
Empenhamento organizacional: um contributo empírico para o fomento da qualidade nas/das instituições de ensino superior

Arménio Rego

RESUMO

No estudo, procura-se mostrar como cinco facetas da justiça (distributiva das recompensas, distributiva das tarefas, procedimental, interpessoal e informacional) explicam seis dimensões de empenhamento (afectivo, futuro comum, normativo, percepção de sacrifícios elevados por eventual saída, percepção de escassez de alternativas, ausência psicológica) dos professores do ensino superior. Foram inquiridos 266 docentes, oriundos de cinco instituições universitárias e três politécnicas. Os dados sugerem o seguinte: as percepções de justiça explicam mais de 20% do empenhamento afectivo (26%), do desejo de futuro comum (23%), do empenhamento normativo (25%) e da ausência psicológica (29%), mas apenas 3% a 4% das outras duas dimensões; as dimensões de justiça com maior poder preditivo são a procedimental e a interpessoal; a justiça recompensatória não explica qualquer das vertentes do empenhamento. Procura-se, ainda, facultar algumas linhas de orientação para os decisores, tendo em vista incrementar os níveis de empenhamento dos docentes e, assim, contribuir para o fomento da qualidade nas/das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: justiça organizacional, empenhamento organizacional, ausência psicológica, qualidade no ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

1.1. No trilha de investigações anteriores — objectivos genéricos do artigo

Tentando desbravar caminhos de pesquisa incidentes sobre a temática do empenhamento dos professores do ensino superior e seus presumíveis efeitos sobre o respectivo desempenho e a qualidade das/nas instituições em que exercem funções, Rego (2002a) realizou investigação com dois traços fundamentais. O primeiro dizia respeito ao quadro teórico-empírico inspirador, que pode ser assim enunciado:

Este artigo está sendo publicado na Língua Portuguesa de Portugal e foi realizado no âmbito do projecto POCTI/CED/40265/2001, Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo POCTI, com participação pelo fundo comunitário FEDER.

Recebido em 28/junho/2002
Aprovado em 09/agosto/2002
Atualizado em 05/novembro/2003

Arménio Rego, Doutor em Organização e Gestão de Empresas, é Professor do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro (3810-193 — Aveiro, Portugal).
E-mail: arego@egi.ua.pt
Endereço:
Universidade de Aveiro
Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro
Portugal

- Os estudos sobre psicologia industrial/organizacional sugerem que o empenhamento dos membros organizacionais exerce efeitos benéficos sobre o respectivo desempenho e a eficácia das organizações em que se inserem.
- É presumível que o mesmo possa ocorrer com os professores do ensino superior.
- Num tempo marcado pelas preocupações com a qualidade nas/das instituições do ensino superior, importa descortinar os factores potencialmente conducentes a tal empenhamento.
- São vários os sinais gizando a tese de que, se não for focalizada a atenção nos professores, a qualidade do/no ensino superior representará, tão-só, um manancial de intenções generosas.

O segundo traço foi gizado por intermédio da pesquisa empírica realizada com 426 docentes, exercendo funções em cinco instituições universitárias e quatro politécnicas. Numa leitura sinóptica, os resultados podem ser assim descritos:

- Globalmente, os docentes do ensino superior denotam níveis de empenhamento normativo (baseado no sentido do dever de lealdade) bastante modestos.
- Os níveis de empenhamento afectivo (grau em que o indivíduo se sente emocionalmente ligado à organização) situam-se num patamar mais elevado. Todavia, número muito considerável de docentes (cerca de um terço) denota um vínculo afectivo bastante ténue, sendo a asserção especialmente válida para os que se encontram em início de carreira. Número significativo de docentes revela, também, um bastante vigoroso nível de ausência psicológica — isto é, um expressivo desejo de não permanecer na organização.

O labor científico do autor foi coroado com a redacção de algumas linhas de reflexão, cuja visão integrada se resume a uma indagação: se o empenhamento dos docentes é presumivelmente contributivo da qualidade das/nas instituições de ensino superior, então quais são os factores que potencialmente o induzem? Este artigo representa uma resposta ao repto inscrito nessa publicação do autor, e almeja responder a uma questão fundamental: em que medida as percepções de justiça explicam o empenhamento e a ausência psicológica dos professores do ensino superior? O texto está organizado do seguinte modo:

- Encetar-se-á com a caracterização das várias facetas do empenhamento. O discernimento é fundamental, pois os antecedentes e as consequências de cada faceta divergem. Mais propriamente, não parece ser irrelevante que o vínculo se filie no desejo, no sentido do dever ou na necessidade.
- Delinear-se-ão algumas reflexões sobre a relevância das várias facetas do empenhamento para a qualidade das/nas instituições de ensino superior.
- Expor-se-ão as traves mestras atinentes às percepções de justiça. Mais especificamente, caracterizar-se-ão as diversas vertentes da justiça, focalizando a atenção no facto de os indivíduos não serem sensíveis apenas aos resultados obtidos (*e.g.*, remunerações), mas também aos procedimentos

usados (*e.g.*, nas promoções) e ao tratamento recebido dos seus superiores. Gizar-se-á, também, argumentação teórica e empírica apontando para os diferentes efeitos que essas facetas podem exercer sobre as diversas vertentes do empenhamento.

- Enunciar-se-ão os passos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa empírica que constitui a peça nuclear deste artigo.
- Expor-se-ão os principais resultados obtidos, que serão posteriormente discutidos e projectados sobre a redacção de algumas conclusões, de algumas avenidas de investigação futura, e de algumas implicações para os decisores.

1.2. Empenhamento e ausência psicológica

O empenhamento organizacional pode ser definido como o **laço psicológico** que caracteriza a ligação dos indivíduos à organização (MEYER & ALLEN, 1991; ALLEN & MEYER, 1996; MEYER, 1997). A importância que o tópico vem ocupando entre os investigadores foi paradigmaticamente afirmada por Swales (2000, p.199): “será difícil encontrar na literatura sobre organizações um tópico que tenha atraído mais interesse do que o empenhamento”. O lastro sobre o qual esse interesse (teórico e prático) tem sido alicerçado é profuso. Numerosas investigações (*e.g.*, MEYER, ALLEN & SMITH, 1993; HACKETT, BYCIO & HAUSDORF, 1994; ALLEN & MEYER, 1996; KIM & MAUBORGNE, 1997; MEYER, 1997; MEDEIROS, 1997; MACKENZIE, PODSAKOFF & AHEARNE, 1998; CAETANO & VALA, 1999; IVERSON & BUTTIGIEG, 1999; BISHOP, SCOTT & BORROUGHS, 2000; CLUGSTON, 2000; COHEN, 2000; YOUSEF, 2000) sugerem que as pessoas empenhadas: são mais assíduas e pontuais; denotam menos intenções de abandonar a organização e abandonam-na, efectivamente, menos; denotam **atitudes mais favoráveis relativamente à mudança**; são melhores cidadãos organizacionais; ajudam mais os colegas e os superiores; executam menos acções negligentes e retaliatórias; denotam melhores níveis de desempenho individual; **contribuem mais vincadamente para o desempenho organizacional**.

A compreensão dessa asserção global implica, todavia, que se atente nos vários tipos de vínculo que caracterizam a ligação dos indivíduos à organização. A classificação mais comum distingue o empenhamento afectivo, o normativo e o instrumental (ALLEN & MEYER, 1990, 1993; MEYER & ALLEN, 1991). O afectivo representa o grau em que o colaborador se sente **emocionalmente** ligado, identificado e envolvido na organização. O normativo diz respeito ao grau em que o colaborador possui um sentido da **obrigação** (ou dever moral) de permanecer na organização. O instrumental reflecte o grau em que o colaborador se mantém ligado à organização devido ao reconhecimento dos **custos** associados com a sua saída dela.

Os efeitos benéficos atrás expostos respeitam, fundamentalmente, aos vínculos afectivo e normativo — parecendo que

o instrumental tende a suscitar atitudes e comportamentos menos positivos ou, mesmo, negativos. De modo mais prosaico: a dedicação ao trabalho e os elevados desempenhos são apanágio dos indivíduos que nutrem laços **normativos** e (sobretudo) **afectivos** com as suas organizações, e dos que experimentam laços instrumentais mais ténues. Neste artigo, recorrer-se-á a uma caracterização mais extensa de tais laços. Ela foi aventada por Rego (2001e), que expôs diversa argumentação teórica e a sustentou em pesquisa empírica posterior (REGO, 2002a, 2003). Eis os traços gerais do raciocínio:

- O vínculo instrumental pode resultar do facto de o indivíduo sentir que **não tem alternativas** de emprego atractivas. Mas também pode resultar da noção de que o abandono da organização comporta **sacrifícios pessoais** elevados (e.g., mudança de condições de vida familiar; perda de benefícios conseguidos com a antiguidade). Embora possam estar relacionados, os dois vínculos não coabitam necessariamente. Por exemplo, uma pessoa pode sentir que tem diversas oportunidades de emprego noutras organizações, mas perceber que a mudança lhe acarreta sacrifícios que não está inclinada a incorrer.
- O facto de uma pessoa sentir uma forte ligação afectiva/emocional com a sua organização não gera, necessariamente, o desejo de aí fazer o resto da sua carreira. Os membros organizacionais podem sentir-se parte da **família** da organização, sentir que ela tem grande significado pessoal para eles, mas, simultaneamente, admitir **casar** com outra organização se as condições forem mais vantajosas.
- As ligações com índole instrumental não representam o vínculo mais frágil do indivíduo à organização. Na verdade, é plausível que o **grau zero** do empenhamento ocorra entre os indivíduos psicologicamente ausentes, isto é, que estão arrependidos de terem vindo trabalhar para a organização e que aceitariam qualquer outro trabalho para deixar de nela trabalhar.

A argumentação delineada sugere, pois, seis tipos de vínculos — cuja caracterização sumária o quadro 1 explicita. Compreenda-se que as pessoas podem nutrir fortes laços em mais de uma vertente — mas que importa distingui-los, porque a fraqueza em algum(ns) dele(s) pode coabitar com o vigor noutro(s), e vice-versa. Os dados empíricos emergentes do estudo a seguir apresentado são disso uma categórica ilustração.

1.3. Empenhamento e qualidade nas/das instituições de ensino superior

Nesta matéria, os estudos realizados em organizações de ensino superior são inequivocamente escassos. Mas parece admissível supor que os professores mais empenhados afectiva e normativamente nas suas instituições poderão contribuir mais fortemente do que os **alheados** ou **ausentes** para a qualidade das instituições em que prestam funções — sejam essas peda-

Quadro 1

Seis Possíveis Vínculos Psicológicos dos Indivíduos à Organização

Dimensões	O que pensa um membro organizacional
Empenhamento afectivo	"Esta organização tem um grande significado pessoal para mim."
Futuro comum	"Ficaria muito satisfeito se fizesse o resto da minha carreira nesta organização."
Empenhamento normativo	"Sinto que devo ser leal e permanecer nesta organização."
Sacrifícios avultados	"Não abandono esta organização devido às perdas que me prejudicariam."
Escassez de alternativas	"Sinto que tenho poucas alternativas se deixar a minha organização."
Ausência psicológica	"Aceitaria qualquer emprego para deixar de trabalhar nesta organização."

Fonte: Adaptado de Rego (2003).

gógicas, científicas ou gestionárias. Embora a actividade docente se caracterize por peculiaridades notórias (e.g., MINTZBERG, 1988, 1989), parece razoável conjecturar que, tal como ocorre em organizações **convencionais**, os professores mais empenhados afectivamente nas suas organizações denotem melhores desempenhos, sejam mais assíduos e melhores cidadãos docentes (REGO, 1999, 2001a, 2001b, 2002b, 2002c; REGO & REIS, 2002, 2003).

Acresce que alguma evidência teórica e empírica insinua que o empenhamento é especialmente relevante na promoção do desempenho e da eficácia dos **cognitários** (TOFFLER, 1991), isto é, dos **operários** do conhecimento — cuja presença é progressivamente relevante nas organizações e na **softeconomia** ou economia **super-simbólica** (TOFFLER, 1991) dos tempos hodiernos. Sem o empenhamento dos seus membros, as organizações serão deficitárias em iniciativa, em ideias criativas, em espontaneidade e em cidadania organizacional (KIM & MAUBORGNE, 1997, 1998). Sendo os professores **cognitários** por excelência, é presumível que o respectivo grau de empenhamento exerça efeitos notórios nos seus comportamentos de cidadania (REGO, 1999, 2001a, 2001b, 2002b, 2002c) e no desempenho das instituições em que exercem actividade.

A temática adquire um foro de especial mérito quando se cogita nas preocupações qualitárias que, nos últimos anos, têm imbuído o discurso dos agentes educativos, a acção dos decisores políticos, e o conteúdo da literatura especializada (e.g., HORINE, HAILEY & RUBACH, 1993; SCHARGEL, 1994; ELLINGTON & ROSS, 1994; RACE, 1994; FEIGENBAUM, 1994; HELMS & KEY, 1994; SIRVANI, 1996; ROWLEY, 1996; HANSEN & JACKSON, 1996; BAILEY & BENNETT, 1996; HORSBURGH, 1999; MONTANO & UTTER, 1999; ZABALZA, 1999). A moldura que assim vem sendo tecida

representa, por seu turno, a tradução para o domínio do ensino superior de uma filosofia de gestão que, desde há muito, se vem tentando implementar nas empresas industriais e de serviços (e.g., HACKMAN & WAGEMAN, 1995; SHEMWELL, YAVAS & BILGIN, 1998; ZBARACKI, 1998).

Nesse quadro de análise, parece pertinente sugerir que uma das incumbências dos investigadores consiste em expor aos decisores (actuem eles nos planos político, estratégico ou administrativo) os dados científicos que os capacitem para tomar decisões potencialmente mais conducentes à almejada qualidade. Numa lógica ainda mais focalizada, importa que lhes facultem os dados relevantes que lhes permitam compreender os modos de fomentar o empenhamento dos docentes e de fazer decrescer os respectivos níveis de ausência psicológica. Os docentes constituem, aliás, uma categoria de agentes educativos que diversos autores consideram como sendo o centro de onde podem irradiar os maiores incrementos qualitários (e.g., HANSEN & JACKSON, 1996). É nesse registo que se situa o presente artigo. É seu intuito expor dados empíricos que permitam compreender algumas bases de fomento e sustentação do empenhamento organizacional dos docentes.

2. AS PERCEPÇÕES DE JUSTIÇA

2.1. A multidimensionalidade do constructo

A noção (teoricamente aduzida e empiricamente demonstrada) de que o empenhamento organizacional é um poderoso facilitador do desempenho individual e organizacional tem conduzido numerosos investigadores a estudar os seus potenciais antecedentes. Entre a rica prolixidade de variáveis estudadas (ALLEN & MEYER, 1996; MEYER, 1997; MEYER & ALLEN, 1997) entrevê-se o papel das percepções de justiça. É sobre elas que o presente estudo empírico propende.

Sucede que, tal como o empenhamento, o constructo das percepções de justiça também é multidimensional, sendo comum a partição nas facetas distributiva, procedimental e interaccional. A **distributiva** (e.g., ADAMS, 1965) focaliza-se no **conteúdo**, isto é, na justiça dos **fins** alcançados ou obtidos (e.g., salários, classificações obtidas nas avaliações de desempenho, sanções disciplinares). A justiça **procedimental** (e.g., THIBAUT & WALKER, 1975; LIND & TYLER, 1988) focaliza-se no **processo**, ou seja, na justiça dos **meios** usados para alcançar tais fins. A justiça **interaccional** (e.g., BIES & MOAG, 1986; GREENBERG, 1993c; TYLER & BIES, 1990; REGO, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2001c, 2002d; REGO *et al.*, 2002) reflecte a qualidade da interacção com os decisores (e.g., o gestor age com dignidade e respeito? Oferece justificações aos indivíduos afectados pelas decisões?).

Alguns dados teóricos e empíricos (e.g., GREENBERG & McCARTY, 1990; GREENBERG, 1993c; CROPANZANO & GREENBERG, 1997; GREENBERG & LIND, 2000; KONOVSKY, 2000; REGO, 2000a, 2000b; REGO *et al.*, 2002) sugerem

ainda que se distingam, no âmbito da justiça interaccional, as facetas **social/interpessoal** e **informacional**. A primeira representa o grau em que o superior adopta um tratamento digno e respeitador. A **informacional** reflecte o fornecimento de informações e a explicação/justificação das decisões. É relevante porque as pessoas esperam que os seus superiores lhes prestem explicações (adequadas, lógicas, sinceras) para as decisões que tomam, particularmente quando os resultados são desfavoráveis (GREENBERG, 1993c; CROPANZANO & GREENBERG, 1997). Os estudos sugerem que as explicações/justificações mitiguem as reacções negativas dos indivíduos às percepções de injustiça ou resultados desfavoráveis.

Essa tetra-dimensionalidade foi alvo de uma expansão teórico-empírica para cinco facetas quando Rego (2000a, 2001c, 2001d) desenvolveu e validou um instrumento de medida das percepções de justiça dos professores do ensino superior. Com efeito, a dimensão distributiva emergiu de um modo bi-facetado: tarefas e recompensas. Os dados empíricos extraídos pelo investigador sugeriram que tal modelo penta-factorial (quadro 2) era o que se ajustava mais satisfatoriamente aos dados. Essa peculiaridade dimensional é porventura resultante da especificidade das condições de exercício da função docente (MINTZBERG, 1988, 1989) — notoriamente distinta das que enquadram a actividade da grande maioria dos membros organizacionais. E dá guarida à adução de Greenberg (1993a), segundo a qual é necessário adoptar instrumentos de medida ajustados ao contexto.

Quadro 2

O Esquema Penta-Dimensional das Percepções de Justiça dos Professores do Ensino Superior

Dimensões	Grau em que o indivíduo considera que ...
Distributiva das recompensas	... as recompensas (e.g., remunerações) são justas.
Distributiva das tarefas	... a distribuição de tarefas (e.g., serviço docente) é justa.
Procedimental	... os procedimentos (e.g., critérios usados nas promoções) são justos.
Interpessoal/social	... os superiores o tratam com dignidade e respeito.
Informacional	... os superiores o informam, explicam e fazem participar das decisões que lhe dizem respeito.

Fonte: Rego (2000a, 2001c, 2001d).

2.2. Percepções de justiça e empenhamento

Um dos motivos que justificam a autonomização das várias facetas da justiça radica no facto de elas explicarem diferentemente as atitudes e os comportamentos dos membros organiza-

cionais — incluindo o empenhamento. A hipótese que molda o presente trabalho é a de que, relativamente à justiça distributiva, as facetas procedimental e interaccional predominam na explicação do empenhamento (especialmente o afectivo e o normativo). A premissa baseia-se na **tese dos efeitos diferenciais** (LIND & TYLER, 1988; GREENBERG, 1990; McFARLIN & SWEENEY, 1992; SWEENEY & McFARLIN, 1993), vastamente enunciada nos estudos organizacionais. Nos seus termos, a justiça procedimental/interaccional e a distributiva têm diferentes consequências: a procedimental relaciona-se com as avaliações do sistema organizacional (reflectidas em variáveis como a lealdade à organização, o empenhamento organizacional e a confiança), enquanto a distributiva se associa preferencialmente com a satisfação com os resultados específicos em questão ou os resultados de determinada decisão.

Kim & Mauborgne (1997) consagraram paradigmaticamente essa tese num modelo em que diferentes facetas da justiça conduzem a diferentes atitudes e comportamentos individuais e, assim, a distintos patamares de desempenho organizacional. A lógica é a seguinte: quando percebem que são distributivamente justicadas, as pessoas experimentam satisfação, o que as induz a executar aquilo que delas é esperado. Todavia, quando denotam percepções de justiça procedimental/interaccional positivas, sentem-se reconhecidas pelo seu valor pessoal, emocional e intelectual — vindo a desenvolver vínculos afectivos e sentimentos de confiança para com a organização e os seus decisores. Em resultado, disponibilizam-se para **ir mais além** do que é esperado, e para adoptar comportamentos de cidadania (REGO, 2002e). Essas duas vias conduzem a níveis de desempenho organizacional distintos — sendo mais frutuosa a que têm a génese na via procedimental/interaccional.

O modelo dos efeitos diferenciais tem sido gizado no quadro de duas (distributiva *versus* procedimental) ou três dimensões de justiça (distributiva, procedimental, interaccional). Ao projectar-se sobre uma dimensionalização mais detalhada, o presente estudo comporta um potencial interpretativo adicional. Esse potencial é reforçado pelo facto de também abarcar uma estrutura dimensional do empenhamento mais vasta do que a convencional. Assim, numa descrição sumária, as indagações que atravessam o presente artigo são as seguintes:

- Em que medida as diversas facetas da justiça explicam o empenhamento organizacional dos docentes?
- Será que cada uma das vertentes do empenhamento é explicada por diferentes antecedentes de justiça?
- Reiterar-se-á a tendência presente no modelo dos efeitos diferenciais sugerindo que a justiça procedimental/interaccional é a que mais vigorosamente explica o empenhamento afectivo e o normativo?
- Como é que os docentes combinam os diversos vínculos psicológicos em configurações específicas, e como é que tais padrões se associam a diferentes percepções de justiça?

3. MÉTODO

Foi inquirida uma amostra de 266 professores exercendo funções em cinco instituições universitárias e três politécnicas. Sessenta e seis por cento eram do sexo masculino, 85% exerciam a actividade em regime de exclusividade e repartiam-se pelas várias categorias profissionais do seguinte modo: 38% eram assistentes (em sentido lato), 37% cabiam nas categorias de professor auxiliar e professor adjunto, e 25% eram

Tabela 1

Justiça — Itens de Medida e Alphas de Cronbach

Itens	Alphas
Justiça distributiva das tarefas	0.72
<ul style="list-style-type: none"> • O serviço docente que me tem sido distribuído é justo. • As tarefas que me são atribuídas são justas. • Tendo em conta as condições de trabalho que me são facultadas, considero injustas as tarefas que me são exigidas(*). 	
Justiça distributiva das recompensas	0.96
<ul style="list-style-type: none"> • Tendo em conta a minha experiência, considero que as recompensas que recebo são justas. • Considerando as minhas responsabilidades, as recompensas que recebo são justas. • Considerando o <i>stress</i> e pressões da minha actividade profissional, as recompensas que recebo são justas. • Tendo em conta a correcção com que faço o meu trabalho, considero que as recompensas que recebo são justas. • Considerando o meu esforço, as recompensas que recebo são justas. 	
Justiça procedimental	0.89
<ul style="list-style-type: none"> • Os critérios usados para as promoções são justos. • Os procedimentos da minha instituição asseguram que as decisões são tomadas sem favorecimentos pessoais. • As decisões são tomadas de modo consistente para todos os professores. 	
Justiça informacional	0.90
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de decidirem sobre assuntos que me dizem respeito, os meus superiores procuram ouvir os meus pontos de vista. • Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores dão-me explicações com sentido para mim. • Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores discutem comigo as implicações dessas decisões. 	
Justiça interpessoal	0.92
<ul style="list-style-type: none"> • Os meus superiores mostram interesse genuíno em serem justos comigo. • Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético. • Os meus superiores são completamente francos e sinceros comigo. 	

(*) A cotação nesse item foi invertida.

professores associados, adjuntos ou catedráticos. Os indivíduos foram convidados a descrever as suas percepções de justiça mediante um questionário previamente testado por Rego (2000a, 2001c, 2001d) e Rego & Cardoso (2001), o qual, na sua versão confirmatória (JORESKOG & SORBOM, 1993; BYRNE, 1998), contém 17 itens. Foi-lhes facultada uma escala de veracidade de seis pontos (1: “é completamente falsa”; ...; 7: “é completamente verdadeira”). Os descritores e as respectivas consistências internas estão consagrados na tabela 1.

O empenhamento organizacional foi mensurado através de um questionário previamente validado por Rego (2001e, 2002a, 2003), contendo 18 descritores, perante os quais os indivíduos foram convidados a responder mediante uma escala de sete pontos (1: “a afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim”; ...; 7: “aplica-se-me completamente”). O conteúdo dos itens e os coeficientes de consistência interna respeitantes a cada dimensão estão exibidos na tabela 2.

Cada indivíduo foi cotado pela média das pontuações obtidas nas variáveis específicas de cada dimensão. Foram depois calculadas correlações entre as variáveis, executaram-se regressões testando o poder explicativo das percepções de justiça para as várias facetas do empenhamento, e levou-se a cabo uma análise de *clusters* para desenhar configurações de empenhamento — isto é, para estudar o modo como os professores combinam os diferentes vínculos psicológicos.

4. RESULTADOS

A tabela 3 reproduz as médias, os desvios-padrão e as correlações entre as variáveis do estudo. O empenhamento afectivo e o desejo de futuro comum são moderados, sendo bastante mais modesto o empenhamento normativo (3.4, numa escala de sete pontos). As percepções de sacrifícios avultados resultantes de um eventual abandono da organização, as percepções de escassez de alternativas e, especialmente, a ausência psicológica denotam valores bastante baixos. Genericamente, as percepções de justiça também são bastante modestas, com destaque para a vertente procedimental (3.3, numa escala de seis pontos).

As diversas dimensões de justiça relacionam-se positivamente entre si, sendo mais notório o vigor das associações entre as facetas procedimental, interpessoal e informacional. O especialmente elevado coeficiente de relação entre as duas últimas suscita preocupações de multicolinearidade, parecendo haver razões para não as discernir. Todavia, como adiante se verá, a separação recebe justificação no facto de ambas explicarem diferentemente algumas facetas do empenhamento. As diversas facetas do empenhamento tendem, globalmente, a denotar relações entre si. Mas algumas *nuanças* são verificáveis. O laço afectivo, o desejo de futuro comum e o vínculo normativo não se relacionam significativamente com a percepção de sacrifícios avultados, e expressam fracas relações com a ausência de alternativas. Essas mesmas três facetas relacionam-se fortemente entre si, com especial destaque para as duas primeiras.

Tabela 2

Empenhamento — Itens de Medida e Alphas de Cronbach

Itens	Alphas
Empenhamento afectivo	0.89
<ul style="list-style-type: none"> • Tenho uma forte ligação de simpatia por esta organização. • Sinto que existe uma forte ligação afectiva entre mim e a minha organização. • Esta organização tem um grande significado pessoal para mim. 	
Futuro comum	0.78
<ul style="list-style-type: none"> • Ficaria muito satisfeito se vivesse o resto da minha carreira nesta organização. • Sinto os objectivos da minha organização como se fossem os meus. • Não me sinto como um simples empregado, pois sinto que esta organização também me pertence. 	
Empenhamento normativo	0.73
<ul style="list-style-type: none"> • Acredito que a lealdade à organização é importante e, por isso, sinto que é meu dever permanecer nesta organização. • Sinto-me em dívida para com a minha organização. • Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correcto deixar a minha organização. 	
Percepção de custos de saída elevados	0.72
<ul style="list-style-type: none"> • Muitas coisas na minha vida ficariam complicadas se eu decidisse sair desta organização agora. • Continuo nesta organização porque, se sáisse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais. • Não abandono esta organização devido às perdas que me prejudicariam. 	
Percepção de escassez de alternativas	0.77
<ul style="list-style-type: none"> • Mantenho-me nesta organização porque sinto que não conseguiria facilmente entrar noutra organização. • Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta organização. • Mantenho-me nesta organização porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras organizações. 	
Ausência psicológica	0.75
<ul style="list-style-type: none"> • Lamento ter vindo trabalhar para esta organização. • Aceitaria qualquer outro tipo de emprego para deixar de trabalhar nesta organização. • Neste momento, permaneço na minha organização mais por necessidade do que por vontade. 	

A leitura das relações entre as percepções de justiça e as facetas do empenhamento oferece duas tendências que importa destacar. A primeira é a de que, genericamente, as percepções de justiça relacionam-se positivamente com o empenhamento afectivo, o desejo de futuro comum e o empenhamento normativo, sendo negativas as relações atinentes às restantes

Tabela 3
Médias, Desvios-Padrão e Correlações

Itens	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Justiça distributiva das recompensas	3.5	1.3	—									
2. Justiça distributiva das tarefas	4.6	1.0	0.48***	—								
3. Justiça procedimental	3.3	1.3	0.45***	0.52***	—							
4. Justiça interpessoal	4.0	1.3	0.40***	0.60***	0.73***	—						
5. Justiça informacional	3.8	1.3	0.46***	0.58***	0.72***	0.88***	—					
6. Empenhamento afectivo	4.9	1.4	0.27***	0.38***	0.48***	0.49***	0.45***	—				
7. Futuro comum	4.7	1.3	0.25***	0.34***	0.46***	0.45***	0.44***	0.80***	—			
8. Empenhamento normativo	3.4	1.3	0.31***	0.27***	0.48***	0.45***	0.47***	0.59***	0.63***	—		
9. Sacrificios avultados	3.0	1.2	-0.04	-0.10	-0.15*	-0.14*	-0.06	-0.11	-0.08	0.03	—	
10. Escassez de alternativas	2.4	1.1	-0.10	-0.14*	-0.21***	-0.20***	-0.14*	-0.24***	-0.24***	-0.13*	0.67***	—
11. Ausência psicológica	1.9	1.0	-0.36***	-0.47***	-0.44***	-0.48***	-0.44***	-0.51***	-0.52***	-0.32***	0.37***	0.45***

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

três facetas. A segunda é a de que as associações mais vigorosas são as que concernem às facetas procedimental, interpessoal e informacional.

A tabela 4 exhibe os resultados das análises de regressão para as seis facetas do empenhamento. Globalmente, as facetas menos explicadas são as duas instrumentais. Na verdade, as percepções de ausência de alternativas atractivas e de elevados custos gerados por uma eventual saída não parecem resultar, em medida substancial, das percepções de justiça.

A justiça na distribuição das recompensas não denota qualquer poder explicativo para as várias facetas do empenhamento. A outra faceta distributiva apenas explica a ausência psicológica, sugerindo que as pessoas que se sentem injustiçadas nessa matéria tendem a revelar maiores índices de ausência psico-

lógica do que as restantes. A faceta procedimental é a que denota potencial explicativo mais claro: os indivíduos que se sentem mais justificados tendem a revelar maiores níveis de empenhamento afectivo e normativo, mais vincado desejo de um futuro comum, e menores pendores nas duas vertentes instrumentais e na ausência psicológica. A faceta interpessoal também parece fomentar o empenhamento afectivo — ademais atenuando a percepção de custos de saída avultados, a escassez percebida de alternativas e a ausência psicológica.

A justiça informacional explica positivamente o empenhamento normativo, sugerindo que os docentes que sentem que os seus superiores lhes explicam e justificam as decisões tendem a desenvolver um mais forte senso do dever de lealdade. Mais surpreendente parece ser o poder explicativo respeitante

Tabela 4
Regressões para as Várias Dimensões de Empenhamento

Itens	Empenhamento Afectivo	Futuro Comum	Empenhamento Normativo	Custos de Saída	Escassez de Alternativas	Ausência Psicológica
Justiça distributiva das recompensas	-0.02	-0.02	0.09	0.05	0.01	-0.10
Justiça distributiva das tarefas	0.11	0.07	-0.08	-0.05	-0.03	-0.24***
Justiça procedimental	0.24**	0.25**	0.27***	-0.17•	-0.17•	-0.14•
Justiça interpessoal	0.29**	0.15	0.06	-0.31*	-0.25•	-0.23*
Justiça informacional	-0.03	0.09	0.22*	0.33*	0.21•	0.04
F	19.60***	16.50***	18.62***	1.78*	3.13**	22.17***
R ² ajustado	26%	23%	25%	3%	4%	29%

• p<0.10 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

às duas dimensões instrumentais: os professores que se sentem mais justificados nessa matéria tendem a expressar mais fortes percepções de custos de saída e de ausência de alternativas atractivas. Note-se, porém, que as variâncias explicadas atingem reduzida expressão.

A execução de regressões separadamente para cada sexo revelou um padrão similar de respostas, embora pequenas diferenças tivessem sido detectadas: as mulheres são mais reactivas do que os homens à justiça procedimental e à informacional, ao passo que eles são comparativamente mais sensíveis à justiça interpessoal. A esse facto acresce que as professoras são significativamente ($p < 0.05$) menos empenhadas nas vertentes afectiva (5.0 *versus* 4.5), de futuro comum (4.9 *versus* 4.4) e normativa (3.5 *versus* 3.2) do que os seus congéneres masculinos.

A última acção estatística desenvolvida consistiu no agrupamento dos docentes em função do respectivo empenhamento nas várias dimensões. Para o efeito, foi realizada uma análise de *clusters* (método: vizinho mais afastado; quadrado da distância euclidiana), tendo sido extraídos sete agrupamentos. Os resultados estão consagrados na tabela 5, sendo as diversas configurações comparadas, também, no plano das percepções de justiça. As configurações podem ser denominadas e caracterizadas do modo que a seguir se expõe:

- Os docentes do grupo 1 foram denominados **psicologicamente ausentes (ou alienados)**. Denotam os mais fracos níveis de empenhamento afectivo, de desejo de um futuro comum, e de empenhamento normativo. O grau de ausência psicológica é, a longa distância, o mais elevado de entre os sete agrupamentos. As percepções de justiça manifestadas são igualmente as mais negativas. O grupo integra apenas nove docentes, assistindo-se a uma sobre-representação dos docentes em início de carreira, assim como das professoras.
- Os indivíduos do grupo 2 foram apelidados **empenhados por necessidade e com fraco sentido de lealdade**, em respeito a dois factos. Por um lado, expressam um dos mais baixos índices de empenhamento normativo, revelando pois um ténue sentido do dever de lealdade. Por outro lado, apresentam pontuações elevadas nas duas variáveis instrumentais, ou seja: percebem a saída da organização lhes acarretaria sacrifícios substanciais, e que as alternativas de emprego de que dispõem são relativamente escassas. Expressam percepções de justiça mais positivas do que as da configuração anterior — mas ainda globalmente fracas.
- Os docentes do grupo 3 foram designados detentores de **laços modestos** porque expressam fracas ligações instrumentais e ténue ausência psicológica — mas também denotam um fraco empenhamento normativo e modestos vínculos afectivos. Manifestam percepções de justiça mais positivas do que as do agrupamento anterior, nas cinco dimensões. No seio do grupo, estão sobre-representados os indivíduos de categorias mais baixas, o oposto ocorrendo com os de categorias superiores.
- No grupo 4 cabem os professores **com amor à camisola mas algo dependentes**. Foram assim denominados porque, embora expressem razoavelmente fortes laços afectivos e desejos de futuro comum, denotam estar igualmente vinculados pela percepção de que a saída da organização lhes acarretaria sacrifícios elevados. A percepção de escassez de alternativas atractivas também se eleva a um patamar que, embora baixo, é dos mais altos no seio das sete configurações. As percepções de justiça são claramente mais positivas do que as que caracterizam os agrupamentos anteriores, mas ainda abaixo dos patamares presentes nas configurações seguintes. O facto de haver uma ligeira sobre-representação das professoras pode ajudar a compreender a alegada **dependência**. Mais prosaicamente, é compreensível que, por razões de maternidade e acompanhamento dos filhos, algumas mulheres adquiram percepções de maiores sacrifícios gerados por um eventual abandono da organização.
- No grupo 5 estão englobados os docentes **com amor à camisola mas fraco sentido de lealdade**. A denominação deve-se ao vigor do laço afectivo e do desejo de um futuro comum, e à fraca cotação no empenhamento normativo. As percepções de justiça perfilhadas por esses docentes são muito semelhantes às expressas pelos elementos do grupo anterior.
- O grupo 6 integra docentes **com amor à camisola e leais**. Diferem do grupo anterior porque, embora se aproximem deles no que concerne às duas dimensões afectivas do empenhamento, denotam mais elevado sentido do dever de lealdade (empenhamento normativo). Tal proximidade tem correlato na pequena diferença ocorrida, entre os dois grupos, em matéria de percepções de justiça. Os professores de mais elevadas categorias estão aqui sobre-representados, ocorrendo o oposto com os de categoria mais baixa.
- No grupo 7 estão insertos os docentes **completamente empenhados**. Foram assim apelidados por expressarem muito forte vínculo afectivo, um muito vincado desejo de fazer o resto da carreira na organização, um elevado vínculo normativo, a mais fraca ausência psicológica, e até um razoavelmente elevado sentido de que uma eventual saída geraria sacrifícios pessoais elevados. Assemelham-se a professores completamente identificados com a sua organização e da qual, feitos elevados investimentos (*e.g.*, afectivos, de tempo de carreira), lhes custaria sair. As percepções de justiça são as mais positivas de entre os sete grupos.

Três linhas gerais podem ser gizadas a propósito destas configurações. Primeira: os professores combinam de variados modos os diferentes vínculos psicológicos. Segunda: mais do que caracterizar cada professor de acordo com a sua cotação em cada dimensão do empenhamento, parece recomendável caracterizá-los à luz do modo como neles se combinam as diferentes dimensões. Terceira: os indivíduos que se sentem mais justificados tendem a revelar laços afectivos e normativos mais fortes, e mais fraca ausência psicológica. Não é tão clara a associação entre as

Tabela 5
Configurações de Empenhamento

Itens	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
	Psicologicamente ausentes (ou alienados) (n=9)	Empenhados por necessidade (ou dependentes) e com fraco sentido de lealdade (n=36)	Com laços modestos (n=79)	Com "amor à camisola" mas algo dependentes (n=37)	Com "amor à camisola" mas fraco sentido de lealdade (n=34)	Com "amor à camisola" e leais (n=61)	Completamente empenhados (n=10)
Empenhamento afectivo	1.6	3.5	4.3	5.0	5.7	5.9	6.8
Futuro comum	1.7	3.4	4.2	5.0	5.2	5.9	6.4
Empenhamento normativo	1.7	2.4	2.6	3.6	3.2	4.8	5.7
Sacrifícios avultados	3.4	4.1	2.4	4.3	1.8	2.6	4.9
Escassez de alternativas	2.7	4.0	2.0	3.2	1.5	2.0	3.3
Ausência psicológica	4.7	3.2	1.8	1.8	1.3	1.4	1.3
Justiça distributiva das recompensas	1.8	2.9	3.5	3.8	3.4	3.9	4.5
Justiça distributiva das tarefas	2.8	4.2	4.4	4.7	5.0	5.0	5.2
Justiça procedimental	1.6	2.3	2.9	3.4	3.8	4.0	4.9
Justiça interpessoal	1.7	3.1	3.6	4.4	4.6	4.7	5.1
Justiça informacional	1.8	2.9	3.4	4.3	4.3	4.5	5.0
Distribuição dos indivíduos das diversas categorias pelos vários agrupamentos*							
Assistentes							
Frequência encontrada	6+	14	31+	16	10	13-	3
Frequência esperada	3	13	27	14	11	22	3
Auxiliares + Adjuntos							
Frequência encontrada	1	11	30+	13	12	22	1
Frequência esperada	3	12	26	13	11	22	3
Catedráticos + Associados + Coordenadores							
Frequência encontrada	0	8	10-	7	7	23+	5+
Frequência esperada	2	8	18	9	7	14	2
Distribuição dos indivíduos de cada sexo pelos vários agrupamentos**							
Mulheres							
Frequência encontrada	7+	13	26	15+	9	15-	3
Frequência esperada	3	12	26	12	11	20	3
Homens							
Frequência encontrada	2-	23	51	22-	25	45+	7
Frequência esperada	6	24	51	25	23	40	7

*Qui-quadrado: 26.67 (p=0.009). ** Qui-quadrado: 11.62 (p=0.07).

Nota: Os sinais + e - representam, respectivamente, as sobre e sub-representações mais notórias.

percepções de justiça e os dois vínculos instrumentais. Esse dado corrobora o que fora enunciado pelas regressões.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A evidência empírica exposta concita um elenco de reflexões pertinentes que importa explicitar. A primeira diz respei-

to aos graus de empenhamento nas suas diversas dimensões. Em termos médios, são baixas as percepções de sacrifícios elevados por uma eventual saída e de escassez de alternativas. O dado não surpreende se cogitar-se no facto de estar-se perante indivíduos com níveis de formação bastante acima da média — por conseguinte, mais capacitados para alcançar actividades profissionais atractivas fora do contexto da instituição em que

actuam. Acresce, todavia, que os vínculos psicológicos afectivos são moderados, sendo ainda mais modesto o laço de natureza normativa (sentido do dever de lealdade).

Essa tendência pode reflectir as particularidades da actividade docente, o quadro de reconhecimento profissional específico em que actuam, e o sistema de progressão na carreira. Na verdade, alguns dados apontam para o facto de o sentimento de pertença do académico à comunidade científica tender a ser mais vigoroso do que a lealdade à organização a que se encontra adstrito (JESUÍNO, 1995). Orientados para obter reconhecimento pelos seus pares — mais, porventura, do que pelos seus alunos e pela organização em que se inserem —, é provável que, frequentemente, confirmem maior ênfase à produção científica do que ao ensino ou a outras actividades organizacionais. Ademais, é presumível que, como profissionais, se sintam predominantemente constrangidos pelos **padrões da profissão** — mais do que pelos padrões determinados no vértice estratégico ou na tecno-estrutura que dominam outras estruturas (MINTZBERG, 1989). Por outro lado, uma leitura impressionista da realidade — o autor deste artigo é professor universitário — sugere que existe um clima caracterizado por uma crença que pode ser assim descrita: a progressão na carreira depende mais da produção científica do que da qualidade das aulas ministradas, do atendimento aos alunos em períodos-extra, e da execução competente e empenhada de funções gestórias.

Essa interpretação dos modestos vínculos afectivos e normativos, embora plausível, colide com os dados de alguns estudos sugerindo que membros organizacionais de outra natureza denotam pendores afectivos e normativos mais frouxos do que os próprios docentes. Numa pesquisa abrangendo 366 indivíduos com actividades profissionais muito diversas (*e.g.*, funcionários bancários, enfermeiros, funcionários públicos, empregados de empresas seguradoras, empregados de empresas industriais), Rego *et al.* (2003) evidenciaram cotações em empenhamento afectivo, desejo de futuro comum e empenhamento normativo ainda mais baixas do que as aqui explicitadas: 4.2, 4.2 e 3.2, respectivamente.

Não é por esse facto, contudo, que os vínculos afectivos e normativos dos docentes podem considerar-se condizentes com o desejável. O vigor de tais laços aqui exposto é, efectivamente, moderado — havendo pois um espaço de acção ao dispor dos decisores (nos níveis político, institucional, departamental) que importa preencher. Cabe aos investigadores facultar alguns contributos nesse domínio — e é nessa moldura que este artigo procura inserir-se. Na pesquisa aqui em apreço, debruçou-se sobre as percepções de justiça dos docentes, indicando os dados empíricos que esse é um domínio promissor.

Assim se enceta a segunda reflexão. Na verdade, os dados sugerem que, sob a égide do fomento dessas percepções, podem ser promovidos os níveis de empenhamento afectivo e normativo dos professores, e atenuado o respectivo grau de ausência psicológica. O espaço aberto de actuação também

denota alguma amplidão, pois que, globalmente, os professores denotam níveis percebidos de justiça modestos ou medianos. Os docentes sentem-se especialmente injustiçados em matéria procedimental (*e.g.*, critérios de progressão na carreira) e recompensatória. Tal panorama parece ter reflexos nos seus graus de empenhamento — tornando-os, porventura, menos afectivamente vinculados, menos desejosos de um futuro comum, menos atreitos ao sentido do dever de lealdade e mais psicologicamente ausentes. As configurações consagradas na tabela 5 apontam veementemente nesse sentido: à medida que se ascende nas ligações afectivas e normativas, e se baixa na ausência psicológica, as percepções de justiça adquirem teor mais positivo.

Importa, no entanto, apurar o olhar para identificar as vertentes da justiça mais potenciadoras do empenhamento; e para descortinar as facetas do empenhamento que as percepções de justiça mais podem influenciar. É aqui que se situa a terceira zona de reflexões, a seguir detalhada.

A justiça distributiva das recompensas não explica qualquer faceta do empenhamento, sugerindo que os professores não doseiam os seus níveis de empenhamento em função da justiça recompensatória que lhes cabe. A tendência pode ser interpretada à luz do modelo dos efeitos diferenciais antes descrito: o empenhamento afectivo e normativo tende a ser explicado pela justiça procedimental/interaccional, sendo a justiça distributiva um antecedente mais plausível de outras variáveis (*e.g.*, satisfação). Mas a sua interpretação pode ser enriquecida com o conceito de **reciprocidade** (GOULDNER, 1960): as pessoas tendem a direccionar os seus actos de reciprocidade para a fonte que os beneficia. No caso aqui em apreço, seria expectável que os docentes que se sentem recompensatoriamente injustiçados pela sua organização respondessem, reciprocamente, com menor empenhamento organizacional (fundamentalmente o afectivo e o normativo). Sucede, porém, que a fonte que determina as recompensas docentes está situada fora da organização de ensino, radicando antes em normativos legais aplicáveis a todas as organizações do sector público. Na moldura traçada pela teoria da reciprocidade, torna-se pois compreensível que os professores que se sentem injustiçados do ponto de vista recompensatório não penalizem o actor (isto é, a sua organização) que não tem responsabilidades nessa injustiça.

A mesma moldura pode auxiliar na compreensão do poder explicativo da justiça distributiva das tarefas. Essa é uma matéria que, não obstante ser condicionada por imperativos legais, é em grande medida activada pelos decisores organizacionais. Compreende-se, pois, que os professores que se sentem injustiçados nesse domínio reajam negativamente para com a organização — e esse parece ser o dado facultado pela presente pesquisa: quanto mais positivas (negativas) são as suas percepções de justiça, menor (maior) a respectiva ausência psicológica.

O exposto está enquadrado pela especificidade da amostra, colhida apenas em instituições públicas. Pesquisas vindouras

poderão testar a argumentação exposta, designadamente investigando se, nas organizações privadas, o empenhamento dos professores pode ser explicado pela justiça recompensatória. A indagação científica atractiva é simples: estando essa faceta da justiça dependente das próprias organizações (privadas), será que os docentes respondem reciprocamente com mais ou menos empenhamento?

Justifica-se agora a retoma do modelo dos efeitos diferenciais antes exposto. Na verdade, em consonância com o que dele emana, é a justiça procedimental/interaccional — e não a distributiva — que mais explica as facetas afectivas e normativa do empenhamento. Globalmente, os professores que sentem que os procedimentos são justos, que os superiores os tratam com dignidade e respeito e que lhes explicam e justificam as decisões que os afectam, denotam níveis superiores de empenhamento afectivo, um mais vincado desejo de futuro comum, um mais vigoroso vínculo normativo, e uma mais ténue ausência psicológica. Algumas *nuanças* são, porém, identificáveis. Mais especificamente, embora a justiça procedimental explique o laço afectivo, o normativo e o desejo de futuro comum, a interpessoal apenas explica o afectivo, e a informacional apenas denota poder preditivo do normativo. A justiça informacional é a que mais vincadamente explica a ausência psicológica.

Como parêntesis de natureza psicométrica, sublinhe-se como são distintos os poderes explicativos das duas facetas interacionais da justiça (interpessoal e informacional). O dado reforça a pertinência da opção pela partição — via que muitas pesquisas não seguem (KONOVSKY, 2000), mas que pode ser profícua, como aqui se evidencia. Também aqui fica patente o risco de se tratarem conjuntamente duas variáveis pelo facto de estarem fortemente correlacionadas. Perante o muito elevado coeficiente de correlação entre essas duas variáveis (0.88, tabela 3), teria sido apelativo não as autonomizar — mas daí teriam advindo perdas explicativas, como os resultados das regressões bem sugerem.

A quarta reflexão tem vindo a ser aflorada pela argumentação exposta, mas é recomendável a sua explicitação: as percepções de justiça contêm um fraco poder explicativo das duas variáveis instrumentais do empenhamento. Tal significa que, em grande medida, não é pelo facto de as pessoas se sentirem justicadas que desenvolvem percepções mais vincadas de elevados custos de saída e de ausência de alternativas. Por conseguinte, e sem surpresas, parece que tais percepções dependerão mais de variáveis como, por exemplo, a posição na carreira, as circunstâncias de vida, as reais oportunidades de emprego no exterior da instituição, a transferibilidade das competências para outras actividades.

A quinta reflexão projecta-se sobre os níveis de empenhamento dos docentes de várias categorias. A tendência detectada é a de os docentes em início de carreira estarem sobre-representados nas configurações de menores empenhamentos afectivos e normativo, e sub-representados nas restantes, o

oposto ocorrendo com os docentes situados em categorias mais elevadas (tabela 5). Poderia presumir-se que tal facto radica em diferenças nas percepções de justiça, mas os dados empíricos revelam que tal não ocorre. Sucede que, quando se comparam os docentes dos três grupos de categorias (assistentes; auxiliares + adjuntos; associados + coordenadores + catedráticos), constata-se que os primeiros denotam menores pendores afectivos e normativo e maior grau de ausência psicológica, ocorrendo o inverso com os docentes de categorias mais avançadas.

Há, por conseguinte, razões para presumir que a posição na carreira ajuda a explicar os vínculos psicológicos dos docentes às suas organizações. É provável que tal se deva ao facto de a categoria estar associada a diferentes poderes de intervenção e participação em órgãos decisórios, a diferentes modos de tratamento recebido dos superiores, mas também a diferenças nos modos de encarar a carreira académica. Por exemplo, será que os mais jovens encaram a mudança de instituição como mais **natural**? Será que, por razões educacionais e/ou culturais, desenvolvem laços afectivos e normativos mais ténues com as suas organizações? Encararão a sua carreira numa lógica mais individualizada, centrada nas melhores oportunidades de ascensão que **qualquer** instituição lhes faculte?

A última reflexão recai sobre as comparações inter-sexos. A tabela 5 denota uma ligeira tendência para que as docentes estejam sobre-representadas em configurações de menores empenhamentos afectivos e normativo, e sub-representadas nos restantes agrupamentos. Uma hipótese explicativa plausível seria a de que as mulheres se sentem menos justicadas do que os homens — não fora o facto de os dados empíricos sugerirem não haver diferenças significativas entre géneros. Um escrutínio mais cirúrgico dos dados sugere, porém, que as mulheres expressam, efectivamente, laços afectivos e normativos mais frouxos do que os homens. Uma leitura interpretativa possível é a de que as mulheres, por razões educacionais e de papéis sociais, desenvolvem laços mais fracos com as organizações — direccionando uma parcela da sua energia afectiva e normativa para a família ou outros tipos de relações sociais. É provável, porém, que tal se deva, igualmente, ao facto de haver mais mulheres do que homens nas fases iniciais da carreira (tabela 6). Em suma, é presumível que as diferenças entre os sexos não se devam a variáveis específicos do género, mas a diferenças em termos de posição na carreira. Uma interpretação apressada poderia precipitar uma explicação de natureza discriminatória, mas os dados sugerem que é a diferença de idades que está na base do diferencial (44 anos nos homens *versus* 39 nas mulheres).

Importa, agora, aduzir algumas limitações da pesquisa e gizar pistas de investigação. A primeira limitação advém do facto de as variáveis independentes e dependentes terem sido colhidas na mesma fonte e simultaneamente. Essa opção metodológica concita riscos de variância do método comum (PODSAKOFF & ORGAN, 1986), de tal modo que as rela-

Tabela 6

Como Professores e Professoras se Distribuem por Três Patamares da Carreira Docente

		Assistentes	Auxiliares + Adjuntos	Catedráticos + Associados + Coordenadores
Mulheres	Frequência encontrada	46+	26	5-
	Frequência esperada	30	28	19
Homens	Frequência encontrada	47-	63	54+
	Frequência esperada	63	61	40

*Qui-quadrado: 28.38 (p=0.000).

Nota: Os sinais + e - representam, respectivamente, as sobre e sub-representações mais notórias.

ções estatísticas podem ser inflacionadas. Após ter respondido a um dos questionários, o inquirido pode ser impelido para dar respostas **congruentes** no outro. Um dos possíveis raciocínios poderá ser assim enunciado: “sinto-me afectivamente ligado à minha organização; logo ... é porque sou tratado com justiça”. Futuras pesquisas poderão optar por vias longitudinais, de modo que os dois tipos de variáveis sejam colhidos em momentos temporais distintos. Estudos *quasi*-experimentais seriam também desejáveis, com a vantagem adicional de poderem gerar indicações mais plausíveis acerca dos nexos de causalidade.

Essa é, aliás, outra limitação substancial da pesquisa, pois o método correlacional seguido não permite aduzir categoricamente relações de causa-efeito. Embora seja plausível que as pessoas mais justicadas desenvolvam vínculos afectivos e normativos mais fortes, também é verosímil uma relação inversa: as pessoas mais empenhadas lêem a realidade que as circunda de um modo distinto ou, ainda, as pessoas mais empenhadas acabam por ocupar posições e exercer actividades diferentes, sendo aí que radicam as diferentes percepções de justiça.

A terceira limitação resulta do facto de a amostra ter sido colhida, apenas, em instituições públicas. É plausível que as condições de exercício da actividade em instituições privadas sejam distintas e, assim, suscitem diferentes padrões reactivos dos professores. Tal como foi anteriormente enunciado — e que aqui se refere apenas a título ilustrativo —, é presumível que os docentes dessas instituições respondam à (in)justiça recompensatória com mais ou menos empenhamento. Recomenda-se, por conseguinte, a realização de estudos que comparem os padrões empíricos nos dois tipos de instituições.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Não obstante as limitações enunciadas, o panorama empírico evidenciado autoriza que se extraiam algumas implicações e linhas de orientação pertinentes para a condução e a gestão das instituições de ensino superior. Sendo presumivelmente importante para a qualidade das/nas instituições que os

seus docentes denotem elevados níveis de empenhamento afectivo e normativo e baixo grau de ausência psicológica, importa que os decisores actuem com o fito no incremento das percepções de justiça.

Esse tema parece conter laivos de tabu (REGO, 2000b) em Portugal, carecendo de considerações que eméritos investigadores têm tecido. Por exemplo, Greenberg (1996, p.vii) enunciou peremptoriamente que “poucos conceitos como a justiça são tão fulcrais à interacção social humana”. Num registo mais focalizado nas organizações, Greenberg (1993b, p.250) afirmou: “as pessoas comportam-se altruisticamente para com a organiza-

ção em que trabalham se acreditarem que são tratadas com justiça”. Goleman (1999, p.128), tentando aduzir razões pelas quais as pessoas se empenham na vida das suas organizações, afirmou mais recentemente: “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”.

É nessa moldura, com intuítos ensaísticos, e sem pretensões de exaustividade, que a seguir se expõe um elenco de aspectos que se nos afiguram de meritória menção.

- Importa que os procedimentos decisórios sejam justos. Isso implica, nomeadamente, que os processos sejam transparentes, que se evitem os favorecimentos pessoais, que as decisões sejam consistentes ao longo do tempo e que se baseiem em informação exacta e rigorosa.
- É recomendável que se reflecta sobre a necessidade de alterar os critérios e os procedimentos atinentes às promoções dos docentes. Porventura, aspectos como a competência e a dedicação pedagógica, o empenhamento na vida das instituições, a ligação ao meio circundante deverão ser consagrados mais claramente e desde os patamares iniciais da carreira.
- É crucial que os decisores, na relação com os docentes, se comportem de modo respeitador e digno, respeitem os seus direitos, e actuem de modo franco, honesto e ético. É igualmente importante que expliquem, discutam e forneçam justificações aos docentes (que foram ou virão a ser) afectados pelas decisões.
- Importa incrementar as possibilidades de participação dos docentes na tomada de decisão, especialmente dos que, por situarem-se em categorias de início de carreira, ficam arredados de determinados órgãos de decisão e consulta. Mesmo que esse arredamento seja uma inevitabilidade formal, nada

impede que sejam adoptados procedimentos **informais** de consulta e participação. A qualidade de número considerável de decisões não depende do grau académico ou da categoria profissional dos docentes. O nível superior de formação que todos detêm capacita-os para intervir, com qualidade, em decisões atinentes a orçamentos, distribuição de serviço docente, alterações de planos de estudos etc.

- Essas actuações transmitem aos docentes um sinal de que são membros respeitados, considerados, e intelectual e emocionalmente válidos (KIM & MAUBORGNE, 1998). E esse sinal não parece estar inibido pelas estruturas normativas e estatutárias vigentes.
- Note-se que a permanência em categorias menos avançadas da carreira pode provir, não do demérito do docente, mas das características de um sistema assente fundamentalmente

numa lógica de **vagas** que impede/dificulta a recompensa efectiva do mérito.

Em suma, existe um espaço de actuações à disposição dos decisores passíveis de contribuírem para o fomento do empenhamento dos professores nas suas instituições. O estudo aqui em apreço faculta algumas linhas de orientação, mas estudos posteriores serão necessários para que se expandam as possibilidades de actuação para outros domínios. Desafiadas a responder a solicitações plurais (*e.g.*, da comunidade científica, do tecido empresarial, dos poderes públicos, dos estudantes e seus progenitores), as instituições de ensino superior carecem, progressivamente, do empenhamento dos seus docentes — sem o qual dificilmente alcançarão os níveis qualitários que se lhes exigem. ◆

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, J.S. Inequity in social exchange. In: BERKOWITZ, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1965. v.2, p.267-299.

ALLEN, N.J.; MEYER, J.P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, v.63, p.1-18, 1990.

_____. Organizational commitment: evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, v.26, p.49-61, 1993.

_____. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, v.49, p.252-276, 1996.

BAILEY, D.; BENNETT, J.V. The realistic model of higher education. *Quality Progress*, v.29, n.11, p.77-79, 1996.

BIES, R.J.; MOAG, J.S. Interactional justice: communication criteria of fairness. In: LEWICKI, R.J.; SHEPPARD, B.H.; BAZERMAN, M.H. (Eds.). *Research on negotiation in organizations*. Greenwich, CT: JAI Press, 1986. v.1, p.43-55.

BISHOP, J.; SCOTT, K.; BURROUGHS, S. Support, commitment, and employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*, v.26, n.6, p.1113-1132, 2000.

BYRNE, B.M. *Structural equation modeling with lisrel, prelis, and simplis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

CAETANO, A.; VALA, J. Efeitos da justiça organizacional percebida sobre a satisfação no trabalho e as opções comportamentais. *Psicologia*, v.XIII, n.1-2, p.75-84, 1999.

CLUGSTON, M. Does cultural socialization predict multiple bases and foci of commitment? *Journal of Management*, v.26,

n.1, p.5-30, 2000.

COHEN, A. The relationship between commitment forms and work outcomes: a comparison of three models. *Human Relations*, v.53, n.3, p.387-417, 2000.

CROPANZANO, R.; GREENBERG, J. Progress in organizational justice: tunneling through the maze. In: COOPER, C.L.; ROBERTSON, I.T. (Eds.). *International review of industrial and organizational psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, 1997. v.12, p.317-372.

ELLINGTON, H.; ROSS, G. Evaluating teaching quality throughout a university. *Quality Assurance in Education*, v.2, n.2, p.4-9, 1994.

FEIGENBAUM, A.V. Quality education and America's competitiveness. *Quality Progress*, v.27, n.9, p.83-84, 1994.

GOLEMAN, D. *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

GOULDNER, A.W. The norm of reciprocity: a preliminary statement. *American Sociological Review*, v.25, p.161-178, 1960.

GREENBERG, J. Organizational justice: yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, v.16, p.399-432, 1990.

_____. Justice and organizational citizenship: a commentary on the state of the science. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, v.6, n.3, p.249-256, 1993a.

_____. The intellectual adolescence of organizational justice: you've come a long way, maybe. *Social Justice Research*, v.6, n.1, p.135-148, 1993b.

_____. The social side of fairness: interpersonal and informational classes of organizational justice. In:

- CROPANZANO, R. (Ed.). *Justice in the workplace: approaching fairness in human resource management*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993c. p.79-103.
- GREENBERG, J. *The quest for justice on the job: essays and experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- GREENBERG, J.; LIND, E.A. The pursuit of organizational justice: from conceptualization to implication to application. In: COOPER, C.L.; LOCKE, E.A. (Eds.). *Industrial and organizational psychology — linking theory with practice*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2000. p.72-108.
- GREENBERG, J.; McCARTY, C.L. The interpersonal aspects of procedural justice: a new perspective on pay fairness. *Labor Law Journal*, v.41, p.580-586, 1990.
- HACKETT, R.D.; BYCIO, P.; HAUSDORF, P.A. Further assessments of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, v.79, p.15-23, 1994.
- HACKMAN, J.R.; WAGEMAN, R. Total quality management: empirical, conceptual and practical issues. *Administrative Science Quarterly*, v.40, p.309-342, 1995.
- HANSEN, W. L.; JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, v.2, n.3, p.211-217, 1996.
- HELMS, S.; KEY, C.H. Are students more than costumers in the classroom? *Quality Progress*, v.27, n.9, p.97-99, 1994.
- HORINE, J.E.; HAILEY, W.A.; RUBACH, L. Shaping America's future. *Quality Progress*, v.26, n.10, p.41-60, 1993.
- HORSBURGH, M. Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, v.5, n.1, p.9-25, 1999.
- IVERSON, R.D.; BUTTIGIEG, D.M. Affective, normative and continuance commitment: can the 'right kind' of commitment be managed? *Journal of Management Studies*, v.36, n.3, p.307-333, 1999.
- JESUÍNO, J.C. (Ed.). *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*. Oeiras: Celta, 1995.
- JORESKOG, K.; SORBOM, D. *Lisrel 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, 1993.
- KIM, W.C.; MAUBORGNE, R.A. Fair process: managing in the knowledge economy. *Harvard Business Review*, v.75, n.4, p.65-75, 1997.
- KIM, W.C.; MAUBORGNE, R.A. Procedural justice, strategic decision making and the knowledge economy. *Strategic Management Journal*, v.19, p.323-338, 1998.
- KONOVSKY, M.A. Understanding procedural justice and its impacts on business organizations. *Journal of Management*, v.26, n.3, p.489-511, 2000.
- LIND, E.A.; TYLER, T.R. *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum, 1988.
- MACKENZIE, S.B.; PODSAKOFF, P.M.; AHEARNE, M. Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance. *Journal of Marketing*, v.62, p.87-98, 1998.
- McFARLIN, D.B.; SWEENEY, P.D. Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, v.35, n.3, p.626-637, 1992.
- MEDEIROS, C.A.F. *Comprometimento organizacional, características pessoais e performance no trabalho: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional*. Rio Grande do Norte, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Administrativas, 1997.
- MEYER, J.P. Organizational commitment. In: COOPER, C.L.; ROBERTSON, I.T. (Eds.). *International review of industrial and organizational psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, 1997. v.12, p.175-228.
- MEYER, J.P.; ALLEN, N.J. A three-component conceptualization of organization commitment. *Human Resource Management Review*, v.1, Issue 1, p.61-89, Spring 1991.
- _____. *Commitment in the workplace: theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- MEYER, J.P.; ALLEN, N.J.; SMITH, C.A. Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, v.78, n.4, p.538-551, 1993.
- MINTZBERG, H. The professional bureaucracy. In: QUINN, J.B.; MINTZBERG, H.; JAMES, R.M. (Eds.). *The strategy process: concepts, contexts and cases*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1988. p.638-649.
- _____. *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. New York: Free Press, 1989.
- MONTANO, C.B.; UTTER, G.H. Total quality management in

- higher education. *Quality Progress*, v.32, n.8, p.52-59, 1999.
- PODSAKOFF, P.M.; ORGAN, D.W. Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, v.12, p.531-544, 1986.
- RACE, P. Quality for some? What about the rest? *Quality Assurance in Education*, v.2, n.2, p.10-14, 1994.
- REGO, A. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.80, n.196, p.404-415, 1999.
- _____. Percepções de justiça dos professores do ensino superior: desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Linhas Críticas*, v.6, n.11, p.131-154, 2000a.
- _____. *Justiça e cidadania nas organizações — uma abordagem sem tabus*. Lisboa: Edições Sílabo, 2000b.
- _____. *Justiça e comportamentos de cidadania. Comportamento Organizacional e Gestão*, v.6, n.1, p.73-94, 2000c.
- _____. *Justiça organizacional: desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. Psicologia*, v.XIV, n.2, p.285-307, 2000d.
- _____. O bom cidadão docente universitário: na senda da qualidade no ensino superior. *Educação & Sociedade*, v.75, p.174-199, 2001a.
- _____. *Comportamentos de cidadania docente universitária: operacionalização de um construto. Revista de Educação*, v.X, n.1, p.87-98, 2001b.
- _____. *Percepções de justiça: estudos de dimensionalização com professores do ensino superior. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.17, n.2, p.119-131, 2001c.
- _____. *Percepções de justiça dos professores do ensino superior — um estudo confirmatório. Psicologia*, v.XV, n.2, p.361-377, 2001d.
- _____. *Empenhamento organizacional: factor de competitividade ou engenharia social? Comunicação apresentada ao CONGRESSO "COMPETITIVIDADE ATRAVÉS DAS PESSOAS"*, Porto, 18 out. 2001e.
- _____. *Empenhamento organizacional e ausência psicológica — reflectindo sobre as organizações de ensino superior. Revista de Gestão e Economia*, v.3, p.43-54, 2002a.
- _____. *Comportamentos de cidadania dos professores universitários: um construto com promissora infância. Psicologia: Organizações e Trabalho*, v.2, n.1, p.63-91, 2002b.
- REGO, A. Citizenship behaviours of university teachers: the graduates' point of view. *Active Learning in Higher Education*, v.4, n.1, p.8-23, 2002c.
- _____. *Justiça e cidadania nas organizações — o papel moderador das preferências éticas. Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)*, v.37, n.2, p.83-101, 2002d.
- _____. *Comportamentos de cidadania nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, 2002e.
- _____. *Comprometimento organizacional e ausência psicológica: afinal, quantas dimensões? Revista de Administração de Empresas (RAE-FGV)*, v. 43, n.4, p. 25-35, 2003.
- REGO, A.; CARDOSO, C.C. Development and validation of an instrument for measuring justice perceptions of university teachers. Paper presented at the EUROPEAN CONGRESS ON WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY, 10., Praha, Czech Republic, May 16-19, 2001.
- REGO, A.; CARVALHO, M.T.; LEITE, R.; FREIRE, C.; VIEIRA, A. *Justiça nas organizações: um modelo tetradimensional. Psicologia: Organizações e Trabalho*, v.2, n.2, p.113-142, 2002.
- _____. *Empenhamento organizacional: uma versão alternativa da dimensionalidade do constructo. Comportamento Organizacional e Gestão*, 2003. No prelo.
- REGO, A.; REIS, D. *Cidadania e qualidade nas instituições de ensino superior — uma visão luso-brasileira. Teoria e Prática da Educação*, v.5, n.1, p.133-160, 2002.
- _____. *Concepções dos ex-alunos acerca da cidadania docente universitária: uma perspectiva luso-brasileira. Revista Diálogo Educacional*, v.3, n.1, p.11-27, 2003.
- ROWLEY, J. Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, v.2, n.3, p.237-255, 1996.
- SCHARGEL, F.P. Teaching TQM in a inner city high school. *Quality Progress*, v.27, n.9, p.87-90, 1994.
- SHEMWEEL, D.J.; YAVAS, U.; BILGIN, Z. Customer-service provider relationships: an empirical test of a model of service quality, satisfaction and relationship-oriented outcomes. *International Journal of Service Industry Management*, v.9, n.2, p.155-168, 1998.
- SIRVANCI, M. Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*, v.29, n.10, p.99-102, 1996.

- SWAILES, S. Organizational commitment: searching for the Holy Grail of HRM. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v.6, n.2, p.199-212, 2000.
- SWEENEY, P.D.; McFARLIN, D.B. Workers' evaluations of the 'ends' and the 'means': an examination of four models of distributive and procedural justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v.55, p.23-40, 1993.
- THIBAUT, J.; WALKER, J. *Procedural justice: a psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1975.
- TOFFLER, A. *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil, 1991.
- TYLER, T.R.; BIES, R.J. Beyond formal procedures: the interpersonal context of procedural justice. In: CARROLL, J.S. (Ed.). *Applied social psychology in business settings*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. p.77-98.
- YOUSEF, D.A. Organizational commitment as mediator of the relationship between Islamic work ethic and attitudes toward organizational change. *Human Relations*, v.53, n.4, p.513-537, 2000.
- ZABALZA, M. Coordinadas básicas para una docencia de calidad en la Universidad: qué caracteriza la calidad de los docentes y la docencia universitaria. Conferência apresentada ao SIMPOSIUM IBEROAMERICANO SOBRE DIDÁCTICA UNIVERSITÁRIA, 1., Santiago de Compostela, 2-4 dez. 1999.
- ZBARACKI, M.J. The rhetoric and reality of total quality management. *Administrative Science Quarterly*, v.43, p.602-636, 1998.

Organizational commitment: an empirical contribution aiming to promote the quality in higher education

The study aims at showing how five dimensions of organizational justice (rewards distribution, tasks distribution, procedural, interpersonal and informational) explain six dimensions of organizational commitment (affective commitment, future in common, normative commitment, great sacrifices, scarcity of available alternatives, and psychological absence) of the higher education teachers. The sample comprises 266 teachers from five universities and three polytechnics. The main findings are the following: justice perceptions explain more than 20% of the affective commitment (26%), of the desire of a future in common (23%), of the normative commitment (25%) and of the psychological absence (29%); procedural and interpersonal justice dimensions show the highest predictive values of commitment; rewards distribution justice does not explain any dimension of commitment. The paper also presents some implications and guidelines for decision-makers, in order to promote the organizational commitment of the teachers and, thus, to increase the quality in higher education organizations.

Uniterms: organizational justice, organizational commitment, psychological absence, quality in higher education.

Compromiso organizacional: un estudio empírico para el fomento de la calidad en/para las instituciones de enseñanza superior

En este estudio, se intenta demostrar como cinco dimensiones de justicia (distributiva de las recompensas, distributiva de las tareas, procedimental, interpersonal e informacional) explican seis dimensiones de compromiso (afectivo, futuro común, normativo, percepción de sacrificios elevados por eventual salida de la organización, percepción de escasez de alternativas, ausencia psicológica) de los profesores de enseñanza superior. La muestra incluye a 266 profesores, provenientes de cinco instituciones universitarias y de tres politécnicas. Los datos sugieren lo siguiente: las percepciones de justicia explican más del 20% del compromiso afectivo (26%), del deseo de futuro común (23%), del compromiso normativo (25%) y de la ausencia psicológica (29%), pero solamente 3% - 4% de las otras dos dimensiones; las dimensiones de justicia con más fuerte poder explicativo son la procedimental y la interpersonal; la justicia de las recompensas no presenta ningún poder explicativo del compromiso. Se intenta, también, presentar algunas líneas de orientación para los decisores, con vistas a incrementar los niveles de compromiso de los profesores y, así, contribuir para el fomento de la calidad en / de las instituciones de enseñanza superior.

Palabras clave: justicia organizacional, compromiso organizacional, ausencia psicológica, calidad en la enseñanza superior.