

Percepções de Justiça – Estudos de Dimensionalização com Professores do Ensino Superior¹

Arménio Rego²
Universidade de Aveiro, Portugal

RESUMO - O artigo expõe o modo como foi desenvolvido e validado um instrumento de medida das percepções de justiça dos professores do ensino superior. Foram seguidas quatro etapas: a) recolha de itens; b) elaboração do questionário; c) estudo exploratório da dimensionalização com uma amostra de docentes; d) análises factoriais confirmatórias com recurso a nova amostra. Os resultados sugerem o seguinte: a) os professores distinguem cinco facetas da justiça (distributiva das recompensas, distributiva das tarefas, procedimental, interpessoal e informacional); b) este modelo ajusta-se melhor aos dados do que aquele em que as facetas interpessoal e informacional aparecem congregadas num mesmo factor interaccional; c) relativamente ao esquema de quatro dimensões, a penta-partição permite obter maior valor preditivo do comprometimento afectivo dos professores. A investigação representa um passo adicional na compreensão da dimensionalização das percepções de justiça em diferentes contextos, e oferece à comunidade científica um instrumento de medição com boas propriedades psicométricas.

Palavras-chave: percepções de justiça; comportamentos de cidadania docente universitária; comprometimento afectivo

Justice Perceptions of University Teachers: A Multi-Dimensional Construct

ABSTRACT - This paper aims at showing how an instrument for measuring justice perceptions of university teachers was developed and validated. Four stages were accomplished: a) the items were collected; b) the questionnaire was developed; c) an exploratory factor analysis was applied to the data collected from a sample of university teachers; d) confirmatory factor analysis was applied to the data of another sample. The findings are as follow: a) teachers distinguish five justice dimensions (rewards distribution, work distribution, procedural, interpersonal and informational); b) in comparison with the four-factor model (in which interpersonal and informational descriptors are aggregated in the same factor), this five-factor model fits better the data; c) moreover, it brings higher predictive power to teachers' affective commitment. The research contributes to understand the dimensions of justice perceptions in different contexts, and provides a measurement tool with good psychometric properties.

Key words: justice perceptions; citizenship behaviors of university teachers; affective commitment

A presente investigação visa quatro objectivos intimamente associados: a) expor dados empíricos atinentes à validação de um instrumento de medida das percepções de justiça dos professores do ensino superior; b) enriquecer o acervo científico existente através da demonstração da pluri-dimensionalidade das percepções de justiça; c) traduzir para o domínio das organizações de ensino superior um tópico vastamente estudado em meio organizacional/industrial; d) fornecer aos investigadores algum material psicometricamente válido que lhes permita estudar as reacções dos docentes do ensino superior às percepções de justiça, e saber se estas respostas são similares às que vêm sendo detectadas em meios organizacionais/industriais.

A investigação foi gizada sobre o campo teórico e empírico da justiça organizacional. Esta representa um dos construtos mais profusamente pesquisados pelos investigadores da psicologia organizacional/industrial. Subjaz a este

interesse, muito provavelmente, o reconhecimento de que estamos em presença de “um requisito básico para o funcionamento eficaz das organizações e a satisfação pessoal dos seus membros” (Greenberg, 1990, p. 399). Não há qualquer estranheza no facto: estando indelevelmente inscrita na vida social humana, não poderia deixar de está-lo também na vida organizacional.

Rawls (1971), num pendor prescritivo (mas) revelador do teor penetrante do tópico nas instituições, assinalou enfaticamente que

a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, tal como a verdade o é dos sistemas de pensamento. Uma teoria, ainda que elegante e económica, deve ser rejeitada ou revista se for falsa; do mesmo modo, as leis e as instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser abolidas ou reformadas se forem injustas. Toda e qualquer pessoa possui um cerne de inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode subjugar (p. 3)

Greenberg (1996) também se expressou lapidariamente com propósito similar, enunciando que “*poucos conceitos como a justiça são tão fulcrais à interacção social humana*” (p. vii). Num registo mais focalizado nas organizações,

1 Agradecemos aos revisores anónimos os preciosos comentários que muito contribuíram para a melhoria deste artigo.

2 Endereço: Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro (Portugal). Correio electrónico: Arego@egi.ua.pt.

o mesmo Greenberg (1993a) assinalou: “as pessoas comportam-se altruisticamente para com a organização em que trabalham se acreditarem que são tratadas com justiça” (p. 250). Goleman (1998) afirmou mais recentemente, a respeito das razões pelas quais as pessoas se empenham na vida das suas organizações:

As pessoas empenhadas são os cidadãos-modelo de toda a organização. E, tal como os seixos numa piscina, os trabalhadores empenhados lançam ondas de bons sentimentos a toda a organização. ... Contudo, quando os empregados não são tratados com justiça e respeito, nenhuma organização conquistará a sua entrega emocional. Quanto maior apoio os empregados sentirem da sua organização, tanto mais confiança, apego e lealdade sentirão e melhores cidadãos da organização serão (p. 128).

Está instalada, por conseguinte, uma profunda convicção acerca da pertinência do tema, extensamente corroborada pelo rico acervo científico (teórico e empírico) que vem sendo coligido pelos estudos organizacionais. Na verdade, são exuberantes e bastante claros os dados sugerindo que as pessoas que se sentem justamente tratadas pela organização e seus superiores são mais empenhadas/comprometidas na vida organizacional (v.g., Kim & Mauborgne, 1991, 1993, 1996; McFarlin & Sweeney, 1992; Moorman, Niehoff & Organ, 1993; Mossholder, Bennett & Martin, 1998; Schaubroeck, May & Brown, 1994; Sweeney & McFarlin, 1997), manifestam menores intenções de abandonar a organização (v.g., Brockner, Tyler & Cooper-Schneider, 1992; Schaubroeck & cols., 1994; Sweeney & McFarlin, 1997; Taylor, Tracy, Renard, Harrisson & Carroll, 1995), adoptam mais comportamentos de cidadania organizacional (v.g., Jardine & Bagraim, 2000; Masterson, Lewis, Goldman & Taylor, 2000; Moorman, 1991; Moorman, Niehoff & Organ, 1993; Moorman, Blakely & Niehoff, 1998; Niehoff & Moorman, 1993; Rego, 2000a, 2000b; Skarlicki & Latham, 1996, 1997), sentem-se mais satisfeitas no trabalho (v.g., McFarlin & Sweeney, 1992; Lowe & Vodanovich, 1995; Sweeney & McFarlin, 1997), sentem mais confiança na organização e seus decisores (Folger & Konovsky, 1989; Konovsky & Pugh, 1994; Koorsgaard, Schweiger & Sapienza, 1995), retraem-se na prática de actos retaliatórios (Skarlicki & Folger, 1997; Skarlicki, Folger & Tesluk, 1999), denotam índices inferiores de absentismo (v.g., Dittrich & Carrell, 1979; Hullin, 1991; Schwarzald, Koslowsky & Shalit, 1992), e expressam níveis superiores de desempenho individual (v.g., Bloom, 1999; Cowherd & Levine, 1992; Pfeffer & Langton, 1993).

Sendo os dados tão peremptórios em contexto industrial/organizacional, é presumível que estejamos em presença de algo igualmente relevante para a generalidade das pessoas que, em diversos planos da vida social, exercem actividades profissionais. É esta a premissa básica da investigação cujos resultados este artigo pretende expor. Mais especificamente, é presumível que os professores do ensino superior sejam sensíveis à justiça que os rodeia, reagindo em conformidade. Se as suas reacções forem consonantes com as da generalidade dos membros organizacionais, então é previsível

que sejam mais comprometidos, adoptem mais comportamentos de cidadania docente (v.g., Rego, no prelo-a, no prelo-b; Rego & Sousa, 2000), adquiram sentimentos mais positivos de confiança, se sintam mais satisfeitos, sejam mais leais às suas instituições ... quando perfilham percepções positivas de justiça. Essas reacções não parecem despiciendas para a vida académica, havendo razões para admitir que possam ter efeitos positivos sobre a qualidade do ensino superior (Ellington & Ross, 1994; Horsburgh, 1999; Rego, no prelo-a, no prelo-b, no prelo-c; Rego & Sousa, no prelo, 2000; Rowley, 1996; Sallis, 1993).

Não se pode, todavia, enveredar por esta senda de investigações sem a disponibilidade de um instrumento de medição psicometricamente válido. A satisfação desta necessidade poderia ser porventura concretizada mediante o recurso a um instrumento já validado no seio do campo mais vasto da justiça organizacional. Sucede que, embora nesse domínio tenham sido produzidas várias ferramentas com qualidades psicométricas de inegável valia, o campo carece de um instrumento padronizado (Greenberg, 1993b). É presumível que esta carência resulte do facto de o campo se situar, porventura, entre a “adolescência” e a “maturidade intelectual” (Greenberg, 1993b; Rego, 1999a). Mas talvez seja igualmente curial admitir que uma porção da responsabilidade por essa carência seja oriunda da contingencialidade das percepções de justiça (Greenberg, 1993b). Mais especificamente, é presumível que o campo de investigação necessite de instrumentos adaptados a cada contexto. No que concerne ao meio universitário (especialmente o referente às instituições públicas, que constituem a origem dos dados do presente artigo), quatro aspectos são dignos de menção especial.

Primeiro: parece haver razões para presumir que, contrariamente ao ocorrido em meios organizacionais “comuns”, os professores distinguem duas vertentes de justiça distributiva: distribuição das tarefas e distribuição das recompensas salariais. Regra geral, em meios industriais/organizacionais “comuns”, a entidade que distribui as recompensas é a mesma que distribui as tarefas. Tende, aliás, a existir um nexos bastante forte entre uma e outra parte do binómio. Talvez por essa razão, os estudos sobre justiça organizacional tendem a operar apenas com uma dimensão de justiça distributiva. Nos meios docentes do ensino superior, algumas *nuances* poderão aportar uma lógica algo distinta:

- A entidade que distribui o trabalho docente (a instituição onde trabalha o professor) não tem correspondente controlo sobre as recompensas: a estrutura salarial está dependente de factores legais, estatutários e políticos que ultrapassam as fronteiras de possibilidade de actuação da instituição empregadora.
- A distribuição do serviço docente é feita semestre a semestre, ou ano a ano – havendo, nalguns casos, bastante fluidez no modo como é desenhada periodicamente. As possíveis flutuações nessa matéria não têm correspondência exacta no plano das remunerações.
- Os professores são impelidos à execução de diversas actividades (docentes ou não) cuja quantidade, modo de exercício e desempenho não têm implicações claras e

imediatas no fluxo de remunerações auferidas. Idênticas funções podem estar associadas a diferentes remunerações. Diferentes níveis de desempenho podem coexistir com idênticas remunerações.

Segundo: a supervisão directa – habitual na maior parte das organizações – não tem correspondência exacta na actividade dos docentes do ensino superior. Designadamente, estes membros organizacionais devem obediência a vários tipos de superiores (nos planos administrativo, científico, pedagógico). A actividade docente é executada com uma dose assinalável de independência – o que torna as interacções superior-subordinado menos frequentes que as verificáveis noutros tipos de organizações. Esta peculiaridade torna-se mais clara quando se cogita sobre a influência exercida pelo supervisor directo nos processos de avaliação de desempenho, decisões de promoção, incrementos salariais e controlo das actividades dos seus subordinados – processos esses que não têm idêntica configuração na actividade dos professores do ensino superior (pelo menos em instituições públicas).

Terceiro: é plausível que a relativa independência no exercício da actividade docente possa induzir os professores a uma relativa secundarização da sensibilidade social recebida dos seus superiores (Greenberg, 1993b; Greenberg & Lind, 2000) – mas isso não impede que reajam ao facto de serem ou não chamados a participar nas (ou de receberem explicações pelas) decisões que lhes dizem respeito. Ou seja: parece haver razões para presumir que os professores distinguem as facetas informacional e social da justiça interaccional, e reagem-lhes diferentemente.

Quarto: muitos procedimentos (atinentes, por exemplo, à distribuição de funções, promoções, mecanismos de recrutamento e selecção) adoptados nas instituições de ensino superior públicas resultam de imperativos legais e estatutários com origem externa. Diferentemente, os procedimentos adoptados nas organizações em geral são de origem interna, isto é, provenientes de políticas e práticas da própria organização. Uma das consequências desta situação é a seguinte: enquanto que, nas organizações em geral, as autoridades seguem procedimentos em cuja feitura e modificação elas próprias tendem a participar, as autoridades das instituições públicas de ensino são impelidas a adoptar procedimentos de origem externa, em cuja feitura não participaram, aplicáveis às demais instituições do mesmo sector, e cuja alteração está, em grande medida, fora do seu controlo. É provável que daqui decorram consequências no plano das relações entre os docentes e os seus superiores. É plausível que os docentes distingam mais claramente os actos que estão sob controlo dos seus superiores e os que não estão. Dito de outro modo: pode suceder que os professores distingam mais claramente as facetas procedimental e interaccional da justiça.

Por conseguinte, há razões para presumir que o contexto das instituições de ensino superior é diferente do encontrado noutras organizações industriais ou de serviços. Daí podem resultar duas particularidades. Primeira: é possível que os factores subjacentes às percepções de justiça nestes dois tipos de organizações sejam distintos. Segunda: é provável que a estrutura dimensional seja igualmente peculiar.

O objectivo da presente pesquisa é, precisamente, o de propor um instrumento de medida das percepções de justiça adaptado aos professores universitários. É indubitável que os contextos culturais, políticos, sociais – e mesmo os inerentes à especificidade dos sistemas de gestão e organização de cada universidade – podem erigir barreiras à aplicação generalizada da ferramenta. Mas também é provável que o rico catálogo de itens que aqui se exhibirá permita aos investigadores seleccionar os descritores que mais se adequem à realidade que se lhes depara. Esta é, aliás, uma tentativa de resposta ao desafio lançado por Greenberg (1993b) ao propor que se criem medidas semi-padronizadas, constituídas por um conjunto de questões gerais a partir das quais, face às particularidades de cada contexto, se podem fazer adaptações, inclusões ou eliminações.

O artigo está organizado do seguinte modo. Primeiro: dar-se-á conta da dimensionalização que as investigações em justiça organizacional têm sugerido. Segundo: expor-se-ão as etapas conducentes à elaboração e validação do instrumento aqui proposto. Terceiro: apresentar-se-ão os resultados das análises factoriais exploratórias e confirmatórias aplicadas aos dados recolhidos em duas amostras de professores de várias instituições de ensino superior portuguesas. Finalmente, proceder-se-á a uma breve discussão dos resultados, expor-se-ão algumas limitações da pesquisa e do próprio instrumento proposto, e apontar-se-ão linhas de pesquisa futura.

A Multi-Dimensionalidade do Construto

A compreensão do significado das percepções de justiça implica a tomada em consideração de três dimensões fundamentais (v.g., Cropanzano & Greenberg, 1997; Greenberg, 1990; Greenberg & Lind, 2000; Rego, 1999a, 1999c, 2000a, no prelo-d, 2000c):

- a) A justiça distributiva foi a que primeiramente suscitou a atenção dos cientistas organizacionais. Focaliza-se no conteúdo, isto é, na justiça dos fins alcançados ou obtidos (v.g., salários, notações de desempenho, sanções disciplinares, promoções, aceitação/rejeição de candidatos, resultados dos testes de detecção de consumo de droga, fatia orçamental atribuída às unidades organizacionais subsidiárias, lucros distribuídos pelos trabalhadores).
- b) A justiça procedimental focaliza-se no processo, ou seja, na justiça dos meios usados para alcançar tais fins. Concerne, por exemplo, aos procedimentos usados nos acréscimos salariais, processos disciplinares, sistemas de avaliação de desempenho, processos de recrutamento e selecção.
- c) A justiça interaccional reflecte a qualidade da interacção com os decisores (v.g., o decisor age com dignidade e respeito? oferece justificações às pessoas afectadas pelas decisões?).

Pode ilustrar-se o triângulo dimensional através do exemplo de um incremento salarial: o incremento propriamente dito (justiça distributiva), o processo que o determina (procedimental) e o modo como o superior o transmite, ex-

plica e justifica ao colaborador (interaccional). Um indivíduo pode considerar que um incremento nulo é justo, que os critérios e processos usados para tal decisão são justos, mas revelar percepções de baixa justiça (interaccional) devido à rudeza com que o superior o aborda e lhe explica a decisão. Genericamente, pode aduzir-se que as percepções de justiça numa das dimensões podem coexistir com as percepções de injustiça noutras vertentes, e vice-versa.

Existe considerável corpo de pesquisa sugerindo que esta tri-dimensionalização recebe suporte empírico. No que respeita à distinção entre justiça distributiva e procedimental, a sua pertinência é claramente demonstrada por uma vasta gama de estudos sugerindo que os efeitos das duas facetas são distintos:

- a) Uma das primeiras teses diferenciais a ser desenhada (v.g., Greenberg, 1990; Lind & Tyler, 1988) propõe que a vertente procedimental está associada com as avaliações do sistema organizacional (reflectidas em variáveis como a lealdade à organização, o comprometimento organizacional e a confiança na gestão), enquanto a distributiva se associa preferencialmente com a satisfação com os resultados específicos em questão ou os resultados de determinada decisão. Esta noção tem recebido apoio empírico em vários estudos (v.g., Folger & Konovsky, 1989; Kim & Mauborgne, 1991, 1996; McFarlin & Sweeney, 1992; Sweeney & McFarlin, 1993). É possível, no entanto, presumir dois outros tipos de efeitos diferenciais a partir da argumentação aduzida por Lowe e Vodanovich (1995) e Conlon (1993).
- b) O primeiro assenta na ideia de que os resultados distribuídos podem ser um potente factor explicativo das reacções das pessoas no curto prazo, isto é, logo que os resultados são conhecidos, especialmente se forem negativos. Diferentemente, os procedimentos utilizados podem ser factores explicativos mais significativos das reacções no longo prazo.
- c) O segundo efeito aduz que a justiça distributiva detém maior poder explicativo das reacções dos indivíduos em situações de pouca familiaridade com os procedimentos, ou quando eles desconhecem a utilidade e propriedade dos procedimentos usados pela e na organização. Em tais casos (v.g., processo de recrutamento/selecção de curta duração), os resultados adquirem maior saliência do que os procedimentos. Consequentemente, os indivíduos reagem em conformidade com eles, ou tomam-nos como indicadores dos procedimentos utilizados. Quando os indivíduos têm um conhecimento mais real e detalhado dos procedimentos, são estes que emergem como os factores predominantes na explicação de reacções como o comprometimento. É presumível que seja isso que ocorre quando os indivíduos têm um contacto mais duradouro e próximo com os mecanismos organizacionais, como pode acontecer nos processos de avaliação de desempenho, em certos processos disciplinares, ou em ajustamentos salariais.

A distinção entre a justiça procedimental e interaccional não se oferece tão claramente aos investigadores. De facto,

embora a importância do construto da justiça interaccional seja relativamente consensual, tem ocorrido divergência notória entre os que advogam tratar-se de uma componente da justiça procedimental (a par dos aspectos estruturais) e os que propugnam pela sua independência. Uma das versões que confere ao construto um teor autónomo assenta a sua argumentação na necessidade de distinguir entre os procedimentos e a respectiva implementação (Bies & Moag, 1986). A lógica tripartida que subjaz à proposta tem o seguinte enunciado: os procedimentos organizacionais geram interações sociais, donde emergem resultados. O exemplo atrás citado atinente ao incremento salarial nulo confere verosimilhança ao argumento.

Mas esta aparente transparência distintiva tende a desvanecer-se quando se pensa, por exemplo, na eventualidade de o tratamento interpessoal recebido pela pessoa influenciar (positiva ou negativamente) as suas percepções acerca da justiça do aumento salarial nulo e do processo que o suscitou. Talvez por isso, a versão autonomizadora tem colidido com os contributos de alguma evidência empírica. Com efeito, a inexistência de componentes distintas em estruturas factoriais, a relação forte entre os aspectos estruturais e interpessoais, e a similitude de consequências de ambas as facetas têm convergido para que conceituados investigadores se mostrem hoje inclinados para a não-autonomização (Cropanzano & Greenberg, 1997).

Não podem ser ignoradas, no entanto, as demonstrações empíricas de que as facetas procedimental e interaccional: a) emergem como componentes distintos no campo perceptual das pessoas (v.g., Rego, 2000a, no prelo-d, 2000c); b) e exercem efeitos desiguais sobre diversas variáveis atitudinais e comportamentais, designadamente os comportamentos de cidadania organizacional (CCO) (v.g., Moorman, 1991; Niehoff & Moorman, 1993). Se nos debruçarmos especificamente sobre esta última categoria de comportamentos, podemos mesmo avistar razões teóricas e empíricas para presumir o seguinte (Hui, Law & Chen, 1999; Masterson & cols., 2000; Settoon, Bennett & Liden, 1996):

- a) A justiça interaccional produz efeitos sobre os CCO dirigidos ao superior hierárquico devido à influência que exerce sobre a qualidade da troca líder-membro (Schriesheim, Neider & Scandura, 1998; Schriesheim, Castro & Cogliser, 1999).
- b) A justiça procedimental tem impacto sobre os CCO dirigidos à organização em geral, mediante os efeitos exercidos sobre o apoio organizacional percebido (Eisenberger, Cummings, Aemeli & Lynch, 1997).

O facto de os resultados não serem consistentes (no que concerne a qual das duas vertentes de justiça explica o quê) não deve ser impeditivo de que se estabeleça a destrição dimensionalizante, tendo em vista a pesquisa dos efeitos comparativos de cada dimensão. Acresce que os dados demonstrativos de que as duas facetas interagem na produção de efeitos (v.g., Skarlicki & Folger, 1997) representam um elemento adicional legitimador da sua consideração separada.

Ou seja, há razões bastante sólidas para presumir quatro coisas: a) as pessoas distinguem as três facetas da justiça; b)

podem reagir distintamente a cada uma delas; c) podem responder a determinadas facetas em função das percepções incidentes sobre as outras vertentes; d) se almejamos ser mais precisos na explicação das reacções atitudinais e comportamentais das pessoas, é curial que procedamos à medição separada das percepções nas três vertentes.

Sucede que o amadurecimento de um campo de estudo se processa, frequentemente, pelo desenho de fronteiras progressivamente mais precisas entre os construtos que o caracterizam. Daqui resulta, por vezes, o aparecimento de novos construtos, num caminho que facilita a explicação das atitudes e comportamentos sob escrutínio do investigador. Assim tem sucedido, também, com a justiça organizacional.

Na verdade, no seio da vertente interaccional, é possível identificar diversos elementos, designadamente (v.g., Bies & Moag, 1986; Greenberg, 1993c): consideração pelos direitos das pessoas, sensibilidade às necessidades pessoais, respeito pela dignidade individual, relacionamento honesto e verdadeiro, explicação adequada das decisões e suas bases, auscultação da opinião das pessoas, consistência nas decisões, fornecimento de *feedback* adequado e atempado, avaliações baseadas em informação exacta, imparcialidade nas decisões. A contemplação deste amplo leque de aspectos convida ao desenho de uma fronteira que distingue a justiça interpessoal (ou social) e a informacional (Cropanzano & Greenberg, 1997; Greenberg, 1993c; Rego, 2000a, no prelo-d):

- a) A primeira categoria concerne ao grau em que o superior adopta um tratamento digno e respeitador. A evidência empírica é sugestiva (v.g., Greenberg, 1993c): quando esse tratamento ocorre, as percepções de justiça são incrementadas, o grau de aceitação das decisões aumenta, e várias reacções positivas emergem.
- b) A segunda categoria reflecte o fornecimento de informações e a explicação/justificação das decisões. A sua relevância advem do facto de os empregados esperarem que os seus superiores lhes prestem explicações/razões (adequadas, lógicas e sinceras) para as suas decisões, particularmente quando os resultados são desfavoráveis (Cropanzano & Greenberg, 1997; Greenberg, 1993c). A tendência geral diagnosticável nos estudos é a de que as explicações/justificações mitigam as reacções negativas dos indivíduos às percepções de injustiça ou resultados desfavoráveis.

Deve reconhecer-se que um volume substancial de teoria e evidência empírica não giza claramente as fronteiras entre estas duas categorias. Mas é incontroverso que o tratamento diferenciado pode permitir testar se são ou não diferentes os efeitos sobre as reacções dos indivíduos, e pode igualmente induzir alguma clareza conceptual no campo de estudo.

Face ao exposto, e em jeito de sùmula, pode enunciar-se o seguinte: ao contemplar-se a argumentação atrás exposta, compreende-se rapidamente que o binómio constituído pelas vertentes distributiva e procedimental é extensamente reconhecido pelos estudos (Konovsky, 2000). Mas não deixa de se avistar, igualmente, substancial discordância (teórica, empírica, especulativa...) em torno de duas, mas semelhantes, questões:

- a) Será pertinente a independentização das facetas procedimental e interaccional?
- b) Será relevante o desmembramento da vertente interaccional nas facetas interpessoal e informacional?

O cerne do tema não é, porventura, o de se saber se a justiça procedimental, interpessoal e informacional constituem dimensões autónomas ou se representam três facetas distintas (estrutural, interpessoal e informacional) da justiça procedimental. Mais do que isso, é fulcral saber se o tratamento diferenciado das três vertentes permite explicar de modo mais apurado as atitudes e comportamentos dos indivíduos. Ainda recentemente, Konovsky (2000) recomendou que a diferenciação fosse considerada pelos investigadores, tendo aduzido que existe “literatura suficiente demonstrativa de que as três dimensões representam tipos únicos de justiça” (p. 505). Reconheceu, contudo, que o debate está inacabado e que é necessário “investigar a natureza e interdependência dos [três] tipos de justiça procedimental, assim como os seus antecedentes e consequências” (p. 505).

Note-se que as dúvidas incidentes sobre esta matéria se adensam quando estas questões e discussão são projectadas para o terreno virgem das percepções de justiça dos professores do ensino superior. É sobre ele que o presente estudo se debruça. O seu objectivo mor é o de traduzir para o domínio das instituições do ensino superior uma linha de pesquisa que tem produzido frutos muito pertinentes no domínio da psicologia industrial/organizacional.

Nele se expõe o modo como foi desenvolvido e validado um instrumento de medida das percepções de justiça dos professores do ensino superior. Serão expostos dados sugerindo que os professores do ensino superior distinguem cinco facetas da justiça: distributiva das recompensas, distributiva das tarefas, procedimental, interpessoal e informacional. E apresentar-se-ão elementos empíricos reveladores de que a consideração separada das facetas interpessoal e informacional incrementa o poder explicativo do comprometimento afectivo dos professores. Assim se tenta contribuir para o debate mencionado por Konovsky (2000), e que Greenberg (1993c) havia promovido ao propor uma classificação de quatro classes de justiça: sistémica, configural, informacional e interpessoal. Ademais, a partição da justiça distributiva em duas facetas lança para a mesa do debate científico a ideia de que essa faceta é mais complexa do que algumas abordagens fazem supor, e sugere que a especificidade dos contextos pode interferir no modo como os indivíduos interpretam a justiça que os rodeia (Greenberg, 1993b).

Metodologia

A investigação decorreu ao longo de quatro etapas: (1) recolha de itens, (2) elaboração do questionário, (3) estudo exploratório de dimensionalização mediante o recurso a uma amostra de 208 docentes do ensino superior; (4) análises factoriais confirmatórias da dimensionalização obtida na etapa anterior através do recurso a uma nova amostra ($n = 206$).

Na etapa de recolha de itens, foram usadas duas estratégias. Em primeiro lugar, pesquisou-se literatura relevante.

De modo a testar a pertinência da estrutura tetra-factorial, foram procurados itens que representassem as facetas distributiva, procedimental, informacional e interpessoal. Em segundo lugar, realizou-se um estudo exploratório, mediante entrevistas semi-estruturadas a 51 professores do ensino superior (oriundos de três universidades e uma instituição de ensino politécnico portuguesas). As questões colocadas aos docentes foram de três tipos:

- “Quais são as principais injustiças que sente na sua actividade enquanto docente do ensino superior?”
- “Quais são as principais injustiças sofridas pelos docentes do ensino superior em geral?”
- “Se pudesse melhorar as condições de justiça (ou reduzir as injustiças) da actividade dos professores do ensino superior, que medidas tomaria?”

Os itens oriundos da análise de conteúdo do material semântico produzido por estas entrevistas foram então agregados aos descritores provenientes da literatura. Evitaram-se as duplicações, mas foram aceites itens que, embora tivessem conteúdo semântico similar, estavam formulados de modo distinto. Dessa dupla proveniência emergiram 72 itens, os quais foram então usados na elaboração do questionário que representou a segunda etapa da pesquisa. Foram construídas escalas tipo Likert de seis pontos (1: “completamente falsa”; ...; 6: “completamente verdadeira”). Após o pré-teste junto de 14 professores universitários, foram efectuadas alterações semânticas nos itens de interpretação mais problemática. Os 72 descritores redigidos após estas alterações estão exibidos em anexo.

Na terceira etapa, o questionário foi remetido a 600 professores de quatro instituições de ensino superior portuguesas (duas universidades e duas escolas politécnicas), tendo sido obtidas 208 respostas (taxa de devoluções: 35%). Os respondentes distribuíam-se por todas as categorias profissionais, sendo 102 doutorados. Os docentes foram convidados a descrever as suas percepções de justiça e a declararem o seu nível de comprometimento afectivo com a instituição. Este pode ser definido como o grau em que as pessoas se sentem emocionalmente ligadas, identificadas e envolvidas com a organização (Allen & Meyer, 1990). Diversas pesquisas sugerem que ele pode ser explicado pelas percepções de justiça (v.g., Folger & Konovsky, 1989; Sweeney & McFarlin, 1993). Foi medido através de nove descritores, com escalas tipo Likert de seis pontos (os mesmos que os mencionados para a justiça). Estes nove itens foram adaptados de literatura diversa (Allen & Meyer, 1990; Caetano & Vala, 1999; O’Reilly & Chatman, 1986; Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974; Shore, Barksdale & Shore, 1995; Tyler, DeGoey & Smith, 1996; Wayne, Shore & Liden, 1997) e/ou desenvolvidas de acordo com o significado do conceito. Exemplos ilustrativos são:

- “Sinto-me emocionalmente ligado à minha organização”.
- “Sinto muito orgulho em fazer parte desta instituição”.
- “Sinto-me ‘parte da família’ da minha instituição”.

Os dados relativos às percepções de justiça foram sujeitos a uma análise factorial das componentes principais, com rotação *varimax*. A aplicação desta técnica revelou-se perti-

nente (*KMO*: 0,83; teste de esfericidade de *Bartlett*: 14564,82, $p = 0,0000$). Para se obter uma estrutura factorial cujas componentes sugerissem um significado inequívoco, foram adoptados os seguintes critérios:

- O número de factores foi escolhido de acordo com o teste gráfico (Bryman & Cramer, 1990; Cattell, 1978; Kline, 1994).
- No entanto, este método foi conciliado com o exame de diversas estruturas factoriais com diferentes números de factores, até se encontrar a solução mais interpretável (Ford, MacCallum & Tait, 1986; Kim & Mueller, 1978).
- Para cada factor, foram seleccionados os itens com saturações superiores a 0,50.
- Foram eliminados os descritores cujas saturações eram superiores a 0,40 em mais do que um factor, assim como aqueles em que a diferença entre as duas saturações mais elevadas era inferior a 0,20.

No decurso deste processo foram removidos 33 descritores. Os 39 remanescentes originaram uma estrutura factorial de quatro componentes principais (*KMO*: 0,90; teste de esfericidade de *Bartlett*: 7037,27; $p = 0,0000$): dois respeitantes à justiça distributiva, um à procedimental e outro à interaccional.

A quarta etapa foi levada a cabo mediante a inquirição, por correio, de uma amostra composta por 206 professores do ensino superior. Provinham de três universidades e três instituições politécnicas, e distribuam-se homogeneamente pelas diferentes categorias na carreira docente. 101 eram doutorados. Atendendo a que foram distribuídos 750 missivas, a taxa de devolução foi de 27 %. Cada inquirido foi confrontado com um questionário contendo duas partes:

- A primeira continha 34 itens seleccionados de entre os 39 remanescentes da terceira etapa.
- A segunda integrava sete descritores relativos ao comprometimento afectivo dos docentes. Foram seleccionados de entre os nove que, na análise factorial das componentes principais aplicada aos dados da terceira etapa, haviam revelado maiores saturações.
- Num e noutro caso, cada docente foi convidado a assinalar, numa escala de seis pontos (1: “discordo completamente”; ...; 6: “concordo completamente”), qual o grau de concordância com as afirmações consignadas nesses 41 descritores.

Os dados de justiça foram então submetidos a uma análise factorial confirmatória (com o recurso ao LISREL, e com base no método da máxima verosimilhança), tendo sido testado o modelo tetra-factorial emergente da terceira etapa. Os índices de ajustamento não se revelaram satisfatórios. Foram então removidos alguns itens, de acordo com os valores dos índices de modificação e dos resíduos standardizados (Byrne, 1998; Joreskog & Sorbom, 1993). Foi ainda testado um modelo de cinco factores, através da atribuição dos itens interaccionais a dois factores: interpessoal e informacional. Ambos os modelos foram finalmente testados com os dados da amostra recolhida na terceira etapa.

Resultados

Os resultados da análise factorial a que foram submetidos os dados recolhidos na terceira etapa estão expostos na

Tabela 1. Os quatro factores emergentes podem ser descritos do seguinte modo:

a) O primeiro factor foi designado “justiça interaccional”, pois todos os descritores se reportam ao modo como os

Tabela 1. Análise factorial das componentes principais (após rotação *varimax*) aplicada à amostra da 3ª etapa.

	Factor 1 Justiça interaccional	Factor 2 Justiça distributiva das recompensas	Factor 3 Justiça procedimental	Factor 4 Justiça na distribuição das tarefas
Os meus superiores tratam-me com respeito e consideração.	0,67	-0,03	0,29	0,23
Os meus superiores oferecem-me explicações adequadas acerca das decisões relativas ao meu trabalho.	0,73	0,04	0,09	0,05
Os meus superiores mostram interesse genuíno em serem justos comigo.	0,81	0,09	0,17	0,15
Antes de decidirem sobre assuntos que me dizem respeito, os meus superiores procuram ouvir os meus pontos de vista.	0,81	-0,11	0,08	0,09
Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético.	0,76	-0,01	0,35	0,14
Os meus superiores pedem-me opiniões acerca do modo como se pode melhorar o desempenho da minha instituição.	0,57	0,11	0,32	0,12
Os meus superiores tornam claro o que esperam de mim.	0,65	0,32	0,20	-0,09
Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores dão-me explicações com sentido para mim.	0,81	0,14	0,22	0,21
Os meus superiores são completamente francos e sinceros comigo.	0,70	0,16	0,29	0,22
Os meus superiores explicam muito claramente qualquer decisão relativa às minhas funções.	0,83	0,18	0,22	0,09
Os meus superiores mostram respeito pelos meus direitos.	0,62	0,08	0,43	0,29
Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores discutem comigo as implicações dessas decisões.	0,83	0,17	0,13	0,12
Os meus superiores explicam-me as decisões que me afectam.	0,81	0,10	0,26	0,11
Considerando as remunerações pagas noutras profissões, as recompensas que recebo são justas.	-0,11	0,76	-0,07	0,05
Se tomar em conta os colegas de outras instituições de ensino, as recompensas que recebo são justas.	-0,07	0,60	0,16	0,15
Tendo em conta a minha experiência, considero que as recompensas que recebo são justas.	0,04	0,84	0,17	-0,06
Considerando as minhas responsabilidades, as recompensas que recebo são justas.	0,11	0,86	0,08	0,21
Sinto-me injustamente recompensado pela minha dedicação ao trabalho. (I)	-0,21	-0,69	-0,21	-0,19
Sou justamente recompensado pela seriedade do meu trabalho.	0,31	0,64	0,23	0,05
Considerando o stress e pressões da minha actividade profissional, as recompensas que recebo são justas.	0,05	0,81	0,20	0,21
Tendo em conta a correcção com que faço o meu trabalho, considero que as recompensas que recebo são justas.	0,08	0,82	0,21	0,19
Recebo as recompensas que mereço.	0,17	0,88	0,13	0,17
Relativamente a outros cargos na minha instituição, sinto-me recompensado justamente.	0,22	0,69	0,13	0,20
Tendo em conta as remunerações pagas noutros níveis de ensino, sinto-me justamente remunerado.	0,09	0,75	-0,04	0,13
Considerando o meu esforço, as recompensas que recebo são justas.	0,09	0,87	0,21	0,17
As decisões são tomadas de acordo com os interesses pessoais de quem decide. (I)	-0,33	-0,02	-0,63	0,07
Os critérios usados para as promoções são justos.	0,09	0,34	0,66	0,05
Os procedimentos da minha instituição asseguram que as decisões são tomadas sem favorecimentos pessoais.	0,33	0,16	0,67	0,22
As decisões são tomadas de modo consistente para todos os professores.	0,33	0,02	0,70	0,26
Os procedimentos usados na minha instituição para as decisões são afectados por preferências/interesses pessoais. (I)	-0,30	-0,12	-0,73	-0,07
Os procedimentos usados para avaliar o desempenho dos professores são justos.	0,17	0,18	0,65	0,04
Os procedimentos usados para tomar decisões são consistentes ao longo do tempo.	0,29	0,18	0,64	0,12
Os procedimentos usados para determinar as promoções dos professores são justas.	0,21	0,24	0,69	-0,01
A carga de trabalho que me é exigida é injusta. (I)	0,03	-0,33	0,07	-0,64
As tarefas que me são atribuídas são justas.	0,37	0,33	0,16	0,61
Tendo em conta as condições de trabalho que me são facultadas, considero injustas as tarefas que me são exigidas. (I)	-0,33	-0,32	0,10	-0,59
O serviço docente que me tem sido distribuído é justo.	0,24	0,36	0,04	0,74
Os critérios usados para a distribuição de serviço docente são justos.	0,17	0,11	0,33	0,74
O processo usado para distribuir o serviço docente é injusto. (I)	-0,28	-0,13	-0,34	-0,69
Valores próprios	14,70	6,08	2,41	1,96
Variância explicada	37,7%	15,6%	6,2%	5,8%
Alphas de Cronbach	0,95	0,95	0,89	0,86

(I) As pontuações nestes itens foram invertidas.

- professores percebem que são tratados pelos seus superiores.
- b) O segundo factor recebeu a denominação de “justiça distributiva das recompensas” – todos os itens concernem às percepções que os docentes projectam sobre as recompensas que sentem caber-lhes.
- c) Ao terceiro factor foi atribuída a designação de “justiça procedimental”, na medida em que os descritores concernem a regras procedimentais, algumas gerais, outras específicas (como a consistência, a imparcialidade ou a ausência de enviesamentos).

- d) O quarto factor recebeu a designação de “justiça na distribuição das tarefas”. Este factor é algo “impuro”, pois os dois últimos itens são mais de natureza procedimental do que distributiva.

Os Alphas de Cronbach ultrapassam invariavelmente o valor mínimo de 0,70 sugerido por Nunnally (1978), qualquer que seja a dimensão considerada. Este panorama não sofre alterações substanciais quando se atenta em diversas sub-amostras de professores de cada uma das quatro instituições de origem dos docentes inquiridos, pois em caso algum é descido o limiar de 0,80. Mesmo quando se utilizam,

Tabela 2. Análises factoriais confirmatórias (solução completamente standardizada).

Itens	Amostra da 4ª etapa		Amostra da 3ª etapa	
	4 factores	5 factores	4 factores	5 factores
Justiça interaccional	(0,92)		(0,92)	
<i>Justiça interpessoal</i>		(0,89)		(0,87)
Os meus superiores mostram interesse genuíno em serem justos comigo.	0,81	0,80	0,84	0,84
Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético.	0,83	0,83	0,81	0,82
Os meus superiores são completamente francos e sinceros comigo.	0,89	0,90	0,80	0,82
<i>Justiça informacional</i>		(0,85)		(0,87)
Antes de decidirem sobre assuntos que me dizem respeito, os meus superiores procuram ouvir os meus pontos de vista.	0,75	0,76	0,77	0,79
Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores dão-me explicações com sentido para mim.	0,83	0,86	0,88	0,89
Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores discutem comigo as implicações dessas decisões.	0,82	0,83	0,81	0,82
Justiça procedimental	(0,83)	(0,83)	(0,76)	(0,76)
Os critérios usados para as promoções são justos.	0,67	0,67	0,60	0,60
Os procedimentos da minha instituição asseguram que as decisões são tomadas sem favorecimentos pessoais.	0,81	0,81	0,84	0,84
As decisões são tomadas de modo consistente para todos os professores.	0,90	0,90	0,74	0,74
JD - recompensas	(0,95)	(0,95)	(0,93)	(0,93)
Tendo em conta a minha experiência, considero que as recompensas que recebo são justas.	0,86	0,86	0,77	0,77
Considerando as minhas responsabilidades, as recompensas que recebo são justas.	0,89	0,89	0,88	0,88
Considerando o <i>stress</i> e pressões da minha actividade profissional, as recompensas que recebo são justas.	0,86	0,86	0,85	0,85
Tendo em conta a correcção com que faço o meu trabalho, considero que as recompensas que recebo são justas.	0,90	0,90	0,90	0,90
Considerando o meu esforço, as recompensas que recebo são justas.	0,93	0,93	0,92	0,92
JD - tarefas	(0,73)	(0,73)	(0,81)	(0,81)
O serviço docente que me tem sido distribuído é justo.	0,80	0,80	0,77	0,77
As tarefas que me são atribuídas são justas.	0,79	0,79	0,85	0,85
Tendo em conta as condições de trabalho que me são facultadas, considero injustas as tarefas que me são exigidas (i).	0,54	0,54	0,70	0,70
Índices de ajustamento				
Qui-quadrado	189,37	174,31	254,89	241,44
<i>p</i>	(<i>p</i> =0,0000)	(<i>p</i> =0,0001)	(<i>p</i> =0,0000)	(<i>p</i> =0,0000)
Qui-quadrado/Graus de liberdade	1,7	1,6	2,2	2,2
Root mean square error of approximation	0,057	0,054	0,079	0,078
Goodness of fit index	0,90	0,91	0,87	0,88
Adjusted goodness of fit index	0,87	0,87	0,83	0,83
Parsimony goodness of fit index	0,67	0,65	0,64	0,63
Normed fit index	0,93	0,93	0,89	0,90
Non-normed fit index	0,96	0,97	0,92	0,92
Parsimony normed fit index	0,77	0,75	0,74	0,72
Comparative fit index	0,97	0,97	0,93	0,94
Incremental fit index	0,97	0,97	0,93	0,94
Relative fit index	0,91	0,92	0,87	0,87
<i>N crítico</i>	156,78	166,29	109,74	111,92

- (i) A pontuação neste item foi invertida.

para cada factor, apenas cinco itens escolhidos aleatoriamente, as cifras não descem de 0,83.

A aplicação deste tetra-modelo factorial aos dados oriundos da amostra recolhida na quarta etapa suscitou índices de ajustamento pouco satisfatórios (v.g., *RMSEA*: 0,09; *GFI*: 0,73; *AGFI*: 0,69; *CFI*: 0,85). Este facto não surpreende se atentarmos na elevada quantidade de descritores consignados no modelo. Foram então removidos diversos itens à luz dos índices de modificação e dos resíduos standardizados (Byrne, 1998; Joreskog & Sorbom, 1993), até se alcançar um modelo cujos índices revelassem ajustamento satisfatório. O resultado está exposto na Tabela 2 (amostra da quarta etapa, coluna da esquerda). Os coeficientes de consistência interna são elevados e sempre superiores a 0,70. Importa sublinhar que a faceta distributiva das recompensas perde aqui a “impureza” que lhe havia sido diagnosticada na fase exploratória.

Atendendo à evidência teórica e empírica insinuada da pertinência da distinção entre as duas vertentes da justiça interaccional, procedeu-se ainda a testes confirmatórios de um modelo penta-factorial. Para o efeito, os itens interaccionais foram repartidos por um factor interpessoal e outro informacional, de acordo com o seu teor semântico. Os índices de ajustamento revelaram-se ligeiramente mais satisfatórios do que os atinentes à tetra-estrutura (Tabela 2, quarta etapa, coluna da direita).

A aplicação dos dois modelos aos dados oriundos da terceira etapa da investigação gerou os resultados confirmatórios que a tabela 2 também afirma. Genericamente, os índices de ajustamento são bastante satisfatórios, embora menos que os extraídos dos dados da quarta etapa. É também reiterada a maior favorabilidade do penta-modelo relativamente ao modelo de quatro dimensões, ainda que as diferenças entre ambos tenham reduzida expressão.

Para se obter evidência mais clara sobre a escolha do esquema factorial mais adequado para futuras investigações, realizaram-se análises de regressões, colocando o comprometimento afectivo como variável dependente. Para que os resultados atinentes a ambas as amostras pudessem ser comparáveis, recorreu-se aos sete itens de comprometimento seleccionados para a quarta etapa. Os Alphas de Cronbach cifraram-se em 0,92 e 0,91, para as amostras da terceira e

quarta etapas respectivamente. Os resultados estão patentes na tabela 3, e sugerem que há vantagens em proceder à disjunção das duas vertentes interaccionais. Na verdade, quando tal estratégia é seguida:

- a) Assiste-se a um pequeno incremento nos valores explicativos do comprometimento afectivo.
- b) A vertente informacional não expressa qualquer poder preditivo.
- c) Esta evidência é consistente para as duas amostras.

Discussão e Conclusão

Os resultados acabados de expor oferecem vários comentários de meritória citação. Eles ajudam a compreender o grau de continuidade e descontinuidade relativamente ao domínio empírico que vem sendo produzido no seio da psicologia industrial/organizacional.

- a) As propriedades psicométricas do instrumento proposto são bastante satisfórias, seja no que concerne à dimensionalização alvitrada, seja no que respeita aos coeficientes de consistência interna das escalas.
 - b) Os professores do ensino superior distinguem cinco facetas da justiça. Mais especificamente, não se confinam ao estabelecimento de fronteiras perceptuais entre a justiça distributiva, procedimental e interaccional – antes gizam linhas delimitadoras nos terrenos da justiça distributiva e da interaccional.
 - c) Esta evidência remete para a necessidade de se tomar em consideração os contextos de trabalho em que os pesquisadores se movem. Na verdade, embora o binómio interaccional tenha alguma tradição em meios industriais/organizacionais, o mesmo não tem ocorrido com o binómio distributivo. Esta evidência remete para a complexidade da justiça distributiva, e sugere a necessidade de as distribuições de tarefas e de recompensas serem consideradas separadamente nos estudos em meios organizacionais “convencionais”.
 - d) A pertinência da diferenciação aduz-se, em primeiro lugar, pelo facto de o modelo penta-partido se ajustar melhor aos dados do que o modelo tetra-factorial. Mas é igualmente sugerida pelo facto de a bi-dimensionalização interaccional conduzir a melhores poderes preditivos do comprometimento afectivo dos professores. Esta evidência confere valia acrescida à recomendação de Konovsky (2000).
 - e) Este último argumento não pode ser erigido a propósito da partição distributiva em duas facetas, pois nenhuma destas expressa poder preditivo do comprometimento. Todavia, parece recomendável mantê-la em futuras investigações, tendo em vista saber se cada uma das duas dimensões explica diferentemente atitudes e comportamentos não acolhidos na presente pesquisa (v.g., comprometimento normativo e instrumental; comportamentos de cidadania; satisfação; desempenho docente).
- Importa enfatizar que a argumentação acabada de aduzir é extensiva aos dados das duas amostras recolhidas. Acresce o facto de a proveniência dos docentes ser diversificada, o

Tabela 3. Regressões para o comprometimento afectivo.

	Dados da quarta etapa		Dados da terceira etapa	
	4 dimensões	5 dimensões	4 dimensões	5 dimensões
Jl	0,43***		0,24**	
Jl-interpessoal		0,45***		0,30***
Jl-informacional		0,02		-0,04
Jp	0,10	0,07	0,31***	0,29***
Jd-recompensas	0,11	0,12	-0,01	-0,01
Jd-tarefas	-0,01	-0,01	0,09	0,09
F	22,22***	19,01***	18,61***	15,58***
R ²	31%	32%	27%	28%
R ² ajustado	29%	31%	26%	27%

***p* < 0,01

*** *p* < 0,001

que confere validade adicional ao material empírico tratado. Por último, o modelo confirmatório garante a satisfação de critérios de parcimônia psicométrica, sem que daí resultem perdas de poder explicativo da variável dependente aqui investigada. Por conseguinte, há sólidas razões para presumir que o instrumento tem “pernas para andar”, podendo dar um pequeno impulso ao arranque de pesquisas nesta área no seio do ensino superior.

Por honestidade científica, é necessário admitir que não são despidas as limitações da pesquisa. Desde logo, a amostra foi recolhida exclusivamente em contexto português. Adicionalmente, apenas se considerou uma variável dependente (o comprometimento afectivo). Por último, teria havido vantagens na adopção de amostras de maior dimensão. No que concerne especialmente à primeira amostra, o *ratio* entre a dimensão da amostra ($n = 201$) e a quantidade de itens (72) é ligeiramente inferior a três. Este valor não satisfaz o critério que alguns autores propõem. Mas é forçoso reconhecer que não existe convergência nesta matéria, sendo possível encontrar um leque de propostas que varia entre um *ratio* de 10:1 e um de 2:1 (Kline, 1994). Por outro lado, alguns autores (Arrindel & Ende, 1985) sugerem que este *ratio* é menos importante do que o que relaciona a dimensão da amostra com a quantidade de factores, sendo então aventado uma razão de 20:1 – o que o presente estudo cumpre. Finalmente, os dados psicométricos gerados pelas análises factoriais confirmatórias atenuam as eventuais deficiências detectáveis na fase exploratória.

Em suma: a valia psicométrica do material exposto pode representar um ponto de partida bastante sólido para o estudo de atitudes e comportamentos docentes que têm recebido ampla atenção na psicologia industrial/organizacional. A título ilustrativo, mencionam-se os comportamentos de cidadania docente universitária (CIDOCE).

Os CIDOCE podem ser definidos como os “comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes” (Rego & Sousa, 2000, p. 11). A evidência empírica já obtida (v.g., Rego, no prelo-a, no prelo-b, no prelo-c; Rego & Sousa, 2000) permite supor que eles representam um potencial muito considerável de melhoria da qualidade no ensino superior.

Sucede que, no domínio dos estudos organizacionais/industriais, são consistentes as indicações de que os comportamentos de cidadania podem ser promovidos pelas percepções de justiça mais positivas (Moorman, 1991; Moorman, Niehoff & Organ, 1993; Moorman, Blakely & Niehoff, 1998; Organ, 1997; Rego, 1999b, 2000a, 2000b; Skarlicki & Latham, 1996, 1997). Existe, aliás, alguma evidência demonstrativa de que isso tende a ocorrer porque tais percepções induzem níveis superiores de comprometimento organizacional, daqui advindo a propensão das pessoas para adoptarem mais comportamentos de cidadania. Assim sendo, parece recomendável que seja dada guarida a uma legítima linha de investigação destinada a testar se as percepções de

justiça dos professores do ensino superior contribuem, de igual modo, para os incrementos dos CIDOCE. Oxalá os resultados expostos neste artigo ajudem os investigadores a abrir caminho nesse campo de estudo.

Referências

- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). Affective, continuance, and normative commitments to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.
- Arrindel, W.A. & Ende, van der J. (1985). An empirical test of the utility of the observations-to-variables-ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9, 165-178.
- Bies, R.J. & Moag, J.S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. Em R.J. Lewicki, B.H. Sheppard & M. H. Bazerman (Orgs.), *Research on negotiation in organizations*, (vol. 1, pp. 43-55) Greenwich, CT: JAI Press.
- Bloom, M. (1999). The performance effects of pay dispersions on individuals and organizations. *Academy of Management Journal*, 42, 25-40.
- Brockner, J., Tyler, T.R. & Cooper-Schneider, R. (1992). The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: The higher they are, the harder they fall. *Administrative Science Quarterly*, 37, 241-261.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1990). *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*. London: Routledge.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caetano, A. & Vala, J. (1999). Efeitos da justiça organizacional percebida sobre a satisfação no trabalho e as opções comportamentais. *Psicologia*, XIII, 75-84.
- Cattell, R.B. (1978). *The Scientific Use of Factor Analysis*. New York: Plenum.
- Conlon, D.E. (1993). Some tests of the self-interest and group-value models of procedural justice: Evidence from an organizational appeal procedure. *Academy of Management Journal*, 36, 1109-1124.
- Cowherd, D.M. & Levine, D.I. (1992). Product quality and pay equity between lower-level employees and top management: an investigation of distributive justice theory. *Administrative Science Quarterly*, 37, 302-320.
- Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: tunneling through the maze. Em C.L. Cooper & I.T. Robertson (Orgs.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (vol. 12, pp. 317-372), Chichester: John Wiley & Sons.
- Dittrich, J.E. & Carrell, M.R. (1979). Organizational equity perceptions, employee job satisfaction and departmental absence and turnover rates. *Organizational Behavior and Human Performance*, 24, 29-40.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Aemeli, S. & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82, 812-820.
- Ellington, H. & Ross, G. (1994). Evaluating teaching quality throughout a university. *Quality Assurance in Education*, 2(2), 4-9.

- Ford, J.K., MacCallum, R.C. & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Greenberg, J. (1993a). Justice and organizational citizenship: a commentary on the state of the science. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6, 249-256.
- Greenberg, J. (1993b). The Intellectual Adolescence of Organizational Justice: You've Come A Long Way, Maybe. *Social Justice Research*, 6(1), 135-148.
- Greenberg, J. (1993c). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. Em R. Cropanzano (Org.), *Justice in the Workplace: Approaching Fairness in Human Resource Management* (pp. 79-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, J. (1996). *The Quest for Justice on the Job: Essays and Experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenberg, J. & Lind, E.A. (2000). The pursuit of organizational justice: From conceptualization to implication to application. Em C.L. Cooper & E.A. Locke (Orgs.), *Industrial and Organizational Psychology - Linking Theory with Practice* (pp.72-108). Malden, Massachusetts: Blackwell
- Horsburgh, M. (1999). Quality monitoring in higher education: the impact of student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1), 9-25.
- Hui, C., Law, K.S. & Chen, Z.X. (1999). A structural equation model of the effects of negative affectivity, leader-member exchange, and perceived job mobility on in-role and extra-role performance: a chinese case. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 77(1), 3-21.
- Hulin, C.L. (1991). Adaptation, persistence, and commitment in organizations. Em M.D. Dunnette & L.M. Hough (Orgs.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., vol. 2, pp. 445-506), Palo Alto, CA: Consulting Publishing Press.
- Jardine, J.J. & Bagraim, J.J. (2000, Julho). *The relationship between perceived fairness at work and organizational citizenship behavior*. Trabalho apresentado no XXVII International Congress of Psychology, Stockolm, Sweden.
- Joreskog, K. & Sorbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Scientific Software International.
- Kim, W.C. & Mauborgne, R.A. (1991). Implementing global strategies: The role of procedural justice. *Strategic Management Journal*, 12, 125-143.
- Kim, W.C. & Mauborgne, R.A. (1993). Procedural justice, attitudes, and subsidiary top management compliance with multinationals' corporate strategic decisions. *Academy of Management Journal*, 36, 502-526.
- Kim, W.C. & Mauborgne, R.A. (1996). Procedural justice and managers' in-role and extra-role behavior: The case of the multinational. *Management Science*, April, 499-515.
- Kim, J. & Mueller, C.W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.
- Konovsky, M.A. (2000). Understanding procedural justice and its impacts on business organizations. *Journal of Management*, 26, 489-511.
- Konovsky, M.A. & Pugh, S.D. (1994). Citizenship Behavior and Social Exchange. *Academy of Management Journal*, 37, 656-669.
- Koorsgard, M.A., Schweiger, D.M. & Sapienza, H.J. (1995). Building commitment, attachment, and trust in strategic decision-making teams: The role of procedural justice. *Academy of Management Journal*, 38, 60-84.
- Lind, E.A. & Tyler, T.R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.
- Lowe, R.H. & Vodanovich, S.J. (1995). A field study of distributive and procedural justice as predictors of satisfaction and organizational commitment. *Journal of Business and Psychology*, 10(1), 99-114.
- Masterson, S.S., Lewis, K., Goldman, B.M. & Taylor, M.S. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, 43, 738-749.
- McClelland, D.C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McFarlin, D.B. & Sweeney, P.D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35, 626-637.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Moorman, R.H., Blakely, G.L., Niehoff, B.P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41, 351-357.
- Moorman, R.H., Niehoff, B.P. & Organ, D.W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6, 209-225.
- Mossholder, K.W., Bennett, N. & Martin, C. (1998). A multilevel analysis of procedural justice context. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 131-141.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill
- O' Reilly, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.
- Organ, D.W. (1997). Organizational citizenship behavior - its construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97
- Pfeffer, J. & Langton, N. (1993). The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity, and working collaboratively: Evidence from college and university faculty. *Administrative Science Quarterly*, 38, 382-407.

- Porter, L., Steers, R., Mowday, R. & Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rego, A. (1999a). Justiça organizacional – entre a adolescência e a maturidade. Em M.P. Cunha (Org.). *Teoria organizacional – perspectivas e prospectivas* (pp. 165-224). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Rego, A. (1999b) Comportamentos de cidadania organizacional - operacionalização de um construto. *Psicologia*, XIII, 127-148.
- Rego, A. (1999c). Justiça nas organizações – na senda de uma nova vaga? Em S.B. Rodrigues & M.P. Cunha (Orgs.). *Novas Perspectivas na Administração de Empresas (uma colectânea luso-brasileira)*. São Paulo: Iglu Editora.
- Rego, A. (2000a). *Comportamentos de cidadania organizacional – uma abordagem empírica a alguns dos seus antecedentes e consequências*. Tese de doutoramento, Lisboa: ISCTE (não publicada).
- Rego, A. (2000b). Justiça e comportamentos de cidadania. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 6(1), 73-94.
- Rego, A. (no prelo-a). Citizenship behaviors of university teachers and their impact on students. In R. Roth & Frank Farley (eds.), *The spiritual side of psychology at century's end. Proceedings of the 57th Annual Convention of International Council of Psychologists*, August 15-19, 1999, Salem, Massachusetts, USA. Lengerish, Berlin, Riga, Rom, Wien, Zagreb: Pabst Science Publishers.
- Rego, A. (no prelo-b). Comportamentos de cidadania docente – operacionalização de um construto. *Revista de Educação*.
- Rego, A. (no prelo-c). Ilustração empírica da pertinência da longitudinalidade – cidadania docente e desempenho dos estudantes universitários. *Actas do Colóquio Metodologias de Investigação em Educação*, CIDInE, Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova, 25-26 Junho.
- Rego, A. (no prelo-d). Justiça organizacional – desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Psicologia*.
- Rego, A. e Sousa, L. (2000). Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários – a perspectiva dos estudantes e dos professores. *Linhas Críticas*, 6(10), 9-30.
- Rego, A. & Sousa, L. (no prelo). Comportamentos de cidadania docente universitária – a perspectiva dos estudantes e dos professores. *Actas do I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitária*, Santiago de Compostela, 2-4 Diciembre.
- Rowley, J. (1996). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2, 237-255.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page.
- Schaubroeck, J., May, D.R. & Brown, F.W. (1994). Procedural justice explanations and employee reactions to economic hardship: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 79, 455-460.
- Schriesheim, C.A., Castro, S.L. & Cogliser, C.C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *Leadership Quarterly*, 10(1), 63-113.
- Schriesheim, C.A., Neider, L.L. & Scandura, T.A. (1998). Delegations and leader-member exchange: Main effects, moderators, and measurement issues. *Academy of Management Journal*, 41, 298-318.
- Schwarzwald, J., Koslowsky, M. & Shalit, B. (1992). A field study of employees' attitudes and behaviors after promotion decisions. *Journal of Applied Psychology*, 77, 511-514.
- Settoon, R.P., Bennett, N. & Liden, R.C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81, 219-227.
- Shore, L.M., Barksdale, K. & Shore, T.H. (1995). Managerial perceptions of employee commitment to the organization. *Academy of Management Journal*, 38, 1593-1615.
- Skarlicki, D.P. & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 434-443.
- Skarlicki, D.P. & Latham, G.P. (1996). Increasing citizenship behavior within a labor union: A test of organizational justice theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 161-169.
- Skarlicki, D.P. & Latham, G.P. (1997). Leadership training in organizational justice to increase citizenship behavior within a labor union: a replication. *Personnel Psychology*, 50, 617-633.
- Skarlicki, D.P., Folger, R. & Tesluk, P. (1999). Personality as a moderator in the relationship between fairness and retaliation. *Academy of Management Journal*, 42, 100-108.
- Sweeney, P.D. & McFarlin, D.B. (1993). Workers' evaluations of the 'ends' and the 'means': An examination of four models of distributive and procedural justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, 23-40.
- Sweeney, P.D. & McFarlin, D.B. (1997). Process and outcome: Gender differences in the assessment of justice. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 83-98.
- Taylor, M.S., Tracy, K.B., Renard, M.K., Harrison, J.K., & Carroll, S.J. (1995). Due process in performance appraisal: A quasi-experiment in procedural justice. *Administrative Science Quarterly*, 40, 495-523.
- 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, 913-930.
- Wayne, S.J., Shore, L.M., Liden, R.C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: a social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40, 82-111.

Recebido em 13.11.2000

Primeira decisão editorial em 07.05.2001

Versão final em 12.06.2001

Aceito em 02.08.2001 ■

Anexo

1. Os meus superiores tratam-me com respeito e consideração.
2. O meu trabalho em actividades pedagógicas não é justamente recompensado.
3. Considerando as remunerações pagas noutras profissões, as recompensas que recebo são justas.
4. Os meus superiores oferecem-me explicações adequadas acerca das decisões relativas ao meu trabalho.
5. A carga de trabalho que me é exigida é injusta.
6. Se tomar em conta os colegas de outras instituições de ensino, as recompensas que recebo são justas.
7. Tendo em conta a minha experiência, considero que as recompensas que recebo são justas.
8. A minha progressão na carreira tem sido justa.
9. Os meus superiores mostram interesse genuíno em serem justos comigo.
10. A progressão na carreira depende do mérito dos professores.
11. Antes de decidirem sobre assuntos que me dizem respeito, os meus superiores procuram ouvir os meus pontos de vista.
12. As decisões são tomadas de acordo com os interesses pessoais de quem decide.
13. Os critérios usados para as promoções são justos.
14. Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético.
15. As oportunidades de carreira que se me deparam não permitem recompensar justamente o meu mérito.
16. As minhas publicações são justamente recompensadas.
17. Considerando as minhas responsabilidades, as recompensas que recebo são justas.
18. Os procedimentos da minha instituição asseguram que as decisões são tomadas sem favorecimentos pessoais.
19. As tarefas que me são atribuídas são justas.
20. Comparativamente com outros professores da minha instituição, considero-me justamente recompensado.
21. É-me facultada a oportunidade de participar na definição da estratégia do meu departamento.
22. Na minha instituição, existem procedimentos que permitem corrigir más decisões.
23. Na minha instituição, tenho oportunidade de participar na tomada de decisões.
24. O trabalho de orientação de teses não é justamente recompensado.
25. Tendo em conta as condições de trabalho que me são facultadas, considero injustas as tarefas que me são exigidas.
26. Sinto-me injustamente recompensado pela minha dedicação ao trabalho.
27. As promoções que tenho recebido são justas.
28. O processo usado para determinar o meu salário é justo.
29. Não sou justamente recompensado pela qualidade do meu trabalho.
30. As decisões são tomadas de modo consistente para todos os professores.
31. Sou justamente recompensado pela seriedade do meu trabalho.
32. O meu trabalho de gestão é injustamente recompensado.
33. As responsabilidades que me são atribuídas são justas.
34. O modo como as verbas são repartidas pelos professores é justo.
35. O serviço docente que me tem sido atribuído é justo.
36. O trabalho não-docente é injustamente recompensado.
37. Os critérios usados para a distribuição de serviço docente são justos.
38. Os decisores tomam decisões com base em informação rigorosa.
39. Os docentes com categoria superior à minha não me tratam com dignidade e respeito.
40. Os procedimentos da instituição asseguram que a informação usada para tomar as decisões é rigorosa.
41. Os meus superiores pedem-me opiniões acerca do modo como se pode melhorar o desempenho da minha instituição.
42. Os meus superiores tornam claro o que esperam de mim.
43. Os procedimentos da minha instituição asseguram que todos os professores afectados pelas decisões são ouvidos.
44. Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores dão-me explicações que fazem sentido para mim.
45. Os meus superiores são completamente francos e sinceros comigo.
46. Os procedimentos usados na minha instituição para as decisões são afectados por preferências/interesses pessoais.
47. Os procedimentos usados para avaliar o desempenho dos professores são justos.
48. Os procedimentos usados para tomar decisões são consistentes ao longo do tempo.
49. Considerando o *stress* e pressões da minha actividade profissional, as recompensas que recebo são justas.
50. Os procedimentos usados para tratar as minhas reclamações e opiniões acerca da instituição são justos.
51. Os professores podem solicitar clarificações ou informações adicionais a respeito das decisões tomadas.
52. Os professores são prontamente informados quando há alterações nas políticas, regras ou regulamentos que os afectam.
53. Tendo em conta a correcção com que faço o meu trabalho, considero que as recompensas que recebo são justas.
54. Posso participar no modo como o trabalho é dividido entre os professores.
55. Quando tomam decisões a meu respeito, os meus superiores são influenciados por aspectos que nada têm a ver comigo.
56. Recebo as recompensas que mereço.
57. Relativamente a outros cargos na minha instituição, sinto-me recompensado justamente.
58. São-me atribuídas as tarefas que mereço.
59. Se o meu desempenho for excelente, é muito provável que seja promovido.
60. Os procedimentos usados para determinar as promoções dos professores são justos.
61. Os meus superiores explicam muito claramente qualquer decisão relativa às minhas funções.
62. O processo usado para distribuir o serviço docente é injusto.
63. Os meus superiores mostram respeito pelos meus direitos.
64. Sinto-me justamente recompensado pelo meu trabalho de investigação.
65. Tendo em conta as remunerações pagas noutras níveis de ensino, sinto-me justamente remunerado.
66. Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores discutem comigo as implicações dessas decisões.
67. Os procedimentos usados na minha instituição concedem aos docentes a oportunidade de apelar das decisões tomadas.
68. Os meus superiores explicam-me as decisões que me afectam.
69. Os procedimentos da minha instituição permitem aos professores expressarem as suas ideias e preocupações.
70. Na minha instituição, tenho oportunidade de expor os meus pontos de vista.
71. Considerando o meu esforço, as recompensas que recebo são justas.
72. Considero injustos os apoios que me são concedidos para divulgar os meus trabalhos de investigação.