



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA**



JOSÉ BONIFÁCIO DO AMPARO SOBRINHO

**Contratos psicológicos de docentes de ensino superior de
instituições públicas e particulares: um estudo
comparativo**

Salvador – Bahia

2013

José Bonifácio do Amparo Sobrinho

**Contratos psicológicos de docentes de ensino superior de
instituições públicas e particulares: um estudo
comparativo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho.

Orientador: Prof. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim.

Salvador – Bahia

2013

A526 Amparo Sobrinho, José Bonifácio do
Contratos psicológicos de docentes de ensino superior de instituições públicas e particulares: um estudo comparativo / José Bonifácio do Amparo Sobrinho. – Salvador, 2013.
109f. : il.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Maria Guedes Gondim.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, 2013.

1. Psicologia Social. 2. Psicólogos - Ensino superior - Instituições públicas – Contrato de trabalho. 3. Psicólogos - Ensino superior – Instituições privadas - Contrato de trabalho. 4. Psicologia educacional. 5. Psicologia – Estudo e ensino. I. Gondim, Sônia Maria Guedes. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD – 150.7

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

José Bonifácio do Amparo Sobrinho

**CONTRATOS PSICOLÓGICOS DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR DE
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PARTICULARES: UM ESTUDO COMPARATIVO**

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof. Dr^a. Sônia Maria Guedes Gondim
Universidade Federal da Bahia (UFBA)**

**Prof. Dr. Sigmar Malvezzi
Universidade de São Paulo (USP)**

**Prof. Dr. Jair Nascimento dos Santos
Universidade Salvador (UNIFACS) / Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)**

Agradecimentos

Dois anos e meio passaram. Neste momento, olho para trás e enxergo, com carinho, aquele rapaz que chegava à Universidade Federal da Bahia com o objetivo de se tornar aluno especial do Mestrado, com uma quantidade infinita de dúvidas em mente. Se o objetivo era encontrar respostas para essas questões, o êxito foi alcançado, mas acompanhado de uma quantidade infinitamente maior de interrogações. Entretanto, há uma diferença qualitativa substancial no conteúdo dessas interrogações: a convicção de que elas são fundamentais – no sentido de fundamento mesmo – para o avanço das ciências, da sociedade e dos indivíduos. Concluo, hoje, mais uma etapa de minha formação profissional agradecendo a todos que colaboraram para o logro deste desafio.

Em primeiro lugar, agradeço ao Supremo Deus, doutor da verdade, a Meishu Sama, meu orientador espiritual, a São Lázaro, meu padrinho de vida, e a meus antepassados.

Agradeço a meus pais, José Bonifácio Sobrinho e Marta Marlene do Amparo, pela constante abdicação de suas vidas em prol de minha educação e formação, além do investimento e da confiança no meu potencial; a minhas irmãs, Lilian Marta do Amparo Sobrinho e Liliana do Amparo Sobrinho, por servirem como referência de engajamento e sucesso; e à minha noiva, Lorena Araújo Miranda, por me apoiar e tolerar os momentos de desafios e de ausência.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora e referência profissional, Sônia Maria Guedes Gondim, pela oportunidade de participar de seu time e por ter me guiado e desafiado nesse período.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa, pelas emoções e pelos sentimentos em contextos de trabalho, em especial a Ana Célia Simões, contemporânea de Mestrado, pelo suporte, parceria e paciência. E, por fim, agradeço a todos os mestres e profissionais da

Universidade Federal da Bahia, pelo apoio, pela transmissão de valiosos conhecimentos, pelo suporte e pela amizade, neste processo que finda aqui.

Sem vocês, não seria possível alcançar essa vitória! Muito obrigado!

Resumo

Contratos psicológicos de trabalho são percepções de concordância a respeito de trocas estabelecidas entre empregado e empregador, nas relações de trabalho. O construto apresenta-se como valiosa ferramenta para a gestão de pessoas, por apresentar relações diretas com satisfação, atitudes, comportamento, comprometimento e produtividade. Nos últimos 20 anos, a situação da educação superior no Brasil acentuou a diferenciação entre as instituições de ensino superior públicas e privadas, e principalmente a relação dos docentes com as instituições em que trabalham. Esta pesquisa, de abordagem quantitativa, teve o objetivo de comparar os contratos psicológicos de professores de instituições de ensino superior dos setores públicos e privados, em termos dos seus conteúdos e avaliação dos estados de contrato. A amostra da pesquisa contou com 156 docentes de diversas instituições de ensino superior do país. O instrumento utilizado foi composto por duas escalas – responsabilidades de empregados e responsabilidades de empregadores – adaptadas do estudo realizado com docentes proposto por Krivokapic-Shoko e O’Neil (2008) na Austrália. A respeito dos conteúdos, concluiu-se que existem mais similaridades do que diferenças entre os conteúdos de contratos psicológicos de profissionais de instituições públicas e privadas diferentes. A avaliação dos estados de contratos, na diferença dos tipos de instituição, apontou que profissionais de instituições públicas apresentam maiores avaliações de estados de contratos do que profissionais de instituições privadas em todas as dimensões de conteúdos de contratos psicológicos. Em análise das variáveis sociodemográficas sexo, faixa etária, tempo de experiência e titulação, apenas o sexo indicou fazer diferença junto ao fator *Justiça e Recompensa* – responsabilidade do empregador – na diferença de tipos de instituição.

Palavras-chave: contratos psicológicos; docentes do ensino superior; vínculos com o trabalho.

Abstract

Psychological contract is the perception of an exchange agreement between employee and employer in the work relationship. The construct presents a valuable tool to people management, presenting direct relations with job satisfaction, job attitudes and behavior, commitment and productivity. In the last 20 years the situation of higher education in Brazil increased the differentiation between higher education institutions, public and private, and especially the relationship of teachers with the institutions in which they work. This quantitative approach to research aimed to compare the psychological contracts of teachers of higher education institutions of the public and private sectors in terms of their content and evaluation of the contract. The survey sample included 156 teachers from various institutions of higher learning in Brazil. The instrument used was composed of two scales – responsibilities of employees and responsibilities of employers – adapted from the study of academics proposed by Shoko-Krivokapic and O'Neil (2008) in Australia. Regarding the content, it was concluded that there are more similarities than differences between the content of psychological contracts of different public and private institutions. The evaluation of contracts difference in the types of institution noted that practitioners of public institutions have higher ratings fulfillment of contracts than private institutions professionals in all aspects of content of psychological contracts. In the analysis of socio-demographic variables sex, age, length of experience and titling only gender indicate difference on the Justice and reward factor – employer responsibility – in the difference type of institution.

Keywords: psychological contract; higher education teacher; job relationship.

Lista de Figuras

Figura 1 - Quatro tipos de contratos psicológicos	31
Figura 2 - Fatores de responsabilidades de empregadores	32
Figura 3 - Fatores de responsabilidade de empregados	33
Figura 4 - Modelo de formação de ruptura e violação de estados de contrato	35
Figura 5 - Síntese do delineamento e método do estudo	52
Figura 6 - Dimensões e reciprocidade	57
Figura 7 - Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator <i>Justiça e recompensa</i> – amostra brasileira – em relação a sete fatores da solução original	58
Figura 8 - Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator <i>Viabilização da atividade acadêmica</i> – amostra brasileira – em relação a quatro fatores da solução original	59
Figura 9 - Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator <i>Dedicação à atividade acadêmica</i> – amostra brasileira – em relação a três fatores da solução original.	60
Figura 10 - Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator <i>Engajamento e comprometimento com a organização</i> – amostra brasileira – em relação a dois fatores da solução original	60
Figura 11 - Avaliação de estados de contrato de responsabilidades do empregador	66
Figura 12 - Avaliação de estados de contrato de responsabilidades do empregado	68
Figura 13 - Comparação entre viabilização da atividade acadêmica <i>versus</i> Dedicação à atividade acadêmica de docentes da rede pública e privada	70
Figura 14 - Comparação geral entre Viabilização da atividade acadêmica <i>versus</i> Dedicação à atividade acadêmica de docentes	70
Figura 15. Comparação entre <i>Justiça e recompensa versus Engajamento e comprometimento</i> com a organização	72
Figura 16. Interação entre as variáveis sexo e tipo de instituição com o fator <i>Justiça e recompensa</i>	73
Figura 17. Médias - ANOVA fatorial, idade, tipo de instituição e estados de contrato – fator <i>Engajamento e comprometimento com a organização</i>	79

Lista de Tabelas

Tabela 1. Quadro geral do ensino superior no Brasil	38
Tabela 2. Caracterização da amostra	46
Tabela 3. Escala de obrigações do empregador para com o empregado	55
Tabela 4. Escala de obrigações do empregado para com o empregador	56
Tabela 5. Médias e desvios padrão da ANOVA fatorial entre faixa etária, tipo de instituição e estados de contrato- fator dedicação à atividade acadêmica	78
Tabela 6. Médias e desvios padrão da ANOVA Fatorial entre tempo de experiência, tipo de instituição e estados de contrato – fator engajamento e comprometimento com a organização	81
Tabela 7. Síntese de hipóteses e conclusões.	85

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – Contratos psicológicos	19
1.1 Noções sobre contratos	19
1.2 Contratos psicológicos: o desenvolvimento histórico do conceito	21
1.3 Dimensões e a categorização dos contratos psicológicos	28
CAPÍTULO 2 - Delineamento do objeto de estudo	37
2.1 Delimitação do problema	37
2.2 Objetivos	42
2.2.1 Objetivo geral	42
2.2.2 Objetivos específicos	42
2.3 Hipóteses	42
CAPÍTULO 3 – Método	45
3.1 Participantes e procedimento de coleta de dados	45
3.2 Instrumento de coleta	47
3.3 Procedimentos de coleta de dados	50
3.4 Procedimentos de análise de dados	50
3.4.1 Síntese do delineamento e método do estudo	51
CAPÍTULO 4 – Apresentação de resultados e discussão	53
4.1 Conteúdos de contratos psicológicos de docentes: estrutura fatorial	53
4.1.2 Avaliação dos estados de contratos psicológicos de professores universitários	64

4.1.3 Reciprocidade no contrato psicológico	69
4.1.3.1 Viabilização da atividade acadêmica <i>versus</i> dedicação à vida acadêmica	69
4.1.3.2 Justiça e recompensa <i>versus</i> engajamento e comprometimento com a organização	71
4.1.4 Comparação dos estados de contrato entre os tipos de vínculo em função das variáveis sociodemográficas	72
4.1.4.1 Sexo	73
4.1.4.2 Faixa etária	77
4.1.4.3 Titulação	80
4.1.4.4 Tempo de experiência	81
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
5.1 Conclusão	83
5.2. Limitações e sugestões de futuros estudos	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A:	105
APÊNDICE B:	109

INTRODUÇÃO

A compreensão do comportamento dos indivíduos no trabalho tem estimulado o surgimento de novos construtos e modelos no campo das ciências do comportamento organizacional. O interesse ganhou impulso com as mudanças nos cenários econômicos, após a década de 1970, em que o pensamento liberal e a inserção de novas tecnologias fomentaram mudanças na lógica do mercado global, a exemplo da demanda por adaptabilidade das organizações para fazer frente ao aumento da competitividade, do aumento das atividades dos trabalhadores, da expansão do setor de serviços, da necessidade de reestruturação das organizações e da flexibilização das relações de trabalho (Conway & Briner, 2005).

Essa mudança de cenário gerou consequências no mundo do trabalho, em especial no tipo de relacionamento entre empregadores e trabalhadores, haja vista o crescimento da instabilidade dos vínculos (Rowe & Bastos, 2011). Compreender melhor a qualidade desses relacionamentos na atualidade contribui para melhorar o gerenciamento das interações de trabalho, tornando defensável o desenvolvimento de pesquisa sobre a qualidade dos vínculos entre trabalhadores e empregadores.

Com base na suposição de que as relações de trabalho estão sustentadas em um sistema de trocas, em que cada parte oferece algo e espera que a outra responda de forma recíproca, e que isso repercute na qualidade do vínculo que o trabalhador mantém com a organização e no seu desempenho, o estudo sobre contratos psicológicos de trabalho se apresenta como uma valiosa ferramenta para a melhoria dos processos organizacionais relacionados às pessoas (Conway & Briner, 2005; Menegon, 2010).

O conceito surgiu na década de 1960, em nota de rodapé do livro de Argyris (1960) “*Understanding Organizational Behavior*”, como adaptação para o contexto do trabalho do

conceito de Menninger (1958) de contrato terapêutico, e vem sendo aprimorado a partir da década de 1980 por pesquisadores dos campos de estudo das relações laborais (Conway & Briner, 2005; Gondim & Rios, 2012; Menegon, 2010).

A perspectiva de contratos psicológicos com maior representatividade na atualidade é de Denise Rousseau (1995), que entende o construto como a percepção do consentimento entre duas partes sobre termos de acordos de trocas. Espera-se que os trabalhadores comportem-se de uma dada maneira para com a organização, a qual, por sua vez, se compromete a oferecer em troca algumas vantagens.

Diferenciando-se do contrato formal de trabalho, o contrato psicológico baseia-se nas percepções de cada uma das partes, indo além do que está prescrito legalmente, ou explicitamente acordado (Conway & Briner, 2005). Ou seja, o que distingue o contrato psicológico do contrato formal é a sua referência às crenças implícitas sobre o que cada um deve oferecer e o que cada um é responsável por prover nas relações de trabalho (O'Donohue, Sheehan, Hecker, & Holland, 2007). Além disso, distingue-se dos contrato formal por ser mais dinâmico e processual, redefinindo-se no espaço de trabalho e no tempo.

Na tentativa de delimitar as particularidades dos contratos psicológicos em relação a outros construtos relacionados a comportamentos nas relações de trabalho, Conway e Briner (2005) destacam três características básicas: a) foco no relacionamento entre empregado e empregador; b) foco nas relações de troca; e c) foco na crença da reciprocidade.

Atualmente, o interesse pelo construto tem crescido na comunidade acadêmica. Em pouco mais de 20 anos, após a retomada da discussão sobre o tema, a pesquisa e a utilização do construto nas ciências do comportamento organizacional têm amadurecido e crescido de forma significativa, a ponto de ilustrarem edições especiais de periódicos reconhecidos, como o *Human Resource Management* (1994), o *European Journal of Work Psychology* (1996) e o *Journal of Organizational Behavior* (1998 e 2003) (Conway & Briner, 2005).

No campo da educação, o crescimento do ensino superior no mundo e a influência de variáveis econômicas, políticas e sociais nas relações entre formação de recursos humanos, ciência e mundo do trabalho têm redimensionado os contratos psicológicos entre docentes e instituições empregadoras (Coutinho, Magro, & Budde, 2011; Saraiva & Nunes, 2011).

Os impactos da crise do capital da década de 1970 causaram consequências globais, principalmente no cerne das funções e prioridades do Estado. Essas consequências foram refletidas no papel e na finalidade da educação, principalmente, a superior, que doravante passará por redefinições na gestão acadêmica e na reconfiguração do trabalho docente (Ribeiro, 2012).

A adoção de um conjunto de práticas para reorganização organizacional e de mudanças de valores na gestão de instituições públicas de ensino superior, denominada “*new management*”, na Inglaterra, é um exemplo do impacto dessas mudanças, tendo resultado em repercussões na qualidade das relações de trabalho de profissionais de educação superior (Gammie, 2006). Ademais, a necessidade de formar profissionais qualificados para o mercado, com foco na gestão do conhecimento, e também a valorização do capital intelectual como vantagem competitiva favoreceram a adoção de iniciativas competitivas, atingindo o campo das instituições educacionais (Bathmaker, 1999).

De forma similar, na Nova Zelândia e na Austrália, Krivokapic-Skoko e O’Neil (2008) afirmaram que as instituições públicas passaram a sofrer pressões por parte do mercado e da demanda pela utilização de práticas direcionadas ao aumento da efetividade para fazer frente ao crescimento do ensino superior privado. Essa demanda, no entanto, acabou sendo transferida para os docentes de ensino superior tanto de instituições públicas quanto particulares, como principais responsáveis por atrair estudantes e consolidar a confiança da imagem institucional diante da sociedade e da comunidade acadêmica.

Nos três países mencionados acima, as mudanças tiveram consequências semelhantes, caracterizadas pelo aumento da competitividade entre colegas, a diminuição da autonomia dos professores e a instabilidade nas relações de trabalho entre docentes e instituições de ensino (Chu & Kuo, 2012; Krivokapic-Skoko & O’Neil, 2008, O’Donohue et al., 2007; Shen, 2010).

No Brasil, o ensino superior também passou por mudanças estruturais nas últimas décadas. Ao adotar a premissa de que o desenvolvimento decorre do maior nível educacional e da produção de conhecimento, os governos brasileiros mais recentes criaram meios para viabilizar a formação de nível superior ao maior número de cidadãos (Barreiro & Terribili Filho, 2007).

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases, com o objetivo de estabelecer meios legais para que a educação ficasse em consonância com as regras do mercado global. A iniciativa estimulou a criação de instituições no campo da educação, ampliando o número de instituições particulares de ensino superior (Coutinho et al., 2011). A respeito disso, Ribeiro (2012) e Segenreich e Castanheira (2009) denunciam que a adesão do país ao cânone neoliberal trouxe às instituições de ensino superior (IES) dois desdobramentos graves: i) a implantação de uma lógica de funcionamento referenciada em uma concepção mercantil e pragmática da educação superior – com novas formas de organização institucional, novos tipos de cursos e nova modalidade de ensino – e ii) o processo de diferenciação institucional das IES no que diz respeito à natureza das instituições.

O governo de Luís Inácio da Silva, a partir de 2004, seguiu a mesma tendência de desenvolvimento da educação iniciada pelo governo anterior, mas preocupou-se também com o crescimento de instituições federais de ensino superior em outras regiões menos privilegiadas do país e com o aumento do número de vagas e da oferta de cursos (Lopes, 2011). Foram criados dois programas de fortalecimento da educação superior no Brasil: o

Programa “Universidade Para Todos”, Prouni (BRASIL, 2005), e o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, Reuni (BRASIL, 2007).

O Prouni tem a finalidade de oferecer bolsas em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. É dirigido à população com renda *per capita* de até três salários mínimos e egressos do ensino médio da rede pública, por meio da oferta de bolsa integral ou parcial (Brasil, 2005).

O Reuni foi elaborado para propor uma reestruturação ampla nas universidades públicas e aumentar a população de estudantes em instituições de ensino superior federais. O programa teve como meta duplicar a população de estudantes nas instituições de ensino federais, criar 1248 novos cursos até 2012 e contratar 93.420 servidores, entre docentes e técnicos (Brasil, 2007).

Apesar da importância das mudanças propostas pelos programas criados pelos governos brasileiros e o investimento na expansão da rede federal de ensino superior, Saraiva e Nunes (2011) denunciam a concentração desse crescimento no setor privado, de modo direto ou indireto. O argumento é que o Programa Nacional de Educação (PNE) não se organizou para sustentar a continuidade da formação contingente de estudantes egressos do ensino médio na década de 1990 na rede pública, tornando, portanto, desigual a disputa por vagas em instituições federais, em favor de estudantes de maior poder aquisitivo, egressos de instituições privadas. Quanto aos demais estudantes, sua trajetória de ensino superior encontra abertura nas instituições privadas, que se fortalecem como centros de formação no país (Vaidergorn, 2001).

Se o projeto de reestruturação das universidades traz consequências para os estudantes, traz também para os docentes. Uma das mais visíveis foi o aumento da carga de trabalho decorrente da intensificação do ritmo de trabalho (Lopes, 2011). O Reuni estabelece

como meta a ampliação da proporção professor/aluno de 1 para 18, sem prever aumento proporcional da contratação docente. A exigência dificulta o equilíbrio de atividades como pesquisa e extensão (Cislagui, 2011), fundamentais para a produção e a aplicação do conhecimento. A agravante é que, historicamente, as instituições públicas federais e confessionais são as que mais produzem conhecimento, visto que as instituições privadas estão fortemente centradas em atividades de formação.

O programa também impôs mudanças nas normas e condições de trabalho docente, além de propor a reestruturação dos planos de carreira e salários (Carvalho, 2006; Leite, 2011), o que contribuiu para o desencadeamento de uma greve nacional de docentes e servidores federais que durou aproximadamente três meses, no ano de 2012 (*A TARDE*, 2012).

Certamente o que ocorreu nos últimos 10 anos colaborou para mudanças substanciais na natureza e organização do trabalho docente, de forma a enfraquecer a autonomia dos profissionais e expô-los a uma cultura fortemente focada na produtividade (Lopes, 2011). A pressão para a produtividade se faz notar ainda mais em docentes inseridos em programas de pós-graduação. De acordo com Rowe e Bastos (2011), a produtividade de docentes-pesquisadores tem dado claras demonstrações de crescimento qualitativo e quantitativo. Esse crescimento, no entanto, tem gerado consequências na qualidade de vida e saúde, e nas relações entre instituições empregadoras e os docentes. Em pesquisa com docentes de universidades públicas, Gradelha (2010) apontou que 30% apresentaram algum tipo de adoecimento psicossomático no ano de ingresso na instituição de ensino. Estresse, gastrite, úlcera nervosa, diabetes, fístula gastrointestinal, enfarto e labirintite são as enfermidades mais relatadas.

Os docentes da rede particular de ensino enfrentam dificuldades adicionais. Diferentemente da prevalência de vínculo de dedicação exclusiva, que faz parte dos contratos

de docentes das instituições públicas de ensino superior, permitindo a dedicação à pesquisa e à produção científica, a maioria dos docentes da rede particular de ensino trabalha por hora-aula. E, portanto, para se manter, possui vínculos com diferentes instituições e enfrenta tensões variadas na relação com seus pares (competitividade nos contratos negociados semestralmente com a instituição) e com os alunos, considerados como clientes pela gestão institucional.

A pesquisa realizada por Santos (2011) com docentes de instituições privadas revela a elevada carga horária de trabalho e o aumento do número de alunos por turma. É importante ressaltar que 57,14% deles têm mais de um vínculo docente, e 58,33% conciliam a docência com outra atividade. O estudo realizado por Oliveira, Garcia, Gomes, Bittar e Pereira (2012) conclui também que o excesso de trabalho docente, somado às dificuldades de planejamento da vida pessoal e familiar, afeta o lazer, diminui a interação familiar e favorece a exaustão emocional.

Tendo em vista as mudanças ocorridas no trabalho dos docentes de ensino superior no Brasil, o estudo dos contratos psicológicos desse público-alvo é justificado pelo desafio de investigar os possíveis impactos das novas relações e condições provenientes do crescimento da educação superior no setor privado e as mudanças ocorridas no setor público.

Em se tratando da pesquisa sobre os contratos psicológicos de professores universitários e profissionais do conhecimento, nota-se que, apesar de haver trabalhos recentes (Bathmaker, 1999; Chu & Kuo, 2012; Dabos & Rousseau, 2004; Gammie, 2006; Krivokapic-Skoko & O'Neil, 2008; O'Donohue et al., 2007; Shen, 2010), a pesquisa ainda se mostra incipiente e distante de sua utilização como ferramenta de gestão. E, mesmo havendo alguma produção acadêmica no Brasil sobre contratos psicológicos, não foram encontrados estudos no contexto acadêmico que analisem as relações entre docentes e instituições de ensino superior (Rios & Gondim, 2010). Além da falta de consistência nas investigações e

pouca discussão no meio acadêmico, Rios e Gondim (2010) sinalizam que a predominância do estudo dos contratos psicológicos acontece dentro de programas de pós-graduação da área de administração, sob a forma de teses e dissertações, sugerindo não haver apropriação do tema pelo campo da psicologia organizacional.

Conforme afirma Rousseau (1995), a gestão das expectativas e crenças dos empregados sobre os termos da relação de trabalho pode fornecer informações relevantes para o desenvolvimento e a elaboração de políticas de gestão de pessoas, o que fortalece a relevância do gerenciamento de contratos psicológicos. Além disso, a observância da construção de contratos psicológicos positivos favorece a retenção de talentos na organização, o que está correlacionado positivamente com o comprometimento (Schalk & Roe, 2007).

A suposição de que a compreensão das expectativas e das responsabilidades mútuas entre docentes e instituições de ensino superior pode contribuir para o bem-estar, a satisfação e a produtividade (Robinson & Rousseau, 1994; Rousseau & Dabos, 2004) está na base da elaboração desta pesquisa, que visa não só a compreender as diferenças entre contratos de docentes oriundos de instituições públicas e privadas, mas também oferecer insumos para a gestão de pessoas em instituições acadêmicas de ensino superior.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, encontra-se uma descrição sobre contratos psicológicos, com destaque para conteúdos e estados dos contratos psicológicos, variáveis-chave da pesquisa. O segundo capítulo se dedica à delimitação do objeto de estudo, em que são apresentados o problema da pesquisa, os objetivos e as hipóteses. O terceiro capítulo se ocupa da descrição do método. No quarto capítulo, os resultados são apresentados e discutidos, e, no quinto, apresentam-se conclusões, limitações da pesquisa e sugestões de estudos futuros.

Capítulo 1

CONTRATOS PSICOLÓGICOS

Inicialmente, serão abordadas noções a respeito de contrato, desde a perspectiva administrativa e jurídica até a dimensão subjetiva, objeto de interesse deste estudo. Em sequência, será feita uma discussão teórica sobre contratos psicológicos de trabalho, no tocante a seu desenvolvimento histórico e perspectivas mais relevantes. Serão descritos os modelos classificatórios de contratos – conteúdo, traços e estados de contrato –, de forma a apresentar os embates teóricos e o delineamento da pesquisa na atualidade. Por fim, será discutida a pesquisa sobre contratos psicológicos com docentes na atualidade e exposta a perspectiva adotada nesta pesquisa.

1.1 Noções sobre contratos

Contrato é um termo utilizado para representar um acordo mútuo de, ao menos, duas partes sobre um dado objeto (Milhomem, 2010). Ou seja, contratos são compromissos assumidos voluntariamente, com base em direitos e deveres de duas ou mais partes, cujo objetivo é reger as relações e orientar as ações futuras dos atores envolvidos (Freese & Schalk, 2005; Rousseau, 1990). Na mesma linha de raciocínio, Gonçalves (2008) caracteriza o contrato como uma espécie de negócio jurídico que precisa da participação de, ao menos, duas pessoas para a sua formação. Tem como fundamento ético a vontade humana, desde que esteja em conformidade com a ordem jurídica, tenha como seu *habitat* a ordem legal e como seu efeito a criação de direito e obrigações. Portanto, é “um acordo de vontades para adquirir, resguardar, modificar ou extinguir direitos” (p. 2).

No código civil brasileiro, o contrato funciona como um regulador das relações entre pessoas. A teoria geral dos contratos o considera como a mais comum e importante fonte de obrigação, em função das suas múltiplas formas e inúmeras repercussões no mundo jurídico. Está presente, portanto, em diversos campos de estudo do Direito: das obrigações, da empresa, das coisas, da família e das sucessões (Gonçalves, 2008).

No campo do direito do trabalho, Martins (2011) afirma que os contratos apresentam-se de forma bilateral, consensual, comutativa, onerosa e de trato sucessivo, com foco na atividade e não no resultado. Os contratos são bilaterais, por serem celebrados apenas entre duas pessoas, sem participação de terceiros; consensuais, por dependerem de formalidades para ser ajustados, de forma que acordos verbais podem atualizar termos escritos; comutativos, por estabelecerem correspondência entre o dever do empregado e do empregador (trabalho realizado corresponde ao pagamento de salário); onerosos e de trato sucessivo, por não acontecerem gratuitamente e exigirem a continuidade na prestação dos serviços para fazer jus aos benefícios.

Apesar de prescritivos, os contratos de trabalho são também constituídos por aspectos subjetivos, perceptivos e intangíveis (Rousseau, 1995). Uma vez que a percepção é uma função cerebral que organiza e interpreta as funções sensoriais para a atribuição de significados, o aspecto subjetivo do trabalho é um importante elemento que baliza essas relações. No entanto, esses aspectos subjetivos não são de fácil apreensão, embora interfiram na dinamicidade da qualidade das relações entre empregadores e trabalhadores (Milhomem, 2010). Torna-se importante, então, empreender estudos que permitam monitorar as expectativas de empregados e empregadores para melhor gerir essas relações. Essa demanda vem sendo assumida pelo campo de estudo dos contratos psicológicos de trabalho.

1.2 Contratos psicológicos: o desenvolvimento histórico do conceito

Historicamente, o desenvolvimento do conceito tem duas fases teóricas delimitadas. A primeira aconteceu entre 1958 e 1989, tendo como principais pesquisadores Argyris (1960), Levinson, Price, Munden, Mandl e Solley (1962) e Schein (1965,1980). A segunda fase, e atual, tem como alicerce a base teórica de Rousseau (1989, 1990).

Argyris (1960) foi o primeiro pesquisador a usar o conceito de contrato psicológico no campo do trabalho. Utilizou essa expressão para se referir aos acordos implícitos entre os trabalhadores e seus superiores no estudo de uma indústria de manufatura. Partindo da suposição de que o alinhamento dos interesses das partes e as gratificações subjacentes nas relações de trabalho formavam os contratos psicológicos, concluiu que a cultura informal dos trabalhadores influenciava a liderança organizacional. Em outras palavras, quanto mais a organização respeitasse as normas da cultura informal e os valores dos trabalhadores, mais eles se disponibilizariam para a execução de suas obrigações, o que favoreceria a boa *performance*.

Dois anos depois, Levinson et al. (1962), no livro intitulado *Men, management and Mental Health*, desenvolveu uma das mais importantes pesquisas sobre contratos psicológicos, o que permitiu uma demarcação de diferenciação mais clara entre contratos e outros conceitos correlatos no campo dos vínculos com a organização. O grupo de pesquisadores investigou o quanto os contratos psicológicos poderiam ser utilizados na promoção da saúde mental de empregados de uma companhia americana de utilitários.

O princípio básico sugerido por de Levinson et al.(1962) definia a existência de uma relação de troca implícita e não escrita entre as organizações e os trabalhadores, que seria a base dos contratos psicológicos ou dos contratos não escritos. Esses contratos seriam resultantes da soma de expectativas mútuas entre a organização e os empregados, ainda que não fossem conscientes, incluindo as responsabilidades e obrigações que as partes envolvidas

tinham umas para com as outras (Conway & Briner, 2005; Milhomen, 2010; O'Donohue, 2007; Schalk & Roe, 2007). Os autores sugerem que as relações humanas são originárias da necessidade de os indivíduos estabelecerem suas identidades e resolverem dilemas interiores. Por meio dessas relações, as expectativas emergem e constituem o que eles denominam contratos psicológicos, os quais, ao serem satisfeitos, promoveriam a saúde.

Levinson et al. (1962) contribuíram de forma significativa para a teoria de contratos psicológicos ao sugerir que a percepção dos contratos é fortalecida pela gratificação mútua de bens e serviços, inserindo um termo fundamental nesse campo de estudo: a reciprocidade. De acordo com a lógica da reciprocidade, o atendimento das necessidades dos empregados por parte da organização faz com que eles se sintam obrigados a agir reciprocamente e reforcem a cobrança dos termos de contrato sob a responsabilidade da organização. Dessa forma, o princípio da obrigação de trocas emerge na teoria dos contratos psicológicos.

Schein oferece um avanço à teoria de Levinson et al. (1962) em seu livro *Organizational Psychology* (1965), ao sugerir a constante renegociação acerca das expectativas mútuas na formação dos contratos psicológicos. Para Schein, particularidades da cultura organizacional e elementos micro-organizacionais, como as diferenças de gestão e relações de poder, exercem influência sobre os aspectos subjetivos dos contratos psicológicos. Em acordo com esta perspectiva, organizações com perfil coercitivo privilegiam o controle do comportamento do empregado por meio de prêmios e punições; organizações que adotam o uso do poder material sustentam os contratos mediante o controle de recursos econômicos; por último, organizações com perspectivas normativas de poder ajustam seus contratos via utilização do envolvimento moral e aceitação social (Conway & Briner, 2005; Rios & Gondim, 2010).

Diversos outros pesquisadores, como Kotter (1973), tentaram aperfeiçoar os limites do construto, mas a falta de clareza sobre o conceito de expectativas e sobre a formação dos

contratos, além da baixa homogeneidade entre as crenças entre empregados e empregadores, colaboraram para o enfraquecimento das suas suposições até o fim da década de 1980, quando Rousseau publicou o trabalho *Psychological and Implied Contracts in Organizations* (1989), sugerindo uma nova perspectiva teórica (Freese & Schalk, 2005; Menegon, 2010; Schalk & Roe, 2007).

Dentre as principais colaborações de Rousseau (1989) para a teoria de contratos psicológicos, situa-se a concepção do caráter de promessa (e não de meras expectativas) dos contratos psicológicos e o foco no indivíduo. A autora defende que os contratos psicológicos são parte de modelos mentais ou esquemas construídos nas relações de trabalho, presentes “nos olhos de quem vê” (Rousseau & Tijoriwala, 1998), de caráter subjetivo, enraizados nos contextos sociais e culturais onde os empregados e empregadores vivem. Nesses contextos comuns, ocorre o compartilhamento das crenças sobre obrigações e responsabilidades recíprocas, por mais que as expectativas e as responsabilidades mútuas, em realidade, sejam inconsistentes ou passíveis de mudança (Krivokapic-Skoko & O’Neil, 2008).

A diferenciação entre expectativa e promessa é um divisor de águas na teoria de contratos psicológicos e insere o diferencial da teoria de Rousseau. Promessas, segundo Rousseau e Parks (1993), referem-se ao comprometimento em fazer algo. Essa garantia gera a obrigação de cumprimento da promessa, que, uma vez não realizada, produz respostas mais intensas do que aquela gerada pelo cumprimento da promessa. Expectativas, por outro lado, são meras crenças a respeito da probabilidade de que uma ação em particular será seguida de um resultado particular. Portanto, enquanto as promessas envolvem expectativas, essas últimas não necessariamente apresentam caráter de promessa ou obrigação.

As expectativas, nesse caso, passam a ser apenas possíveis consequências da formação do contrato psicológico (Menegon, 2010) e surgem de experiências passadas, de relatos de amigos e da imagem da organização na sociedade. Os contratos psicológicos são mais que

mera troca de expectativas: são percepções de obrigações recíprocas e de promessas antecipadas (Rousseau & Tijoriwala, 1998).

Em resumo, Robinson e Rousseau (1994) sugerem que os contratos psicológicos são formados pela percepção do indivíduo a respeito de seu comportamento e das promessas verbais, escritas ou implícitas, decorrentes da consistência e repetição dos padrões de comportamento das partes do contrato.

As inquietações de Rousseau em relação às relações entre trabalhador e empregador viabilizaram grandes avanços no campo dos contratos psicológicos. O primeiro foi a conclusão sobre a existência de dois fatores que influenciavam as relações de trabalho: a duração do vínculo e os termos de desempenho (Rousseau, 1990). Esses fatores estariam diretamente ligados ao que ela viria a conceituar como contratos transacionais e relacionais, conceitos que serão discutidos na próxima seção. Além disso, ela contribuiu de forma significativa na compreensão da forma como os indivíduos lidam com a mudança nas relações de trabalho (Rousseau & Dabos, 2004).

Outra particularidade diz respeito à relação entre contratos psicológicos e a intenção de os indivíduos permanecerem na organização. Segundo Rousseau (1990), a intenção individual de mudar de empregador está positivamente relacionada à forma como o contrato se estabelece. Os contratos baseados em trocas monetárias e de curta duração estão diretamente ligados às intenções de mudança de empregador, enquanto os contratos de maior duração e trocas mais amplas estão ligados ao desejo de permanência na organização.

Em pesquisa sobre as diferenças de contratos psicológicos de trabalhadores de diferentes países, Rousseau e Schalk (2000) concluíram que, em todos os 13 países participantes, apareceram evidências da existência de contratos psicológicos, embora variassem conforme o nível de relação de trabalho e da flexibilidade dos empregadores e dos empregados (Milhomem, 2010). Conclusões similares foram encontradas por Thomas,

Fitzsimmons, Ravlin, Ekelund & Barzantny (2011), que apontaram a universalidade dos contratos psicológicos, tendo o contexto e as contingências como moderadores.

O notável desenvolvimento do campo de estudo dos contratos psicológicos, nas últimas duas décadas, vem acompanhado de debates acalorados entre diferentes pontos de vista, o que desvela certa incongruência epistemológica dentro do campo. Em geral, a discussão é aquecida pela inconformidade teórica de alguns pesquisadores em relação à reconceitualização formulada por Rousseau após 1989. Uma clara ilustração desse embate aparece na seção especial sobre contratos psicológicos do *Journal Of Organizational Behavior* (1998), em debate rico entre expoentes divergentes, David Guest, em seu artigo “Is the psychological contract Worth taking Seriously”, e Denise Rousseau, respondendo com o texto “The problem of psychological contract considered”.

Dentre as argumentações mais importantes de Guest (1998), destaca-se a existência de sérios pontos conflitantes no que diz respeito à validade e parcimônia do conceito. Segundo esse autor, a validade de conteúdo é imprecisa, por não haver consenso sobre que elemento fundamenta o contrato psicológico: obrigação, expectativa ou promessa. O autor também critica a validade de construto, afirmando que a abordagem de Rousseau utiliza contrato psicológico como uma metáfora mal empregada, uma vez que, legalmente, o termo contrato indica a existência de concordância entre duas partes. O princípio subjetivo e individual utilizado na abordagem da autora, segundo Guest (1998), inviabilizaria essa relação entre partes, já que a mutualidade – grau em que as duas partes aceitam as promessas e responsabilidades que devem à outra parte –, imanente a qualquer tipo de contrato, não aconteceria. Ao mesmo tempo, argumenta que, na abordagem criticada, subjaz a falta de clareza de quem ou o que é o sujeito da organização para quem o contrato é dirigido.

Rousseau (1998) rebate as críticas de Guest afirmando haver incompreensões por parte do autor acerca do construto. A autora afirma, em primeiro lugar, que a utilização do termo é

apropriada e condizente com os aspectos legais sobre contratos, e se utiliza da obra de Atiyah, “*Promises, Moral, and Law*” (1981) para afirmar que as promessas e as obrigações precisam ser compreendidas no contexto social. Acrescenta, ainda, que os contratos psicológicos são estruturados pela percepção da mutualidade, muito mais do que a mutualidade factível. Cita também Macneil (1985), argumentando que todos os contratos, por si mesmos, são psicológicos.

Com o objetivo de refutar a suposição de Guest (1998) sobre o uso o errôneo da “metáfora”, Rousseau (1998) diferencia uma metáfora (analogia de linguagem) de um construto (conceito criado pelo pesquisador para representar um fenômeno, sinalizando como poderá ser investigado empiricamente) e argumenta que os contratos psicológicos se incluem nessa última categoria.

Observa-se que, por mais que os anos tenham passado, as discussões ainda permanecem vivas, como é o caso da sustentação de argumentos análogos ao de Guest (1998) feitos por Conway e Briner (2005), ao criticarem a unilateralidade e a subjetividade do conceito de contratos psicológicos, utilizando-se da contra-argumentação de que a inexistência do papel da percepção da outra parte da relação na constituição dos contratos psicológicos, como apresenta Rousseau (1989), inviabiliza a existência desse contrato, relegando essa avaliação à arbitrariedade, uma vez que não há mutualidade. Ou seja, segundo esses autores, o contrato psicológico que envolve duas partes não pode ser analisado somente da perspectiva da percepção de uma das partes, no caso, o trabalhador.

A refutação dessa crítica permanece sustentada no argumento de que as organizações não constituem uma entidade consciente, capaz de formar uma mutualidade, sendo elas referenciadas por meio de seus representantes e proprietários (Rousseau, 1998). Além disso, Rousseau e Dabos (2004) reafirmam o aspecto subjetivo da mutualidade, dando maior importância à percepção do que à aceitação formal das promessas.

Tendo em vista a discussão que cerca o estudo desse tema, há um longo caminho a ser percorrido na compreensão dos contratos psicológicos, inclusive pela maneira como o construto vem sendo pesquisado (Conway & Briner, 2005; Rousseau & Tijoriwala, 1998).

Historicamente, as pesquisas sobre contratos psicológicos foram distribuídas em dois eixos principais: a avaliação e a categorização do conteúdo dos contratos e os efeitos do contrato sobre o comportamento dos indivíduos (Menegon, 2010), com ênfase na utilização de métodos quantitativos (Tipples, Krivokapic-Shoko, & O'Neil 2007).

Em busca realizada na base de dados *Psychoinfo*, em meados do mês de agosto de 2012, verificou-se que, atualmente, o desenvolvimento da pesquisa acerca do construto tem focado principalmente as consequências das avaliações do cumprimento dos termos que são estabelecidos nos contratos (Bal, & Vink, 2011; Chambel & Castanheira, 2012; Collins, 2010; Conway, Guest, & Trenberth, 2011; Liu, Hui, Lee, & Chen, 2012; Schaefer, 2010), com destaque para os efeitos comportamentais provenientes das avaliações negativas, chamadas quebra ou violação (Bao, Olson, Parayitam, & Zhao, 2011; Haggard, 2012; Jafri, 2012; Robbins, Ford, & Tetrick, 2012; Sayers, Sears, Kelly, & Harbke, 2011). Esse fato se tornou relevante a partir da suposição de que a percepção de descumprimento de promessas repercute afetivamente nos indivíduos (Robinson, Kratz, & Rousseau, 1990).

Há ainda um menor número de pesquisas sobre outros aspectos dos contratos psicológicos, como as suas propriedades e os seus conteúdos (Haggard & Turban, 2012; Kim & Brown, 2012; Walker, 2010), sua relação com mudanças no cenário das organizações (Ayestarán & Valencia, 2010; Karnes, 2009; Tomprou, Nikolaou, & Vakola, 2012) e sua associação com outros construtos, tal como personalidade (Pouncey, 2010; Tallman & Bruning, 2008), comprometimento organizacional (Alcover, Martínez-Íñigo & Chambel, 2012; Cassar & Briner, 2010; Chen & Kao, 2012; Cohen, 2010; Lapalme, Simard & Tremblay, 2011), atitudes no trabalho (Bal & Kooij, 2011; De Jong, Schalk & de Cuyper,

2009; Lee & Liu, 2009; Rigotti, 2009), saúde (Parzefall & Hakanen, 2010; Robbins, Ford & Tetrick, 2012), bem-estar (De Cuyper, Van der Heijden, & De Witte, 2011; Guest, & Conway, 2009) e regulação emocional (Bal & Smit, 2012).

Observa-se que, nos últimos anos, a pesquisa no campo dos contratos psicológicos tem avançado no desenvolvimento de métodos mais arrojados de pesquisa. Nota-se que, apesar de a maioria dos estudos utilizarem métodos quantitativos (Conway & Briner, 2005; Rousseau & Tijoriwala, 1998), o uso de métodos qualitativos (O'Donohue et al., 2007), desenhos experimentais (Bruttel & Eisenkopf, 2012), métodos mistos (Krivokapic-Skoko e O'Neil, 2008) e metanálises (Robbins, Ford, & Tetrick, 2012) têm sido estimulados.

Da mesma forma, é perceptível a pluralidade dos instrumentos utilizados na pesquisa sobre contratos psicológicos. Apesar da hegemonia teórica da abordagem preconizada por Rousseau (1989) e de seus desdobramentos (De vos, 2002; Rousseau, 2000; Robinson & Morrison, 2000), os estudiosos do campo ainda não conseguiram chegar a um consenso a respeito de uma medida geral para a avaliação dos contratos psicológicos (Freese & Schalk, 2005). A rigor, discute-se que os contratos psicológicos se distinguem para cada contexto de relações de trabalho, de forma que a utilização de uma medida geral torna-se inapropriada. Na tentativa de diminuir as incongruências, é costumeiro ver, na literatura, a adaptação de instrumentos para cada contexto estudado (Chambel & Castanheira, 2012; Haggard, & Turban, 2012; Jafri, 2012; Shen, 2010), recurso adotado em diversos contextos, tal como na pesquisa sobre contratos psicológicos de docentes de ensino superior (Bathmaker, 1999; Chu & Kuo, 2012; Krivokapic-Skoko & O'Neil, 2008; O'Donohue et al., 2007; Shen, 2010).

1.3 Dimensões e categorização dos contratos psicológicos

Contratos psicológicos se referem a um fenômeno psicológico individual na forma de crenças de indivíduos sobre os termos ou dimensões das relações de troca com a organização

de trabalho. Essas dimensões expressam o que os empregados acreditam que foi prometido pelo empregador.

Diante da generalidade e multiplicidade de interpretações a respeito do construto contratos psicológicos, diversos pesquisadores têm somado esforços com a finalidade de delinear suas dimensões (Krivokapic-Shoki et al., 2006; Rousseau, 1990; Rousseau & Tijoriwala, 1998; Sels et al., 2003; Shore & Barksdale, 1998). Rousseau e Tijoriwala (1998) sugerem haver três tipos de classificação de contratos psicológicos que se traduzem em medidas distintas: conteúdo, traço e estado de contrato.

As medidas orientadas para o conteúdo dizem respeito aos termos e obrigações recíprocas que caracterizam os contratos psicológicos e suas inter-relações. Os conteúdos se referem aos elementos que constituem as promessas que os trabalhadores percebem ser de sua responsabilidade para que a contrapartida dos empregadores aconteça, e vice-versa (Conway & Briner, 2005).

Os conteúdos dos contratos demarcam as características predominantes na relação entre trabalhador e empregado, com base no tipo de desempenho esperado (específico ou inespecífico) e na duração do contrato (longo ou curto prazo). O arranjo daí decorrente caracterizaria o contrato como relacional ou transacional (Rousseau, 1989). Os contratos transacionais se referem a contratos em que os indivíduos desempenham papéis específicos na organização, com baixa perspectiva de permanência. Os termos e as condições desse tipo de contrato geralmente estão publicamente disponíveis e são fundamentados em elementos econômicos (Conway & Briner, 2005). Os trabalhadores que estabelecem esse tipo de contrato têm relações temporárias, com termos de desempenho bem específicos, com pouco comprometimento e identificação com a organização, baixos índices de integração, alta rotatividade e liberdade para assumir outros contratos (Rousseau & Dabos, 2004).

Os contratos relacionais, por outro lado, apresentam altas perspectivas de permanência e se destacam pela generalidade no que tange ao papel exercido na organização (Rousseau & Dabos, 2004). Nesse tipo de contrato, os fatores socioemocionais, baseados em valores, são mais importantes que os fatores econômicos, com ênfase em confiança, justiça e segurança (Conway & Briner, 2005; Rousseau & Tijoriwala, 1998). Os indivíduos que estabelecem contratos desse tipo apresentam altos níveis de comprometimento afetivo, forte identificação com os objetivos organizacionais, estabilidade mantida por uma história de lealdade para com a organização e segurança no emprego.

Pesquisas empíricas sugerem que os contratos psicológicos podem ser formados por uma infinidade de combinações de elementos transacionais e relacionais, o que, inclusive, contribui para o surgimento de novas tipologias de conteúdos de contratos psicológicos (Bunderson, 2001; Conway & Briner, 2005; Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Hui, Lee & Rousseau, 2004).

O *Psychological Contract Inventory* de Rousseau (2000) inclui dois novos tipos de conteúdos: o contrato equilibrado ou híbrido e o transicional (ver Figura 1). O equilibrado propõe a coexistência de longa duração de permanência e termos bem estabelecidos de *performance*. Aproxima-se do relacional por apresentar uma relação de trabalho com tendência ao continuísmo, de forma que as relações com a organização incluam elementos de vínculo socioemocional. Por outro lado, possui elementos similares ao transacional pela clareza e delimitação das atribuições e tarefas do indivíduo junto à organização, além da valorização dos incentivos econômicos (Conway & Briner, 2005; Rousseau & Tijoriwala, 1998; Wade-Benzoni, Rousseau, & Li, 2006).

O contrato do tipo transicional é caracterizado pela inespecificidade do tempo de permanência, ou termos de *performance*. Caracteriza-se também pela falta de garantia em

meio à instabilidade no ambiente organizacional e nas condições de trabalho (O'Donohue et al., 2007; Rousseau, 2000; Rousseau & Tijoriwala, 1998).

Figura 1 – Quatro tipos de contratos psicológicos

Tipos de Contrato psicológico

		<u>TERMOS DE PERFORMANCE</u>	
		<i>Especificados</i>	<i>Não Especificados</i>
<u>DURACÃO</u>	<i>Curta Duração</i>	Transacional	Transicional
	<i>Longa Duração</i>	Equilibrado	Relacional

Fonte: Adaptado de Rousseau (2000,p.17)

As mudanças nas relações de trabalho nos últimos 30 anos, tais como a crise mundial, as preocupações éticas e de responsabilidade socioambiental, e a criação de novas formas de vínculo estão colocando em xeque as tipologias classificatórias de contratos psicológicos. Seguindo essa tendência, Shore e Barkesdale (1998) e Sels et al. (2003) propuseram o desenvolvimento de novas dimensões. Essas tentativas não representaram ruptura completa com o modelo de Rousseau, mas avançaram no que tange à discussão de novas maneiras de conceber o fenômeno (Rios & Gondim, 2010).

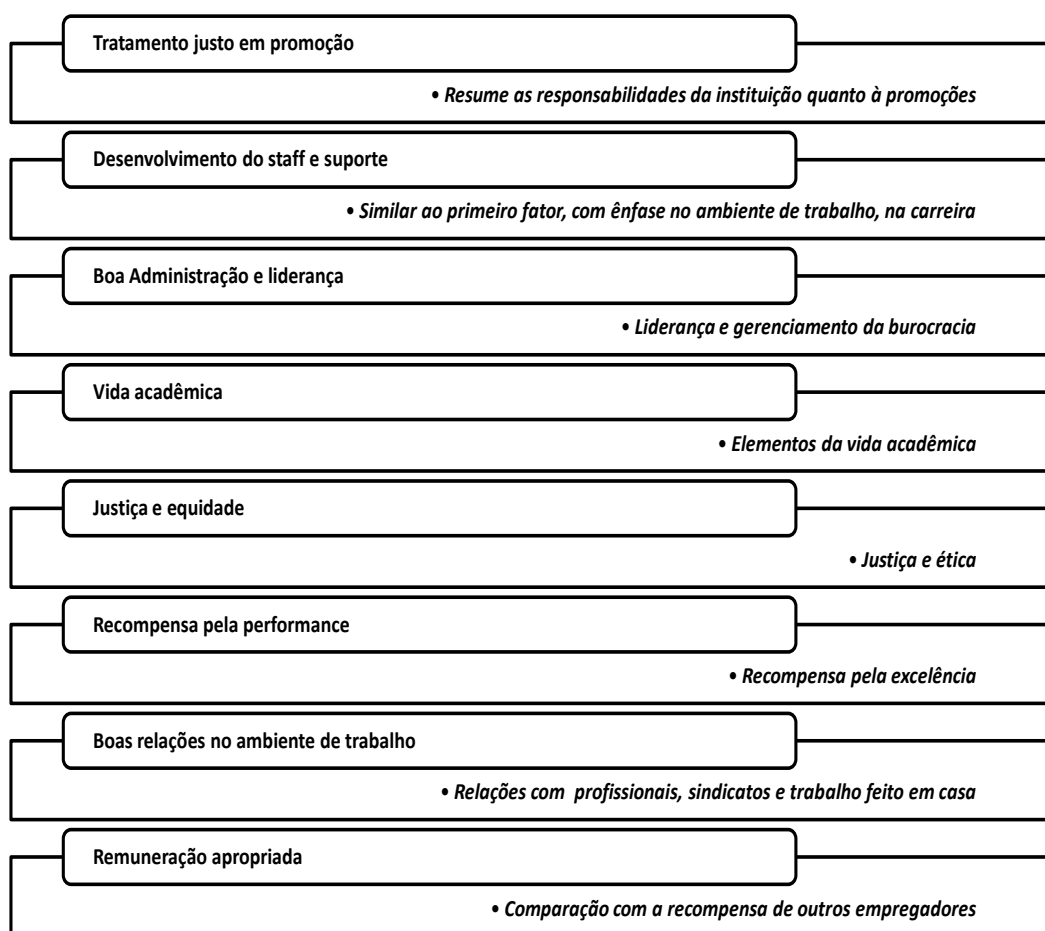
Ao pesquisarem a constituição das diferentes dimensões dos contratos psicológicos, Krivokapic-Shoko, Ivers e O'Neil (2006) constataram a demanda por parte dos empregadores de comportamentos de defesa da organização (cidadania organizacional) e lealdade por parte dos empregados. Concluíram que, em contrapartida, há expectativa de engajamento da organização na justiça em relação a pagamentos e benefícios, qualidade de gestão e atendimento das necessidades pessoais dos trabalhadores por parte da força de trabalho.

A dimensão ideológica e transpessoal é introduzida por O'Donohue et al. (2007), ao reconhecerem que a conexão entre pessoas e organizações está baseada em valores políticos e

princípios que orientam ações e fazeres. No entanto, apesar dos esforços investidos pelos diversos autores, a abordagem de Rousseau permanece em evidência.

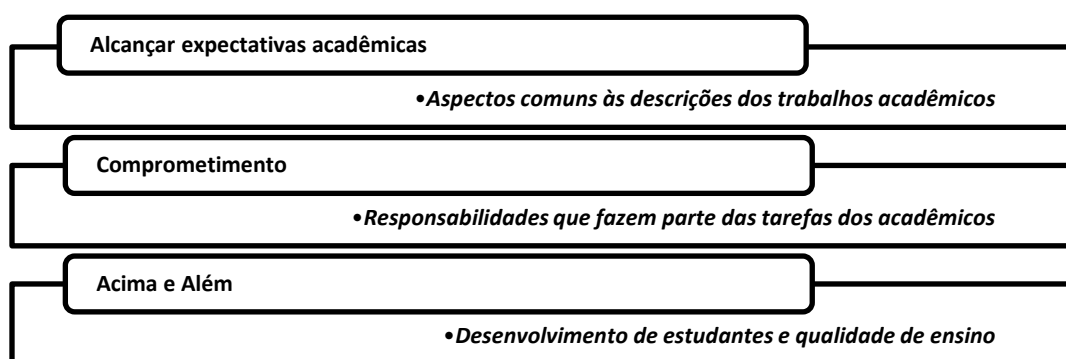
No contexto do trabalho docente, Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008) pesquisaram os conteúdos existentes nas relações entre docentes e instituição de ensino, constatando a existência de 11 fatores: oito dimensões (ou fatores) para responsabilidades do empregador e três fatores para responsabilidades dos empregados. As Figuras 2 e 3 apresentam as dimensões e suas concepções.

Figura 2 – Fatores de responsabilidades de empregadores



Fonte: Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008)

Figura 3 – Fatores de responsabilidade de empregados



Fonte: Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008)

O segundo grupo de classificação e medida de contratos psicológicos é o de traço, que captura as propriedades associadas à particularidade de cada contrato. Esse tipo de medida busca indicar o quanto o contrato é explícito ou implícito, dinâmico ou estático, amplo ou restrito, certo ou incerto, formal ou informal (Rousseau & Tijoriwalla, 1998).

As propriedades dos contratos são importantes para se compreender como eles são comunicados, mantidos, modificados, bem como entender de que forma e como ocorre a avaliação do seu cumprimento. Termos de contrato mais explícitos, especificados e formalizados, facilitam a adesão de ambas as partes em relação aos conteúdos que referenciam esses contratos, tornando mais viável o controle de seu cumprimento (Rousseau & Dabos, 2004). A identificação dos traços de contrato permite fazer a gestão dos contratos psicológicos, de modo a se empreenderem ações necessárias tão logo se identifique a percepção de quebra e de violação por uma das partes.

O terceiro e último conjunto de medidas de contratos psicológicos são as orientadas para a avaliação dos estados de contratos, que determinam o julgamento dos indivíduos quanto a ruptura, violação, mudança e cumprimento dos contratos psicológicos.

A expectativa em relação ao cumprimento de promessas percebidas na relação de troca é subjacente a toda relação de contrato. Dessa forma, a avaliação dos estados de

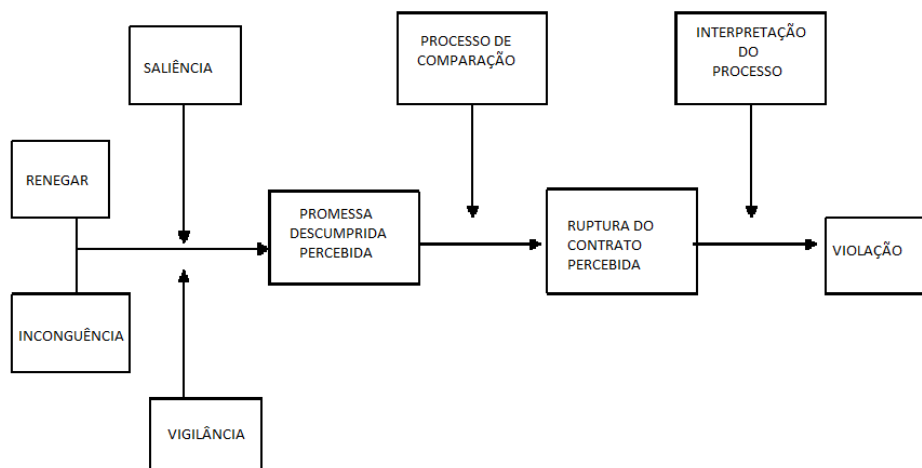
contrato, ou do grau de cumprimento ou descumprimento dos termos do contrato psicológico, pode trazer consequências para as atitudes, o bem-estar, a produtividade e a lealdade dos indivíduos para com a organização.

Quando o empregado percebe a falha da organização no atendimento das obrigações existentes no contrato psicológico, ocorre o que Rousseau e Parks (1993) denominam de ruptura ou quebra de contrato. A ruptura é a incongruência entre o que foi percebido pelo indivíduo como fornecido e o que foi prometido pela organização.

De acordo com o modelo de Robinson e Morrison (1997), adaptado por Menegon (2010) – Figura 4 –, a percepção da ruptura do contrato pode ocorrer por duas condições: renegação e incongruência. A renegação ocorre quando a organização, apesar de reconhecer a obrigação, não a cumpre por não haver condições viáveis de cumpri-la, ou quando isso acontece por não haver disposição ou interesse de fazê-lo. A incongruência ocorre quando a organização e o empregado não possuem a mesma compreensão dos termos. Essas duas condições podem causar a percepção de ruptura, embora existam outros fatores que moderam a avaliação da ruptura, como a saliência e a vigilância (Menegon, 2010)

A saliência refere-se ao quanto um estímulo aparece em um contexto imediato e pode ser afetado pelo tamanho da discrepância, que é a importância da promessa, e o quanto ela se mostra presente no imaginário do empregado. A vigilância diz respeito ao quanto o empregado monitora o preenchimento dos termos de contrato feitos pela organização.

Figura 4 – Modelo de formação de ruptura e violação de estados de contrato



Fonte: Robinson e Morrison (1997), adaptado por Menegon (2010).

A percepção do não cumprimento de promessas pode resultar em um processo de comparação, no qual o empregado avalia o quanto a outra parte da relação cumpriu suas obrigações. A interpretação desfavorável da relação resulta na percepção de ruptura do contrato (Menegon, 2010). Pesquisas de Robinson e Rousseau (1994) e Conway e Brinner (2002) concluíram que a ruptura de contratos está relacionada a baixos níveis de bem-estar no trabalho, atitudes negativas para com o trabalho, baixo comprometimento, diminuição de níveis de confiança e aumento da intenção de sair da organização.

Um efeito da ruptura de contratos bastante enfatizado no campo de pesquisa de contratos psicológicos é o da violação de contratos. Morrison e Robinson (2000) sugerem que a violação do contrato é a percepção do indivíduo sobre o desequilíbrio entre os termos das relações de troca, acompanhada de uma resposta afetiva em relação a essa falha. As consequências das percepções de violação de contratos são inúmeras, dentre as quais se destacam os sentimentos de raiva, traição e ressentimento, que, por sua vez, levam à desmotivação no trabalho, diminuição do comprometimento, lealdade e confiança, e aumento da rotatividade (Menegon, 2010; Rousseau, 1995).

Como extremo oposto da ruptura, destaca-se o cumprimento de contratos, que está relacionado ao atendimento das promessas acordadas. O cumprimento de contratos está

positivamente relacionado a desejo de permanência na organização, bem-estar, alinhamento do trabalhador aos interesses organizacionais, cidadania organizacional e comprometimento (Rousseau & Dabos, 2004).

Conforme foi abordado neste capítulo, o estudo do construto contrato psicológico tem apresentado avanços constantes na sistematização e na busca por melhor demarcação entre a primeira aparição do conceito até a atualidade, com destaque para a abordagem de Denise Rousseau, que tem obtido sucesso na associação com outros construtos psicológicos, além de oferecer amplas possibilidades de aplicação prática.

As três classificações de contratos discutidas por Rousseau & Tijoriwala (1998) afiguram-se como valiosos recursos para ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos nas relações de trabalho, com repercussões na qualidade do vínculo que o trabalhador estabelece com a organização (Shen, 2010). A troca de promessas que está implícita nas relações entre empregadores e empregados se sustenta em conteúdos e traços que revelam a abrangência e o teor dos contratos, cuja reavaliação e monitoramento contínuos da parte do empregado impactam na percepção de quão o contrato é atendido, violado ou rompido, gerando consequências para a qualidade do vínculo de trabalho. O monitoramento dessas variáveis oferece orientações para ações referentes à gestão das pessoas no trabalho.

Capítulo 2

DELINEAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO

Inicialmente, será apresentada a delimitação do problema, cujo cenário, o ensino superior, será objeto de análise. Em seguida, serão apresentados os objetivos do estudo e as hipóteses que sustentam a pesquisa.

2.1 Delimitação do problema

Mudanças na economia global trouxeram, para o mercado de trabalho, incertezas e ambiguidades que acabaram por impor ajustes e adaptações nas relações contratuais de trabalho, inclusive nas instituições de ensino superior, principais formadoras da força de trabalho (Bathmaker, 1999).

De acordo com O'Donohue et al. (2007), as mudanças no campo do trabalho no ensino superior vieram acompanhadas do crescimento da gestão do conhecimento, que tem como baluartes o aprendizado e o conhecimento, além da percepção do desenvolvimento dos recursos humanos como instrumento de vantagem competitiva. Isso mostra a visibilidade da responsabilidade dos profissionais do ensino superior no direcionamento do processo de aprendizagem dos indivíduos e na produção de conhecimento técnico e científico como bem social (Bathmaker, 1999; Gammie, 2006), o que torna importante o acompanhamento e a gestão das relações entre docentes e organizações educacionais empregadoras.

As ponderações supracitadas, aliadas à observação do panorama de expansão da educação superior no Brasil, são convidativas à reflexão acerca das mudanças ocorridas no país. A situação da educação superior no Brasil, após a reforma na educação superior, acentuou a diferenciação entre as instituições de ensino superior públicas e privadas. Isso é ilustrado pelo levantamento do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP) sobre educação superior no Brasil em 2011, que aponta o crescimento do número de

instituições privadas de ensino superior no país: das 2.377 instituições de ensino superior para graduação existentes no Brasil, apenas 278 são públicas e, de um total de 345.335 docentes absorvidos por essas instituições, 214.546 estão no setor privado (BRASIL, 2011).

Diante dessa expansão, a necessidade de formação de professores universitários, com a finalidade de preencher a procura por profissionais titulados, tem crescido de forma descontrolada, uma vez que, entre 2001 e 2010, a quantidade de alunos matriculados em instituições do ensino superior cresceu mais de 100%. A evolução do número de matrículas em cursos de graduação em instituições privadas no Brasil, entre 2001 e 2010, fez saltar de 2 milhões para aproximadamente 5 milhões de pessoas, enquanto que as instituições públicas apresentaram um crescimento de aproximadamente 1 milhão de pessoas para pouco menos de 2 milhões no mesmo período (BRASIL, 2011).

Essa perspectiva, que vem desde a década de 1990, descentralizou a gestão da educação superior para suprir um mercado crescente, apesar de instável, de forte demanda por profissionais. Em consequência, as instituições privadas, hoje, constituem cerca de 90% das instituições de nível superior no país (Stallivieri, 2007) (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Quadro geral do ensino superior no Brasil

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					Privada
	Total Geral	Pública				
		Total	Federal	Estadual		
	Graduação					
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduações	6.379.299	1.643.298	938.666	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções docentes em Exercício	345.335	130.789	76.608	45.069	7.112	214.546

Fonte: BRASIL, 2011

Infelizmente, o crescimento desordenado da quantidade de instituições de ensino privado não consegue ser acompanhado de um controle adequado por parte das instâncias

reguladoras, o que não garante a boa formação dos profissionais, as boas condições de trabalho dos docentes, expondo a educação superior a fragilidades (Ribeiro, 2011). Ao mesmo tempo, as iniciativas engendradas dos últimos governos federais trouxeram elementos adicionais para uma reflexão crítica sobre a atual conjuntura do trabalho docente nas instituições públicas e privadas.

Analisando os perfis dos profissionais de ambos os tipos de instituição, o INEP aponta que os docentes de instituições públicas, no Brasil, são, em sua maioria, do sexo masculino, com idade média de 45 anos, doutores, e trabalham em regime de tempo integral. Os professores do setor privado são homens, com idade média de 33 anos, mestres, e são submetidos ao regime de trabalho por hora (BRASIL, 2011).

Ao comparar docentes das duas instituições, nota-se que os profissionais de instituições públicas, em geral, apresentam maior segurança no emprego e titulação, enquanto os profissionais do setor privado estão expostos a tipos de contratos mais flexíveis, além de terem menor titulação, o que contribui para a insegurança e instabilidade nas relações de trabalho (Rocha & Sarriera, 2006; Tradi & Demo, 2012).

A gestão de contratos psicológicos, portanto, oferece insumos para o controle do impacto na produtividade, no *stress*, na satisfação no trabalho, nas atitudes e comportamentos dos trabalhadores, além de colaborar para dar qualidade às relações de trabalho (Shen, 2010). Em concordância com Rousseau e Dabos (2004), a uniformidade dos termos dos contratos entre as partes resulta em contratos psicológicos positivos, favorecendo o comprometimento, a produtividade e a satisfação no trabalho.

No Brasil, a produção de conhecimento sobre contratos psicológicos, em geral, ainda é pequena, quando comparada às produções internacionais, o que indica a necessidade de pesquisa sobre o tema no país. Como efeito disso, não somente o construto de contratos psicológicos é ainda pouco debatido no meio acadêmico nacional, como é pouco

compreendido e, por conseguinte, pouco utilizado pelos profissionais da área de gestão de pessoas (Bastos, Rios, Lula & Amaral 2009).

Observa-se que, apesar do crescimento da pesquisa empírica sobre contratos psicológicos nos últimos anos, os estudos a respeito de contratos psicológicos de acadêmicos têm sido bastante limitados (Krivokapic-Shoko & O'Neil, 2008; Shen, 2010). Muito pouco se sabe sobre os conteúdos, traços ou avaliações de estado de contratos psicológicos de docentes.

Dentre os estudos sobre os contratos nessa perspectiva, destaca-se a pesquisa de Dabos e Rousseau (2004), que analisou a relação entre a mutualidade e a reciprocidade nos contratos psicológicos de acadêmicos de um centro científico de excelência em biomedicina na América Latina. Como resultado, os autores perceberam que os trabalhadores e empregadores tinham percepções convergentes no que dizia respeito aos termos dos contratos psicológicos. Essa convergência favoreceu a construção de contratos positivos, o que viabilizou resultados positivos tanto para os empregados como para os empregadores, aumentando os níveis de lealdade, comprometimento e produtividade. O estudo mostra que a sinergia na percepção dos termos produz bons resultados em relação aos contratos psicológicos.

Os dados de O'Donohue et al. (2007) sobre cientistas e profissionais do conhecimento apontam a existência de contratos psicológicos extra-instituição de ensino. Esses trabalhadores valorizam mais conteúdos de contratos ideológicos e sociais nos seus trabalhos, do que os contratos transacionais ou relacionais estabelecidos com sua organização. Esse resultado foi encontrado também na pesquisa de Bathmaker (1999), que concluiu que a comunicação e a compreensão no ambiente de trabalho são essenciais no gerenciamento das expectativas e no impacto de comportamentos e atitudes dos trabalhadores frente às expectativas não cumpridas.

Complementando a percepção dos conteúdos de contratos psicológicos extra-instituição abordados, os resultados qualitativos do estudo de Krivokapic-Skoko e O'Neil

(2008) identificaram haver quatro focos de interesse ou responsabilidade dos profissionais acadêmicos que influenciam a formação e os efeitos de seus contratos psicológicos: a universidade, a disciplina, a sociedade e os estudantes.

No mesmo estudo, os acadêmicos disseram usar a universidade como um trabalho rigorosamente ético, o que ficou evidenciado nos comentários relacionados ao desejo de trabalhar fora do horário normal e de forma flexível. A ética, a integridade e o desejo de construir uma sociedade melhor para viver foram as maiores motivações para os trabalhadores. Essas respostas demonstraram que os contratos, o comprometimento e os interesses acadêmicos são muito mais direcionados para os estudantes e a sociedade do que diretamente para a instituição empregadora. A frustração com expectativas não satisfeitas ocorre mais nas áreas que interferem na execução dos objetivos pessoais.

As pesquisas de Bathmaker (1999) e Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008) apresentam resultados similares quando sinalizam a dificuldade de adaptação dos docentes às novas exigências administrativas como um dos pontos mais importantes a respeito da violação dos contratos. Como resultado, as respostas mais frequentes a essas violações foram a perda de lealdade e o comportamento negligente. Essa violação é remediada pela natureza “social” do trabalho acadêmico, caracterizada pelo comprometimento com os estudantes e com causas ideológicas.

Os exemplos citados acima ilustram o cenário da docência no ensino superior em outros países, que parecem estar em sintonia com as mudanças estruturais que têm ocorrido no Brasil. O contexto brasileiro apresenta uma divisão clara entre duas categorias ocupacionais: professores de instituições públicas e privadas. Certamente, isso diferencia os vínculos de trabalho, tal como conteúdos e avaliações do cumprimento de contratos psicológicos, com impactos na gestão e na qualidade do ensino, o que torna oportuno o estudo desse tema.

Com base na análise do cenário atual da docência do ensino superior no Brasil, surge a seguinte questão de pesquisa: Quais as diferenças e semelhanças dos contratos psicológicos de professores universitários de instituições públicas e privadas?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

O objetivo principal desta pesquisa consiste em comparar as dimensões de conteúdo e a avaliação dos estados de contrato dos contratos psicológicos de professores universitários das redes pública e privada.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar as dimensões de contratos psicológicos dos professores universitários da rede pública e da rede privada.
2. Caracterizar a avaliação dos estados de contratos de psicológicos dos professores universitários.
3. Comparar como os docentes de rede pública e privada avaliam estados de contratos psicológicos em função das variáveis sexo, idade, titulação acadêmica e tempo de experiência.

2.3 Hipóteses

Em conformidade com pesquisas em países como Austrália, Inglaterra, Nova Zelândia e Taiwan (Bathmaker, 1999; Chu & Kuo, 2012; Gammie, 2006; Krivokapic-Skoko & O'Neil, 2008; O'Donohue et al., 2007; Shen, 2010), mudanças significativas nos contextos do ensino superior ocorreram nas últimas décadas. A abertura do mercado favoreceu o aumento da oportunidade do ensino superior como resultado da demanda de novos profissionais para dar

conta das necessidades de mão de obra do mercado. Assim como nesses países, o Brasil tem passado por mudanças estruturais em seu campo de ensino superior. Fenômenos como a privatização do ensino superior, a adoção de práticas gerenciais dentro das instituições de ensino, a competitividade entre as instituições e os professores aproximam as realidades vividas nesses países.

Considerando as similaridades do tipo de trabalho e dos fenômenos econômicos que têm acometido ambos os contextos, é provável que docentes brasileiros apresentem um conjunto de dimensões de conteúdos similares às encontradas na amostra australiana, pesquisada por Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008). Essa probabilidade sustenta a primeira hipótese:

H1 – A estrutura de contrato psicológico de docentes brasileiros, em termos de responsabilidade do empregador e do empregado, teria a mesma distribuição de fatores que a encontrada no estudo original de Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008), sendo composta de oito fatores de responsabilidade do empregador e três fatores do empregado.

A segunda hipótese está relacionada à avaliação dos estados de contratos psicológicos da amostra. A avaliação de estados de contratos psicológicos é feita de acordo com a percepção do nível de cumprimento das promessas percebidas na relação entre empregador e empregado.

Chu e Kuo (2012), Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008) e O'Donohue et. al (2007) sugerem que as mudanças estruturais no ensino superior aumentaram a complexidade da gestão e a competitividade entre profissionais e empregadores. No Brasil, como proposto por Franco (2008) e Leite (2011), essa competitividade tem consequências no mercado de trabalho, na qualidade do ensino e na saúde dos profissionais.

Nota-se que a diferenciação entre as condições de trabalho entre profissionais da rede pública e da rede privada são visíveis. Apesar das mudanças enfrentadas por docentes de

instituições públicas, resultantes dos programas governamentais, os professores de instituições privadas estão mais expostos à insegurança no emprego, instabilidade no planejamento de carreira, o que os faz conciliar a docência com outros vínculos empregatícios.

H2 – A avaliação dos estados de contratos psicológicos de professores de instituições privadas apresenta menor percepção de cumprimento de termos que a avaliação de estados de contratos dos professores de instituições da rede pública.

De acordo com os dados do INEP (BRASIL, 2011), há claras diferenças entre o perfil dos docentes de diferentes tipos de instituições, tal como relações de trabalho, sugerindo haver maior estabilidade e experiência acadêmica no que diz respeito às instituições públicas. Conforme esse dado e em conformidade com a hipótese 2, espera-se que os professores de instituições públicas avaliem que os contratos psicológicos são mais cumpridos do que professores da rede privada.

Uma vez que os professores mais velhos e com maior titulação, em geral, encontram-se vinculados a instituições públicas, e seguindo a suposição de O'Donohue (2007) e Bathmaker (1999) de que, em geral, apresentam mais traços de contratos relacionais e maiores percepções de cumprimento dos estados de contrato do que os profissionais mais jovens, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H3a – Sexo exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.

H3b – Idade exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contratos psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.

H3c – Nível de titulação exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.

H3d – Tempo de experiência exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.

Capítulo 3

MÉTODO

Este capítulo tem como objetivo descrever o método utilizado nesta pesquisa. Está subdividido em quatro seções: a primeira apresenta o perfil dos participantes; a segunda discorre sobre o instrumento utilizado para a pesquisa e os cuidados utilizados para a sua adaptação; a terceira descreve o procedimento de coleta de dados; e a última seção discorre sobre o tratamento e a análise de dados utilizados no estudo.

3.1 Participantes e procedimento de coleta de dados

Trata-se de uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório, com o objetivo de comparar as dimensões e a avaliação de estados de contratos psicológicos de docentes de instituições de ensino superior, públicas e privadas. Assim sendo, o critério utilizado para a seleção de indivíduos foi a vinculação à docência em qualquer instituição de ensino pública ou privada no Brasil.

O perfil geral dos participantes, como ilustra a Tabela 2, indica que a maior parte da amostra é composta por mulheres (55,8%, $n=87$), com a faixa etária que varia entre 22 a 66 anos, com uma média de 39,4 anos ($dp = 10,9$).

O perfil profissional dos participantes é caracterizado pela titulação de mestre (58,3%, $n=91$), atuação na área de ciências humanas (72,2%, $n=114$), com residência no nordeste do país (77,2%, $n=122$), com vínculo de trabalho privado (63,5%, $n=99$) e tempo de experiência de até 5 anos.

Dos participantes com vínculo de trabalho público ($n=57$), a idade média foi de 42,9 anos ($dp=9,7$), oscilando entre 29 e 66 anos. Em sua maioria, a amostra é constituída de mulheres (59,6%, $n=34$), com título de mestre (43,9%, $n=25$) ou de doutor (36,8%, $n=21$), com tempo de experiência em docência superior a 15 anos.

Os participantes com vínculos de trabalho privados (n=99) apresentam a idade média de 37,5 anos ($dp = 11,6$), entre 22 e 65 anos. São mulheres em sua maioria (53,5% n=53), com titulação média de mestre (66,7%, n=66) e especialista (21,2%, n=21). Apresentam tempo de experiência médio entre 2 e 5 anos.

Tabela 2 – Caracterização da amostra

<i>Variáveis</i>	Docentes do Ensino Superior					
	<i>Público</i> (n=57 36,1%)		<i>Privado</i> (n=99 62,7%)		<i>Total</i> (n=156)	
Tipo de vínculo						
Sexo (missing=2)						
Masculino	23	40,4%	46	46,5%	69	43,7%
Feminino	34	59,6%	53	53,5%	87	55,1%
Faixa etária (missing=2)						
22- 30 anos	5	8,8%	34	34,3%	39	24,7%
31-40 anos	20	35,1%	36	36,4%	56	35,4%
41-50 anos	19	33,3%	11	11,1%	30	19%
51-66 anos	13	22,8%	18	18,2%	31	19,6%
Titulação (missing=2)						
Graduação	1	1,8%	3	3%	4	2,6%
Especialização	2	3,5%	21	21,2%	23	14,7%
Mestrado	25	43,9%	66	66,7%	91	58,3%
Doutorado	21	36,8%	8	8,1%	29	18,6%
Pós-doutorado	8	14%	1	1%	9	5,8%
Tempo de experiência (missing=3)						
0-1 anos	5	8,8%	23	23,2%	28	17,7%
2-5 anos	15	26,3%	45	45,5%	60	38%
6-10 anos	13	22,8%	18	18,2%	31	19,6%
10-15 anos	4	7%	6	6,1%	10	6,3%
16-36 anos	19	33,3%	7	7,1%	26	16,5%
Área de atuação (missing=3)						
Ciências Humanas	34	59,6%	80	80,8%	114	72,2%
Ciências Exatas	10	17,5%	8	8,1%	18	11,4%
Artes	3	5,3%	1	1%	4	2,5%
Ciências biológicas	9	15,8%	10	10,1%	19	12%
Região do País (missing=3)						
Norte	1	1,8%	0	0%	1	0,6%
Sul	5	8,8%	7	7,1%	12	7,6%
Nordeste	39	68,4%	83	83,8%	122	77,2%
Sudoeste	4	7,0%	8	8,1%	12	7,6%
Centro-Oeste	7	12,3%	1	1%	8	5,1%

Fonte: Dados da pesquisa realizada

3.2 Instrumento de coleta

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um questionário com a maioria de itens fechados (Apêndice A, p. 106). Para o acesso das dimensões conteúdos e estados de contratos psicológicos, o instrumento foi dividido em duas seções, formadas pelo agrupamento de itens de contrato psicológico referentes às responsabilidades de empregadores e empregados.

Na primeira parte, o docente foi instruído a declarar sua percepção do grau de responsabilidade que a organização tinha em prover o conteúdo do item para os trabalhadores. Posteriormente, o docente respondia o quanto, em sua opinião, aquela responsabilidade estava sendo cumprida. O parâmetro para as respostas foi uma escala Likert de cinco pontos, variando entre 1 (nenhuma responsabilidade ou não foi cumprida) a 5 (total responsabilidade ou plenamente cumprida).

Na segunda parte do instrumento, o docente foi solicitado a responder sobre a percepção do grau de responsabilidade que tinha com a organização na execução dos termos ilustrados nos itens. Posteriormente, respondia o quanto, em sua opinião, os termos do contrato estavam sendo cumpridos. Novamente, o parâmetro para as respostas foi uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 a 5.

Essas duas primeiras partes do questionário, referentes às dimensões e avaliações dos estados de contratos psicológicos, foram baseadas em duas escalas utilizadas em um estudo exploratório proposto por Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008) (Apêndice B). As duas escalas que compõem o instrumento original são divididas em uma medida para avaliação das responsabilidades do empregador, contendo trinta itens e oito fatores ($KMO=0,62$; Teste de Bartlett $<0,01$, com 58% de variância explicada) e outra para a avaliação das responsabilidades do empregado, composta por treze itens e três fatores ($KMO=0,76$; Bartlett $<0,01$, com 58% de variância explicada).

A escala de responsabilidades do empregador é composta por oito fatores: tratamento justo em promoção; desenvolvimento do *staff* e suporte; boa administração e liderança; vida acadêmica; justiça e equidade; recompensa pela *performance*; boas relações no ambiente de trabalho; e remuneração apropriada.

O fator tratamento justo em promoção é constituído por 4 itens, a exemplo de “*Provide clear and consistent requeriments for promotion*,” e apresentou cargas fatoriais entre 0,74 a 0,85; desenvolvimento do *staff* e suporte é um fator formado por 6 itens, a exemplo de “*Provide a safe and comfortable work envirolment*”, e oscila cargas fatoriais entre 0,51 a 0,76; boa administração e liderança é um fator que apresenta 3 itens, a exemplo de “*Provide good leadership*”, com cargas fatoriais entre 0,72 e 0,76; vida acadêmica é fator composto por 5 itens, a exemplo de “*Maintain academic freedom*”, com cargas fatoriais entre 0,56 e 0,68; justiça e equidade apresenta 3 itens, a exemplo de “*Act Ethicaly*”, com cargas fatoriais entre 0,57 e 0,83; recompensa pela performance inclui 4 itens, a exemplo de “*Recognise your non-university experience*”, com cargas fatoriais entre 0,56 e 0,84; boas relações no ambiente de trabalho é fator formado por 3 itens, a exemplo de “*Reward excelence in research thought promotion system*”, com cargas fatoriais entre 0,56 e 0,79; e remuneração apropriada é um fator composto por dois itens, a exemplo de “*Offer flexibility reggarding working from home*”, com cargas fatoriais 0,62 e 0,86.

A escala de responsabilidades do empregado é composta por três fatores: alcançar expectativas – fator composto por 7 itens, a exemplo de “*Act Ethicaly at work*”, com cargas fatoriais variando entre 0,52 e 0,74; comprometimento – formado por 7 itens, a exemplo de “*Travel for work*”, com cargas fatoriais variando entre 0,40 a 0,77; e acima e além – composto por 5 itens, a exemplo de “*Provide teaching qualidty*”, com cargas fatoriais entre 0,51 a 0,78.

Como não se tem conhecimento da existência de trabalhos anteriores no Brasil com essas medidas, foram tomadas precauções para a sua adaptação. Inicialmente, foi feita a tradução para o português e, posteriormente foi feita nova tradução para a língua inglesa. Um juiz comparou as duas versões do instrumento em inglês para avaliar sua consistência. Ajustes na versão em português foram feitos mediante sugestões do juiz. Tendo em mãos a escala ajustada, foi feito um estudo-piloto com dois profissionais atuantes em instituições públicas e dois profissionais atuantes em instituições privadas. As sugestões de ajustes foram analisadas por um profissional pós-doutor, pesquisador do tema, para se obter o formato final das medidas (ver Apêndice A).

A especificidade da realidade brasileira, em comparação com a medida original, levou à decisão de excluir os itens 21 e 22 (“Provide remuneration that is similar to the private sector” e “Provide remuneration that is similar to the public sector”) da escala de responsabilidade dos trabalhadores. Considerou-se, também, que o item “provê remuneração compatível com outras universidades” já englobava o conteúdo do item.

Para a viabilidade da resposta ao problema de pesquisa proposto neste estudo, buscou-se analisar as dimensões dos contratos psicológicos e a avaliação dos estados de contratos, para, posteriormente, comparar os dois grupos. As variáveis **a**, rede pública, e **b**, rede privada, dizem respeito ao tipo de instituição em que o professor trabalha. Variáveis sociodemográficas – sexo, idade, titulação acadêmica, tempo de trabalho na instituição, área de atuação, região do país e desejo de permanecer – foram inseridas no *survey* para definir o perfil da amostra.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Após a etapa de adaptação das medidas e da verificação da pertinência do seu conteúdo para docentes do ensino superior de instituições públicas e privadas, discutidas na seção anterior, o instrumento foi alocado no aplicativo eletrônico (EFSurvey, comercializado pela Global Park), no endereço ww3.unipark.de/uc/pesquisaprofessores.

Foi utilizada uma amostra não probabilística, formada por homens e mulheres docentes de ensino superior de instituições públicas e privadas. Os participantes foram recrutados via correio eletrônico, via correspondência enviada a coordenações e reitorias das instituições públicas e privadas presentes em todo o território nacional. Além disso, foi feito um contato direto com pessoas que fazem parte de grupos profissionais específicos, sendo solicitada a divulgação da pesquisa entre conhecidos e colegas de profissão que tivessem vínculo de trabalho com instituições de ensino superior.

O *survey* ficou disponível para acesso entre 1 de agosto e 30 de outubro de 2012. A correspondência foi enviada a 146 instituições ou representantes delas, o que resultou no acesso de 469 docentes, embora somente 156 tenham, de fato, concluído.

3.4 Procedimentos de análise de dados

O banco de dados gerado no EFSurvey foi exportado e tratado no programa SPSS 17 (*Statistical Package for social Science*). Após a limpeza do banco, as variáveis foram codificadas, ficando prontas para o início das análises.

Inicialmente, realizou-se uma análise exploratória dos dados através de histogramas de frequências e o diagrama de caixa e bigodes (*box plots*) para identificar características da distribuição dos dados e *outliers*, que sinalizaram a viabilidade da utilização de testes estatísticos paramétricos para verificação das hipóteses (Fields, 2012).

Para a caracterização dos contratos, foram feitas análises descritivas e apresentadas medidas de tendência central e dispersão (desvio padrão). Foram realizadas análises fatoriais para avaliar o comportamento da medida de contratos psicológicos para a amostra de brasileiros. Para a comparação das dimensões e avaliação de estados dos contratos psicológicos dos grupos, foram utilizados Testes t e análises de variância (ANOVA). Esse método também foi utilizado para testar as relações entre as variáveis sociodemográficas e a variável dependente de estados de contratos psicológicos.

Além disso, foi utilizada a análise de correlação para avaliar a força da associação entre as dimensões e os estados de contratos psicológicos.

3.4.1 Síntese do delineamento e método do estudo

Como forma de sintetizar as principais etapas do estudo, a Figura 5 apresenta os objetivos, hipóteses, variáveis, instrumentos, amostra e análise dos dados.

Figura 5 – Síntese do delineamento e do método do estudo

Objetivos	Hipóteses	Variáveis	Medidas	Amostra	Análise dos dados	
<p>Objetivo geral: Comparar as dimensões de conteúdo e a avaliação dos estados de contrato dos contratos psicológicos de professores universitários das redes pública e privada.</p>	<p>Caracterizar as dimensões de contratos psicológicos dos professores universitários da rede pública e rede privada</p>	<p>H1: A estrutura de contrato psicológico de docentes brasileiros em termos de responsabilidade do empregador e do empregado teria a mesma distribuição de fatores que a encontrada no estudo original de Krivokapic-Skoko e O'Neil (2008), sendo composta de oito fatores de responsabilidade do empregador e três fatores do empregado.</p>	<p>Dimensões de Contratos psicológicos</p>	<p>Adaptação da Escala de Krivokapiv-Shoko e O'Neil (2008) para o contexto brasileiro</p>	<p>156 professores universitários de instituições de ensino superior de instituições públicas e privadas no território nacional</p>	<p>Análise Fatorial</p> <p>Análise de Correlação</p>
	<p>Caracterizar a avaliação dos estados de contratos psicológicos dos professores universitários</p>	<p>H2: A avaliação dos estados de contratos psicológicos de professores de instituições privadas apresenta menor cumprimento de termos que a avaliação de estados de contratos dos professores de instituições da rede pública.</p>	<p>Estados de contratos psicológicos</p>	<p>Adaptação da Escala de Krivokapiv-Shoko e O'Neil (2008) para o contexto brasileiro</p>		<p>Teste t</p>
	<p>Comparar como os docentes de rede pública e privada avaliam estados de contratos psicológicos em função das variáveis sexo, idade, titulação acadêmica e tempo de experiência.</p>	<p>H3a: Sexo exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino pública e privada H3b: Idade exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino pública e privada H3c: Nível de titulação exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino pública e privada H3d: Tempo de experiência exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino pública e privada</p>	<p>Estados de contratos psicológicos, sexo, idade, titulação acadêmica e tempo de experiência</p>	<p>Adaptação da Escala de Krivokapiv-Shoko e O'Neil (2008) para o contexto brasileiro e questionário sócio-demográfico</p>		<p>Anova Fatorial</p> <p>Análises de Correlação</p>

Capítulo 4

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa. Ela será iniciada com a descrição da análise fatorial realizada e as decisões tomadas devido à distinção dos resultados da medida brasileira em relação à medida original. Posteriormente, serão apresentadas as análises descritivas e comparativas, agrupadas pelos objetivos da pesquisa e hipóteses, que serão discutidas à luz da teoria e da literatura sobre contratos psicológicos de docentes.

4.1 Conteúdos de contratos psicológicos de docentes: estrutura fatorial

Para atender ao objetivo específico 1 – Caracterizar as dimensões de contratos psicológicos dos professores universitários da rede pública e rede privada – e testar a hipótese H1 – A estrutura de contrato psicológico de docentes brasileiros em termos de responsabilidade do empregador e do empregado teria a mesma distribuição de fatores que a encontrada no estudo original de Krivokapic-Skoko e O’Neil (2008) (composta de oito fatores de responsabilidade do empregador e três fatores do empregado –, fez-se necessário submeter o instrumento adaptado para o contexto brasileiro a uma análise fatorial. Esse foi o meio encontrado para verificar as similaridades e diferenças com o modelo fatorial original.

Em relação aos resultados obtidos com os docentes brasileiros, as escalas tanto de obrigações do empregado como do empregador se mostraram fatoráveis ($KMO = 0,92$ e $KMO = 0,83$, respectivamente). Para a escala de responsabilidades do empregador, foram encontradas duas dimensões possíveis. Essas duas dimensões foram obtidas a partir do método de eixos principais, forçando a distribuição dos itens em dois fatores com rotação oblíqua (dada a interdependência dos fatores).

Para a escala de contrapartidas do empregado, foram encontradas três dimensões, utilizando-se o mesmo método e tipo de rotação. Embora as três dimensões fossem admitidas pelo critério de valor próprio mínimo de 1,0, optou-se por uma solução mais coerente, visto que o terceiro fator continha apenas um item: “Publicar pesquisas acadêmicas”. Com base em Hair (2009), decidiu-se pela exclusão do item e por proceder a uma nova análise fatorial utilizando os mesmos critérios, o que, por fim, apresentou um resultado com duas dimensões.

Essa solução ajudou a manter o mesmo número de dimensões para as duas escalas, favorecendo a análise dos contratos psicológicos pela lógica de reciprocidade. Foram, assim, estabelecidos dois fatores para cada escala, conforme se vê nas Tabelas 3 (escala de responsabilidades do empregador) e 4 (escala de responsabilidades do empregado).

A escala de obrigações do empregador ficou composta por dois fatores: **justiça e recompensa** (fator 1, composto por 20 itens) e **viabilização da atividade acadêmica** (fator 2, composto por 7 itens), explicando 51,57% da variância.

Justiça e recompensa compreende conteúdos referentes ao oferecimento de condições de tratamento justo e transparência de informações, levando em conta as especificidades e complexidades do trabalho docente, que exige flexibilidade, participação em tomadas de decisões, interesse acadêmico, valorização de desenvolvimento continuado e sistemas de recompensa compatíveis.

A **viabilização da atividade acadêmica** está relacionada ao oferecimento de condições para que se exerça a atividade acadêmica com autonomia, flexibilidade e segurança, com vínculo empregatício mais estável.

Tabela 3 – Escala de obrigações do empregador para com o empregado

Itens	Fator	
	1	2
Prover clareza e consistência nos processos de promoção.	,76	
Tratar você com justiça e igualdade com relação às promoções.	,85	
Ser justo e equitativo no tratamento com os acadêmicos.	,69	
Incluir você na tomada de decisões que o afetem diretamente.	,75	
Prover oportunidades para o desenvolvimento de carreira.	,60	
Apoiar o desenvolvimento profissional em andamento.	,79	
Prover oportunidades de promoção.	,68	
Prover remuneração que seja comparável à de outras instituições do ensino superior.	,60	
Prover um ambiente de trabalho seguro e confortável.	,86	
Prover uma boa gestão.	,60	
Prover uma boa liderança.	,46	
Minimizar o impacto da burocracia.	,49	
Comunicar-lhe informações importantes.	,56	
Reconhecer o tempo que você dedica ao trabalho.	,42	
Agir eticamente.	,64	
Premiar o bom desempenho através de sistema de promoções.	,45	
Premiar a dedicação à pesquisa através de sistema de promoções.	,46	
Premiar a boa administração ou gestão através de sistema de promoções.	,43	
Ser honesto nas comunicações com você.	,82	
Respeitar as entidades representativas dos docentes no local de trabalho.	,46	
Prover a segurança de empregos atuais.		,84
Dar a você autonomia para agir como um profissional acadêmico.		,45
Manter a liberdade acadêmica.		,47
Respeitar as demandas das relações familiares ou pessoais.		,69
Gerenciar o ritmo da mudança para que ela não o afete negativamente.		,69
Reconhecer suas experiências extra-acadêmicas.		,53
Oferecer flexibilidade, considerando o trabalho feito em casa.		,51
Alfa de Cronbach	0,95	0,85
Número de itens	20	7
Eigenvalue	13,55	1,83
Correlação item-total	0,58-0,80	0,43-0,67
Variância explicada	51,57%	

Method: Principal Axis Factoring.;

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

a. Rotation converged in 9 iterations.

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à escala de obrigações do empregado, nomearam-se os fatores extraídos por **dedicação à atividade acadêmica** (Fator 1, com 8 itens), que se referem às responsabilidades práticas da atividade acadêmica, e **engajamento e comprometimento organizacional** (Fator 2, composto por 4 itens), porquanto ele sugere o engajamento ativo dos docentes na realização de tarefas acadêmicas e extra-acadêmicas, colocando-se à disposição da organização para executar demandas extrapapel e envolver-se em ações de cidadania organizacional. Essa solução explica 41,56% da variância.

Tabela 4 – Escala de obrigações do empregado para com o empregador

Itens	Fator	
	1	2
Obedecer às regras e regulamentos.	,49	
Agir eticamente no trabalho.	,70	
Promover avanços na sua disciplina.	,79	
Trabalhar efetivamente e eficientemente.	,78	
Agir de modo colaborativo.	,64	
Completar tarefas que lhe forem pedidas.	,52	
Prover ensino de qualidade.	,74	
Aprimorar o desenvolvimento do estudante.	,63	
Manter-se empregado pela universidade nos próximos anos.		,58
Viajar a trabalho.		,45
Dedicar muitas horas para completar tarefas.		,53
Completar tarefas que não são estritamente parte do seu trabalho		,63
Alfa de Cronbach	0,86	0,63
Número de itens	8	4
Eigenvalue	4,38	1,77
Correlação item-total	0,48-0,71	0,34-0,46
Variância explicada	41,56%	

Method: Principal Axis Factoring.;

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

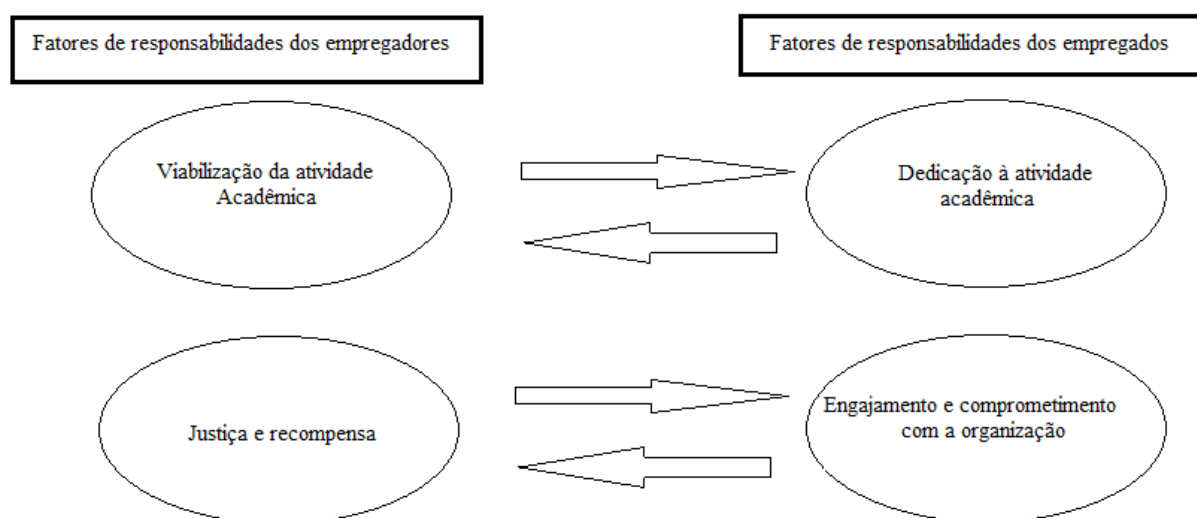
a. Rotation converged in 3 iterations.

Fonte: Dados da pesquisa

A solução encontrada, somada à correlação positiva entre as duas escalas ($r=0,46$; $p<0,01$), sugere que a caracterização dos conteúdos referentes aos contratos psicológicos de docentes do ensino superior da amostra brasileira pode ser concebida pela lógica da reciprocidade, o que indica a obrigação de agir em contrapartida quando uma das partes da relação de contrato cumpre suas responsabilidades com a outra (Levinson, et al., 1962; Rousseau & Dabos, 2004) e responde ao objetivo 1 desta pesquisa.

Neste caso, **justiça e recompensa** (obrigações do empregador) têm como contrapartida o **engajamento e o comprometimento com a organização** (obrigações do docente), e **viabilização da atividade acadêmica** (obrigações do empregador) tem como contrapartida a **dedicação à vida acadêmica** (obrigação do docente), conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6 – Dimensões e reciprocidade



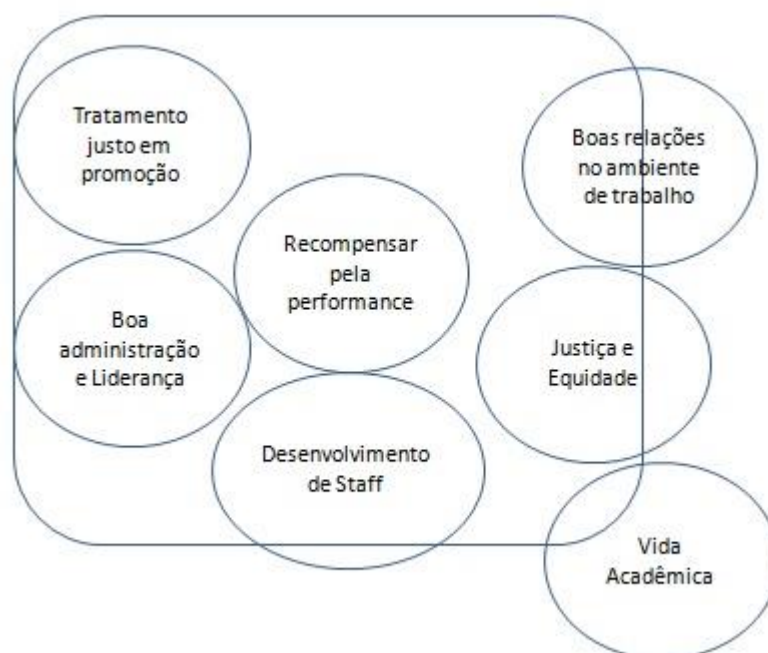
Fonte: Dados da Pesquisa

Os modelos bifatoriais para cada escala, encontrados na amostra brasileira, não ofereceram sustentação à primeira hipótese (H1) da pesquisa, que, por sua vez, supunha a similaridade dos conteúdos de contratos entre a amostra brasileira e a encontrada na pesquisa

de Krivokapic-Shoko e O’Neil (2008): oito dimensões para responsabilidades do empregador e três para responsabilidades do empregado.

Ao comparar a organização dos conteúdos da solução brasileira à luz dos fatores da amostra australiana, constata-se que os conteúdos de **responsabilidade do empregador** representados pelo fator **justiça e recompensa** agrupam 3 fatores do modelo original – **tratamento justo em promoção, boa administração e liderança, recompensa pela performance** –, somados à maioria dos itens dos fatores **justiça e equidade** e **desenvolvimento de staff** (com exceção dos itens “Gerenciar o ritmo da mudança para que ela não o afete negativamente” e “Garantir que a equipe aja coletivamente”, respectivamente), além dos itens “Comunicar-lhe informações importantes”, presente no fator **vida acadêmica** e “Respeitar as entidades representativas dos docentes no local de trabalho”, proveniente do fator **boas relações no ambiente de trabalho**, conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7 – Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator **justiça e recompensa** – amostra brasileira – em relação a sete fatores da solução original



Fonte: Dados da Pesquisa

O Fator **viabilização da atividade acadêmica** resulta da reorganização dos itens originais do fator **vida acadêmica**, com exceção do item “Comunicar-lhe informações importantes”, somado aos itens “Gerenciar o ritmo da mudança para que ela não o afete negativamente”, originário do fator **justiça e equidade**, “Reconhecer suas experiências extra-acadêmicas”, originário do fator **remuneração apropriada** e “Oferecer flexibilidade considerando o trabalho feito em casa”, do fator **boas relações no ambiente de trabalho**. A Figura 8 ilustra a configuração da solução brasileira.

Figura 8 – Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator **viabilização da atividade acadêmica** – amostra brasileira – em relação a quatro fatores da solução original

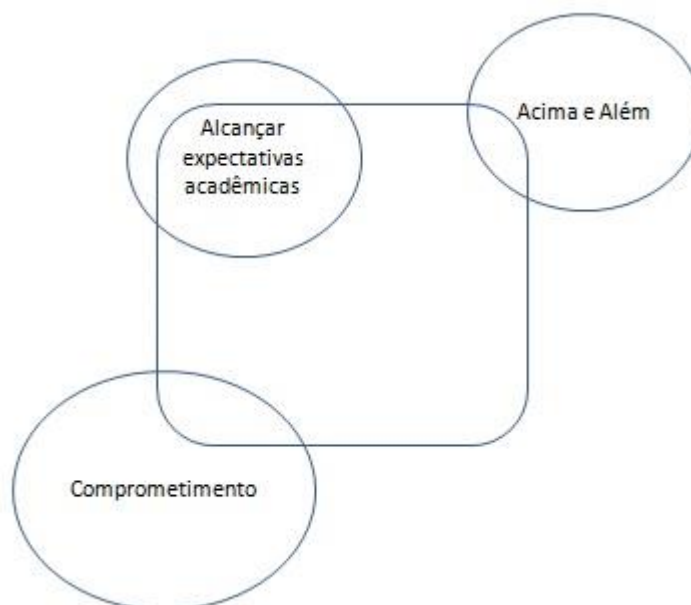


Fonte: Dados da Pesquisa

No que diz respeito às responsabilidades dos empregados em comparação com a escala original, o fator **dedicação à atividade acadêmica** é resultante da união do fator **alcançar expectativas acadêmicas**, com os itens “Agir de modo colaborativo”, do fator **comprometimento** e “Completar tarefas que lhe forem pedidas”, do fator **acima e além**. Já o fator **engajamento e comprometimento com a organização** é composto pelos itens “Manter-se empregado pela universidade nos próximos anos”, “Viajar a trabalho” e “Dedicar

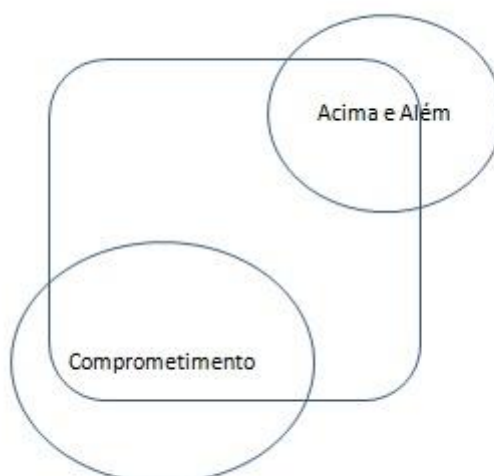
muitas horas para completar tarefas”, originalmente pertencentes ao fator **comprometimento**, e do item “Completar tarefas que não são estritamente parte do seu trabalho”, do fator **acima e além**. As Figuras 9 e 10 ilustram a configuração dos fatores, comparados à solução original.

Figura 9 – Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator **dedicação à atividade acadêmica** – amostra brasileira – em relação a três fatores da solução original.



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 10 – Configuração dos conteúdos de contratos de docentes no fator **engajamento e comprometimento com a organização** – amostra brasileira – em relação a dois fatores da solução original



Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar da distinção das soluções fatoriais das amostras brasileira e australiana, o resultado da pesquisa encontra respaldo na literatura, sobretudo por sustentar a existência de contratos psicológicos nas relações de trabalho em diferentes tipos de cultura, como sugeriu Rousseau e Schalk (2000). Corrobora a premissa de existência das relações de troca entre empregados e empregadores, baseadas em crença subjetiva de promessas e responsabilidades do trabalhador para com o empregador e vice-versa (Rousseau, 1998), apesar de haver diferenças estruturais nas propriedades desses contratos.

É válido ressaltar que os contratos psicológicos são formados socialmente e, portanto, são sensíveis às variáveis de contexto e de contingências, como sugeriu Thomas et al. (2011). Apesar de as duas amostras pesquisadas serem formadas por um mesmo grupo ocupacional, a constituição social, demográfica e histórica do Brasil, tal como as iniciativas educacionais adotadas pelos governos apresentaram repercussões particulares, o que, desde já, distingue a experiência brasileira da dos demais países.

Outro ponto a ser comentado, que justifica a diferença de resultados, é a homogeneidade do tipo de vínculo na pesquisa australiana: todos os participantes eram empregados em uma universidade particular. A inclusão de docentes da rede pública na amostra no Brasil pode ter contribuído para o resultado final.

Em adição, ao comparar a estrutura fatorial apresentada no instrumento original com a encontrada na amostra brasileira, acredita-se que a solução fatorial, no Brasil, apresenta melhor solução, com cargas fatoriais mais altas, sem evidências de cargas cruzadas e indicadores de confiabilidade elevados, enquanto, no instrumento original, foi encontrada uma quantidade substancial de cargas cruzadas no modelo fatorial das duas escalas (Apendice B, p.110). Hair (2009) sugere que esse tipo de situação faz com que os itens se tornem candidatos à eliminação, já que não colaboram para a minimização do número de cargas

significantes sobre a linha da matriz fatorial. Além disso, a presença dessas cargas cruzadas não oferece clareza para a caracterização das dimensões.

A comparação dos conteúdos de contratos psicológicos à luz da diferença dos tipos de vínculo, com a finalidade de responder parte do objetivo geral, sugeriu que apenas o fator **engajamento e comprometimento com a organização** apresenta diferenças significativas [$t(155)=2,6$ $p<0,05$]. Isso sugere que os conteúdos de contratos psicológicos de docentes de instituições superiores são similares, independentemente do tipo de instituição, com exceção dos termos que compõem esse fator.

Esse resultado indica a existência de um nível elevado de homogeneidade na composição dos conteúdos de contratos psicológicos de docentes, mesmo trabalhando em países diferentes. Está em conformidade com os achados de Bathmaker (1999), Carvalho, Paes e Leite (2010), Krivokapic-Shoko e O'Neil, (2008), Tipples et al. (2007), O'Donohue et al. (2007) e Ribeiro (2011) sobre a existência de uma uniformidade na identidade do profissional de docência do ensino superior, no que diz respeito à responsabilidade de oferecer inovação e conhecimento à sociedade. O'Donohue et al. (2007) acrescentam que, para alguns profissionais do conhecimento, a responsabilidade para com a inovação e o conhecimento são mais relevantes que a relação com a organização. Por outro lado, essa homogeneidade contrasta com a sugestão de Shen (2010), de que os componentes dos contratos psicológicos variam entre diferentes organizações e setores.

Em relação à diferenciação encontrada na comparação, foi verificado que profissionais de instituições públicas apresentaram maiores médias ($m=3,7$; $dp=0,78$) do que profissionais de instituições particulares ($m=3,3$; $dp=0,84$) para os conteúdos de **engajamento e comprometimento com a organização**. Isso sugere que contratos psicológicos de profissionais de instituições públicas possuem maior força dos termos referentes ao engajamento e comprometimento com as organizações em que trabalham do que os

profissionais de instituições particulares. Esse resultado alinha-se ao pensamento de Rowe e Bastos (2010), ao afirmarem que profissionais de instituições privadas apresentam maiores níveis de comprometimento instrumental do que os docentes de instituições públicas. Ou seja, a relação dos profissionais do setor privado com as instituições empregadoras é mediada pela necessidade do emprego, evidenciando a vivência de relações menos duradouras com elas.

Rocha e Sarriera (2006) e Santos (2011) afirmam ser característico dos profissionais de instituições privadas a prestação de atividades em outras instituições, uma vez que, geralmente, as instituições particulares oferecem cargas horárias de trabalho insuficientes para a garantia de renda. De forma antagônica, de acordo com Rowe e Bastos (2010), os profissionais de instituições públicas apresentam vínculos afetivos mais fortes e duradouros com as instituições de ensino onde trabalham do que seus colegas atuantes na iniciativa privada.

Essas diferenças são congruentes com os tipos de vínculos. Enquanto as instituições públicas apresentam vínculos mais estáveis, com possibilidade de crescimento e desenvolvimento, as instituições privadas oferecem contratos menos estáveis, com pouca duração e com cargas de trabalho maiores (Brasil, 2011; Ribeiro, 2011; Rowe & Bastos, 2010; Santos, 2011). No entanto, deve-se ressaltar que, apesar de a diferença entre os dois tipos de vínculo ser muito pequena, o engajamento e o comprometimento com a organização também são marcantes nos contratos psicológicos firmados por profissionais de instituições particulares.

4.1.2 Avaliação dos estados de contratos psicológicos de professores universitários

O objetivo específico 2 foi o de caracterizar a avaliação dos estados de contratos psicológicos de docentes. A partir disso, foram testadas as avaliações de estado de contrato entre as diferenças de tipo de instituição, com a finalidade de dar uma resposta à hipótese H2.

Em resposta ao objetivo específico 2, foram testadas as avaliações de estados de contrato dos docentes em geral. Como conclusão, constatou-se que docentes de instituições de ensino superior, independentemente do tipo de vínculo, apresentam médias similares: $m=2,7$ ($dp=0,8$) para o fator **justiça e recompensa** [$t_{(155)}= 41,6$, $p<0,01$] e $m=2,9$ ($dp=0,9$) e para o fator **viabilização da atividade acadêmica** [$t_{(155)}= 39,1$, $p<0,01$].

Essas médias são moderadas e indicam que, em geral, as instituições de ensino deixam a desejar no que diz respeito ao cumprimento de suas responsabilidades para com os docentes.

Ainda com o objetivo de responder ao objetivo específico 2, agora no que tange às responsabilidades dos docentes para com a instituição onde trabalham, é sugerido que, em geral, os eles apresentam médias mais elevadas $m=4,3$ ($dp=0,6$) [$t_{(155)}= 88,4$, $p<0,01$] e $m=3,7$ ($dp=0,7$) [$t_{(155)}=62,5$, $p<0,01$] para os fatores **dedicação à atividade acadêmica** e **engajamento e comprometimento**, respectivamente.

Os resultados sinalizam médias moderadamente fortes e sugerem que docentes de instituições de ensino superior percebem-se fortemente dedicados à atividade acadêmica, e de forma moderadamente alta ao engajamento e comprometimento com a organização. Consonante com esse resultado, alguns estudos sobre docência no ensino superior afirmam que os profissionais de ensino superior são comprometidos a trabalhar mais em função de sua contribuição à sociedade, do aprendizado dos estudantes e por questões ideológicas, do que pela recompensa ou pela instituição (Bathmaker, 1999; Krivokapic-Shoko & O'Neil, 2008; O'Donohue et al., 2007; Tipples et al., 2007).

Ao comparar os resultados de avaliação do cumprimento das responsabilidades do empregador, separando os trabalhadores por tipo de vínculo de trabalho, em que $t(155)=2,9$ $p<0,05$], verificou-se que, para o fator **justiça e recompensa** (responsabilidades do empregador), os docentes de instituições públicas avaliam mais os estados de contrato como cumpridos ($m=3,0$ $dp=0,8$) do que os profissionais de instituições privadas ($m=2,6$; $dp=0,8$).

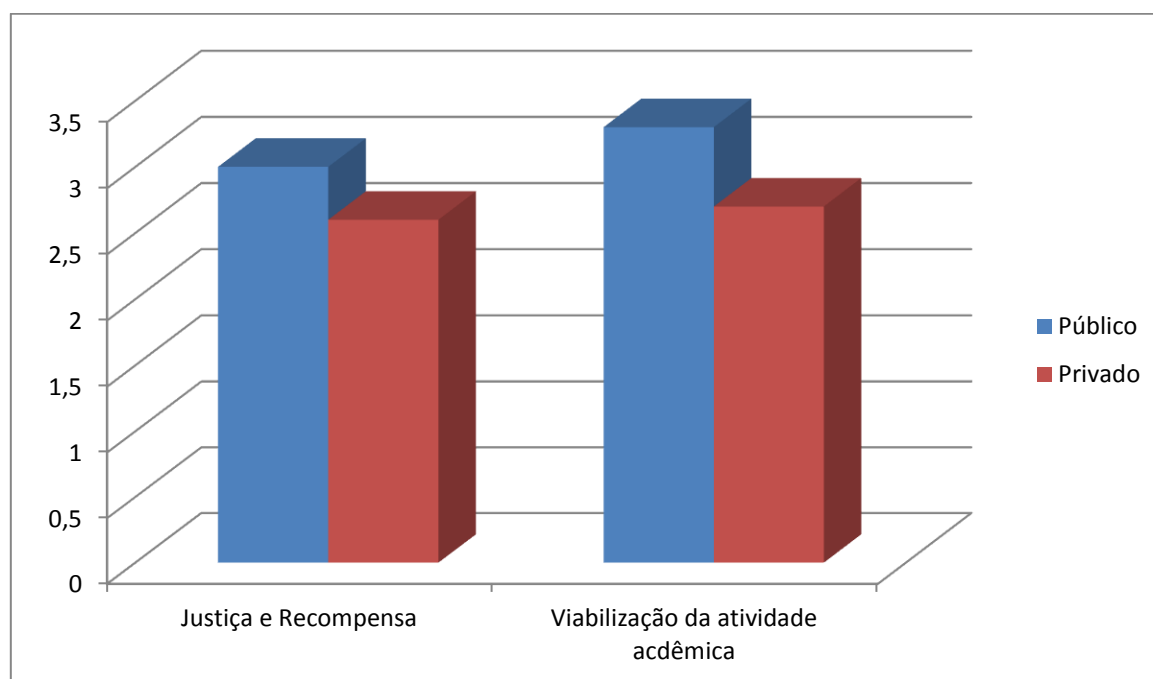
Esse resultado sugere que as instituições públicas oferecem melhores condições de tratamento justo e transparência de informações, respeitando as especificidades e complexidades do trabalho docente, que requer flexibilidade, participação em tomada de decisões e de interesse acadêmico, além de valorização do desenvolvimento continuado. É coerente com o que é discutido na literatura, uma vez que são claras as diferenças existentes entre as condições de trabalho, remuneração, formação de carreira e autonomia existentes entre os dois tipos de instituição (Rowe & Bastos, 2010; Rocha & Sarriera, 2006).

Apesar das diferenças, observa-se que as médias não foram elevadas, nem muito distintas, permitindo inferir que o cumprimento dos termos referentes a esse fator, em ambos os tipos de instituição, ainda está longe do ideal. Em relação ao setor público, França (2004) sugere haver dificuldades em alcançar a eficiência, uma vez que os interesses das pessoas que trabalham nesse tipo de instituição estão bastante distantes dos objetivos de quem patrocina o órgão. Há, assim, um obstáculo para a melhor efetividade, já que a conciliação dos interesses depende, fundamentalmente, da maneira como os processos produtivos desses órgãos complexos são monitorados.

Em outra perspectiva, a literatura sobre condições de trabalho aponta, de forma recorrente, que as instituições de ensino privadas, em geral, funcionam sob uma lógica neoliberal e são orientadas para os resultados, diversas vezes intensificando a crescente precarização e deterioração das condições laborais dos docentes (Araújo, Sena, Viana, & Araújo, 2005; Ribeiro, 2010).

Os resultados da comparação entre os tipos de instituição para os estados de contrato no fator **viabilização da atividade acadêmica** (responsabilidades do empregador) [$t(155)=3,7$ $p<0,01$] indicaram que docentes de instituições públicas avaliam os estados de contrato como cumpridos em maior grau ($m=3,3; dp=0,9$) do que os profissionais de instituições privadas ($m=2,7; dp=0,9$) (ver Figura 11).

Figura 11– Avaliação de estados de contrato de responsabilidades do empregador



Fonte: Dados da pesquisa

É possível inferir que as instituições públicas oferecem melhores condições para que o trabalho dos docentes aconteça com autonomia, flexibilidade, segurança e estabilidade do que instituições particulares. Esse resultado encontra apoio na literatura (Ribeiro, 2011; Rowe & Bastos, 2010), quando se afirma que docentes de instituições públicas possuem melhores condições de trabalho, tal como maior autonomia com o andamento de suas tarefas, acesso ao desenvolvimento de pesquisa e extensão, estabilidade na carreira e maiores benefícios, quando comparados aos colegas da iniciativa privada.

Ressalta-se, também, que o ritmo frenético imposto pelas instituições particulares (Carvalho *et al.*, 2010), como a alta exigência do trabalho, aliada ao clima de competição (Oliveira *et al.*, 2012) e foco em resultados (Ribeiro, 2011) contrasta com o baixo rendimento financeiro, o que compele os docentes a aumentarem ainda mais o volume de trabalho, assumindo outros vínculos institucionais.

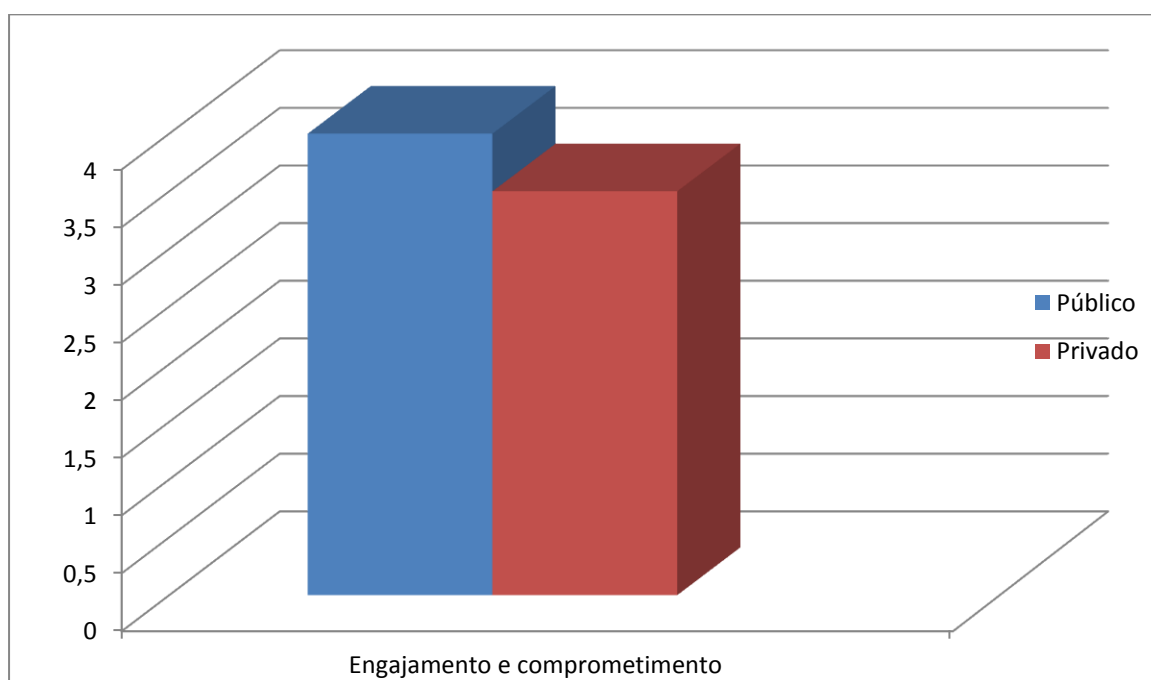
Ao comparar a avaliação do cumprimento das responsabilidades dos empregados com os diferentes tipos de vínculo, os dados sugerem [$t(155)=3,4$ $p<0,01$] que a avaliação do cumprimento dos fatores relacionados ao **engajamento e comprometimento com a organização** são maiores para docentes de instituições públicas (ver Figura 12), embora os docentes (da rede pública e particular), em geral, apresentem elevados níveis de resposta ($m=4,0$; $dp=0,7$ e $m=3,5$; $dp=0,7$, respectivamente).

Constata-se que os docentes de instituições públicas são mais engajados na realização de tarefas acadêmicas e extra-acadêmicas, colocando-se à disposição da organização para executar demandas extrapapel e envolver-se em ações de cidadania organizacional do que os docentes de instituições privadas. Essa discussão guarda proximidade com o que foi comentado na seção anterior, em que se afirmou haver maior envolvimento afetivo dos docentes de instituições públicas com as instituições em que trabalham, diferentemente dos profissionais de instituições privadas, que apresentam comprometimentos mais instrumentais (Rowe & Bastos, 2010).

Constata-se também similaridade desses achados com os atributos dos tipos de contrato relacional e transacional, estabelecidos por Rousseau (1989), e conformidade com os resultados do estudo de Isaksson, De Cuyper, Bernhard-Oettel e De Witte (2010), que indicaram uma tendência de os trabalhadores permanentes terem maiores traços relacionais do que profissionais temporários.

As médias relativamente altas nesse fator reafirmam a adesão de docentes à crença no cumprimento de suas responsabilidades, consistente com a motivação ideológica para a colaboração com a ciência e a sociedade, que caracteriza essa ocupação (Bathmaker 1999; Carvalho et. al, 2010; Krivokapic-Shoko & O'Neil, 2008; O'Donohue et. al, 2007; Ribeiro, 2011; Tipples et. al, 2007).

Figura 12 – Avaliação de estados de contrato de responsabilidades do empregado



Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste t [$t(155)=0,23$ $p>0,05$] **não indicou** diferenças entre os tipos de instituição de ensino para o fator **dedicação à atividade acadêmica** ($m= 4,3$; $dp=0,6$ para docentes de instituições públicas e $m=4,3$; $dp=0,5$ para docentes de instituições privadas), sinalizando haver uma forte identidade profissional.

Os resultados apresentados corroboram a hipótese H2 – a avaliação dos estados de contratos psicológicos de professores de instituições privadas apresenta menor cumprimento

de termos que a avaliação de estados de contratos dos professores de instituições da rede pública.

4.1.3 Reciprocidade no contrato psicológico

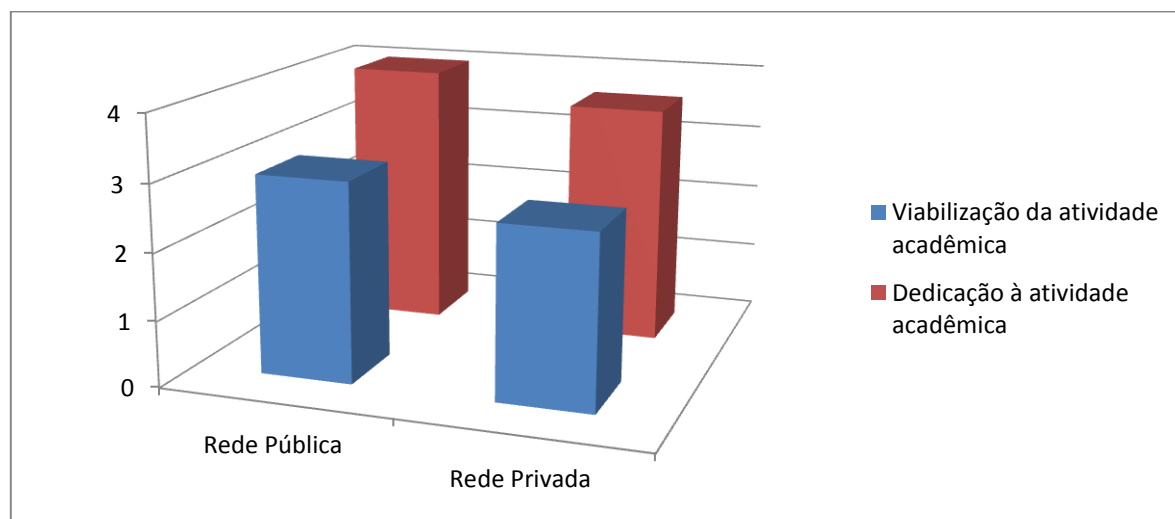
Por conta de ter sido encontrada uma solução fatorial que revela uma relação de reciprocidade, procurou-se explorar as correlações. As análises estatísticas sinalizam correlações positivas, apesar de fracas, entre a percepção de cumprimento entre fatores **justiça e recompensa e engajamento e comprometimento com a organização** ($r=0,24$, $p<0,01$) e os fatores **viabilização da atividade acadêmica e dedicação à vida acadêmica** ($r=0,24$ ($p<0,01$)).

A seguir, será apresentada uma descrição sobre as mutualidades do contrato de docentes de cada tipo de instituição pelos pares de fatores encontrados na amostra pesquisada.

4.1.3.1 Viabilização da atividade acadêmica *versus* dedicação à vida acadêmica

Na comparação das variáveis separadamente pelo tipo de instituição de ensino (público ou privado) [$t(56) = -7,0$ $p<0,01$], constatou-se que os docentes da rede pública acreditam ser mais cumpridores do contrato psicológico do que os seus empregadores ($m=4,0$; $dp=0,7$ e $m=3,0$; $dp=0,8$, respectivamente). O mesmo resultado aparece para os docentes da rede privada, que também se percebem cumprindo mais os contratos psicológicos ($m=3,6$; $dp=0,6$) do que os empregadores ($m=2,6$; $dp=0,8$) nesse fator [$t(97) = -10,2$ ($p<0,05$)]. A Figura 13 ilustra essa comparação.

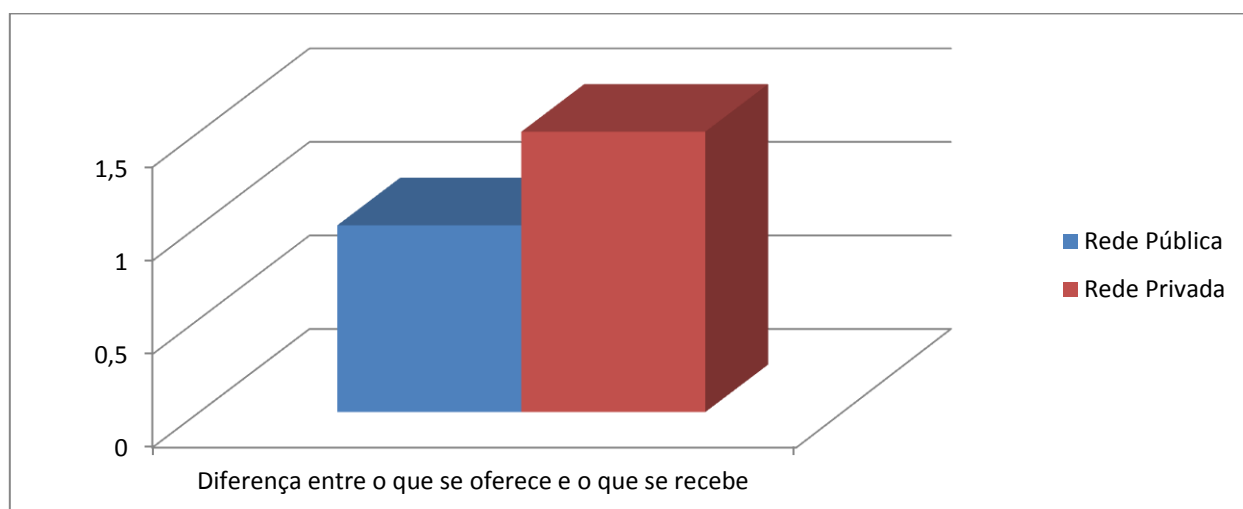
Figura 13 – Comparação entre viabilização da atividade acadêmica *versus* dedicação à atividade acadêmica de docentes da rede pública e privada



Fonte: Dados da pesquisa

Ao fazer a comparação da mutualidade entre os docentes dos dois tipos de vínculos (público e privado) [$t(154)=-3,35$ para $p<0,05$], concluiu-se que, em se tratando de viabilizar a atividade acadêmica e dedicar-se a ela, os docentes de instituições privadas percebem maior diferença entre o que oferecem e o que recebem da organização ($m=1,5$; $dp=0,9$) do que os profissionais de instituições públicas ($m=1,0$; $dp=0,9$), conforme ilustra a Figura 14.

Figura 14 – Comparação geral entre viabilização da atividade acadêmica *versus* dedicação à atividade acadêmica de docentes



Fonte: Dados da pesquisa

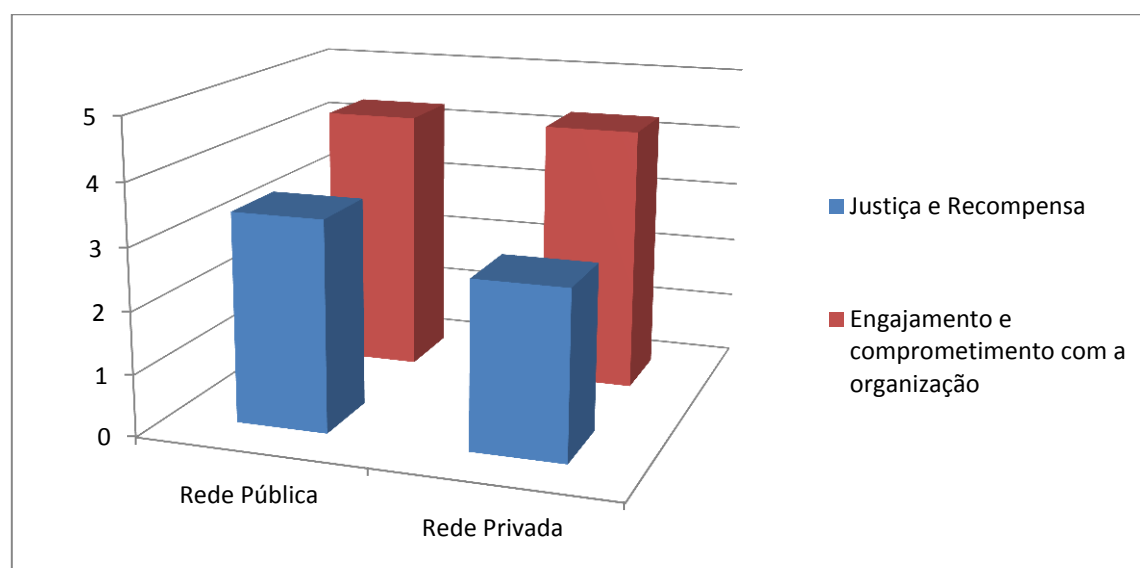
Essa diferença já vem sendo apontada nos resultados apresentados até então, e encontra coerência com a suposição de que há melhores condições e viabilização de recursos para o trabalho em instituições públicas do que em instituições particulares, o que contribui para que os docentes de instituições públicas consigam dedicar-se mais ao exercício da atividade acadêmica, mantendo vínculos institucionais mais fortes e duradouros (Ribeiro, 2011; Rowe & Bastos, 2010).

Essa situação já é consenso na discussão sobre condições de trabalho no ensino superior (Christoporo & Waidman, 2002 ; Rocha & Sarriera, 2006; Tradi & Demo, 2012), o que, nas palavras de Santos (2011), indicando haver um “hiato” entre o que os professores julgam ser importante para um bom trabalho e as condições reais de trabalho oferecidas pelas instituições de ensino.

4.1.3.2 Justiça e recompensa *versus* engajamento e comprometimento com a organização

Na comparação de docentes de cada tipo de vínculo [$t(56) = -8,3$ $p < 0,01$], observa-se que os da rede pública acreditam cumprir mais as suas responsabilidades com a instituição ($m=4,3$; $dp=0,6$) do que os empregadores o fazem para com eles ($m=3,4$; $dp=0,9$) . O teste t [$t(97)=-16,08$ ($p < 0,01$)] revelou que docentes da rede privada também creem cumprir os termos dos contratos psicológicos ($m=4,3$; $dp=0,58$) mais do que os empregadores cumprem com suas responsabilidades ($m=2,7$; $dp=0,91$), conforme ilustra a Figura 15.

Figura 15 – Comparação entre justiça e recompensa *versus* engajamento e comprometimento com a organização



Fonte: Dados da pesquisa

O teste t [$t(154)=-3,35, p>0,05$], entretanto, não indicou haver diferenças significativas entre docentes da rede pública e privada em se tratando de justiça e recompensa *versus* engajamento e comprometimento, sugerindo que, embora ambos se revelem mais cumpridores que as organizações, não diferem entre si ($m=0,98; dp=1,0$ para professores de instituições públicas e $m=0,96; dp=0,9$ para professores de instituições privadas).

4.1.4 Comparação dos estados de contrato entre os tipos de vínculo em função das variáveis sociodemográficas

Como terceiro objetivo específico desta pesquisa, pretendeu-se comparar como os docentes de rede pública e privada avaliam estados de contratos psicológicos em função das variáveis sexo, idade, titulação acadêmica e tempo de experiência.

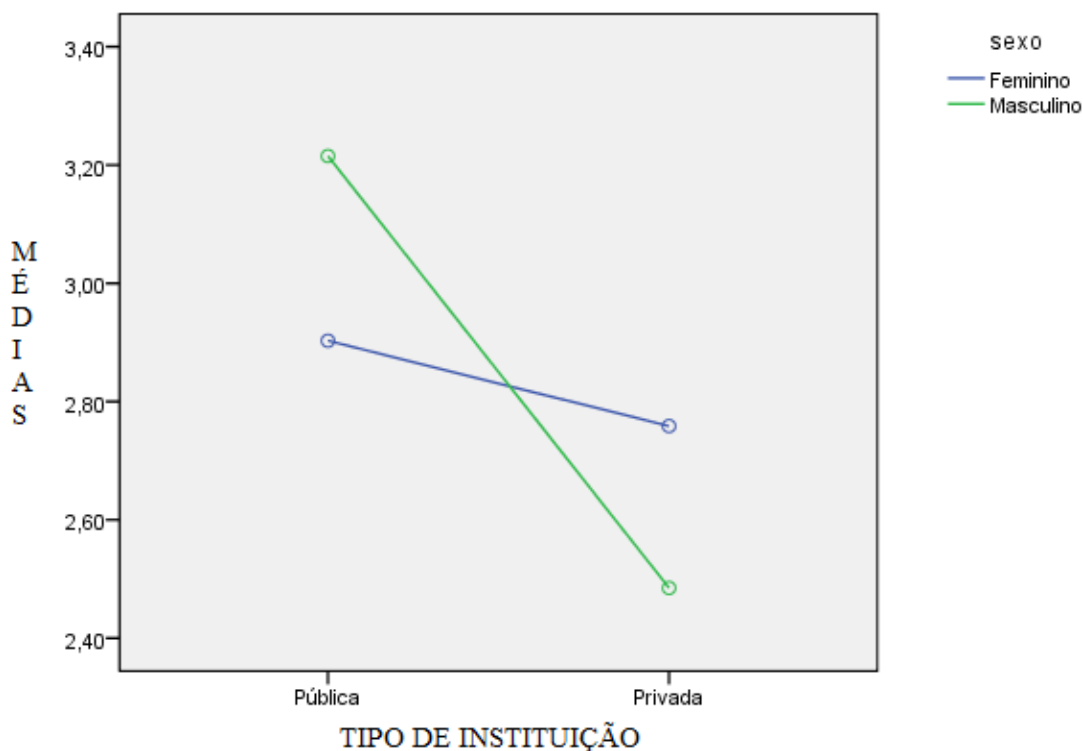
A apresentação dos resultados será feita em subseções organizadas pelas diferentes variáveis sociodemográficas, onde elas serão relacionadas à variável tipo de instituição e os fatores de contratos encontrados nesta amostra: responsabilidades de empregadores (**justiça e**

recompensa, viabilização do exercício da atividade acadêmica) e de empregados (**dedicação à atividade acadêmica e engajamento e comprometimento com a organização**). Posteriormente, serão discutidos os resultados da testagem das hipóteses referentes à variável que intitula cada subseção: H3a, H3b, H3c e H3d.

4.1.4.1 Sexo

A ANOVA apontou efeito de interação entre as variáveis sexo e tipo de instituição [$F(2,156)= 4,6, p<0,05$] em relação à avaliação de estado de contrato no fator **justiça e recompensa** (responsabilidade do empregador), conforme é exposto na Figura 16. Esse resultado aponta que, nas instituições públicas, homens apresentam maiores médias ($m=3,2$; $dp=0,7$) que as mulheres ($m=2,9$; $dp=0,8$) e que, nas instituições privadas, ocorre o oposto, pois mulheres apresentam maiores médias ($m=2,7$; $dp=0,8$) que os homens ($m=2,4$; $dp=0,7$).

Figura 16 – Interação entre as variáveis sexo e tipo de instituição em relação ao fator justiça e recompensa



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados sugerem que homens e mulheres da mesma instituição percebem de modo diferente o fator **justiça e recompensa** (obrigação do empregador). Isso permite inferir que, por mais que tenha havido mudanças estruturais nas instituições públicas, promovidas pelos programas de governo (BRASIL, 2005,2007; Carvalho, 2006; Cislagui,2011; Lopes 2011, Leite, 2011), a percepção de cumprimento das promessas referentes ao oferecimento de condições de tratamento justo e transparência de informações varia conforme o sexo do docente. Homens de instituições públicas avaliam esse fator de modo mais favorável que as mulheres, ocorrendo o oposto nas instituições privadas.

Esse resultado apresenta uma provocação em relação aos achados de Oliveira *et. al* (2012), para quem as mulheres docentes estão expostas a dificuldades acentuadas por assumirem tarefas domésticas e de dedicação a família, o que contribui para a percepção negativa da qualidade de vida. Também parece colocar em xeque a afirmativa de Rocha e Sarriera (2006) de que, para atingir *status*, muitas mulheres precisam sacrificar sua vida pessoal a fim de conquistar um espaço profissional que, até há pouco tempo, era especificamente masculino.

Essas considerações parecem depender do tipo de vínculo estabelecido. Talvez mulheres docentes vinculadas a instituições privadas, não tenham tantas expectativas de remuneração e recompensa quanto os homens, o que parece ser diferente quando elas se vinculam a uma instituição pública. Certamente, estudos futuros precisarão explorar mais a variável sexo na percepção dos vínculos de trabalho de justiça e recompensa. Lima e Lima Filho (2009) constataram que mulheres docentes apresentam menores níveis de saúde, percebidos nas dimensões saúde geral, estresse psíquico e distúrbios psicossomáticos, que seus colegas do sexo masculino.

Foram encontrados somente efeitos principais do tipo de instituição na explicação da variância de estados de contratos psicológicos nos fatores **viabilização da atividade acadêmica** (responsabilidade do empregador) [$F(2,156)=15,0$, $p<0,01$] ($m=3,3$; $dp=0,9$ para docentes de instituição pública e $m=2,7$; $dp=0,9$ para docentes de instituições privadas) e **engajamento e comprometimento** com a organização (responsabilidade do empregado) [$F(1,156)=11,7$, $p<0,01$] ($m=4,0$; $dp=0,7$ para docentes de instituição pública e $m=3,5$; $dp=0,6$ para docentes de instituições privadas).

Esses resultados sugerem que tanto as avaliações dos estados de contrato relacionados ao oferecimento de condições pela organização para que o docente possa exercer sua atividade acadêmica com autonomia, flexibilidade, segurança e estabilidade, quanto as avaliações de estado de contrato das responsabilidades dos docentes, concernentes ao engajamento ativo na realização de tarefas, acadêmicas e extra-acadêmicas, estão relacionadas ao tipo de vínculo institucional, não sofrendo influência do sexo.

Conforme o resultado, docentes de instituições públicas apresentam maiores médias na avaliação dos estados de contrato dos dois fatores. No que tange às responsabilidades do empregador, como já foi discutido nas seções anteriores, a natureza do vínculo com instituições privadas e públicas tem particularidades no oferecimento de condições de trabalho, pesquisa, extensão e plano de carreira (BRASIL, 2011; Rowe & Bastos, 2010; Santos, 2011). Além disso, o trabalho em instituições privadas acontece a partir da aceitação do docente das determinações provenientes da instituição, realidade pouco vivida nas instituições públicas, uma vez que seus docentes estão submetidos a um regime de maior estabilidade (Ribeiro, 2011).

É de conhecimento geral também que instituições privadas não oferecem remuneração compatível com as instituições públicas, o que impele os profissionais a assumirem outros vínculos de trabalho, e, provavelmente, interfere no engajamento e no comprometimento dos

trabalhadores com as instituições em que ensinam. A amostra da pesquisa de Rocha e Sarriera (2006) aponta que 60% de professores de instituições privadas desenvolvem outras atividades laborais além da universidade. Desses, 40% trabalham até 5 horas fora da universidade, 12% até 15 horas e o restante (52%), trabalha mais de 15 horas fora da universidade.

Por outro lado, profissionais de instituições públicas tendem a ter vínculos mais duradouros com as instituições (Rowe & Bastos 2010), o que, aliado às motivações ideológicas direcionadas para a contribuição à sociedade, faz parte do ideário da ocupação (Bathmaker 1999; Carvalho *et. al.*, 2010; Krivokapic-Shoko & O'Neil, 2008; O'Donohue *et. al.*, 2007; Tipples *et. al.*, 2007), favorecendo o cumprimento de suas responsabilidades. Ribeiro (2011), ao testar o impacto da avaliação do trabalho docente, confirmou a existência da responsabilidade dos profissionais de instituições públicas e particulares com a qualidade de seus trabalhos. De acordo com seus resultados, docentes de ambos os tipos de instituição fazem uma reflexão sobre os resultados de suas avaliações por discentes, com o objetivo de melhorar sua ação pedagógica.

Os profissionais distinguem-se pelo impacto psicológico causado: docentes de instituições públicas recebem avaliações com menores níveis de ansiedade e menor desgaste psicológico, apresentando impactos mais brandos e mudanças menos evidentes e menos imediatas, enquanto os docentes das instituições privadas recebem as avaliações com mais ansiedade e maior celeridade, na tentativa de melhoria, uma vez que seu trabalho está constantemente submetido a resultados, com riscos de demissão.

Finalizando as análises das variáveis testadas, nesta subseção, não foi possível inferir interações entre sexo e tipo de instituição, [$F(1,156)= 0,7, p=0,86$] ($M=4,3; DP=0,6$ para docentes de instituições públicas e $m=4,3; dp=0,5$ para docentes de instituições privadas) na variação dos estados de contratos psicológicos no fator dedicação à atividade acadêmica.

Esse resultado confirma parcialmente a hipótese H3a – Sexo exerce papel moderador nas avaliações de estado de contrato cumpridas de docentes de instituições de ensino pública e privada –, uma vez que só foi possível inferir interação entre as variáveis sexo e tipo de instituição no fator **justiça e recompensa**.

4.1.4.2 Faixa etária

Para a variação da faixa etária na interação com o tipo de instituição, os resultados das ANOVAs sugeriram efeitos principais para a variável tipo de instituição, na variação dos estados de contrato, nos dois fatores de responsabilidade do empregador – **justiça e recompensa** [$F(4,156)= 8,6, p<0,05$] ($m=3,2; dp=0,8$ para docentes de instituições públicas e $m=2,6; dp=0,8$ para docentes de instituições privadas) e **viabilização da atividade acadêmica** [$F(4,156)=13,2, p<0,05$] ($m=3,3; dp=0,9$ para docentes de instituições públicas e $m=2,7; dp=0,9$ para docentes de instituições privadas) – e para o fator referente a responsabilidades do empregado, **engajamento e comprometimento com a organização** [$F(4,156)=9,9, p<0,01$].

Encontrou-se também efeito principal da faixa etária na avaliação de estado de contrato no fator **dedicação à atividade acadêmica** [$F(4,156)= 3,9, p<0,05$] e **engajamento e comprometimento com a organização** [$F(4,156)=5,3, p<0,01$].

Essas relações estão apresentadas nas Tabela 5, que expõe as médias encontradas, sinalizando que a idade faz crescer a dedicação à atividade acadêmica e na Figura 17, que ilustra a relação das variáveis com o fator **engajamento e comprometimento com a organização**.

Tabela 5 – Médias e desvios padrão da ANOVA fatorial entre faixa etária, tipo de instituição e estados de contrato – fator dedicação à atividade acadêmica

Docentes de instituições de ensino superior

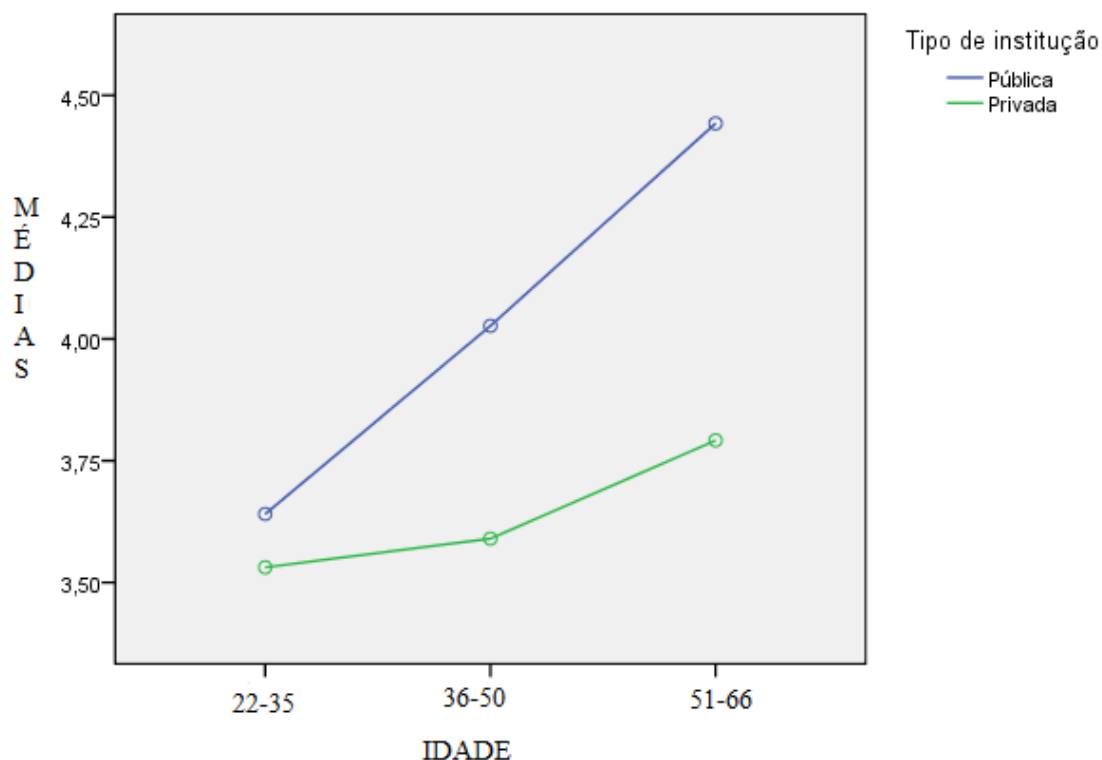
N=156

Idade	Média	DP
22-35anos	4,2	0,7
36-50 anos	4,3	0,5
51-70 anos	4,6	0,4

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme foi observado, independentemente do tipo de vínculo de trabalho, o comprometimento com a responsabilidade nas atividades acadêmicas cresce à medida que os docentes envelhecem. Esse dado é similar aos resultados apresentados por O'Donohue et al. (2007), quando afirmam existir diferenças entre o comprometimento dos profissionais de conhecimento com a organização e a faixa etária. Segundo esses autores, profissionais do conhecimento mais velhos tendem a ter relações mais comprometidas com as organizações em que trabalham, porém esse comprometimento é mantido apenas na medida em que as demandas das organizações sejam congruentes com os valores desses profissionais. No caso de mudanças nos ditames da organização, eles tendem a valorizar menos as relações de comprometimento, sem perder o compromisso com a inovação e com a ciência, característica desse tipo de profissional.

Figura 17 – Médias – ANOVA fatorial, idade, tipo de instituição e estados de contrato – fator engajamento e comprometimento com a organização



Fonte: Dados da Pesquisa

No que diz respeito às relações entre faixa etária, tipo de instituição e avaliações dos estados de contrato no favor **engajamento e comprometimento com a organização**, o resultado sugere que profissionais de instituições públicas de uma mesma faixa etária avaliam seus estados de contrato como mais cumpridos do que profissionais de instituições privadas. Os dados sugerem que a faixa etária tem relação positiva com o grau de avaliação dos estados de contratos. De acordo com as pesquisas de Bathmaker (1999), O'Donohue (2007) e Shen (2010), acadêmicos mais velhos são menos ambiciosos, embora mais tolerantes com adversidades provenientes das relações de trabalho, apresentando características mais relacionais – de forte vínculo afetivo e com de longa duração – e, conseqüentemente, com

estados de contratos mais cumpridos, enquanto os jovens avaliam as demandas do trabalho de forma menos positiva, sendo mais motivados pela construção da carreira e formação de *network*, sendo tendenciosos na formação de contratos com traços transacionais – menos duradouros e mais instrumentais.

Os resultados encontrados não permitem corroborar a hipótese H3b – Idade exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas, já que não há interações entre o tipo de instituição e faixa etária.

4.1.4.3 Titulação

Não foram encontrados efeitos de interação entre a variável titulação e tipo de instituição em todos os fatores de contratos psicológicos: fator **justiça e recompensa** – [F(4,156)= 0,7, $p>0,05$] ($m=3,0$; $dp=0,8$ para docentes de instituições públicas e $m=2,6$; $dp=0,8$ para docentes de instituições privadas); fator **viabilização da atividade acadêmica** [F(4,156)= 0,4, $p>0,05$] ($m=3,3$; $dp=0,9$ para docentes de instituições públicas e $m=2,7$; $dp=0,9$ e para docentes de instituições privadas); fator **dedicação à atividade acadêmica** [F(4,156)=0,4, $p>0,05$] ($m=4,3$ $dp=0,6$ para docentes de instituição pública e $m=4,3$; $dp=0,5$ para docentes de instituições privadas); fator **engajamento e comprometimento com a organização** -[F(4,156)=0,2, $p>0,05$] ($m=4,0$; $dp=0,7$ para docentes de instituições públicas e $M=3,5$, $DP=0,6$ para docentes de instituições privadas).

Sendo assim, a hipótese H3c – Nível de titulação exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas – não foi corroborada.

4.1.4.4 Tempo de experiência

Do mesmo modo que em relação ao nível de titulação, não foram encontrados efeitos de interação entre a variável tempo de experiência com o tipo de instituição nos fatores testados: fator **justiça e equidade** [$F(4,156)= 0,4, p>0,05$] ($m=3,0; dp=0,8$ para docentes de instituições públicas e $m=2,6; dp=0,8$ para docentes de instituições privadas); fator **viabilização da atividade acadêmica** [$F(4,156)=5,3 p<0,05$] ($m=3,3; dp=0,9$ docentes de instituições públicas e $m=2,7; dp=0,9$ para docentes de instituições privadas) e fator **dedicação à atividade acadêmica** [$F(4,156)=1,3, p>0,05$] ($m=4,4; dp=0,5$ para docentes de instituição pública e $m=4,3; dp=0,5$ para docentes de instituições privadas).

Por outro lado, a variável tempo de experiência apresentou efeito principal no fator **engajamento e comprometimento com a organização** [$F(4,156)=4,4, p<0,01$]. A Tabela 6 apresenta as médias.

Tabela 6 – Médias e desvios padrão da ANOVA fatorial entre tempo de experiência, tipo de instituição e estados de contrato – fator engajamento e comprometimento com a organização

Docentes de instituições de ensino superior		
N=156		
Tempo de experiência	Média	DP
0-10anos	3,6	0,7
11-20 anos	4,1	0,6
21-33 anos	4,2	0,7

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados sugerem que as avaliações de estado de contrato psicológico, no que diz respeito aos conteúdos do fator **engajamento e comprometimento** crescem progressivamente com a experiência profissional. De acordo com O'Donohue et al. (2007), acadêmicos em início de carreira, em geral, são mais pragmáticos nas suas relações de trabalho e menos comprometidos com a organização. Já os docentes mais experientes, de acordo com

Bathmaker (1999), além de apresentarem mais relações afetivas com as organizações, são menos reativos diante das dificuldades e obstáculos organizacionais.

Em virtude desses resultados não foi corroborada a hipótese H3d – Tempo de experiência exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contrato psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusão

O processo de mudança na estrutura educacional no Brasil e as consequências desse fenômeno no mundo do trabalho estimularam a inquietação que deu suporte à proposta desta pesquisa. É notória a demarcação de tipos diferentes de relação de trabalho para um mesmo tipo de ocupação, o que repercute na variedade de vínculos organizacionais, de conteúdo dos trabalhos, formas de recompensa e relações de poder.

O objetivo geral desta pesquisa foi comparar as dimensões de conteúdo e percepção de estados de contratos psicológicos de professores universitários da rede pública e privada. Considera-se que os objetivos foram alcançados. Observou-se haver mais similaridades que diferenças nas dimensões de conteúdos dos contratos psicológicos de docentes dos dois tipos de vinculação, a favor, portanto, de uma unidade ocupacional. No entanto, docentes de instituições públicas percebem que as entidades empregadoras cumprem mais o que prometeram que os seus colegas de instituições privadas.

O primeiro objetivo específico foi o de caracterizar as dimensões de contratos psicológicos dos professores universitários da rede pública e da rede privada. Concluiu-se que os contratos psicológicos de docentes do ensino superior apresentam quatro dimensões, assim denominadas: justiça e recompensa, viabilização da atividade acadêmica – responsabilidades do empregador – e dedicação à atividade acadêmica e engajamento e comprometimento com a organização – responsabilidades dos empregados. Essas dimensões mantêm relação de reciprocidade (Levinson et al., 1962; Rousseau & Dabos, 2004), em que a oferta de uma responsabilidade por parte de um dos pares do contrato obriga a outra parte a oferecer algo em contrapartida. Dessa forma, as dimensões de responsabilidade do empregador estão

positivamente relacionadas com as dimensões de responsabilidades do empregado. O contrato de docentes é estabelecido com base em duas dimensões de reciprocidade.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi o de caracterizar a avaliação dos estados de contratos psicológicos dos professores universitários. Concluiu-se que os docentes de ensino superior avaliam os estados de contrato referentes às responsabilidades dos empregadores um pouco acima do ponto médio da escala, o que sugere que não há cumprimento efetivo dos termos percebidos como prometidos no estabelecimento dos contratos psicológicos. Por outro lado, eles avaliam os estados de contratos referentes às suas responsabilidades fortemente acima da média, o que sugere forte engajamento com a organização e dedicação às atividades de docência.

O terceiro objetivo específico foi o de comparar os docentes de rede pública e privada em função das variáveis sexo, idade, titulação acadêmica e tempo de experiência, com base nas dimensões e avaliação de estados de contratos psicológicos. Concluiu-se que, apesar de apenas o sexo, a idade e o tempo de experiência exercerem efeito nos contratos psicológicos de docentes, o sexo exerce um papel moderador nas relações entre tipo de instituição e dimensões de contrato psicológico. Homens de instituições públicas percebem mais o cumprimento dos conteúdos referentes a justiça e recompensa do que as suas colegas mulheres, ao passo que, nas instituições privadas, são as mulheres que percebem mais cumprimento que os seus colegas homens.

A Tabela 7 sintetiza o conjunto de hipóteses e conclusões a respeito da sua confirmação, não confirmação, confirmação parcial ou rejeição.

Tabela 7 – Síntese de hipóteses e conclusões.

Hipóteses	Status
H1 – A estrutura de contratos psicológicos de docentes brasileiros, em termos de responsabilidade do empregador e do empregado, teria a mesma distribuição de fatores que a encontrada no estudo original de Krivokapic-Skoko e O’Neil (2008), sendo composta por oito fatores de responsabilidade do empregador e três fatores do empregado.	Rejeitada
H2 – A avaliação dos estados de contratos psicológicos de professores de instituições privadas apresenta menor percepção de cumprimento de termos que a avaliação de estados de contratos dos professores de instituições da rede pública.	Confirmada
H3a – Sexo exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contratos psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.	Parcialmente confirmada
H3b – Idade exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contratos psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.	Não confirmada
H3c- Nível de titulação exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contratos psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.	Não confirmada
H3d- Tempo de experiência exerce papel moderador nos estados (cumprimento) de contratos psicológicos de docentes de instituições de ensino públicas e privadas.	Não confirmada

Uma das principais conclusões do estudo foi que as dimensões de conteúdos de contratos psicológicos de docentes da amostra brasileira são distintas do modelo original. Docentes de ensino superior brasileiros apresentam um modelo de dois fatores para responsabilidades dos empregadores e de dois fatores para responsabilidades de empregados, que estabelecem uma relação reciprocidade, e sugere haver homogeneidade entre os contratos, independentemente da diferença de vinculação institucional.

Por fim, a respeito do cumprimento dos contratos, concluiu-se que, em geral, os professores acreditam que cumprem os seus contratos psicológicos, embora também acreditem que as instituições empregadoras cumprem apenas moderadamente as suas responsabilidades para com eles. Ao fazer a comparação dos estados de contratos em relação ao tipo de instituição em que se trabalha, observou-se que profissionais de instituições públicas apresentam avaliações de estados de contrato psicológicos de forma mais positiva do que profissionais de instituições particulares.

5.2. Limitações e sugestões de futuros estudos

Uma das limitações do estudo foi o instrumento utilizado para avaliar os conteúdos e estados de contratos psicológicos. Como foi mencionado na seção de método, na ausência de medidas de contratos psicológicos direcionadas especificamente para o contexto acadêmico de docentes, foi necessário fazer uma adaptação de uma escala internacional, a qual, no artigo original, revelava fragilidades na solução fatorial. Apesar de o instrumento utilizado ter apresentado como resultado uma solução estatisticamente funcional, é bastante provável que outros conteúdos formadores de dimensões dos contratos de professores não tenham sido contemplados.

Outra limitação do estudo segue a mesma direção, pela ausência de publicações sobre contrato psicológico de docentes no Brasil, o que dificultou a articulação dos resultados com a literatura especializada. Procurou-se usar outras referências da literatura sobre a categoria docentes, mas elas são bastante focadas na carga de trabalho, saúde ocupacional e ergonomia.

Sugerem-se estudos posteriores para explorar melhor os contratos psicológicos de docentes. É importante também envidar esforços no aprimoramento da medida de contratos psicológicos de docentes, além de medidas específicas sobre contrato psicológico, que possam

ajudar na compreensão das especificidades que cercam as promessas que estão na base das relações entre trabalhadores e seus empregadores. Freese e Schalk (2005), em seu artigo sobre a construção de medidas de contratos psicológicos, assinalam, de forma veemente, o cuidado necessário para a criação de medidas de contrato, uma vez que ele é sensível a variações no espaço, no tempo e nos diferentes grupos onde são criados.

Uma última sugestão é a utilização de métodos mistos na investigação de contratos psicológicos, o que permitiria ter melhor acesso aos conteúdos de contratos dos docentes.

Ainda que esta dissertação tenha um foco mais acadêmico que profissional, os resultados ajudam a compreender as relações de trabalho de educadores e mediadores do conhecimento com as suas organizações, oferecendo insumos para ações de gestão de pessoas.

6 . Referências

- Alcover, C., Martínez-Íñigo, D. & Chambel, M. J.(2012) Perceptions of employment relations and permanence in the organization: Mediating effects of affective commitment in relations of psychological contract and intention to quit. *Psychological Reports*, 110, 3, 839-853.
- Araújo, T.M., Sena, I. P., Viana, M. A. & Araujo, E. M. (2005) Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29, 1, 6-21.
- Argyris, C. (1960) 'Understanding Organizational Behavior'. *Homewood*, 111: Dorsey
- Atiyah, P. S. (1981) Promises, Moral and Law. Oxford, Clarendon Press.
- Ayestarán, S. & Valencia, J.(2010) ¿Cómo influyen los cambios culturales sobre el contrato psicológico entre el trabajador y la organización? / How do cultural changes influence psychological contract between workers and the organization? *Revista de Psicología Social*, 25, 2, 131-144.
- Bal, P. M. & Vink, R. (2011) Ideological currency in psychological contracts: The role of team relationships in a reciprocity perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 13, 2794-2817.

- Bal, P. M. & Kooij, D. (2011) The relations between work centrality, psychological contracts, and job attitudes: The influence of age. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 4, 497-523.
- Bal, P. M. & Smit, P. (2012) The older the better! Age-related differences in emotion regulation after psychological contract breach. *The Career Development International*, 17, 1, 6-24.
- Bao, Y., Olson, B., Parayitam, S. & Zhao, S. (2011) The effects of psychological contract violation on Chinese executives. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 16, 3373-3392.
- Barreiro I.M.F. & Terribili Filho, A. (2007) Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. *Ensaio: avaliação de política pública da Educação*, Rio de Janeiro, 15, 54, 81-102.
- Bastos, A.V.B., Amaral, N.A., Rios, M.C. & Lula, A.M. (2009) Contratos Psicológicos e Comprometimento: O mapeamento dos construtos junto a profissionais de Rh. *Acta Científica – Ciências Humanas*, 1.
- Bathmaker, S. (1999) “So, what’s the deal?” the state of the psychological contract in a “new” university. *Journal of Vocational Education & Training*, 51, 2, 265-282.

BRASIL. MEC. Decreto nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Retirado em 28/12/2012 no World Wide Web: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>.

BRASIL. MEC. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Retirado em 28/12/2012 no World Wide Web: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>

BRASIL (2011). INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011) Censo da educação superior, Brasília. Retirado em 23/07/2012 no World Wide Web: <http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior>.

Bruttel, L. & G. Eisenkopf (2012) No contract or unfair contract: What's better?, *Journal of Socio-Economics*, 41, 384-390.

Bunderson, J.S (2001) How work ideologies shape the psychological contracts of professional employees: Doctors' responses to perceived breach. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 7, 717-741.

- Carvalho, C.H.A. (2006) Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Em Silva, J. R. S. Jr.; Oliveira, J. F.; Mancebo, D. (Orgs.) *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. (pp. 125-139) Campinas: Alínea.
- Carvalho, S. M., Paes, G. O. & Leite, J. L. (2010) Trabalho, educação e saúde na perspectiva das concepções de enfermeiros em atividade docente. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8, 1, 123-136.
- Cassar, V. & Briner, R. B.(2011) The relationship between psychological contract breach and organizational commitment: Exchange imbalance as a moderator of the mediating role of violation. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 2, 283-289.
- Chambel, M. J. & Castanheira, F.(2012) Training opportunities and employee exhaustion in call centres: Mediation by psychological contract fulfilment. *International Journal of Training and Development*, 16, 2, 107-117.
- Chen, C. V. & Kao, R. H.(2012) Work values and service-oriented organizational citizenship behaviors: The mediation of psychological contract and professional commitment: A case of students in Taiwan Police College. *Social Indicators Research*, 107, 1, 149-169.
- Chu, H & Kuo, T. (2012) Exploring Faculty Psychological Contrac through leadership style and institucional climate in a higher education setting. *International Journal of Buiness and Social Science*. 3, 4, 159-164.

- Christophoro, R. & Waidman, M.A.P. (2002) Estresse e condições de trabalho: um estudo com docentes do curso de enfermagem da UEM, Estado do Paraná. *Maringá*, 24, 3, 757-763.
- Cislaghi, J.F.(2011) A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. *Serviço Social Sociedade*, 105, 241-266.
- Cohen, A. (2012) The relationship between individual values and psychological contracts. *Journal of Managerial Psychology*, 27, 3, 283-301.
- Collins, M. D. (2010) The effect of psychological contract fulfillment on manager turnover intentions and its role as a mediator in a casual, limited-service restaurant environment. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 4, 736-742.
- Conway, N. & Briner, R.B. (2002) a daily diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 287-302.
- Conway, N. & Briner, R. B. (2005) Understanding Psychological Contracts at work: a critical evaluation of theory and research. NY: Oxford University Press.

- Conway, N., Guest, D. & Trenberth, L. (2011) Testing the differential effects of changes in psychological contract breach and fulfillment. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1, 267-276.
- Coutinho, C., Magro, M.P.D. & Budde, C. M. L. (2011) Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 2, 154-167
- Coyle-Shapiro, J. A. M. & Kessler, I. (2000) Consequences of the psychological contract for the employment relationship: a large scale survey. *Journal of management studies*, 37, 7, 903-930.
- Dabos, G. E. & Rousseau, D. M (2004) Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers, *Journal of Applied Psychology*, 89, 1, 52-72.
- De Cuyper, N., Van der Heijden, B. I. J. M. & De Witte, H. (2011) Associations between perceived employability, employee well-being, and its contribution to organizational success: A matter of psychological contracts? *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 7, 1486-1503.
- De Jong, J., Schalk, R. & De Cuyper, N. (2009) Balanced versus unbalanced psychological contracts in temporary and permanent employment: Associations with employee attitudes. *Management and Organization Review*, 5, 3, 329-351.

- De Vos, A. (2002). The individual antecedents and the development of newcomers' psychological contracts during the socialization process: a longitudinal study. Gent: *PhD thesis*, University of Ghent.
- Fields, A. (2012). *Descobrimo a Estatística Utilizando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, A. P. (2008) Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas educacionais*, 4, 53-63.
- Freese, C., & Schalk, R. (2005). How to measure the psychological contract? A critical criteria-based review of measures. *South African Journal of Psychology*, 38, 2, 269-286.
- Gammie, R. P. (2006) Psychological Contracts in a Business School Context. University Of Starling. Retirado em 23/07/2012 no World Wide Web: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/228/1/Psychological%20Contracts%20in%20a%20Business%20School%20Context%20-%20Repository%20v7.pdf>.
- Gonçalves, C. R.(2008). *Curso de Direito Civil* . São Paulo: Saraiva, 2008.
- Gondim, S. M. G & Rios, M. C.(2012) Contrato Psicológico de trabalho: uma medida de obrigações mútuas do empregador e do empregado (no prelo).

- França, J. M. F. (2004) Gestão produtiva em universidades públicas e privadas brasileiras: um estudo comparativo sobre eficiência técnica. *IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 2004.
- Gradelha, O. J. (2010) Sofrimento Psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13, 1, 133- 148.
- Guest, D. (1998). Is the psychological contract worth taking seriously? *Journal of Organizational Behavior*, 19, 649-664.
- Guest, D. & Conway, N. (2009) Health and well-being: The role of the psychological contract. Em Cooper, Cary L. (Ed); Quick, James Campbell (Ed); Schabracq, Marc J. (Ed), *International handbook of work and health psychology* (3rd ed.), (pp. 9-23). Wiley-Blackwell, xiii.
- Haggard, D. L. (2012) Mentoring and psychological contract breach. *Journal of Business and Psychology*, 27, 2, 161-175.
- Haggard, D. L. & Turban, D. B. (2012) The mentoring relationship as a context for psychological contract development. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 8, 1904-1931.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2009) *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.

- Hui, C., Lee, C. & Rousseau, D.M. (2004). Employment relationships in China: Do workers relate to the organization or the people?. *Organization Science*, 15, 2, 232-240.
- Isaksson, K., De Cuyper, N, Bernhard-Oettel, C., & De Witte, H. (2010). The role of the formal employment contract in the range and fulfilment of the psychological contract; Testing a layered model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 6, 696 - 716.
- Jafri, M. H. (2012) Influence of psychological contract breach on organizational citizenship behaviour and trust. *Psychological Studies*, 57, 1, 29-36.
- Karnes, R. E. (2009) A change in business ethics: The impact on employer–employee relations. *Journal of Business Ethics*, 87, 2, 189-197.
- Kim, Y. W.& Brown, T. L.(2012) The importance of contract design. *Public Administration Review*, 72, 5, 687-696.
- Kotter J.P. (1973). The Psychological contract. *California Management Review*, 15, 91-99.
- Krivokapic-Skoko, B., Ivers, J. & O'Neill, G. (2006) Psychological contracts: conceptual and empirical considerations. *Charles Sturt University, Bathurst, NSW: Faculty of Commerce Working paper Series, 01, 06.*

- Krivokapic-Skoko, B. & O'Neill, G. (2008) "University Academics' Psychological Contracts in Australia: a Mixed Method Research Approach." *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 1, 61-72.
- Lapalme, M., Simard, G. & Tremblay, M. (2011) The influence of psychological contract breach on temporary workers' commitment and behaviors: A multiple agency perspective. *Journal of Business and Psychology*, 26, 3, 311-324.
- Lee, H. & Liu, C. (2009) The relationship among achievement motivation, psychological contract and work attitudes. *Social Behavior and Personality*, 37, 3, 321-328.
- Leite, J.L.(2011) As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. *Universidade e Sociedade*, 48, 84-96.
- Levinson, H., Price, C. R., Munden, K.J., Mandi, H.J., & Solley C. M. (1962). *Men, Management and Mental Health*. Cambridge: Havard University Press.
- Lima, M.F.E.M. & Lima-Filho, D.O. (2009) Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciencias & Cognição*, 14, 3, 62-82.
- Liu, J., Hui, C., Lee, C. & Chen, Z. X. (2012) Fulfilling obligations: Why Chinese employees stay. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 1, 35-51.

Lopes, C. M. L. (2011) O reuini e a intensificação do trabalho docente. *Jornal de Políticas Públicas*. UFMA, Maranhão.

Macneil, I. R. (1985). Relational contract: What we do and do not know. *Wisconsin Law Review*, 483-525.

Martins, S. P. (2011) *Direito do Trabalho* (27ª ed). – 2011. SP: Atlas.

Menegon, L.F. (2010) *A influência dos traços de personalidade na formação de contratos psicológicos*. Tese de doutorado não publicada. USP. São Paulo, SP.

Menniger, K. (1958). *Theory of psychoanalytic technique*. New York: Basic books.

Milhomem, G. B. A. (2010) Fatores que contribuem para a construção dos contratos psicológicos: Estudo de caso em uma empresa estatal. Pontificia Universidade do Rio de Janeiro.

O'Donohue, W. Sheehan, C. , Hecker, R. & Holland, P. (2007) The psychological contract of knowledge worker, *Journal of Management*, 11, 73-82.

Oliveira, E. R. A., Garcia, A. L., Gomes, M. J. , Bittar, T. O. & Pereira, A. C. (2012) Gênero e qualidade de vida percebida – estudo com professores da área de saúde. *Ciências & Saúde Coletiva*, 17, 3, 741-747.

Parzefall, M. & Hakanen, J. (2010) Psychological contract and its motivational and health-enhancing properties. *Journal of Managerial Psychology*, 25, 1, 4-21.

Pouncey, Y. Y.(2010) The relational component of the psychological contract: The big five personality traits & violation perception of the temporary employee. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 71, 2-A, 629.

Professores federais decidem encerrar greve de 97 dias (2012, Setembro). Jornal A TARDE. Retirado no World Wide Web: <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/materias/1451429-professores-federais-decidem-encerrar-greve-de-97-dias>

Ribeiro, E.A. (2012). As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalhador docente. *Avaliação*, 17, 2, 299-316.

Rigotti, T. (2009) Enough is enough? Threshold models for the relationship between psychological contract breach and job-related attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18, 4, 442-463.

Rios, M. C. & Gondim, S. M. G (2010) Contrato psicológico de trabalho e a produção acadêmica no Brasil. *Revista Psicologia, Organização e trabalho*, 10, 1, 23-36.

Robbins, J. M., Ford, M. T. & Tetrick, L. E. (2012) Perceived unfairness and employee health: A meta-analytic integration. *Journal of Applied Psychology*, 97, 2, 235-272.

- Robinson, S. A, Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37, 137-152.
- Robinson, S. L. & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: not the exception but the norm, *Journal of Organizational Behavior*, 15, 245-259.
- Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: a longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 525-546.
- Rocha, K. B. & Sarriera, J.C. (2006) Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10, 2, 187-196
- Rousseau, D.M. (1989) Psychological and Implied contracts in Organizations. *Employee Responsibilities an Rights Journal*. 2, 2. 121-139.
- Rousseau, D. M. (1990) New hire perception of their own and their employer's obligation: A study of psychological contracts, *Journal of Organizational Behavior*, 11, 5, 389-400.
- Rousseau, D.M., & McLean-Parks, J. (1993). The contracts of individuals and organizations. Em Cummings, L.L. & Staw, B.M. (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 1-47). Greenwich, CT: JAI Press.

Rousseau, D. M. (1995) *Psychological contract in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Rousseau, D. M. (1998) The problem of the psychological contract considered. *Journal of Organization Behavior*, 19, 665-671.

Rousseau, D. M., & Tijoriwala, S. A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 679-695.

Rousseau, D. M., & Schalk, R. (eds) (2000). *Psychological contracts in employment. Cross-national perspectives*. Thousand Oaks: Sage Publications

Rousseau, D. M. (2000). *Psychological contract inventory: Technical report*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University.

Rowe, D. E. O & Bastos, A.V.B. (2010) Vínculos com a carreira e produção acadêmica: comparando docentes de IES públicas e privadas. *RAC*, 14, 6, 1011-1030.

Rowe, D. E. O & Bastos, A.V.B. (2011) Comprometimento e entrenchamento com a carreira: um Estudo de suas Influências no Esforço Instrucional do Docente do Ensino Superior. *RAC*, 15, 6, 973-992

- Santos, J. F. S. (2011) Percepção dos professores universitários sobre suas condições de trabalho em uma instituição particular de ensino superior em Joinville-SC: um estudo de caso. *Revista Unifebe*, 9.
- Saraiva, L. A. S., & Nunes, A. D. S. (2011). A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. *Revista de Administração Pública*, 45, 4, 941-964.
- Sayers, J. K., Sears, K. L., Kelly, K. & Harbke, C. (2011) When employees engage in workplace incivility: The interactive effect of psychological contract violation and organizational justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 23, 4, 269-283.
- Segenreich, S.C.D., & Castanheira, A.M.(2009) Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17, 62, 55-86.
- Sels, L; Janssens, M. & Van den Brande, I. (2004). Assessing the nature of psychological contracts: a validation of six dimensions. *Journal of organizational Behavior*, 25, 4, 461-488.
- Schaefer, R. A. B. (2010) Indirect crossover of psychological contract underfulfillment: A leader–member analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17, 3, 276-286.

Schalk, R. & Roe, R.E.(2007) Towards a dynamic model of the psychological contract, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 37, 2, 167-182.

Schein, E. H. (1965) *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Shen, J. (2010) University academics' psychological contracts and their fulfillment. *Journal of Management Development*, 29, 6, 575-591.

Shore, L. M. & Barksdale, K. (1998) Examining the degree of balance and level of obligation in employment relationship: A social exchange approach. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 731-744.

Stallivieri, L.(2007). O Sistema de Ensino Superior do Brasil: Características, Tendências e Perspectivas. Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy. México.

Tallman, R. R. J. & Bruning, N. S.(2008) Relating employees' psychological contracts to their personality. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 6, 688-712.

Thomas, D. C., Fitzsimmons,S. R., Ravlin,E.C., Au, K. Y., Ekelund, B.Z., & Barzantny, C. (2011) Psychological Contracts across Cultures, *Organizational Studies*, 31, 11, 1437-1458.

- Tipples, R., Krivokapic-Shoko, B. & O'Neil, G. (2007) "University academics' psychological contracts in Australia and New Zealand". *New Zealand Journal of Employment Relations*, 32, 2, 32-52.
- Tomprou, M., Nikolaou, I. & Vakola, M. (2012) Experiencing organizational change in Greece: The framework of psychological contract. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 2, 385-405.
- Traldi, M.T.F. & Demo, G. (2012) Comprometimento, Bem-estar e satisfação dos professores de administração de uma universidade federal. *Revista Eletrônica de Administração*, 72, 2, 290-316.
- Wade-Benzoni, K., Rousseau, D. & Li, M. (2006) Managing relationships across generations of academics. *International Journal of Conflict Management*. 17, 1, 4-33.
- Walker, A. (2010) The development and validation of a psychological contract of safety scale. *Journal of Safety Research*, 41, 4, 315-321.
- Vaidegorn, J. (2001) Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, 21, 55, 78-91.

APENDICE A

Instrumento utilizado na pesquisa

Enunciado :

A seguir são apresentados um conjunto de itens relativos às responsabilidades da instituição de ensino para com o docente. Você deve responder o quanto acredita que cada um destes itens é da responsabilidade da instituição para com o docente.

E ao lado de cada item você deverá responder também o quanto acredita que a instituição tem cumprido esta responsabilidade.

Para a primeira coluna (Responsabilidades da instituição), quanto mais próximo de 1 a resposta indicará que o item não é de responsabilidade da instituição empregadora. Quanto mais próximo de 5 indica que o item é de total responsabilidade da instituição para com o docente.

Na segunda coluna (Grau de cumprimento), quanto mais próxima de 1 for a sua resposta significa que a instituição empregadora não tem cumprido esta responsabilidade para com o docente. Quanto mais próxima de 5 for a sua resposta significa que a instituição empregadora tem cumprido esta responsabilidade para com o docente.

Itens	Responsabilidades da instituição					Grau de Cumprimento				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Prover clareza e consistência nos processos de promoção	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Tratar você com justiça e igualdade com relação às promoções	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Ser justo e equitativo no tratamento com os acadêmicos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Incluir você na tomada de decisões que lhe afetem diretamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Prover oportunidades para o desenvolvimento de carreira	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Apoiar o	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

desenvolvimento profissional em andamento										
7.Prover oportunidades de promoção	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.Prover remuneração que seja comparável a outras instituições do ensino superior	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.Prover um ambiente de trabalho seguro e confortável	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.Garantir que a equipe aja coletivamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.Prover uma boa gestão	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Prover uma boa liderança	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.Minimizar o impacto da burocracia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.Prover a segurança de empregos atuais	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.Dar a você autonomia para agir como um profissional acadêmico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.Manter a liberdade acadêmica	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.Respeitar as demandas das relações familiares/pessoais	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.Comunicar-lhe informações importantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.Reconhecer o tempo que você dedica ao trabalho	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Agir eticamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.Gerenciar o ritmo da mudança para que esta não lhe afete negativamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Reconhecer suas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

experiências extra-acadêmicas										
23.Premiar o bom desempenho através de sistema de promoções	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.Premiar a dedicação á pesquisa através de sistema de promoções	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25.Premiar a boa administração/gestão através de sistema de promoções	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26.Ser honesto nas comunicações com você	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27.Oferecer flexibilidade considerando o trabalho feito em casa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Respeitar as entidades representativas dos docentes no local de trabalho	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Enunciado 2

ATENÇÃO!

A seguir serão apresentados um conjunto de itens relativos às SUAS responsabilidades para com a instituição de ensino empregadora. Você deve responder o quanto acredita que cada um destes itens é de sua responsabilidade para com a instituição. E ao lado de cada item você deverá responder também o quanto acredita que tem cumprido esta responsabilidade para com a instituição.

Para a primeira coluna (Responsabilidades do docente),quanto mais próxima de 1 for a sua resposta, significa que o item não é de sua responsabilidade para com a instituição empregadora. Quanto mais próximo de 5 for a sua resposta, significa que o item é de sua total responsabilidade para com a instituição

Na segunda coluna (Grau de cumprimento),quanto mais próxima de 1 for a sua resposta, significa que você não tem cumprido esta responsabilidade para com a instituição. Quanto

mais próximo de 5 for a sua resposta, significa que você tem cumprido esta responsabilidade para com a instituição empregadora.

Itens	Responsabilidades da instituição					Grau de cumprimento				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Obedecer as regras e regulamentos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Agir eticamente no trabalho	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Promover avanços na sua disciplina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Publicar pesquisas acadêmicas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Trabalhar efetivamente e eficientemente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Manter-se empregado pela universidade nos próximos anos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Viajar a trabalho	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Agir de modo colaborativo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Dedicar muitas horas para completar tarefas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Completar tarefas que não são estritamente parte do seu trabalho	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Completar tarefas que lhe forem pedidas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Prover ensino de qualidade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Aprimorar o desenvolvimento do estudante	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

APENDICE B

Escalas e cargas fatoriais originais (Krivokapic-Shoko & O'Neil 2008)

Escala de responsabilidade dos empregadores

Items	Cargas fatoriais							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Provide clear and consistent requirements for promotion	0.85							
Treat you fairly and equitably with regards to promotion	0.82							
Be fair and equitable in its treatment of academics	0.74							
Include you in decision-making that directly affects you								
Provide opportunities for career development		0.76						
Support ongoing professional development		0.73						
Provide opportunities promotion		0.69						
Provide remuneration that is comparable to other universities		0.61						
Provide a safe and comfortable work environment	0.52	0.60						
Ensure that staff act collegially		0.51						
Provide good management			0.76					
Provide good leadership			0.75					
Minimise the impact of red tape			0.72					
Provide security of ongoing employment				0.68				
Allow you autonomy to act as a professional academic				0.66				
Maintain academic freedom				0.62				
Respect the demands of family/personal relationships				0.62				
Communicate important information to you				0.56				
Acknowledge the long hours you devote to work					0.83			
Act ethically					0.79			
Manage the pace of change so that it does not adversely affect you					0.57			
Provide remuneration that is similar to the private sector						0.84		
Provide remuneration that is similar to the public sector						0.81		
Recognise your non-university experience						0.56		
Reward excellence in teaching through the promotion system							0.79	
Reward excellence in research through the promotion system							0.62	
Reward excellence in admin/management through the promotion system						0.53	0.56	
Be honest in its communications with you								
Offer flexibility regarding working from home								0.86
Respect the role of academic unions in the workplace								0.62

Escala de responsabilidades do empregado

Item	Cargas fatoriais		
	1	2	3
Comply with university rules and regulations	0.74		
Act ethically at work	0.65	0.40	
Advance your discipline	0.62	0.58	
Publish scholarly research	0.58		
Work effectively and efficiently	0.57	0.45	
Stay employed by the university for the next 2 years		0.77	
Travel for work		0.73	
Act collegially		0.61	
Work long hours to complete tasks		0.52	0.51
Complete tasks that are not strictly part of your job			0.78
Complete tasks that are asked of you			0.66
Provide teaching quality	0.52		0.61
Enhance student development	0.58		0.59