos 7 itens, denominada por “importância com a reputação”, $M=3.6$, $DP=0.89$, $\alpha= 0.90$.

1.4. Escala de variedade de comportamentos desviantes:

Uma vez que esta escala apresenta um formato de respostas dicotómica e o SPSS não permite realizar análises fatoriais com itens dicotómicos, seria necessário utilizar o programa Mplus (com licença paga e ao qual não tenho acesso), pelo que não foi possível

proceder à realização da análise fatorial desta escala. No estudo de validação desta escala de variedade de comportamentos desviantes Sanches et al. (2016), testaram duas estruturas fatoriais alternativas: um modelo de fator único, que é frequentemente utilizado em investigações sobre delinquência e um modelo de dois fatores, constituído por infrações menores e infrações graves. No geral, os dois modelos apresentaram bons índices de ajustamento, mas a solução unidimensional revelou-se a mais apropriada.

Desta forma, avaliou-se a consistência interna dos 19 (Anexo N) itens que compõem a escala através do alfa de cronbach que se revelou bom ($\alpha= 0,82$), valor idêntico ao alfa de cronbach do estudo de validação desta escala ($\alpha= 0,83$) de Sanches et. al. (2016). Foi então criada uma variável a partir do somatório das respostas dos alunos aos 19 itens ($M= 3,81$, $DP= 3,36$).

2. Correlações entre as variáveis em estudo:

Procedeu-se, em primeiro lugar, à análise das correlações entre as variáveis do presente estudo (Anexo O), tendo-se verificado que todas elas se relacionam de forma significativa.

Quanto à variável “perceção de justiça procedimental/relacional”, verificou-se uma associação positiva com a “perceção de reputação bom aluno” ($r= 0.43$) e a “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores” ($r= 0.36$), bem como uma associação negativa com a “perceção de reputação aluno disruptivo” ($r= -0.26$) e os “comportamentos de desvio” ($r= -0.37$).

Tabela 2: *Correlações de Pearson para as variáveis em estudo*

	Percepção de “Reputação bom aluno”	“Importância atribuída à reputação”	Percepção de “Reputação aluno disruptivo”	“Desvio”
Percepção de justiça procedimental/relacional	.43**	.36**	-.26**	-.37**
Percepção de “Reputação bom aluno”	-	.49**	-.60**	-.35**
“Importância atribuída à reputação”		-	-.41**	-.30**
Percepção de Reputação “aluno disruptivo			-	.36**

Nota: ** A correlação é significativa ao nível de 0.01

A variável “percepção de reputação bom aluno” correlaciona-se de forma positiva com a “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores” ($r=.49$), mas de forma negativa com a “percepção de reputação aluno disruptivo” ($r= -.60$) e com os “comportamentos de desvio” ($r= -.35$).

Por sua vez, a variável “percepção de reputação aluno disruptivo”, relaciona-se de forma negativa com a “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores” ($r= -.41$) e de forma positiva com os “comportamentos de desvio” ($r=.36$).

Por último, a variável “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores” correlaciona-se de forma negativa com os “comportamentos de desvio” ($r=-.30$).

2.1. Nível 1 das análises de mediação: O impacto das percepções de justiça procedimental e relacional na importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores e nas percepções de reputação:

Neste primeiro nível foram estimadas três equações de regressão separadas (Anexo P), de forma a analisar o impacto das percepções de justiça procedimental e relacional dos adolescentes relativamente aos professores em cada uma das variáveis mediadoras. Os resultados são apresentados na tabela 3:

Tabela 3: *O impacto das percepções de justiça procedimental/relacional na importância atribuída à reputação e percepções de reputação (Análise de regressão múltipla)*

	Importância atribuída à reputação	Percepções de reputação perante os professores	
		<i>Bom aluno</i>	<i>Aluno disruptivo</i>
Percepção de justiça procedimental/ relacional	.36**	.43**	-.26**
R ²	.13	.19	.07

Nota: ** (p<0,001)

Em primeiro lugar observou-se um efeito positivo e significativo entre as “percepções de justiça procedimental e relacional dos adolescentes relativamente aos professores” e a “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores”, como se pode verificar na tabela 3.

2.2. Nível 2 das análises de mediação: O impacto das percepções de justiça procedimental/ relacional no envolvimento em comportamentos de desvio:

De forma a avaliar o impacto das percepções de justiça procedimental e relacional dos adolescentes relativamente aos seus professores no envolvimento em comportamentos de desvio, foi novamente estimada uma equação de regressão (Anexo Q).

Tabela 4: *O impacto das percepções de justiça no envolvimento em comportamentos de desvio (Análise de regressão múltipla)*

	Comportamentos de desvio
Percepção de justiça procedimental/ relacional	-.37**
R ²	.13

*Nota: ** (p<0,001)*

Como se pode verificar na tabela 4 os resultados revelaram um efeito significativo e negativo entre as percepções de justiça relativas aos professores e o envolvimento em comportamentos de desvio.

2.3. Nível 3 das análises de mediação:

Neste terceiro nível foram estimadas três equações de regressão, nas quais regredimos a variável dependente simultaneamente sobre a variável independente e sobre cada uma das três variáveis mediadoras. Se a relação que se observou no nível 2 entre as percepções de justiça relativas aos professores (variável independente) e os comportamentos de desvio (variável dependente) deixar de ser significativa, ou diminuir significativamente, com a introdução de cada variável mediadora então considera-se que há um efeito de mediação significativo. O efeito de mediação é considerado total quando a associação entre a variável independente e dependente passa a ser não significativa com a inclusão da variável mediadora, e é considerado parcial quando essa associação apenas diminui significativamente.

Por último, para verificar a significância aproximada do efeito indireto da variável independente na variável dependente, através da variável mediadora recorreremos ao teste de Sobel (1982), tal como sugerido por Baron e Kenny (1986).

A percepção de reputação “bom aluno” enquanto variável mediadora entre as percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos professores e o envolvimento em comportamentos de desvio:

Para testar o efeito mediador da variável percepção de “reputação bom aluno”, regredimos a variável envolvimento em “comportamentos de desvio” simultaneamente

sobre as variáveis “percepções de justiça procedimental/ relacional” e “percepção de reputação bom aluno”.

Tabela 5: *O impacto das percepções de justiça e da percepção de reputação bom aluno no envolvimento em comportamentos de desvio*

	Comportamentos de desvio
Percepção de justiça procedimental/ relacional	-.27**
Percepção de reputação “bom aluno”	-.23**
R ²	.18

Nota: ** (p<0,001)

Ao analisar os resultados através da tabela 5, verificou-se que apesar das percepções de justiça procedimental e relacional continuarem a ter um impacto significativo no envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio, este impacto diminuiu (de -.37 para -.27), quando foi incluída a variável mediadora percepção de “reputação bom aluno” na equação de regressão. Esta diminuição sugere que a “percepção de reputação bom aluno” medeia parcialmente a relação entre as “percepções de justiça procedimental/ relacional” e o envolvimento em “comportamentos de desvio”.

No sentido de verificar se esta diminuição é estatisticamente significativa foi realizado o teste de Sobel (1982) que revelou que a “percepção de reputação bom aluno” é de facto um mediador significativo da relação entre as percepções de justiça e o desvio ($z = -3.70$, $p < 0.001$). Para uma mais fácil visualização, apresentamos na Figura 2 a representação gráfica dos três níveis das análises de regressão relativos ao efeito mediador da percepção de reputação bom aluno:

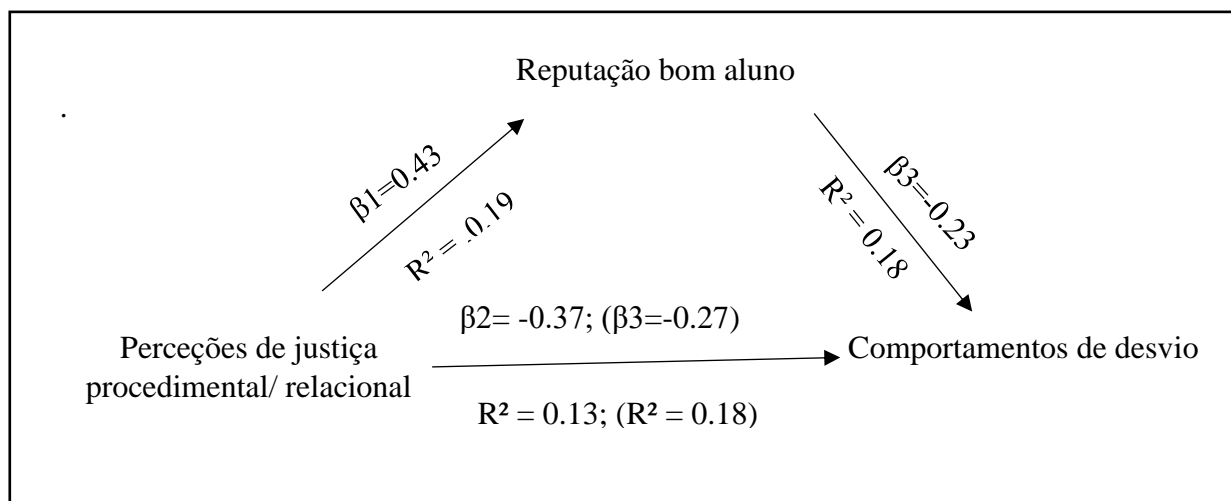


Figura 2: Representação gráfica do efeito mediador da reputação bom aluno na relação entre as percepções de justiça e os comportamentos de desvio

A percepção de reputação “aluno disruptivo” enquanto variável mediadora entre as percepções de justiça procedimental/relacional dos adolescentes relativamente aos seus professores e o envolvimento em comportamentos de desvio:

Para testar o efeito mediador da variável percepção de “reputação aluno disruptivo”, regredimos a variável envolvimento em “comportamentos de desvio” simultaneamente sobre as variáveis “percepções de justiça procedimental/relacional” e “percepção de reputação aluno disruptivo”.

Tabela 6: O impacto das percepções de justiça procedimental/relacional e da percepção de reputação aluno disruptivo no envolvimento em comportamentos de desvio:

	Comportamentos de desvio
Percepção de justiça procedimental/relacional	-.29**
Percepção de reputação “aluno disruptivo”	0.29**
R ²	0.20

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

Ao analisar os resultados apresentados na tabela x, verificou-se que apesar de os aspetos procedimentais e relacionais da justiça continuarem a ter impacto significativo nos comportamentos de desvio, este impacto diminuiu (de -0.37 para -0.29), quando foi incluída a variável “perceção de reputação aluno disruptivo”. Portanto, esta diminuição sugere que a “perceção de reputação aluno disruptivo” medeia parcialmente a relação entre as “perceções de justiça procedimental/relacional” e o envolvimento em “comportamentos de desvio”.

De forma a verificar se o efeito de mediação é estatisticamente significativo, realizou-se novamente o teste de Sobel (1982), que revelou que a “perceção de reputação aluno disruptivo” é de facto um mediador significativo deste modelo ($z = -3.64, p < 0.001$). Para uma mais fácil visualização, apresentamos na Figura x a representação gráfica dos três níveis das análises de regressão relativos ao efeito mediador da “perceção de reputação aluno disruptivo”.

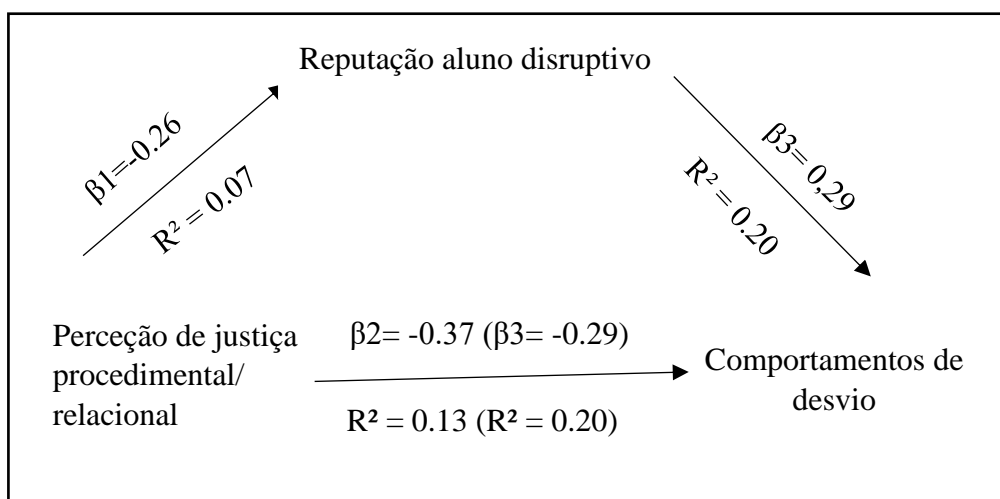


Figura 3: Representação gráfica do efeito mediador da percepção de “reputação aluno disruptivo” na relação entre as “perceções de justiça procedimental/relacional” e os “comportamentos de desvio”.

A importância com a reputação junto dos professores enquanto variável mediadora entre as percepções de justiça procedimental/relacional dos adolescentes relativamente aos seus professores e o envolvimento em comportamentos de desvio:

Para testar o efeito mediador da variável “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores”, regredimos a variável envolvimento em

“comportamentos de desvio” simultaneamente sobre as variáveis percepções de justiça procedimental/ relacional e importância atribuída à reputação perante os professores.

Tabela 7: *O impacto das “percepções de justiça procedimental/ relacional” e da “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores” no envolvimento em comportamentos de desvio:*

	Comportamentos de desvio
Percepção de justiça procedimental/ relacional	-0.30**
Importância com a reputação	-0.20**
R ²	0.17

Nota: ** (p<0,001)

Ao analisar os resultados através da tabela 7, verificou-se que apesar dos aspetos procedimentais e relacionais da justiça continuarem a ter impacto significativo nos comportamentos de desvio, este impacto diminuiu (-0.37 para -0.30), quando foi incluída a variável “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores”. Portanto, esta diminuição sugere também que a “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores” medeia parcialmente a relação entre as “percepções de justiça procedimental/relacional” e o envolvimento em “comportamentos de desvio”.

De forma a verificar se o efeito de mediação é estatisticamente significativo, realizou-se novamente o teste de Sobel (1982), que revelou que a preocupação com a reputação é de facto um mediador significativo deste modelo ($z = -3.20$, $p < 0.001$). Para uma mais fácil visualização, apresentamos na Figura x a representação gráfica dos três níveis das análises de regressão relativos ao efeito mediador da “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores”.

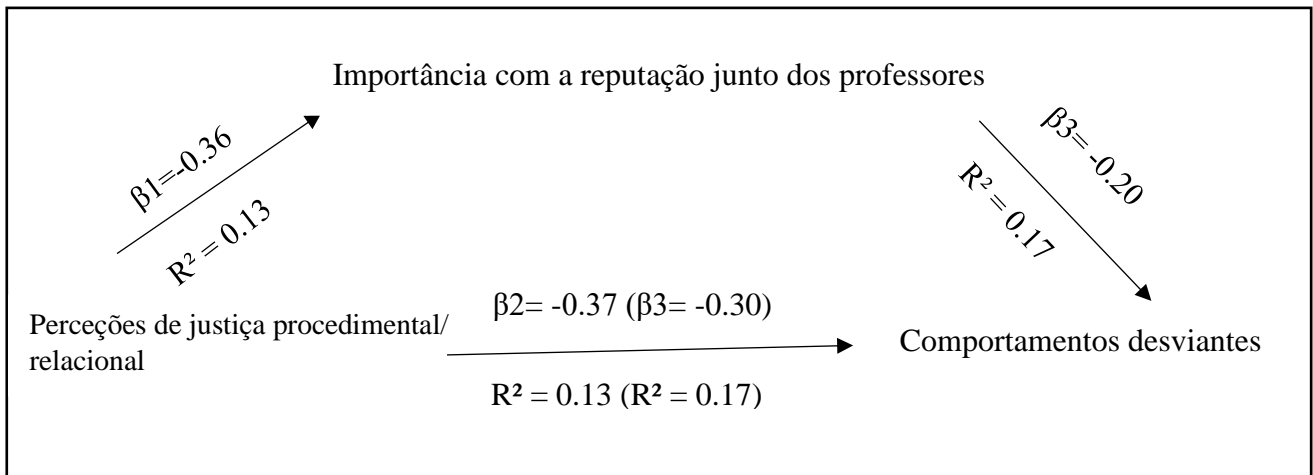


Figura 4: Representação gráfica do efeito mediador da “importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores” na relação entre as percepções de justiça procedimental/ relacional e os comportamentos de desvio

VII- Discussão:

O presente estudo teve como objetivo verificar se existe relação entre as percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos seus professores, a percepção que os adolescentes têm da sua reputação junto dos seus professores, bem como a importância atribuída a essa e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes.

Quanto às percepções de justiça dos adolescentes relativamente aos professores neste estudo foram apenas consideradas as dimensões de justiça procedimental e relacional, uma vez que em investigações prévias realizadas com adolescentes em contexto escolar sobre a relação entre as percepções de justiça e o desvio, a justiça distributiva não se mostrou um preditor significativo do desvio (Sanches, et al., 2012).

Verificou-se no presente estudo que os adolescentes parecem não distinguir entre a justiça procedimental e a justiça relacional, percecionando as duas como uma única dimensão de justiça. Estes resultados, eram de certa forma já esperados uma vez que vão ao encontro dos que foram obtidos em estudos prévios com adolescentes (Gouveia-Pereira, 2004); Sanches et al., 2012). De facto, os modelos relacionais de justiça consideram os aspetos interacionais ou relacionais da justiça como uma componente da justiça procedimental (Tyler & Lind, 1992; Sousa & Vala, 2002)

As percepções de um tratamento justo do ponto de vista procedimental e relacional por parte dos professores estavam positivamente relacionadas com a percepção que os adolescentes têm de ter uma reputação positiva junto dos seus professores.

Os adolescentes podem construir a sua identidade e a sua reputação na escola tendo como base dimensões normativas valorizadas pela escola, como por exemplo o bom relacionamento com os professores (respeitar os professores, respeitar o pedido dos professores, ter bom comportamento), o ser bom aluno (participativo nas aulas, ter boas notas). Mas também podem construí-la com base em dimensões anti normativas, como comportamentos disruptivos (refilar com os professores) ou comportamentos aditivos (consumir álcool ou drogas) (Gouveia-Pereira, 2004). Gouveia-Pereira (2004), considera que a reputação é um conceito multidimensional.

Das dimensões de reputação obtidas por Gouveia-Pereira (2004), destacam-se “bom relacionamento com os professores” (ex: respeita os professores), “bom aluno” (ex:

é participativo nas aulas), “comportamentos disruptivos” (refila com os professores) e “comportamentos aditivos” (consome álcool).

Também no presente estudo, foram obtidas duas dimensões que foram denominadas de “reputação bom aluno” (ex: sou um aluno com bom relacionamento com os professores) e “reputação aluno disruptivo” (ex: sou um aluno que arranja confusões ou se mete em sarilhos), sugerindo também que os alunos constroem a sua reputação junto dos professores com base em dimensões normativas e socialmente valorizadas pela escola mas também com base em dimensões de natureza anti normativa.

Gouveia-Pereira (2004), obteve resultados no seu estudo que lhe permitiram perceber o impacto que têm os julgamentos de justiça nas reputações dos adolescentes perante os seus professores. Apresentaram uma relação positiva e significativa entre si, com as perceções de um tratamento justo por parte dos professores e com a legitimação dos professores. Através destes resultados, confirmou que quanto mais os adolescentes percebem que são tratados com justiça por parte dos seus professores, mais procuram tornar-se membros do grupo escolar e tentam integrar-se, de forma a corresponder às características que são valorizadas pelos professores.

Os resultados de Gouveia-Pereira (2004), vão de encontro aos resultados obtidos no presente estudo. Gouveia-Pereira (2004), considerou que os adolescentes constroem a sua reputação em conformidade com as normas escolares (respeito, aceitação de pedidos por parte do professor ou facilitação do trabalho em sala de aula), se os adolescentes perceberem os seus professores como justos. De facto, no presente estudo, verificou-se uma associação positiva da perceção de justiça dos adolescentes com a perceção de reputação de “bom aluno” e uma associação negativa com a perceção de reputação de “aluno disruptivo”.

Ou seja, quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, mais os adolescentes sentem que a sua reputação junto dos professores é de “bom aluno” e menos de “aluno disruptivo”. Pelo contrário, quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como injustos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, menos sentem que a sua reputação junto dos professores é de “bom aluno” e mais de “aluno disruptivo”, confirmando-se assim a primeira hipótese colocada.

No contexto escolar, os aspetos procedimentais e relacionais da justiça são também relevantes. A utilização de regras e práticas justas podem melhorar a ligação dos adolescentes à escola, a qualidade da relação que têm com os professores, assim como promove sentimentos de segurança em relação à escola (Peguero & Bracy, 2014). Salienta-se ainda que os adolescentes querem ser tratados de forma justa pelos seus professores e consideram que os bons professores são aqueles que utilizam práticas justas (Hoffer et. all. 1986, cit. por Donat, Dalbert, & Kamble, 2014). De facto, ao longo dos tempos, inúmeros estudos têm relatado a influência da injustiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais e o seu impacto negativo na identidade e na autoestima dos indivíduos em diferentes contextos (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind (1992); De Cremer & Tyler, 2005; De Cremer & Sedikides 2008; Chen & Cheung, 2019).

Uma vez que a reputação social permite ao indivíduo configurar a sua identidade consoante a imagem que este percebe dos outros indivíduos com os quais interage ou a através da sua própria avaliação, é importante referir que este processo pode afetar e/ou regular o comportamento do indivíduo (Ruiz et. al., 2012). De acordo com o modelo do valor do grupo de Lind & Tyler, (1988, cit. por Tyler et. al., 1996) se os indivíduos são seres afiliativos, que se preocupam com as relações mantidas dentro do grupo e que valorizam a sua pertença (Tyler, DeGoey, & Smith, 1996), ao perceberem procedimentos justos ou receberem um tratamento justo por parte da autoridade, é-lhes comunicado respeito no seio daquele grupo, revelando informações positivas à identidade do indivíduo. Um tratamento justo promove ainda sentimentos de orgulho em pertencer àquele grupo (Tyler, DeGoey, & Smith, 1996, Gouveia-Pereira, et al., 2003) e uma maior identificação e envolvimento com o grupo.

Desta associação, podemos considerar que quando os indivíduos percebem que os procedimentos utilizados pelos professores são justos e têm um bom relacionamento com eles, então percebem uma identidade social e uma reputação positiva. Ou seja, os alunos recebem informações identitárias positivas por parte dos professores, querem ser aceites e pertencer ao grupo, desejando por isso ter uma reputação positiva. Como referem Emler (1995) e Carroll (2004), a reputação é intencionalmente construída e gerida e por isso é provável que os adolescentes se esforcem por ter um comportamento que lhes permita desenvolver uma reputação positiva junto dos professores. Desta forma, autoapresentam-se em conformidade com as regras e normas sociais valorizadas pela escola e procuram ter características que os professores valorizam. Portanto, ao

percecionarem justiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, poderão percecioner que têm uma reputação de bom aluno perante o professor.

Inversamente, pode deduzir-se que quando os adolescentes percecionam injustiça poderão percecioner uma reputação de aluno disruptivo. Já que recebem informações identitárias negativas por parte das autoridades, então constroem e gerem a sua reputação considerando dimensões de natureza anti normativa, já que poderão ter poucas razões para quererem ter uma reputação conformista e, portanto, vão procurar sucesso de outra forma, que poderá surgir sob a forma de reputação inconformista, de delinquente, por exemplo. Estes atos, desenvolvem-se através de ações visíveis de infração às regras, como referem (Carroll et. al., 2004).

As perceções de um tratamento justo do ponto de vista procedimental e relacional por parte dos professores estavam positivamente relacionadas com a importância atribuída à reputação que os adolescentes têm junto dos professores.

Segundo (Cavazza et. al., 2014) a importância com a reputação é referida como uma forma do indivíduo se regular ao nível pessoal e social. O feedback positivo dos outros indivíduos é importante, visto que a sua aprovação tem uma importância relevante para o indivíduo (como por exemplo na autoestima) e previne danos pessoais ou sociais. Consequentemente, os indivíduos atribuem uma maior importância à sua reputação, tentando gerir o seu ambiente social e o seu comportamento de forma a conseguirem um feedback socialmente positivo em conformidade com as normas do grupo a que pertencem (Cavazza et. al., 2014).

De Cremer e Tyler, (2005) demonstram que o respeito comunica importantes consequências ao nível do self social do indivíduo. Realçam as pesquisas de Bies, (2001; Miller, 2001; Tyler, 1999; cit. por De Cremer & Tyler, 2005) que referem que a justiça procedimental no seio dos grupos e nas relações interpessoais, assim como o respeito, são extremamente importantes para a autoestima do indivíduo, influenciam as reações emocionais ou a cooperação. Salientam que um tratamento com base no respeito revela importantes preocupações com a identidade: permite às pessoas utilizarem informações do grupo para perceber como se devem identificar e sobre como são avaliadas (De Cremer & Tyler, 2005)

Salienta-se De Cremer e Tyler (2005) que referem que as pessoas que querem muito pertencer a um determinado grupo, acabam por ser mais sensíveis ao tratamento

através do respeito e utilizam essas informações de identidade como forma de se avaliarem a elas próprias, para a sua autoestima, emoções e reações comportamentais e é desta forma que se definem a elas mesmas. Quando a identidade social dos indivíduos lhes é clara, então não são tão influenciadas pelas informações relacionais, como o respeito por parte dos outros.

De Cremer e Sedikides (2008), afirmam que as informações relativas à reputação de um indivíduo são fornecidas por intermédio de uma autoridade que seja representativa através de um tratamento justo. Referem que quando é dada a oportunidade de ter voz, num contexto organizacional, significa para o indivíduo ter uma reputação positiva, enquanto que a falta de voz, significa uma reputação negativa. Por conseguinte, quando existem variações ao nível dos aspetos procedimentais da justiça, então mais facilmente os membros do grupo se preocupam com a sua reputação devido ao impacto que têm na sua autoestima. Assim, a falta de voz em indivíduos com uma reputação negativa, pode levar a uma baixa autoestima ao invés dos indivíduos com uma reputação positiva (De Cremer & Sedikides 2008). Portanto, os autores analisaram a relação entre a justiça procedimental, a reputação e a autoestima e constataram que as variações na justiça procedimental estavam mais fortemente associadas à autoestima pessoal dos indivíduos com uma preocupação elevada com a reputação, do que dos indivíduos com uma preocupação com a reputação baixa.

Nos resultados obtidos no presente estudo, verificou-se que a importância atribuída pelos adolescentes à sua reputação perante os seus professores se relacionava com a perceção de justiça procedimental e relacional dos adolescentes relativamente aos seus professores. Os resultados obtidos sugerem que quanto mais os adolescentes percebem justiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, mais os adolescentes atribuem importância à sua reputação junto dos seus professores. Desta forma, pressupõem-se que quando o adolescente é tratado com justiça, então recebe informações identitárias positivas e, portanto, atribui uma maior importância à reputação socialmente positiva junto dos seus professores. Contrariamente, quando o adolescente é tratado de forma injusta pelo professor, então como forma de proteção da sua autoestima e de identidade, pressupõem-se que ele deixe de atribuir importância e de se preocupar com a imagem que o professor tem sobre ele.

Neste sentido, é importante referir que no presente estudo se verificou que a perceção de reputação bom aluno se relacionou com a importância atribuída pelos

adolescentes à sua reputação junto dos seus professores, dando ênfase à ideia de que o facto dos adolescentes percecionarem uma reputação de bom aluno perante os professores, mais importância estes atribuem à sua reputação junto dos professores.

Podemos afirmar desta forma que, quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, maior a importância atribuída á reputação que têm junto dos seus professores, confirmando assim, a segunda hipótese colocada.

As perceções de um tratamento justo do ponto de vista procedimental e relacional por parte dos professores estavam positivamente relacionadas com o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio.

Os resultados obtidos no presente estudo revelaram uma associação negativa entre as perceções de justiça dos adolescentes ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais relativamente aos professores e o envolvimento em comportamentos desviantes por parte dos adolescentes, sugerindo que quanto mais os adolescentes percecionam justiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais menos se envolvem em comportamentos desviantes.

Sabe-se que na escola, enquanto organização formal, os professores têm um papel de destaque como sendo a autoridade que a representa. Como os adolescentes passam uma grande parte do seu tempo na escola com os professores, então a forma como os adolescentes são tratados e como se relacionam com os professores, poderá ter um forte impacto no seu comportamento (Sanches, 2015).

Neste sentido, o modelo relacional da autoridade de Tyler & Lind (1992), é relevante, na perspetiva de que quanto mais os indivíduos sentem que têm valor no grupo e que lhes é atribuído respeito, resultante de um tratamento justo por parte das autoridade, então mais facilmente os indivíduos cumprem as regras do grupo e mais se envolvem em comportamentos em conformidade com o grupo.

Ressalta-se o estudo de Donat, Dalbert e Kamble (2014), que refere a importância da justiça como sendo fundamental para explicar os comportamentos desviantes, ao qual conclui que quanto mais os alunos acreditam num mundo pessoal justo, no onde são tratados de maneira justa, menor a probabilidade de se envolverem em comportamentos delinquentes. Os resultados obtidos pelos autores revelaram, que a justiça do professor

medeia a relação adaptativa entre a crença pessoal num mundo justo e as formas de comportamento desviante em diferentes contextos culturais. Quanto mais forte a crença num mundo justo por parte dos alunos, mais os alunos sentiam que eram tratados de forma justa pelos professores e menor o envolvimento dos alunos em comportamentos delinquentes. Estas descobertas destacam o papel fundamental da justiça dos professores na explicação de comportamentos desviantes.

Os resultados obtidos no presente estudo são semelhantes aos obtidos por Sanches, Gouveia-Pereira, & Carugati, (2012) na medida em que verificaram que quanto mais os adolescentes percecionam as autoridades escolares de forma justa, então mais os adolescentes percecionam as autoridades institucionais de forma justa e posteriormente menos se envolvem em comportamentos de desvio.

Podemos afirmar desta forma que, quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, menor é o seu envolvimento em comportamentos de desvio, confirmando assim a terceira hipótese colocada.

As restantes hipóteses colocadas neste estudo, eram hipóteses de mediação. A quarta hipótese era que a perceção que os adolescentes têm da sua reputação junto dos professores é uma variável mediadora da relação entre as perceções de justiça e o desvio. Os resultados obtidos confirmaram esta hipótese, tanto para a perceção de reputação de “bom aluno” como para a perceção de reputação de “aluno disruptivo”.

Apesar dos efeitos de mediação obtidos serem parciais, eles foram estatisticamente significativos, indicando que quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como justos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, mais os adolescentes acham que a sua reputação junto dos professores é de “bom aluno” e quanto mais acham que têm uma reputação de “bom aluno”, então menor é o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio.

E por sua vez, quanto mais os adolescentes percecionam os seus professores como injustos ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais, mais os adolescentes acham que a sua reputação junto dos professores é de “aluno disruptivo”, então maior é o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio.

A quinta e última hipótese colocada no presente estudo era que a importância que os adolescentes atribuem à reputação que têm junto dos seus professores é uma variável mediadora da relação entre as perceções de justiça e o desvio. Os resultados obtidos confirmaram também esta hipótese, indicando que quanto mais os adolescentes se sentem tratados de forma justa pelos professores, maior é a importância que eles atribuem e mais preocupados estão em manter uma reputação positiva perante os professores. Por sua vez, quanto maior é a importância atribuída a ter uma reputação positiva, menor é o seu envolvimento em comportamentos desviantes.

Na literatura, Emler & Reicher (1995), referem que os adolescentes fazem escolhas conscientes relativamente aos seus comportamentos e às suas ações, sejam de conformidade ou desviantes. Referem que a construção ou estabelecimento de uma reputação é um ato consciente e intencional por parte dos adolescentes. Com base nesta teoria de Emler & Reicher (1995), Carroll et. al. (2004) salientam que de forma a que os adolescentes consigam mostrar que pertencem a uma determinada categoria social específica, comunicam a sua identidade através da visibilidade dos seus comportamentos e da sua intencionalidade, promovendo a sua reputação de forma visível.

Geralmente, os indivíduos querem ser definidos com base numa identidade social específica em vez de outra e, portanto, podem pretender definir-se a si mesmos como adolescentes cumpridores das regras e das normas, como desportistas ou até mesmo como delinquentes (Emler, 1984 cit. por Carroll et. al., 2004). Desta forma, os adolescentes podem fazer a gestão da sua identidade e apresentarem-se de forma a que os outros o percecionem, da forma como eles querem ser vistos. Por sua vez, o feedback é fulcral para confirmar a escolha que o adolescente fez da sua identidade, não só porque confirma a sua escolha, mas também porque dá visibilidade às suas ações (Carroll et. al. (2004).

Ainda Gouveia-Pereira (2004), afirma que quando existe uma relação de qualidade entre os adolescentes e os professores, os adolescentes constroem a sua identidade pública em conformidade com as dimensões valorizadas socialmente pela escola e pelos professores.

Desta forma, o que se esperava das análise de mediação, seria que quanto mais os adolescentes percecionavam justiça ao nível dos aspetos procedimentais e relacionais por parte dos seus professores, mais os professores lhes transmitem informações identitárias positivas, então os adolescentes querem pertencer àquele grupo e por isso valorizam o

que pensam a seu respeito e posteriormente esforçam-se para ter uma reputação positiva, e para isso não querem envolver-se em condutas desviantes, agindo de forma normativa e em conformidade com o que é valorizado naquele contexto e desta forma menos se envolveriam em comportamentos de desvio.

VIII- CONCLUSÃO:

Com base nos resultados obtidos neste estudo, é possível afirmar que o objetivo proposto foi alcançado e todas as hipóteses colocadas foram confirmadas. Foi possível identificar três variáveis mediadoras que explicam parcialmente a relação entre as percepções de justiça procedimental e relacional e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes.

O presente estudo é um contributo importante para uma melhor compreensão dos fatores que podem influenciar o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de desvio: a percepção de justiça e a percepção de reputação dos adolescentes relativamente aos seus professores e a importância que os adolescentes atribuem à reputação junto dos professores, tendo sido estas variáveis identificadas como variáveis mediadoras.

Assim sendo, os nossos resultados sugerem que quando os professores utilizam procedimentos justos com os adolescentes e mantêm um tratamento de qualidade ao nível relacional com os adolescentes, fazem com que os adolescentes percecionem que os professores os tratam com justiça e este tratamento tem implicações positivas no desenvolvimento de uma reputação positiva junto dos seus professores, com base nas normas e no comportamento pró social.

No entanto, para uma melhor compreensão da relação entre as variáveis estudadas e os comportamentos desviantes, seria importante a realização de estudos experimentais e longitudinais, tendo em conta que os estudos correlacionais não permitem estabelecer relações de causa-efeito, mas apenas um melhor entendimento da relação entre as variáveis face a um determinado fenómeno.

Outra das limitações deste estudo é que ainda que tenha sido utilizada como metodologia de investigação a metodologia quantitativa através do preenchimento de um questionário anónimo e confidencial, com a presença do investigador e, maioritariamente, sem os professores em sala, é importante alertar para o facto de que vários adolescentes manifestaram receio quanto à confidencialidade dos dados.

Realça-se também o facto de os adolescentes terem alguma dificuldade ou receio em admitir o envolvimento em comportamentos de desvio, ainda que no consentimento de titular de dados que foi entregue aos alunos antes do preenchimento dos questionários, os comportamentos de desvio são referidos como comportamentos que fazem parte da

idade dos adolescentes, procurando assim diminuir um pouco a sua conotação negativa (Anexo E). Ainda assim, a desejabilidade social poderá ter afetado as respostas dos adolescentes neste estudo.

Apesar destas limitações, uma vez que a maioria dos estudos portugueses são realizados nas grandes zonas urbanas de Lisboa ou Porto, o presente estudo tem a mais valia de ter utilizado uma amostra de participantes de uma zona do centro interior do país (Covilhã). Esta heterogeneidade ao nível dos participantes, poderá contribuir para uma maior generalização dos resultados obtidos ao nível da relação entre as perceções de justiça em contexto escolar e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos desviantes.

Relativamente às implicações práticas deste estudo e considerando os resultados obtidos, é importante alertar e sensibilizar os professores para as implicações negativas que as suas atitudes/ comportamentos podem exercer perante os seus alunos, bem como referir as implicações positivas. É importante consciencializar os professores para o facto de que um tratamento interpessoal de qualidade e a utilização de procedimentos justos podem proporcionar um melhor bem-estar aos seus alunos, ao nível individual, desconstruindo crenças e expectativas negativas em relação à escola ou às autoridades no geral, mas também ao nível da comunidade e do grupo em si, fazendo com que estes jovens se sintam incluídos, que sintam que pertencem à comunidade escolar e se sintam valorizados, com orgulho por fazerem parte dela.

O facto dos alunos sentirem que têm um bom relacionamento com os professores e que os professores se preocupam com a sua opinião, com o que eles pensam ou com as dificuldades, faz com que eles tenham uma imagem positiva de si próprios, que se sintam valorizados. E é esta imagem que eles querem passar para os outros na comunidade escolar e com a qual se importam. Este processo traduz-se simplesmente em benefícios para a comunidade escolar, porque se reflete no comportamento dos alunos de forma positiva e num menor envolvimento em comportamentos desviantes, que tão temidos são pelos professores e pela escola.

Referências

- Antrobus, E., Thompson, I., & Ariel, B. (2019). Procedural justice training for police recruits: results of a randomized controlled trial. *Journal of Experimental Criminology*, *15*(1), 29-53. doi:10.1007/s11292-018-9331-9
- Banerjee, R. (2002). Children's understanding of self-presentational behavior: links with mental-state reasoning and the attribution of embarrassment. *Merrill-Palmer quarterly*, *48*(4), 378-404. doi:10.1353/mpq.2002.0015
- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173-1182.
- Brody, G., Ge, X., Kim, S., Murry, V., Simons, R., Gibbons, F., . . . Conger, R. (2003). Neighborhood disadvantage moderates associations of parenting and older sibling problem attitudes and behavior with conduct disorders in african american children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(2), 211-222. doi:10.1037/0022-006X.71.2.211
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S., & Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *50*(3), 254-273. doi:10.1080/1034912032000120444
- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K., & Houghton, S. (2001). Goal-setting and reputation enhancement: behavioural choices among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and criminological psychology*, *6*(2), 165-184. doi:10.1348/135532501168262
- Carroll, A., Hattie, J., Houghton, S., & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent and at-risk youths. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*(4), 593-606.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K. (2004). Comportamento anti-social nos jovens: o modelo dos objetivos de aumento da reputação. Em A. C. Fonseca, *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta* (pp. 215-250). Almedina.

- Cavazza, N., Guidetti, M., & Pagliaro, S. (2014). Who cares for reputation? Individual differences and concern for reputation. *Current Psychology, 1*(34), 164-176. doi:10.1007/s12144-014-9249-y
- Chen, X., & Cheung, Y.-w. (2019). School characteristics, strain, and adolescent delinquency: a test of macro-Level strain theory in China. *Asian Journal of Criminology, 68*(8), 2447-2246. doi:10.1007/s11417-019-09296-x
- Ciuladiene, G., & Racelyte, D. (2016). Perceived unfairness in teacher-student conflict situations: students' point of view. *Polish Journal of Applied Psychology, 14*(1), 49-66. doi:10.1515/pjap-2015-0049
- Correia, I. (2010). Psicologia social da justiça: Fundamentos e desenvolvimentos teóricos e emíricos. *Análise Psicológica, 1*(XXVIII), 7-28.
- Cropanzano, R., & Greenberg, R. (1997). Progress in organizational justice: tunneling through the maze. *International review of industrial and organizational psychology, 12*, 317-372.
- De Cremer, D., & Sedikides, C. (2008). Reputational Implications of Procedural Fairness for Personal and Relational Self-Esteem. *Basic and applied social psychology, 30*(1), 66-75. doi:0.1080/01973530701866557
- De Cremer, D., & Tyler, T. (2005). Am I respected or not? Inclusion and reputation as issues in group membership. *Social Justice Research, 18*(2), 121-153. doi:10.1007/s11211-005-7366-3
- De Cremer, D., van Dijke, M., & Mayer, D. (2010). Cooperating when "You" and "I" are treated fairly: the moderating role of leader prototypicality. *Journal of Applied Psychology, 112*1-1133. doi:10.1037/a0020419
- Dodge, K., Coie, J., & Lynam, D. (2006). Agression and antisocial behavior in youth. Em W. Damon, & R. Lerner, *Handbook of child psychology* (pp. 719-788). New Jersey: William Damon & Richard Lerner.
- Donat, M., Dalbert, C., & Kamble, S. (2014). Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: the role of teacher justice. *European Journal of psychology of education, 4*(29), 635-651. doi:10.1007/s10212-014-0218-5

- Donat, M., Umlauf, S., Dalbert, C., & Kamble, S. (2012). Belief in a Just World, Teacher Justice, and Bullying Behavior. *Aggressive Behavior, 38*(3), 185-193. doi:10.1002/ab.21421
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European review of psychology, 1*, 171-193. doi:10.1080/14792779108401861
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estevez, E., Jiménez, T., Moreno, D., & Musitu, G. (2013). An Analysis of the Relationship between Victimization and Violent Behavior at School. *Spanish Journal of Psychology, 16*(22), 1-13. doi:10.1017/sjp.2013.40
- Farrington, D., Auddy, K., Coid, J., & Turner, R. (2013). Self-Reported and Official Offending from Age 10 to Age 56. *European Journal on Criminal Policy and Research, 19*(2), 135-151. doi:10.1007/s10610-012-9195-x
- Farrington, D., Jolliffe, D., Hawkins, J. D., Catalano, R., Hill, K., & Kosterman, R. (2009). Why Are Boys More Likely to Be Referred to Juvenile Court? Gender Differences in Official and Self-Reported Delinquency. *Victims and Offenders, 25*-44.
- Ghayour-Minaie, M., King, R., Skvarc, D., Satyen, L., & Toumbourou, J. (2019). Family, cultural diversity, and the development of Australian adolescent substance use. *Australian Psychologist, 54*(5). doi:10.1111/ap.12391
- Gouveia-Pereira, M. (2004). Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades. . *Dissertação de doutoramento*.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de justiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais* (Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a ciência e tecnologia ed.).
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., & Correia, I. (2016). Teachers' legitimacy: Effects of justice perception and social comparison processes. *British Journal of Educational Psychology, 87*, 1-15. doi:10.1111/bjep.12131

- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education, 18*(3), 309-325. doi:10.1007/BF03173251
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education, XVIII*(3), 309-325. doi:10.1007/BF03173251
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. London: Prentice-Hall, Inc.
- Huo, Y., Binning, K., & Molina, L. (2010). Testing an Integrative Model of Respect: Implications for Social Engagement and Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*(2), 200-212. doi:10.1177/0146167209356787
- Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school student's feelings of injustice. *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(4), 283-292.
- Kaiser, K., & Reising, M. (2019). Legal socialization and self-reported criminal offending: the role of procedural justice and legal orientations. *Journal of Quantitative Criminology, 35*(1), 135-154. doi:10.1007/s10940-017-9375-4
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2019). The school as a socialization context: understanding the influence of school bonding and an authoritative school climate on class skipping. *Youth & Society, 51*(8), 1145-1166. doi:10.1177/044118X17722305
- Leventhal, G. (1980). *What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships*. New York: K. J. Gergen et al. (eds.), Social Exchange.
- Liang, J., Wu, L., & Hongyu, M. (2019). When does procedural justice influence perceived legitimacy? The role of standing uncertainty and group identification. *Asian Journal of Social Psychology, 28*-38.
- Lind, E. A., & Tyler, T. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New York: Plenum Press.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics (7ª ed.)*. Pêro Pinheiro.

- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Meisel, S., & Colder, C. (2019). Dyadic and group-level positive friendship characteristics and susceptibility to perceived delinquent peer substance use. *Journal of Early Adolescence*, 39(4), 477-498. doi:10.1177/0272431618770798
- Messick, D., Bloom, S., Boldizar, J., & Samuelson, C. (1985). Why we are fairer than others. *Journal of experimental social psychology*, 21(5), 480-500. doi:10.1016/0022-1031(85)90031-9
- Mikula, G., Petri, B., & Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust: types and structures of everyday experiences of injustice. *European journal of social psychology*, 20(2), 133-149. doi:10.1002/ejsp.2420200205
- Milinsky, M., Semmann, D., & Krambeck, H.-J. (2002). Reputation helps solve the "tragedy of the commons". *Macmillan Magazines Ltd*, 415, 424-426. doi:10.1038/415424a
- Murphy, K. (2015). Does procedural justice matter to youth? Comparing adults'. *Policing and society and youths' willingness to collaborate with police*, 25(1), 53-76.
- Nardi, F., Filho, N., & Dell'Aglio, D. (2016). Preditores do Comportamento Antissocial em Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 63-70. doi:10.1590/0102-37722016011651063070
- Novak, A. (2019). The school-to-prison pipeline: an examination of the association between suspension and justice system involvement. *Criminal justice and behavior*, 46(8), 1165-1180. doi: 10.1177/0093854819846917
- Payne, A., & Welch, K. (2017). The Effect of School Conditions on the Use of Restorative Justice in Schools. *Youth violence an juvenile justice*, 16(2), 224-240. doi:10.1177/1541204016681414
- Peguero, A. (2012). The children of immigrants' diminishing perceptions of just and fair punishment. *Punishment & Society*, 14(4), 429-451. doi:10.1177/1462474512452518

- Peguero, A., & Bracy, N. (2014). School Order, Justice, and Education: Climate, Discipline Practices, and Dropping Out. *Journal of research on adolescence*, 25(3), 412-426.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2016). *SPSS: Guia prático de utilização, análise de dados para ciências sociais e psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary educational psychology*, 4(35), 297-305. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.06.001
- Portillos, E., González, J., & Peguero, A. (2011). Crime Control Strategies in School: Chicanas'/os' Perceptions and Criminalization. *Urban Rev*, 44(2), 171-188. doi:10.1007/s11256-011-0192-z
- Rebellon, C., Manasse, M., Gundy, K., & Cohn, E. (2012). Perceived injustice and delinquency: A test of general strain theory. *Journal of criminal justice*, 40(3), 230-237.
- Resh, N. (2018). Sense of justice in school and social and insitutional trust. *Comparative sociology* 17, 17(3-4), 369-385. doi:10.1163/15691330-12341465
- Rodgers, J., & Bard, D. (2003). Behavior genetics and adolescent development: a review of recent literature. Em G. Adams, & M. Berzonsky, *Blackwell Handbook of adolescence* (pp. 4-23). Blackwell Publishing Ltd.
- Ruiz, D., Jesus, S., Perez, S., & Ferrer, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67-75. doi:10.5093/in2012v21n1a6
- Sá, T. (2001). O desvio e a norma: a perspectiva sociológica. Em Á. Lúcio, T. Sá, M. J. Caetano, A. Lucas, & F. Silva, *Marginalidade, Risco e Delinquência* (pp. 32-55). Livraria Nova Galaxia.
- Sanches, A. P. (2007). Percepções de justiça em contexto escolar, relação com as autoridades e comportamentos de desvio na adolescência (Master's thesis, ISPA-Instituto Universitário).

- Sanches, A. P. (2015). Experiências de (in)justiça com os professores e comportamentos de desvio na adolescência. *(Tese de de doutoramento, ISPA-Instituto Universitário.*
- Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica, 1*(XXVIII), 71-84. doi:10.14417/ap.253
- Sanches, C., Gouveia-Pereira, & Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 606-621. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02048.x
- Shivakumara, K., Mane, S., Ravindra, M., Lamani, R., & Pal, A. (2014). Aggression Behaviour of Delinquent and NonDelinquent Adolescents. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 4*(10), 1412-1422. doi:10.9734/BJESBS/2014/10309
- Smith-Adcock, S., Lee, S., Kerpelman, J., Majuta, A., & Young, C. (2011). Reputation Enhancement and School Delinquency: A Prospective Study using the National Educational Longitudinal Survey [NELS: 88]. *Youth & Society, 45*(2), 201-220. doi:10.1177/0044118X11410895
- Sousa, F., & Vala, J. (2002). Relational justice in organizations: the group-value model and support for change. *Social justice research, 15*(2), 99-121.
- Sousa, F., & Vala, J. (2002). Relational Justice in Organizations: The Group-Value Model and Support for Change. *Social Justice Research, 15*(2), 99-121. doi:10.1023/A:1019967705790
- Thomas, K., & Mucherah, W. (2018). Brazilian Adolescents' Just World Beliefs and Its Relationships with School Fairness, Student Conduct, and Legal Authorities. *Social Justice Research, 31*(1), 41-60. doi:10.1007/s11211-017-0301-6
- Tyler, T., & Blader, S. (2003). The Group Engagement Model: Procedural Justice, Social Identity, and Cooperative Behavior. *Personality and Social Psychology Review, 7*(4), 349-361. doi:0.1207/S15327957PSPR0704_07

- Tyler, T., & Lind, E. (1992). A Relational Model of Authority in Groups. *Advances in experimental social psychology*, 25, 115-191. doi:10.1016/S0065-2601(08)60283-X
- Tyler, T., & Lind, E. A. (1992). A Relational Model of Authority in Groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115-191. doi:10.1016/S0065-2601(08)60283-X
- Tyler, T., DeGoey, P., & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: a test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 913-930. doi:10.1037/0022-3514.70.5.913
- Vadera, A., Pratt, M., & Mishra, P. (2013). Constructive Deviance in Organizations: Integrating and Moving Forward. *Journal of Management*, 39(5), 1221-1276. doi: 10.1177/0149206313475816
- Weerman, F. (2011). Delinquent peers in context: a longitudinal network analysis of selection and influence effects. *Criminology*, 49(1), 253-286. doi:10.1111/j.1745-9125.2010.00223.x

ANEXOS

Anexo A: Questionários



Neste questionário não existem respostas certas ou erradas. O que interessa é a maneira como tu pensas e como tu te sentes. Por favor, responde com sinceridade! Para começar, gostaríamos de conhecer a tua opinião sobre os teus professores. Pensa na relação que tens com os teus professores e na forma como sentes que eles te tratam.

Para cada frase apresentada assinala com uma ✘ a opção de resposta que melhor corresponde à tua opinião.

De um modo geral, os meus professores...	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Os meus professores tratam-me com respeito e consideração.					
2. Os meus professores têm em conta as minhas necessidades (ex.: dificuldades).					
3. Os meus professores preocupam-se com os meus direitos enquanto pessoa.					
4. Os meus professores são honestos comigo.					
5. Os meus professores ouvem-me quando tenho algum problema com eles.					
6. Quando surge algum problema, os meus professores deixam-me explicar o que se passou antes de tomarem uma decisão.					
7. Os meus professores justificam de forma adequada as decisões que tomam em relação a mim.					

8. Os meus professores tratam-me da mesma maneira que tratam os outros alunos da turma.					
9. A forma como os meus professores resolvem os problemas comigo é semelhante à forma como resolvem com os meus colegas.					
10. Quando existe algum problema na sala de aula, os meus professores sabem resolvê-lo de uma forma eficaz.					

As pessoas com quem nos relacionamos formam uma ideia/imagem acerca de nós. Qual é a ideia/ imagem que tu achas que os professores têm sobre ti?

Os meus professores acham que eu...	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Sou um aluno com <u>bom</u> relacionamento com os professores.					
2. Sou um aluno que desobedece ao professor.					
3. Sou um aluno bem-comportado nas aulas.					
4. Sou um aluno que cumpre as regras da sala de aula.					
5. Sou um aluno desinteressado.					
6. Sou um aluno que tem boas notas.					
7. Sou um aluno que arranja confusões ou se mete em sarilhos.					
8. Sou um aluno que tem más notas.					
9. Sou um aluno esforçado e trabalhador.					
10. Sou um aluno conflituoso.					
11. Sou um aluno que ajuda os colegas da turma.					
12. Sou um aluno que tem um bom relacionamento com os colegas de turma.					

Que importância tem para ti a ideia ou imagem que os professores têm a teu respeito?

	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Aquilo que os professores pensam a meu respeito é importante para mim.					
2. Eu quero que os meus professores tenham uma <u>boa</u> imagem de mim.					
3. Não me importo se os professores tiverem uma <u>má</u> imagem de mim.					
4. Eu não me preocupo com a imagem que os professores têm de mim.					
5. É importante para mim que os professores tenham uma <u>boa</u> imagem a meu respeito.					
6. Eu não ligo ao que os professores pensam sobre mim.					
7. Sinto-me mal, se os professores tiverem uma <u>má</u> imagem de mim.					

De seguida vão ser apresentados alguns comportamentos que podem ser realizados por jovens da tua idade. Por favor indica com uma ✖ se durante o último ano, tiveste algum destes comportamentos:

	SIM	NÃO
1. Fui para a escola ou para as aulas depois de ter bebido bebidas alcoólicas.		
2. Menti a adultos (ex.: familiares, professores, etc.).		
3. Consumi cocaína.		
4. Usei uma mota ou um carro para ir dar uma volta sem a autorização do dono ou proprietário.		
5. Bati a um adulto (ex.: professor, familiar, agente de segurança, etc.)?		
6. Andei em transportes públicos sem pagar bilhete.		
7. Estraguei ou destruí bens públicos ou privados (ex.: parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de distribuição de produtos, carros, etc.).		
8. Consumi haxixe (“ganzas” ou marijuana (“erva”).		
9. Roubei alguma coisa que valesse mais de 50 euros (ex.: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.).		
10. Faltei vários dias à escola sem os meus pais saberem.		

11. Vendi droga (ex.: haxixe, marijuana, cocaína, ecstasy, anfetaminas, etc...).		
12. Roubei alguma coisa que valesse entre 5 e 50 euros (ex.: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)		
13. Faltei às aulas porque não me apeteceu ir, para ficar com colegas ou para ir dar uma volta.		
14. Conduzi uma mota ou um carro sem ter carta de condução?		
15. Consumi LSD (“Ácidos”), ecstasy (pastilhas) ou anfetaminas (“speeds”).		
16. Transporte uma arma (ex.: navalha, pistola, etc.).		
17. Roubei alguma coisa que valesse menos de 5 euros (ex.: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.).		
18. Fiz graffitis em edifícios ou noutros locais (ex.: na escola, em transportes, em muros, etc.).		
19. Assaltei um carro, uma casa, uma loja, a escola ou outro edifício.		

Agora, indica por favor:

Sexo:
 Feminino Masculino

Idade: _____

Já reprovaste algum ano?
 Sim Não

Se sim, quantas vezes? _____

Obrigado por teres aceite participar neste estudo! 😊 A tua participação vai ajudar-me a terminar o meu curso no ensino superior e estás a contribuir para um conhecimento mais alargado na área da psicologia!

FIM!!!

Anexo B- Consentimento informado diretores das escolas



Título do Estudo: “Variáveis escolares que contribuem para a prevenção de comportamentos desviantes nos adolescentes”

Estudante: Vanda Nave

Professor Orientador: Prof. Dr. Francisco Peixoto

Professora Co-orientadora: Prof. Dr.ª. Cristina Sanches

Instituição: ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Endereço eletrónico: 21784@alunos.ispa.pt

Exmo. (a) Sr.(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas _____, o meu nome é Vanda Nave e encontro-me no 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, especialidade em Psicologia Educacional, a realizar a dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Peixoto e da Professora Doutora Cristina Sanches no ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida, em Lisboa.

Estou a realizar um estudo no âmbito da minha dissertação de mestrado, com jovens com idades entre os 14 anos e os 18 anos, que tem como objetivo identificar algumas variáveis escolares que possam contribuir para a prevenção dos comportamentos desviantes dos adolescentes. Este estudo tem um parecer favorável da Comissão de Ética do ISPA-IU e está autorizado pela Direção Geral de Educação (referência do inquérito:0664200001). Assim, venho por este meio solicitar a colaboração do Agrupamento, para a realização deste estudo.

Pretende-se a participação de aproximadamente 375 alunos na totalidade, com idades entre os 14 e os 18 anos, em aproximadamente três turmas de cada ano (do 8º ano ao 12º ano). A participação dos alunos neste estudo implicará o preenchimento de um questionário **anónimo** em formato de papel, que será aplicado pela estudante de mestrado uma única vez a todos os alunos da turma ao mesmo tempo, em horário a definir conforme disponibilidade e conveniência indicadas pela escola, de forma a interferir o menos possível no funcionamento normal das aulas. O preenchimento do questionário ocupará aproximadamente 30 minutos de um tempo letivo e irá ocorrer no 2º período deste ano letivo 2018/2019. Neste questionário será pedido aos alunos que nos deem a sua opinião sobre os seus professores, sobre a relação que têm com eles e que nos indiquem se durante o último ano tiveram algum comportamento dos que são indicados. A participação dos alunos e da escola neste estudo é voluntária e não implica

riscos ou custos. Tanto a escola como os alunos, têm o direito de desistir da participação neste estudo se/quando assim o entenderem, respeitando-se sempre qualquer decisão.

Todos os dados recolhidos são anónimos, confidenciais e serão arquivados numa sala no ISPA-Instituto Universitário num armário fechado, ao qual apenas os orientadores e a estudante mestrado terão acesso. Não será possível ter acesso a dados individuais, tendo em conta que todos os questionários são anónimos. Após a conclusão deste estudo, todos os questionários serão destruídos. Em nenhum momento os participantes ou a escola serão identificados em relatórios ou publicações. Este estudo tem um propósito exclusivamente científico.

Previamente, será solicitada a devida autorização aos Encarregados de educação ou Tutores legais dos alunos, ou aos próprios alunos no caso de serem maiores de idade, através de um consentimento informado. Nesse consentimento consta a informação sobre os responsáveis do estudo, os seus objetivos, os procedimentos utilizados, o carácter anónimo do questionário, a confidencialidade e a privacidade dos dados recolhidos. Aos alunos que estiverem autorizados a participar neste estudo, será também entregue um outro consentimento informado, onde consta de forma clara que aceitam participar voluntariamente neste estudo.

Quando for concluído o estudo, entregar-se-á uma cópia da dissertação de mestrado à escola e caso pretendam, poderá organizar-se uma apresentação dos resultados dirigida aos professores, alunos e/ ou aos Encarregados de educação/representantes legais dos alunos. Os Encarregados de educação/representantes legais que pretendam ser informados dos resultados globais deste estudo, poderão fazê-lo contactando a estudante de mestrado através do endereço de e-mail abaixo indicado ou consultando a cópia da dissertação de mestrado na escola. Em caso de dúvida/ questões, coloco-me inteiramente à disposição através do endereço de e-mail: 21784@alunos.ispa.pt.

Desde já, agradecemos a sua
colaboração! Atenciosamente,

Vanda Pais Nave

Autorização

Declaro que li, compreendi a informação que consta neste consentimento informado e que autorizo a recolha de dados no Agrupamento de Escolas

.

Data: /_/2019

(Assinatura do(a) Diretor(a))

Anexo C- Consentimento informado aos encarregados de educação



Título do Estudo: “Variáveis escolares que contribuem para a prevenção de comportamentos desviantes nos adolescentes”

Estudante: Vanda Nave

Professor Orientador: Prof. Dr. Francisco Peixoto

Professora Co-orientadora: Prof. Dr.^a Cristina Sanches

Instituição: ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Endereço eletrónico: 21784@alunos.ispa.pt

Exmo. (a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação, o meu nome é Vanda Nave e encontro-me no 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, especialidade em Psicologia Educacional, a realizar a dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Peixoto e da Professora Doutora Cristina Sanches, no ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da vida, em Lisboa.

Estou a realizar um estudo no âmbito da minha dissertação de mestrado, com jovens com idades entre os 13 anos e os 18 anos, que tem como objetivo identificar algumas variáveis escolares que possam contribuir para a prevenção dos comportamentos desviantes dos adolescentes. Este estudo tem um parecer favorável da Comissão de Ética do ISPA-IU e está autorizado pela Direção Geral de Educação (Referência do inquérito: 0664200001). Assim, venho por este meio solicitar a sua colaboração, de forma a que o seu educando(a) participe neste estudo.

A participação do seu educando(a) neste estudo implicará o preenchimento de um questionário **anónimo** em formato de papel, que será aplicado uma única vez a todos os alunos da turma ao mesmo tempo, pela estudante de mestrado em horário a definir conforme disponibilidade e conveniência indicadas pela escola, de forma a interferir o menos possível no funcionamento normal das aulas. O preenchimento do questionário ocupará aproximadamente 30 minutos de um tempo letivo e irá ocorrer no 2º período deste ano letivo 2018/2019. Neste questionário será pedido aos alunos que nos deem a sua opinião sobre os seus professores, sobre a relação que têm com eles e que nos indiquem se durante o último ano tiveram algum comportamento anti normativo dos que são indicados.

A participação do seu educando(a) é voluntária, respeitando-se na íntegra a vontade dos alunos que não desejem participar ou que em qualquer momento queiram desistir do preenchimento do questionário, sem qualquer prejuízo para o seu educando ou família. Todos os dados recolhidos serão arquivados no ISPA-Instituto Universitário, num armário fechado, numa sala, ao qual apenas a aluna de mestrado e orientador terão acesso. Toda a informação recolhida junto do seu educando(a) é totalmente anónima, confidencial e será protegida na íntegra. Os participantes e a escola não serão identificadas em qualquer relatório ou publicação, sendo que este estudo tem um propósito exclusivamente científico.

Quando este estudo estiver concluído, todos os questionários serão destruídos. Salienta-se o facto de não ser possível ter acesso a dados individuais, tendo em conta que os

questionários são anónimos. No entanto, caso tenha interesse em informar-se sobre os resultados globais do estudo poderá consultar a cópia da dissertação de mestrado, que será entregue à escola ou contactando-me através do endereço de e-mail 21784@alunos.ispa.pt. Caso tenha alguma dúvida ou questão acerca do estudo pode também fazê-lo diretamente através deste e-mail.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração. Solicitamos que preencha o destacável em baixo e o devolva ao Diretor de Turma do seu educando até ao próximo dia ____/____/2019.

Com os melhores cumprimentos,

Vanda Pais Nave

Autorização

Declaro que li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização.

Autorizo

Não autorizo

Que o meu educando(a) _____
que frequenta o ____ ano, na turma _____, com o N°____, participe no estudo “Variáveis escolares que contribuem para a prevenção de comportamentos desviantes nos adolescentes”, que se irá realizar no estabelecimento de ensino
_____.

Data: ____/____/2019

(Assinatura do(a) Encarregado de Educação(a))

Anexo D- Consentimento informado alunos maiores de idade



Título do Estudo: “Variáveis escolares que contribuem para a prevenção de comportamentos desviantes nos adolescentes”

Estudante: Vanda Nave

Professor Orientador: Prof. Dr. Francisco Peixoto

Professora Co-orientadora: Prof. Dr.^a. Cristina Sanches

Instituição: ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Endereço eletrónico: 21784@alunos.ispa.pt

Caro aluno(a), o meu nome é Vanda Nave e encontro-me no 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, especialidade em Psicologia Educacional, a realizar a dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Peixoto e da Professora Doutora Cristina Sanches, no ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida, em Lisboa.

Estou a realizar um estudo no âmbito da minha dissertação de mestrado, com jovens com idades entre os 14 anos e os 18 anos, que tem dois objetivos: o primeiro é conhecer a opinião dos jovens sobre os seus professores e a relação que têm com eles e o segundo é fazer um levantamento de alguns comportamentos que os jovens da tua idade podem ter. Este estudo tem um parecer favorável da Comissão de Ética do ISPA-IU, está autorizado pela Direção Geral de Educação e pela Direção da escola que frequentas.

Assim, venho por este meio solicitar a tua colaboração para participares neste estudo. A tua participação implica que preenchas um questionário **anónimo** em formato de papel, que será aplicado uma única vez aos alunos da turma e a todos ao mesmo tempo pela estudante de mestrado, num tempo letivo em horário a definir, conforme a disponibilidade e conveniência da escola, de forma a interferir o menos possível no funcionamento normal das aulas. O preenchimento deste questionário ocupará aproximadamente 30 minutos e irá ocorrer no 2º período deste ano letivo 2018/2019. Neste questionário será pedido aos alunos que nos deem a sua opinião sobre os seus professores e sobre a relação que têm com eles e que nos indiquem se no último ano tiveram algum comportamento daqueles que são indicados. No preenchimento deste questionário não existem respostas certas ou erradas.

A tua participação é voluntária. Podes desistir de preencher este questionário em qualquer altura, se assim o entenderes. Este questionário é anónimo, portanto não iremos pedir-te para te identificares em nenhum momento deste estudo e as tuas respostas são confidenciais (não iremos mostrá-las a ninguém e só eu e os meus orientadores é que teremos acesso a elas). Todos os dados que forem recolhidos por nós, serão guardados numa sala do ISPA-Instituto Universitário, em armário fechado ao qual apenas eu e os meus orientadores teremos acesso, portanto os dados são totalmente

privados e protegidos. Quando este estudo for concluído, os questionários serão destruídos.

Informo-te que, tendo em conta que todos os questionários são anónimos, não é possível teres acesso aos teus dados ou resultados individuais. Caso tenhas interesse em consultar os resultados globais do estudo podes fazê-lo através da escola, onde será entregue uma cópia da dissertação de mestrado ou contactar-me diretamente através do endereço de e-mail 21784@alunos.ispa.pt.

Solicitamos que preenchas este destacável em baixo e o devolvas ao teu Diretor de Turma até ao próximo dia ___/___/2019.

Com os melhores cumprimentos,

Vanda Pais Nave

Autorização

Eu, _____, aluno do ano ____, da turma _____, N° _____, declaro que li e compreendi a informação constante no consentimento informado relativo ao estudo “Variáveis escolares que contribuem para a prevenção de comportamentos desviantes nos adolescentes”.

Aceito participar neste estudo

Não aceito participar neste estudo

Data: ___/___/2019

(Assinatura do(a) do aluno(a))

Anexo E- Consentimento de titular de dados



Olá! O meu nome é Vanda Nave e sou aluna do Mestrado Integrado em Psicologia, especialidade em Psicologia Educacional. Estou a realizar um estudo para a minha dissertação de mestrado, no ISPA-Instituto Universitário, em Lisboa, sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto e da Prof. Doutora Cristina Sanches e é para este estudo que peço a tua colaboração. O estudo que estamos a realizar tem dois objetivos: o primeiro, é conhecer a opinião dos jovens acerca da relação que têm com os seus professores; o segundo, é fazer um levantamento de alguns comportamentos que os jovens da tua idade podem ter.

A tua participação neste estudo é voluntária. Podes desistir de preencher este questionário em qualquer altura, se assim o entenderes, sem qualquer prejuízo. Este questionário é **anónimo**, portanto não iremos pedir para te identificares em nenhum momento deste estudo e as tuas respostas são **confidenciais**, ou seja, não iremos mostrá-las a ninguém e apenas eu e os meus orientadores teremos acesso a elas. Neste estudo, não existem respostas certas ou erradas!

Relembro-te que todos os dados recolhidos por nós, serão arquivados num armário fechado, no ISPA-Instituto Universitário, logo, toda a informação que recolhemos é **privada e protegida**. Quando concluirmos este estudo, todos os questionários serão destruídos.

Aceitas voluntariamente participar neste estudo?

Sim

Não

Anexo F- Análise fatorial da escala de justiça

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		.896
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1313,177
	Gl	45
	Sig.	.000

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,974	49,740	49,740	4,974	49,740	49,740
2	1,014	10,144	59,884			
3	,793	7,930	67,813			
4	,726	7,257	75,071			
5	,508	5,084	80,155			
6	,479	4,789	84,944			
7	,462	4,616	89,559			
8	,414	4,135	93,694			
9	,347	3,473	97,168			
10	,283	2,832	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo G- confiabilidade da escala de justiça

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.884	10

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,688	46,876	46,876	4,688	46,876	46,876	3,168	31,683	31,683
2	1,137	11,375	58,251	1,137	11,375	58,251	2,657	26,568	58,251
3	1,112	11,118	69,368						
4	,655	6,554	75,922						
5	,581	5,806	81,728						
6	,535	5,347	87,075						
7	,406	4,061	91,136						
8	,342	3,416	94,552						
9	,312	3,123	97,675						
10	,233	2,325	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente	
	1	2
RJP9	,825	
RJP6	,790	
RJP8	-,649	
RJP3	,626	
RJP5	-,578	,489
RJP4	,558	
RJP1	,523	
RJP7		,839
RJP10		,795
RJP2		,715

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,843	7

Anexo I- consistência interna dos itens do fator 1

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
RJP9	22,9682	13,865	,695	,806
RJP6	23,1306	15,079	,553	,828
rjp8_INV	22,5605	13,704	,618	,819
RJP3	22,9331	14,778	,608	,820
rjp5_INV	22,6306	13,761	,635	,816
RJP4	22,8312	14,946	,553	,828
RJP1	22,5573	15,455	,533	,831

Anexo J- Consistência interna “Reputação de bom aluno”

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,843	7

Anexo K- Consistência interna “Reputação de aluno disruptivo”

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,762	3

Anexo L- Análise Fatorial da escala de importância com a reputação

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,886
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1328,738
	GI	21
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
IRJP1	1,000	,638
IRJP2	1,000	,628
IRJP3	1,000	,708
IRJP4	1,000	,721
IRJP5	1,000	,633
IRJP6	1,000	,592
IRJP7	1,000	,525

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Total	Autovalores iniciais		Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,446	63,509	63,509	4,446	63,509	63,509
2	,833	11,896	75,406			
3	,543	7,761	83,166			
4	,380	5,429	88,596			
5	,313	4,479	93,074			
6	,281	4,013	97,087			
7	,204	2,913	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo M- Consistência interna da escala de importância com a reputação

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,902	7

Anexo N- Consistência Interna da escala de variedade de comportamentos desviantes

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,825	19

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DESV1	3,5229	9,490	,541	,809
DESV2	2,9771	10,534	,146	,832
DESV3	3,7320	10,774	,262	,824
DESV4	3,6993	10,427	,389	,819
DESV5	3,6797	10,199	,468	,815
DESV6	3,4314	9,781	,370	,821
DESV7	3,5915	9,665	,550	,809
DESV8	3,5523	9,507	,566	,808
DESV9	3,7092	10,456	,408	,819
DESV10	3,6503	10,077	,459	,815
DESV11	3,7124	10,435	,438	,818
DESV12	3,6013	9,742	,531	,810
DESV13	3,3333	9,246	,532	,810
DESV14	3,4837	9,824	,380	,819
DESV15	3,6863	10,642	,222	,825
DESV16	3,6144	9,877	,489	,813
DESV17	3,4150	9,608	,426	,817
DESV18	3,5882	10,223	,300	,823
DESV19	3,7255	10,508	,456	,818

Anexo O- Correlações entre variáveis

		Correlações									
		PERC_JUSTIÇAT ODOS	REPUTAÇÃO_BOM ALUNO	aluno_disru ptivo	IMP_REPUTAÇÃO_C OMINV	desvi o2	anoesc olar	Sex o	Reprovaç ões	NrdeReprova ções	Ida de
PERC_JUSTIÇATOD OS	Correlaçã o de Pearson	1	,433**	-,265**	,364**	- ,370**	-,001	,01 6	-,074	-,055	- ,06 6
	Sig. (2 extremida des)		,000	,000	,000	,000	,979	,77 2	,194	,330	,24 2
	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314
REPUTAÇÃO_BOMA LUNO	Correlaçã o de Pearson	,433**	1	-,605**	,485**	- ,350**	,145**	- ,15 8**	-,217**	-,216**	,04 8
	Sig. (2 extremida des)	,000		,000	,000	,000	,010	,00 5	,000	,000	,39 5
	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314
aluno_disruptivo	Correlaçã o de Pearson	-,265**	-,605**	1	-,414**	,366**	-,093	,28 9**	,227**	,233**	,01 4
	Sig. (2 extremida des)	,000	,000		,000	,000	,102	,00 0	,000	,000	,80 1
	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314

IMP_REPUTAÇÃO_C OMINV	Correlação de Pearson	,364**	,485**	-,414**	1	-,308**	-,025	-,178**	-,113*	-,131*	-,114*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,000	,664	,002	,046	,021	,043
	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314
desvio2	Correlação de Pearson	-,370**	-,350**	,366**	-,308**	1	,133*	,188**	,296**	,255**	,309**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,019	,001	,000	,000	,000	,000
	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314
anoescolar	Correlação de Pearson	-,001	,145**	-,093	-,025	,133*	1	,054	,197**	,216**	,832**
	Sig. (2 extremidades)	,979	,010	,102	,664	,019	,344	,000	,000	,000	,000
	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314
Sexo	Correlação de Pearson	,016	-,158**	,289**	-,178**	,188**	,054	1	,194**	,225**	,154**
	Sig. (2 extremidades)	,772	,005	,000	,002	,001	,344	,001	,000	,000	,006

	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314
Reprovações	Correlação de Pearson	-,074	-,217**	,227**	-,113*	,296**	,197**	,194**	1	,796**	,508**
	Sig. (2 extremidades)	,194	,000	,000	,046	,000	,000	,001		,000	,000
	N	313	313	313	313	313	313	313	313	313	313
NrdeReprovações	Correlação de Pearson	-,055	-,216**	,233**	-,131*	,255**	,216**	,225**	,796**	1	,495**
	Sig. (2 extremidades)	,330	,000	,000	,021	,000	,000	,000	,000		,000
	N	313	313	313	313	313	313	313	313	313	313
Idade	Correlação de Pearson	-,066	,048	,014	-,114*	,309**	,832**	,154**	,508**	,495**	1
	Sig. (2 extremidades)	,242	,395	,801	,043	,000	,000	,006	,000	,000	
	N	314	314	314	314	314	314	314	313	313	314

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo P- Análises de Regressão:

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	PERC_JUSTIÇ ATODOS ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: desvio2

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,370 ^a	,137	,134	3,12959	,137	49,425	1	312	,000

a. Predictors: (Constant), PERC_JUSTIÇATODOS

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	PERC_JUSTIÇ ATODOS ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: REPUTAÇÃO_BOMALUNO

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,433 ^a	,188	,185	,56576	,188	72,168	1	312	,000

a. Predictors: (Constant), PERC_JUSTIÇATODOS

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
	1	PERC_JUSTIÇATODOS ^b	

a. Dependent Variable: REPUTAÇÃO_BOMALUNO

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,433 ^a	,188	,185	,56576	,188	72,168	1	312	,000

a. Predictors: (Constant), PERC_JUSTIÇATODOS

Nível 3 das análises de mediação

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	REPUTAÇÃO_B OMALUNO, PERC_JUSTIÇ ATODOS ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: desvio2

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,426 ^a	,181	,176	3,05308	,181	34,384	2	311	,000

a. Predictors: (Constant), REPUTAÇÃO_BOMALUNO, PERC_JUSTIÇATODOS

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	PERC_JUSTIÇ ATODOS ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: aluno_disruptivo

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,265 ^a	,070	,067	,75531	,070	23,612	1	312	,000

a. Predictors: (Constant), PERC_JUSTIÇATODOS

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,958	,246		12,042	,000	2,475	3,441
	PERC_JUSTIÇATODOS	-,314	,065	-,265	-4,859	,000	-,441	-,187

a. Dependent Variable: aluno_disruptivo

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables	Variables	Method
	Entered	Removed	
1	aluno_disruptivo , PERC_JUSTIÇ ATODOS ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: desvio2

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change
						F Change	df1	df2	
1	,463 ^a	,214	,209	2,99091	,214	42,359	2	311	,000

a. Predictors: (Constant), aluno_disruptivo, PERC_JUSTIÇATODOS

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Coefficients Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	7,191	1,177		6,108	,000	4,874	9,507
	PERC_JUSTIÇATODOS	-1,493	,265	-,293	-5,625	,000	-2,015	-,971
	aluno_disruptivo	1,240	,224	,288	5,532	,000	,799	1,681

a. Dependent Variable: desvio2

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	PERC_JUSTIÇ ATODOS ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: IMP_REPUTAÇÃO_COMINV

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,364 ^a	,133	,130	,83084	,133	47,790	1	312	,000

a. Predictors: (Constant), PERC_JUSTIÇATODOS

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1,768	,270		6,544	,000	1,237	2,300
	PERC_JUSTIÇATODOS	,491	,071	,364	6,913	,000	,352	,631

a. Dependent Variable: IMP_REPUTAÇÃO_COMINV

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
	1	IMP_REPUTAÇÃO_COMINV, PERC_JUSTIÇATODOS ^b	

a. Dependent Variable: desvio2

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,414 ^a	,171	,166	3,07133	,171	32,134	2	311	,000

a. Predictors: (Constant), IMP_REPUTAÇÃO_COMINV, PERC_JUSTIÇATODOS

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	12,191	1,065		11,444	,000	10,095	14,286
	PERC_JUSTIÇATODOS	-1,512	,282	-,297	-5,359	,000	-2,068	-,957
	IMP_REPUTAÇÃO_COMINV	-,753	,209	-,199	-3,599	,000	-1,165	-,341

a. Dependent Variable: desvio2

Anexo Q- Análises de Mediação

Teste Sobel Modelo 1

Input:		Test statistic:	Std. Error:	p -value:
a	0.411	Sobel test: -3.69648885	0.13942799	0.0002186
b	-1.254	Aroian test: -3.6761471	0.1401995	0.00023678
s_a	0.048	Goodman test: -3.71717206	0.13865218	0.00020147
s_b	0.306	<input type="button" value="Reset all"/>	<input type="button" value="Calculate"/>	

Teste Sobel Modelo 2

Input:		Test statistic:	Std. Error:	p -value:
a	0.491	Sobel test: -3.19523779	0.11571064	0.00139716
b	-0.753	Aroian test: -3.16928291	0.11665825	0.00152816
s_a	0.071	Goodman test: -3.22184097	0.1147552	0.0012737
s_b	0.209	<input type="button" value="Reset all"/>	<input type="button" value="Calculate"/>	