



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

MINO CORREIA RIOS



Contratos Psicológicos, Centralidade do Trabalho,
Autorregulação e Estados Emocionais: Um estudo com
docentes do ensino superior.

Salvador
2015

MINO CORREIA RIOS

Contratos Psicológicos, Centralidade do Trabalho,
Autorregulação e Estados Emocionais: Um estudo com
docentes do ensino superior.

Projeto de Doutorado apresentado ao Programa de
Pós Graduação do Instituto de Psicologia da
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Área de Concentração: Processos Micro-
organizacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Guedes
Gondim

Salvador
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

(Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Salvador – UNIFACS
Laureate International Universities)

Rios, Mino Correia

Contratos psicológicos, centralidade do trabalho, autorregulação e estados emocionais: um estudo com docentes do ensino superior/Mino Correia Rios. – Salvador, 2015.

129f.

Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia – UFBA. Doutorado em Psicologia, 2015.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim.

1. Psicologia do trabalho. 2. Contratos – Aspectos psicológicos. 3. Emoções. 4. Docentes – Ensino superior. I. Gondim, Sônia Maria Guedes, orient. II. Título.

CDD: 158.7023

DEDICATÓRIA

À minha família, sobretudo aos meus pais e esposa, pela apoio constante.

Aos meus professores, por me mostrarem um caminho.

Esse trabalho é dedicado a vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força para seguir adiante, mesmo nos momentos mais difíceis.

A Patrícia, por ser meu apoio em tantos e tão diversos momentos, mesmo quando eu não entendia que era necessário.

Agradeço aos meus pais, Antônio e Demi, pela fé que sempre depositaram em mim, pela dedicação incondicional e por toda a trajetória de luta para que esse momento fosse possível. Estendo esse agradecimento a Giuseppe e Rose, por cuidarem tão bem deles e pelo carinho e respeito com que me tratam.

Aos meus irmãos pelo incentivo e apoio.

À orientadora Sônia Gondim, por quem sempre terei imensa admiração e uma gratidão. Por todos os momentos em que estive ao meu lado, por tudo o que representa para mim.

Aos professores Sigmar Malvezzi, Rafael Chiuzi e Virgílio Bastos, por todas as contribuições para o aprimoramento desse trabalho.

Aos amigos do Casablanca (Tiago, Beto, Felipe, Bruno e César), do Senadinho (Leboreiro, Gustavo, Millian, Paulo, Adriano e Margarida), Renata Mussi, Talysson e Marina.

Aos professores que contribuíram para o aprimoramento da medida, sobretudo Ana Maria, Ana Emília, Maurício, Daniela e Apolinário.

Aos queridos colegas de trabalho, que ao longo desta jornada estiveram na torcida e apoiando constantemente.

Ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, por tudo o que fizeram por mim ao longo desses anos de formação.

Aos colegas do grupo de pesquisa, sobretudo a Gisele, que me acolheu nos mais diversos momentos desse trabalho.

Aos professores que participaram deste estudo.

Glossário

ABMES – Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
CAGED-RAIS/MTE – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (antes Conselho Nacional de Pesquisa)
COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EAD – Ensino à Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRPJ – Imposto de Renda Pessoa Jurídica
MEC – Ministério da Educação
PEPSIC – Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PIS – Programa de Integração Social
PROGRAD – Programa de Apoio à Graduação
PROBIB – Programa de Bibliotecas universitárias
PROIN – Programa de Integração Pós-Graduação/Graduação
PROINF – Programa de Informatização
PROLAB – Programa de Laboratórios
PROLICEN – Programa de Licenciatura
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SESI – Serviço Social da Indústria

Resumo

O presente estudo investigou a relação entre estado dos contratos psicológicos e estados emocionais, moderada pela centralidade do trabalho e pelas estratégias de regulação emocional, junto a docentes do ensino superior. Ao longo dos últimos anos o ensino superior brasileiro vem passando por uma série de transformações. Isso levou não somente a uma expansão no número de instituições atuando no país, como também a uma mudança qualitativa no perfil desses centros de ensino e na relação com seu principal elemento estratégico: o docente. Apesar dessas transformações e de seus impactos potenciais, o número de estudos sobre o tema é ainda restrito, tanto em relação ao docente do ensino superior, quanto em termos da relação proposta entre as variáveis. O estudo foi conduzido com base em um *survey*, com dados sociodemográficos dos participantes, além de medidas de Escala de obrigações dos docentes (envolvendo aspectos acadêmicos e institucionais); Escala de contrapartidas institucionais (divididas em homomórficas e heteromórficas); Escala de estado dos contratos; Escala de afetos positivos e negativos (PANAS); Escala de centralidade do trabalho (Absoluta e relativa); e Escala de estratégias de regulação das emoções (dividida em reavaliação e supressão). Um total de 232 docentes do ensino superior oriundos de diferentes regiões do Brasil responderam à pesquisa. A amostra indica prevalência de docentes de instituições privadas (67,4%) e com até quatro anos de experiência como docentes (45,1%). Em relação ao conteúdo dos contratos psicológicos, os docentes apontaram percepções de obrigações elevadas e diversificadas, ainda que com destaque para aquelas relacionadas ao ensino. Indicaram também expectativas elevadas em relação às contrapartidas institucionais, especialmente em relação àquelas relacionadas de forma mais direta ao que o docente investiu e ao seu investimento enquanto empregado. Em termos da qualidade da troca e dos estados emocionais, a percepção geral é a de contratos satisfeitos em boa parte de seus componentes, e prevalência dos estados emocionais positivos em comparação com os negativos. Os professores indicaram ainda elevada centralidade do trabalho, além do uso prioritário da reavaliação enquanto estratégia de regulação das emoções. Em relação às hipóteses consideradas pelo estudo, a primeira foi plenamente confirmada, tendo em vista que os estados emocionais foram preditos pelos estados dos contratos psicológicos. Os resultados mostram, inclusive, poder preditivo não somente em relação às emoções negativas (objeto da maior parte dos estudos), mas em relação às emoções positivas. Essa predição mostrou-se em especial poderosa em relação às trocas institucionais, sinalizando um docente que percebe seu papel enquanto empregado de forma cada vez mais forte. Na segunda hipótese testou-se o modelo completo, envolvendo o papel moderador da centralidade do trabalho e das estratégias de regulação. Aqui houve apenas suporte parcial, tendo em vista que só foi verificado efeito de moderação no caso das emoções negativas e, ainda assim, de forma limitada. Uma explicação possível, nesse caso, refere-se à prevalência de docentes com pouco tempo de experiência, o que resultaria em menor habilidade de manejo das estratégias de regulação e, assim, com menos efeitos visíveis das mesmas nas vivências emocionais. As principais limitações relacionadas ao estudo referem-se à dificuldade de acesso aos docentes, de modo a incrementar a validade externa do estudo, e a necessidade de se avaliar os fenômenos em questão em termos de suas características dinâmicas, o que seria possível por meio de estudos longitudinais.

Palavras-chave: Contratos psicológicos. Estratégias de regulação emocional. Emoções. Docentes do ensino superior. Centralidade do trabalho.

Abstract

The present study investigated the relationship between psychological contracts and emotions, moderated by the centrality of work and the emotion regulation strategies, in the context of university teachers'. Over the past few years, the Brazilian higher education has undergone a series of transformations. This led not only to an expansion in the number of institutions operating in the country, but also a qualitative change in the profile of these educational centers and in the relationship with its main strategic element: the teacher. Despite these changes and their potential impacts, the number of studies on the subject is still limited, both with regard to teaching in higher education, and in terms of the proposed relationship between the variables. The study was conducted based on a survey with demographic data of the participants and teachers obligations Scale measures (involving academics and institutional aspects); Scale institutional counterparts (divided into homomorphic and heteromorphic); Scale of psychological contracts state; Scale of positive and negative affect (PANAS); The centrality of work range (absolute and relative); and Scale of emotion regulation strategies (divided into reappraisal and suppression). 232 teachers of higher education from different regions of Brazil responded to the survey. The sample indicates prevalence of private institutions of teachers (67.4%) and up to four years of experience as teachers (45.1%). Regarding the content of the psychological contract, the teachers pointed perceptions of high and diversified bonds, although especially those related to education. Also indicated high expectations for institutional counterparts, especially regarding those related more directly to the teacher invested and their investment while employed. In terms of quality of the exchange and emotional states, the general perception is pleased contracts in most of its components, and prevalence of positive emotional states compared to the negative. Teachers indicated still high centrality of work in addition to the priority use of evaluation as of emotion regulation strategy. Regarding the assumptions made by the study, the first was fully confirmed, given that emotional states were predicted by the states of psychological contracts. The results show, even predictive power not only in respect of negative emotions (object of most studies), but in relation to positive emotions. This prediction proved to be powerful in particular in relation to institutional exchanges, signaling a faculty that perceives its role as employee ever more strongly. In the second hypothesis tested the complete model, involving the moderating role of the centrality of labor and regulatory strategies. Here there was only partially supported, considering that were only investigated the effect of restraint in the case of negative emotions and yet in a limited manner. One possible explanation in this case refers to the prevalence of teachers with little experience of time, which would result in less management ability of regulatory strategies and thus less visible effects of the same emotional experiences. The main limitations to the study refer to the difficulty of access to teachers in order to increase external validity, and the need to evaluate the phenomena in question in terms of its dynamic characteristics, which would be possible through longitudinal studies.

Keywords: Psychological Contracts. Emotion regulation strategies. Emotions. Teachers of higher education. Centrality of work.

Tabelas

		Pg.
Tabela 1	Estudos relacionando Contratos Psicológicos e Emoções	15
Tabela 2	Principais diferenças entre contratos transacionais e relacionais	29
Tabela 3	Exemplos de trocas em função da dimensão e do tipo	32
Tabela 4	Caracterização da amostra por variáveis pessoais	63
Tabela 5	Caracterização da amostra por variáveis ocupacionais	64
Tabela 6	Definição das variáveis e medidas do estudo	65
Tabela 7	Autovalores e variância dos fatores	66
Tabela 7.1	Itens de Obrigações Acadêmicas	67
Tabela 8	Autovalores e variância dos fatores	68
Tabela 8.1	Itens de Contrapartidas Acadêmicas	68
Tabela 9	Itens de Obrigações Institucionais	69
Tabela 10	Autovalores e variância dos fatores	70
Tabela 10.1	Itens de Contrapartidas Institucionais	70
Tabela 11	Autovalores e variância dos fatores	72
Tabela 11.1	Itens de Estados Emocionais	73
Tabela 12	Autovalores e variância dos fatores	74
Tabela 12.1	Itens de Estratégias de Regulação das Emoções	74
Tabela 13	Dimensões das Obrigações Docentes do Contrato Psicológico	79
Tabela 14	Dimensões das Contrapartidas Institucionais do Contrato Psicológico	80
Tabela 15	Correlações entre obrigações (eixo acadêmico) e contrapartidas (N=230)	81
Tabela 16	Correlações entre obrigações (eixo institucional) e contrapartidas (N=230)	82
Tabela 17	Estado dos contratos psicológicos por eixo	82
Tabela 18	Estado Emocionais	84
Tabela 19	Estratégias de Regulação Emocional	84
Tabela 20	Centralidade Absoluta do Trabalho	85
Tabela 21	Centralidade Relativa do Trabalho	86
Tabela 22	Correlação entre estados emocionais e estados dos contratos	87
Tabela 23	Modelos preditivos do estado emocional a partir do estado do contrato	87
Tabela 24	Correlações, médias e desvio-padrão das variáveis do estudo	90
Tabela 25	Modelo preditivo de emoções positivas	90
Tabela 26	Modelo preditivo de emoções negativas	91

Figuras

	Pg.
Figura 1 – Tipologia dos contratos psicológicos de Rousseau de Rousseau (1995)	28
Figura 2 – Processo de geração da emoção, adaptado de Gross (1998)	38
Figura 3 – Processo de avaliação, adaptado de Gross (2015).	43
Figura 4 – Modelo do processo de regulação emocional (Johns e Gross, 2004)	46
Figura 5 – Modelo Conceitual da Investigação	57
Figura 6 – Intervalo de confiança do estado dos contratos psicológicos por eixo	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL	23
1.1. Contratos Psicológicos: Aspectos Conceituais	24
1.1.1 Contratos Psicológicos: Estados e Efeitos	31
1.2. Emoções: Aspectos Conceituais e Funções	35
1.2.1 Regulação Emocional: Aspectos Conceituais	39
2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	53
2.1 Delimitação do problema	53
2.2 Objetivo Geral	57
2.3 Objetivos Específicos	57
2.4 Hipóteses	58
3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	60
3.1 Participantes	61
3.2 Instrumentos	63
3.3 Procedimentos de Coleta de Dados	73
3.4 Procedimentos de Análise de Dados	76
3.4 Considerações Éticas	76
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
6 REFERÊNCIAS	101
7 APÊNDICE	121

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de tese tem como objetivo estudar as relações entre estado dos contratos psicológicos e estados emocionais em docentes do ensino superior (em instituições públicas, privadas e confessionais), testando também o papel moderador de duas estratégias de regulação das emoções (reavaliação e supressão) e a centralidade do trabalho em tais relações.

O período que se inicia na segunda metade do século XX acumulou mais transformações na maneira como vivemos do que todo o milênio anterior. Essas transformações deram-se nas mais diversas esferas da vida humana e, como não poderia deixar de ser, afetaram também as relações laborais, conforme sintetiza Cooper (2008), a seguir.

Mudanças iniciadas com a chegada de novas tecnologias, sobretudo no setor produtivo, geraram um momento de tensão entre a força de trabalho e o pensamento liberal. Essa tensão se tornaria mais acirrada à medida que novas abordagens na relação entre trabalhador e empresa eram propostas. A década de 1980 foi marcada pela chamada “cultura empresarial”, que fez crescer em nível global (inclusive no Brasil) a ampla difusão de práticas como a reengenharia, as fusões, as *joint ventures*, alianças estratégicas e terceirizações (Cooper, 2008). Nos anos seguintes, com diferentes momentos de recessão e ampla preocupação com a competitividade empresarial, começaram a ocorrer e se intensificar políticas de enxugamento da folha de funcionários, racionalização de níveis estratégicos e redimensionamento organizacional. Esse cenário se amplia de tal forma, que mesmo setores como o ensino, que pareciam menos suscetíveis a essa lógica produtiva, passam a sofrer a sua influência. Na prática, as organizações foram transformadas em espaços instáveis e menos propícios à formação de vínculos duradouros. Inicia-se aí o que Rousseau (1995) chama de *New Deal*¹, sinalizando uma ruptura no modelo tradicional da relação de trabalho.

Diante desses processos, surge, também, a necessidade de estratégias para lidar com as turbulências e ferramentas conceituais para melhor compreendê-las. Essa necessidade se expressa nos mais diversos segmentos como o gerencial, o acadêmico e de políticas públicas.

¹ O conceito de *New Deal* baseia-se na ideia de que a relação de trocas entre empregador e empregado envolvia mais garantias em relação à permanência do trabalhador na empresa e no que se refere aos termos dessas trocas. Com isso, o contrato psicológico poderia ser sintetizado em “emprego razoavelmente estável em troca de trabalho bem feito” (Cooper, 2008). A partir da década de 1980 e, sobretudo, dos anos 1990, essa relação foi abalada por um cenário de incertezas e vínculos empregado-empregador fragilizados.

Assim sendo, diferentes construtos são elaborados e pesquisados, sobretudo nas últimas décadas, para fazer frente a essas questões.

Definidos como a “relação de intercâmbio implícita que existe entre um funcionário e a organização”, envolvendo “as crenças relativas aos termos e condições de um acordo de trocas recíprocas entre um indivíduo e um grupo” (Rousseau, 1995, p. 19), os contratos psicológicos são entendidos como um construto estratégico na compreensão do comportamento organizacional desde a década de 1960, quando Schein (1965) ressaltava a relevância do construto (Beyda, 2008; Rios, 2007). Apesar da existência de uma pluralidade de outros conceitos utilizados para a descrição do comportamento humano no trabalho, segundo Conway e Briner (2005), podemos encontrar na literatura pelos menos três aspectos que somente são abordados pelos contratos psicológicos, a saber:

- 1) O foco no relacionamento empregador-empregado;
- 2) A relação empregatícia como de trocas sociais;
- 3) A troca social sendo considerada na perspectiva da reciprocidade. Quem oferece algo a outra pessoa espera reciprocidade em que se leva em conta o tempo (imediatamente ou em médio prazo) e o conteúdo da troca (da mesma natureza - homomórfica, ou de natureza distinta - troca heteromórfica)

Considera-se, também, que os contratos psicológicos são processuais, susceptíveis ao enfraquecimento das relações tradicionais de trabalho e dos vínculos empresa-trabalhador, o que demanda estudos adicionais. A relevância do contrato psicológico é ressaltada por DelCampo (2007) ao constatar o visível número de estudos sobre o tema, superando o de outros trabalhos sobre temas correlatos. Na perspectiva desse mesmo autor, desde a década de 1960, mais de 80% de tudo o que foi gerado está concentrado nos últimos 15 anos, com um padrão que sugere o crescimento ano a ano no número de estudos.

Esse crescimento se dá exatamente pelo fato de ao mesmo tempo em que as empresas oferecem menos segurança, elas têm uma crescente necessidade de uma força de trabalho engajada e comprometida com os seus valores e resultados. À medida que a incerteza passa a dar o tom do cenário, novos modelos de trocas passam a ser necessários, além do reconhecimento de arranjos mais idiossincráticos (Chiuzi & Malvezzi, 2014; Malvezzi, 2011).

Na produção nacional percebe-se a mesma tendência de crescimento no número de investigações acerca do construto (Bastos, Maia, Rodrigues, Macambira, & Borges-Andrade, 2014; Rios & Gondim, 2010a). O panorama da produção nacional, contudo, indica clara

diferença daquele verificado no cenário internacional. Enquanto nesse último contamos com um nível de maturidade e consistência maior nas investigações, no Brasil contamos com pouco mais de 20 investigações, centradas basicamente em teses e dissertações. O conceito, ainda que seja bastante citado em diversos trabalhos, é pouco investigado como tema principal no país. Além disso, a maior parte da produção está concentrada em programas de pós-graduação da área de administração. Dessa maneira, a psicologia responde por três dos mais de 20 trabalhos sobre contratos psicológicos.

Grande parte dos trabalhos foca em dois eixos principais, na perspectiva de Menegon (2010): a avaliação e categorização do conteúdo do contrato; e os efeitos do contrato sobre o comportamento dos indivíduos. Essa concentração de trabalhos se dá, sobretudo, em relação ao estudo da violação dos contratos psicológicos e seus efeitos. Desse modo, conforme a literatura aponta (e.g., Chiuzi & Malvezzi, 2014; Conway & Briner, 2005; DelCampo, 2007; Menegon, 2010; Rios, 2007), poucos estudos se dedicam ao processo de formação e ruptura dos contratos psicológicos. No próprio trabalho de Menegon (2010), a autora se debruça sobre a questão das diferenças individuais na interpretação do contrato psicológico, balizando seu estudo a partir da associação entre contratos psicológicos e personalidade. Seus resultados, no entanto, apontam para a confirmação de poucas de suas hipóteses de trabalho e assinalam a necessidade de mais investigações.

Se por um lado Menegon (2010) menciona a carência de estudos sobre os antecedentes dos contratos, seus consequentes, em termos de atitudes e comportamentos, são um pouco mais estudados. Os efeitos emocionais, contudo, ainda mereceram mais atenção por parte da literatura. Há trabalhos sobre o tema (Bordia, Restubog, & Tang, 2008; Delcampo, 2007; Pate, Martin, & McGoldrick, 2003; Robinson & Rousseau, 1994; Stoner & Gallagher, 2010), mas com enfoque na violação dos contratos psicológicos e nos aspectos afetivos das atitudes daí decorrentes. Estudos que relacionem as emoções discretas e manejo emocional com os estados de contratos psicológicos são pouco frequentes (Bal, Ciaburu, & Diaz, 2011; Bal & Smit, 2012; Conway & Briner, 2002).

A literatura acerca das emoções situa-se desde a filosofia clássica. Sêneca e Aristóteles, na concepção de Gross (1998), estariam no debate inicial da definição de emoções e suas funções. Ao longo da história da filosofia e, posteriormente, das teorias científicas, diferentes abordagens foram destinadas à compreensão desse fenômeno. Parte dos autores, sobretudo os iniciais, avaliava as emoções como um viés cognitivo, que distorcia o exercício adequado da razão (Fernandez-Abascal, Rodriguez, Sánchez, Diaz, & Sánchez, 2010; Gross,

1998). O conceito é, no entanto, mais complexo do que se pode inicialmente supor. Segundo Nyklíček, Vingerhoets e Zeelenberg (2011, p.01) a emoção é: “um fenômeno básico do funcionamento humano, geralmente tendo um valor adaptativo no aprimoramento de nossa eficácia na persecução de nossos objetivos no sentido mais amplo²”. A emoção é um “conceito que a psicologia utiliza para descrever e explicar os efeitos produzidos por um processo multidimensional”³ (Fernandez-Abascal *et al*, 2010, p.2).

As emoções como processos básicos encontram-se presentes, em especial, na obra de Charles Darwin “*The expression. of the emotions in man and animals*”. Desde então, uma série de funções e processos foram vinculados ao estudo das emoções, como memória, criatividade, personalidade e temperamento. Em termos das investigações empíricas, contudo, a maioria dos estudos que envolvem as emoções no contexto de trabalho, o fazem mediante outros construtos indiretos, tais como bem-estar, satisfação, estresse e motivação, dos quais as emoções fazem parte (Bonfim & Gondim, 2010; Gondim, Morais, & Brantes, 2014).

Muito da produção sobre contratos psicológicos e emoções é abordado sob a perspectiva do estresse, da motivação, e, em especial, da satisfação. Além disso, os estudos relacionam-se, em sua quase totalidade, aos estados emocionais como resultantes de determinados tipos de contratos psicológicos, ou da percepção de sua violação. Trabalhos como o de Menegon (2010) são raros, mesmo no cenário internacional. Em termos da relação entre contratos psicológicos e emoções, efetuando uma busca com os indexadores “*psychological contract*” e “*emotion*”, apenas oito trabalhos foram encontrados, sendo sete artigos e uma dissertação, conforme se vê na tabela 1.

É ainda importante destacar que esses trabalhos datam da última década, sendo cinco deles (mais de dois terços) posteriores a 2006. Nesse caso, o estudo da articulação dos contratos psicológicos com a emoção de maneira específica indica ser de interesse mais recente, e se distribui em diferentes áreas, no campo da psicologia do esporte (Wagstaff, Fletcher, & Hanton, 2012), do comportamento do consumidor (Funches, 2007) e da administração hoteleira (Harrison, Simpson, & Kaler, 2005).

² a basic phenomenon of human functioning, normally having an adaptive value enhancing our effectiveness in pursuing our goals in the broadest sense

³ conceito que utiliza la Psicología para describir y explicar los efectos producidos por un proceso multidimensional

Tabela 1: *Estudos relacionando Contratos Psicológicos e Emoções*

Título	Autor(es)/ano	Natureza	Tópico
The older the better! Age-related differences in emotion regulation after psychological contract breach.	Bal & Smit, (2012)	Artigo	Estuda o efeito da idade e da regulação emocional na reação à ruptura dos contratos psicológicos.
Positive organizational psychology in sport: An ethnography of organizational functioning in a national sport organization.	Wagstaff, Fletcher, & Hanton (2012)	Artigo	Avalia o impacto do uso das emoções na regulação do funcionamento de diferentes aspectos de uma organização esportiva.
Does psychological contract breach decrease proactive behaviors? The moderating effect of emotion regulation.	Bal, Chiaburu, & Diaz (2011)	Artigo	Testa o papel da regulação emocional como moderador na relação entre percepção de ruptura do contrato e sentimentos de violação.
Why do overqualified incumbents deviate? Examining multiple mediators.	Luksyte, Spitzmueller, & Maynard (2011)	Artigo	Estuda a relação entre sobrequalificação e o desenvolvimento de cinismo e comportamentos negativos
Consumer anger, attributions, and negative behaviors: An examination within a service setting.	Funches (2007)	Dissertação	Estudo do comportamento do consumidor, considerando o grau do cumprimento do contrato como preditor da raiva.
Emotions in the organization: the psychological contract of hotel and catering workers	Harrison, Simpson, & Kaler (2005)	Artigo	Estuda o contrato psicológico de trabalhadores não-qualificados no setor hoteleiro e de restauração e seus componentes emocionais.
An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior.	Spector & Fox (2002)	Artigo	Elabora um modelo baseado nas emoções para explicar o civismo organizacional e os comportamentos contra produtivos, tendo nos contratos psicológicos um dos eliciadores das respostas emocionais.
A daily diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises.	Conway & Briner (2002)	Artigo	Estudo longitudinal baseado na técnica de diários para avaliar a relação entre estados emocionais e grau de cumprimento do contrato

Nota: Elaborada a partir dos dados da APA; Psycnet

Em se tratando da maneira como os contratos são associados às emoções, historicamente temos uma prevalência dos contratos como preditores de estados emocionais, sendo esses últimos resultantes da percepção de ruptura do contrato e dos consequentes sentimentos de violação. O que a última década nos oferece são estudos que relacionam os contratos psicológicos e as emoções de modos alternativos. Com isso, surgem trabalhos que articulam os contratos psicológicos e as emoções de maneira integrada na predição de uma terceira variável (Funches, 2007; Harrison et al., 2005; Luksyte, Spitzmueller, & Maynard, 2011; Spector & Fox, 2002; Wagstaff, Fletcher, & Hanton, 2012).

Os trabalhos sobre a regulação emocional e sua relação com os contratos psicológicos de trabalho aparecem recentemente, em número ainda mais restrito (Bal, Chiabur, & Diaz, 2011; Bal & Smit, 2012). Além disso, focam apenas na relação da emoção como resultante, com raras exceções. As associações entre contratos psicológicos e personalidade, exploradas por Menegon (2010), abre possibilidades de explorar relações entre emoções e contratos incluindo outros construtos, como por exemplo, o da centralidade do trabalho, haja vista seu potencial impacto na avaliação e valoração das vivências no trabalho. Fica clara, então, a necessidade de produção de conhecimento sobre contratos psicológicos de trabalho, sobretudo em termos do cenário nacional, onde a tradição de pesquisa é ainda bastante incipiente.

Essa necessidade se torna mais visível ao considerarmos o incremento, tanto no número de trabalhadores no setor de prestação de serviços, quanto na diversificação das ocupações que prestam serviços. É ainda importante frisar que, conforme se expande a economia de uma região, é previsível que o setor de serviços se expanda. Quando se trata de atividades em que está envolvido o contato humano, os contratos psicológicos passam a exercer um impacto mais visível, como também passam a existir demandas mais explícitas em termos da regulação emocional. Estudar os vínculos de docentes com organizações de ensino superior se torna relevante, ao se pensar no papel estratégico que esses profissionais exercem na qualificação de profissionais para o mundo do trabalho, por se tratar de um tipo especial de prestação de serviços. Entender a natureza desse vínculo pelas lentes dos contratos psicológicos ajuda na compreensão dos tipos de engajamento que esses profissionais podem ter com a missão do ensino superior e a qualidade do trabalho que oferecem em termos de formação de alunos e produção de conhecimento. Ajuda também numa melhor compreensão das variáveis envolvidas na definição do construto ‘contrato psicológico’, objeto do presente estudo. Além disso, a expansão do ensino superior, com o crescimento de entidades privadas,

associada a um modelo empresarial mais agressivo em termos de competitividade repercutiu nos contratos de trabalho desta categoria profissional. Isso gerou a necessidade de compreensão dos vínculos que sustentam as relações entre docente-instituição empregadora.

A partir das décadas de 1920 e 1930, presenciou-se a criação dos primeiros conjuntos de instituições públicas de ensino superior, com a contratação de um número expressivo de docentes europeus, além do surgimento de algumas instituições confessionais (Martins, 2009). A Reforma Universitária de 1968, no entanto, representará um importante divisor no que tange o ensino superior brasileiro. A reforma visou, fundamentalmente, a modernização das instituições públicas, sobretudo as federais, com marcante influência do modelo universitário norte-americano, inclusive na organização dos cursos em semestres letivos (Martins, 2009). Transformações na carreira acadêmica e na organização dos processos voltados para o ensino e pesquisa também ocorreram e programas de iniciação científica começaram a surgir para formar novas gerações de pesquisadores (Stallivieri, 2007).

A reforma também trouxe impactos para o ensino privado, haja vista que as universidades públicas não conseguiram ampliar suas matrículas no mesmo ritmo das demandas sociais. Assim, a reforma de 1968 abriu caminho para a atuação de empresas privadas no ensino superior de forma mais sistemática. Isso possibilitou um primeiro ciclo de expansão do número de instituições de ensino e de cursos, assim como de docentes, ao mesmo tempo em que representou uma mudança qualitativa na maneira como o ensino superior era praticado, ao menos nessas instituições privadas. O sistema educacional privado, surgido a partir de então, passou a se estruturar nos moldes de empresas educacionais isoladas, voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Neste sentido, subverteram a concepção de ensino superior ancorada na articulação ensino-pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (Altbach, 2005; Margison, 2007).

A década de 1970 traria ainda outra mudança significativa: o desenvolvimento dos programas de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de fazê-los no exterior, com a finalidade de incrementar a capacitação do corpo docente brasileiro. O período entre 1980 e 1990 trouxe algumas marcas importantes. Em primeiro lugar, o forte arrefecimento do processo de expansão do ensino superior no Brasil (Martins 2000; Carvalho, 2006b; Severino, 2008). Além disso, trouxe mudanças qualitativas também, a partir do momento que a própria Constituição de 1988 e a homologação das leis que passaram a regular a educação superior

abriram espaço para a flexibilização do sistema educacional e redução do papel exercido pelo governo (Laus & Morosini, 2005; Stallivieri, 2007). Essas mudanças refletem a necessidade de retomada do crescimento das matrículas no ensino superior. Isso será particularmente claro a partir da década de 1990. Essa época coincide com a era FHC (Fernando Henrique Cardoso), na qual ocorrem algumas mudanças em termos das políticas voltadas para o Ensino Superior no Brasil. Nessa época, a criação do CNE (Conselho Nacional de Educação) e a extinção do CFE (Conselho Federal de Educação), conferiram ao MEC (Ministério de Educação) uma maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino superior. Dessa forma, verifica-se uma retomada da flexibilização em termos dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições particulares.

O início da década de 1990 se dá ainda sob o espectro do crescimento inexpressivo das matrículas no ensino superior (sobretudo em comparação com os demais países, inclusive da América Latina). Além disso, uma série de problemas eram verificados em termos da qualificação docente e dos cursos superiores. É nesse período que se observa um incremento na concessão de bolsas do CNPq, e a criação de programas. O Prograd (Programa de Apoio à Graduação) surgiu com o objetivo geral de melhorar a qualidade do ensino da graduação, com quatro linhas de ações básicas: o Programa de Licenciatura (Prolicen); o Programa de Laboratórios (Prolab); o Programa de Bibliotecas Universitárias (Probib); e o Programa de Informatização (Proinf). Outro exemplo é o Programa de Integração Pós-Graduação/Graduação (Proin), criado pela Capes em 1995. O período sinalizava ainda para a baixa qualificação docente, com apenas 19% de doutores e 27% de mestres, com um imenso grupo de especialistas e graduados. Essa discrepância se mostrava ainda mais evidente do setor particular, justamente com a maior concentração de matrículas (Martins, 2009). A partir daí políticas de fomento à qualificação docente são adotadas por meio de programas de formação continuada.

A taxa de crescimento das matrículas, de fato, só voltaria a crescer no final da década de 1990 e início do novo milênio. Mas para isso, alguns pontos devem ser considerados em termos do cenário onde a retomada acontecia. No contexto internacional, começa a se sentir a pressão em torno de novos modelos para a gestão da política fiscal dos países, o que trará repercussão para o ensino superior. No final do governo FHC e no início do governo Lula, verificamos o aumento da carga tributária, em paralelo ao corte do que é entendido como gasto público, especialmente nas áreas de saúde e educação, além do processo de privatização de estatais (Carvalho, 2006b). Dessa forma, parte da política da época envolveu a redução do

investimento do poder público nas instituições de ensino, inclusive em termos do concurso para contratação de pessoal para reposição dos aposentados, acarretando precarização do trabalho docente e inchaço na contratação de professores substitutos.

Ao seguir recomendações de órgãos internacionais, o então governo FHC passa a suprimir investimentos no ensino superior, os quais seriam, em tese, direcionados à educação básica. Com isso, a necessidade de retomada de crescimento se dá num cenário extremamente desfavorável à ocorrência do mesmo, seja pela restrição de investimentos na esfera pública, seja pela inibição decorrente da tributação na esfera particular. A fórmula adotada para fomentar o crescimento bastante semelhante àquela utilizada durante os primeiros ciclos de expansão do ensino superior. Parte dela se dá pela vazão ao processo de avanço nos níveis fundamental e médio, inclusive com políticas de não reprovação em determinados ciclos formativos, favorecendo ao incremento de demanda de um público que historicamente teria maior interesse em acessar o ensino superior. Além disso, são criados programas para financiamento estudantil para grupos socialmente e economicamente excluídos, inicialmente pelo Programa de Crédito Educativo (de 1976) e, posteriormente, por meio do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, de 1999).

Assim, no período FHC, verificamos um salto substancial no crescimento das IES privadas. Em se tratando das instituições públicas, o período foi marcado pela quase estagnação, fruto da retração de investimentos. Dessa forma, enquanto o número de universidades privadas salta de 63 para 84, o número de instituições públicas permanece basicamente inalterado, e dos 77 centros universitários criados nesse contexto, 74 eram privados. O crescimento associado às instituições privadas, por sua vez, esteve fortemente vinculado, em especial, às categorias historicamente excluídas, nesse caso, as classes sociais menos favorecidas. A situação, contudo, não se mostrará sustentável por muito tempo. Uma combinação de fatores fazia do FIES uma alternativa pouco viável, dentre os quais: descompasso entre taxa de juros e incremento da renda dos egressos; rigor dos requisitos para ingressar no programa; aumento na taxa de desemprego de diplomados.

A mudança de governo, em 2003, significou uma mudança na orientação da política para o ensino superior. Em primeiro lugar, o ensino público foi fortalecido: “seu orçamento foi recuperado, houve implantação de novas unidades, contratação de novos docentes e funcionários mediante concurso público, cujos salários foram atualizados” (Martins, 2009, p.26). Isso representou uma expansão do ensino, tanto em termos do processo de interiorização das universidades, como da própria expansão dos programas de pós-graduação,

lato e stricto sensu. Além disso, algumas medidas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) envolveram uma série de ações com o objetivo de ampliar a participação de jovens de baixa renda no ensino superior e reduzir a evasão dos mesmos. O FIES passou por revisões, tendo seu prazo de carência estendido e a taxa de juros rebaixada em 2010. Isso não significa que houve algum tipo de retração da iniciativa privada, muito pelo contrário: em 2006, dos quase 4,7 milhões de estudantes matriculados, 74% estavam no ensino particular, que também respondia por 89% das 2270 instituições existentes no país, sendo conseqüentemente o espaço com maior agremiação de docentes.

Em se tratando especificamente do Programa Universidade para Todos (PROUNI), lançado por meio da Lei nº 11096 de 13 de janeiro de 2005, ainda na primeira gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alguns comentários são de grande importância. Diferentemente do FIES, o programa envolve a concessão de bolsas parciais e integrais, em tese, a estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas. Com isso, apesar de haver investimento na criação de novas universidades públicas no período do governo Lula, o impacto mais forte do programa se fez sentir justamente nas instituições privadas com fins lucrativos. Isso porque essa categoria administrativa se beneficiou mais que outras instituições, inclusive as filantrópicas e confessionais. Para se ter uma ideia, enquanto as instituições Filantrópicas que aderiram ao programa deixaram de recolher o PIS (1% x folha), permanecendo isentas de tributação, e as Confessionais que aderiram ao programa deixaram de recolher PIS (1% x folha) e COFINS (3% X receita), permanecendo apenas com o INSS patronal (20% x folha) as instituições particulares com fins lucrativos se mostraram as mais beneficiadas. Essas deixaram de recolher o IRPJ (25% do lucro), CSLL (9% do lucro), COFINS (7,6% da receita) e PIS (1,65% da receita) (Carvalho, 2006a).

De maneira geral, os rumos tomados em termos das políticas públicas voltadas para o ensino superior no Brasil sinalizam para a manutenção da forte discrepância entre o número de instituições públicas e particulares. Também podemos destacar uma intensificação do processo de interiorização do ensino superior, além de uma expansão do mesmo para regiões menos favorecidas historicamente (como as regiões norte e nordeste). Mais recentemente houve a abertura ao capital estrangeiro, de modo que se passa a verificar a compra sistemática de universidades e demais IES (Instituições de Ensino Superior) particulares com fins lucrativos por grupos estrangeiros. Com isso, o sistema de ensino superior brasileiro fortalece sua característica de ser marcado por organizações melhor descritas como “empresas de ensino”, com orientação fortemente mercadológica. Todas estas mudanças inegavelmente

acabam repercutindo no aumento de contratação de docentes de ensino superior, mas também desenham uma forma particular de vínculo contratual com impactos nos estados emocionais e na percepção de estados de contrato psicológicos de docentes.

Em síntese, podemos afirmar que o processo histórico de formação do ensino superior no Brasil passa por uma série de cenários, gerando uma distribuição focada em entidades de natureza claramente distinta: as instituições públicas e particulares. Torna-se visível, portanto, que há diferenças na condução dos investimentos em ensino, pesquisa e extensão, e na cultura vigente na gestão de pessoas. A produção científica, o desenvolvimento de programas *stricto sensu*, a profissionalização da carreira acadêmica, a adoção de regime integral para docentes, a preservação da liberdade acadêmica, a articulação de ensino e pesquisa, e o fomento à pesquisa certamente obedecem a regras distintas com impactos no contrato psicológico de docentes.

Evidências empíricas apontam que docentes possuem forte identificação com o trabalho de ensinar, pesquisar e atuar em prol dos benefícios sociais (Campos, 2011; Elias, 2014; Medeiros, 2011). No entanto, encontram-se inseridos em organizações, criando expectativas sobre como deveriam ser recompensados por seus investimentos acadêmicos e institucionais. A avaliação do quanto a organização empregadora corresponde a tais expectativas e promessas acaba repercutindo nos estados emocionais de docentes. Isso se vê agravado pelo fato de o Brasil passar a contar com pressões internacionais no sentido de oferecer indicadores de qualidade e competitividade, repercutindo nas relações de trabalho de docentes (Chu & Kuo, 2012; Krivokapic-Skoko & O'Neil, 2008; O'Donohue, Sheehan, Hecker, & Holland, 2007; Shen, 2010). A competitividade econômica no contexto das organizações educacionais de nível superior faz com que os docentes sejam pressionados a maximizarem seu desempenho, o que exige o uso de estratégias de regulação emocional para minimizar o impacto negativo de promessas não cumpridas.

Diante disso, o estudo da relação entre contratos psicológicos e estados emocionais em docentes é de relevância estratégica, sobretudo ao considerarmos os efeitos potenciais dessa relação para a saúde e o bem-estar desse profissional. Nesse sentido, a compreensão do papel desempenhado pelas estratégias utilizadas pelo docente no gerenciamento dessas emoções e da centralidade do trabalho ganha relevância adicional. Isso permite que se entenda, com maior detalhamento, as relações entre percepção de estados de contrato psicológico em termos de trocas docente-empregador e de seus impactos nos estados emocionais decorrentes.

Este trabalho de tese encontra-se estruturado em seis capítulos, incluindo esta introdução. O capítulo 1 se dedica ao marco conceitual apresentado os conceitos utilizados para a compreensão dessas relações. O capítulo 2 se ocupa da demarcação do fenômeno para fins deste estudo. O capítulo 3 discorre sobre o método de investigação. O capítulo 4 apresenta e discute os resultados e o capítulo 5, por fim, tem como foco as conclusões e considerações finais do estudo.



Marco Teórico-Conceptual

1. MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

Ao longo dos anos o número de elementos considerados para a compreensão da experiência humana no espaço laboral cresce, seja em função da necessidade de compreender um fenômeno naturalmente multidimensional, seja pela necessidade de contar com ferramentas que possibilitem incrementar a competitividade e o bem-estar das organizações e dos indivíduos. No presente capítulo, serão apresentados os conceitos utilizados no estudo. Inicialmente, iremos discutir os contratos psicológicos de trabalho (2.1) e seus efeitos e estados (2.1.1). Em seguida, iremos apresentar um debate sobre as emoções, seja em termos de suas principais questões conceituais (2.2), ou das estratégias de regulação das emoções (2.2.1). Por fim, será debatido o conceito de centralidade do trabalho (2.3), tendo em vista a natureza do modelo investigativo conduzido na pesquisa e das interações estabelecidas entre as variáveis.

1.1. Contratos Psicológicos: Aspectos Conceituais

Para fins do presente trabalho, iremos nos valer da compreensão de contrato psicológico defendida por Conway e Briner (2005) e tendo por base as ideias de Denise Rousseau, sendo a qual o construto é considerado como uma compreensão subjetiva dos empregados acerca das trocas recíprocas baseadas em promessas entre eles ou elas e a organização empregadora. A origem do conceito, contudo, é muito mais remota, tendo sua primeira referência na literatura da psicologia há aproximadamente 50 anos, como nota de rodapé na obra “*Understanding Organizational Behavior*”, de Argyris (1960). Esta perspectiva trouxe a adaptação do conceito de Menninger (1958) sobre “contrato psicoterapêutico” à perspectiva do trabalho. Ela apontava os aspectos intangíveis da relação contratual entre psicanalistas e pacientes, de forma que, ajustada ao novo campo, propunha ideias implícitas sobre a relação entre empregados e organização (Chiuzi & Malvezzi, 2011; Rios, 2007).

Apesar de o termo ter sido cunhado por Argyris (1960), a preocupação metodológica que é marcante nas contribuições de Levinson, Price, Munden, Mandi e Solley (1962) foi fundamental para o amadurecimento teórico do conceito de contrato psicológico. Os autores apresentam uma formulação preliminar de tipos de contratos, contrapondo, por exemplo, os

trabalhadores em termos de suas expectativas. Finalmente, ainda na primeira metade da década de 1960, encontra-se o terceiro marco na demarcação do conceito de contrato psicológico, trazido por Schein (1965). Enquanto o trabalho de Levinson et al. (1962) focava na promoção da saúde do trabalhador, a discussão de Schein (1965) sobre o fenômeno, ainda que mantenha a base das expectativas, enfatiza aspectos gerenciais, valorizando aspectos comportamentais e sua relação com a cultura e o estilo de gerenciamento. Vale destacar que as contribuições de Schein vêm sendo retomadas como quadros referenciais para a discussão das novas relações de emprego (Coyle-Shapiro, 2002; Guest, 2004).

Posteriormente, diversos autores oferecem contribuições ao conceito, muito embora dificilmente se possa pensar em alguém mais icônico que Denise Rousseau. Essa autora toma por base, além de trabalhos da área de gestão, os teóricos do campo especializado do Direito para entender melhor os contratos de uma maneira geral. A autora destaca que vivemos numa sociedade na qual estamos constantemente estabelecendo relações contratuais, mas nos sentimos ansiosos na construção destes vínculos (Rousseau, 1995).

Definido como um conjunto de promessas que comprometem alguém para ações futuras (Farnsworth, 1982), um contrato é elemento fundamental nas relações humanas e de trabalho, de forma que provê incentivos e contribuições básicas para a adesão a uma organização ou equipe. Surge quando, para a realização de determinado objetivo, um indivíduo ou grupo oferece a sua força de trabalho para executá-lo, sob a contrapartida de compensação ou retorno.

Os contratos psicológicos, por sua vez, são crenças individuais relacionadas a deveres recíprocos, entre empregados e empregadores, baseadas em promessas percebidas, ainda que não necessariamente explícitas. Emerge quando uma das partes crê que a promessa de retorno futuro foi feita, a contribuição foi dada e, portanto, uma responsabilidade para o cumprimento de determinadas tarefas e posturas foi criada para prover futuros benefícios. É a percepção mútua de promessas e responsabilidades, que formam a relação empregado-empregador. (Robinson & Rousseau, 1994; Rousseau, 1990).

A despeito de se tratar de um conceito relativamente antigo, criado ainda na década de 1960 e com raízes nos anos 1950 (Roehling, 1997), os contratos psicológicos passaram por uma série de revisões. Em linhas gerais, Menegon (2010) aponta duas fases distintas a serem consideradas quando se fala do construto em termos históricos. A primeira cobre o período de 1958 a 1989, com um processo de produção lento e gradual no qual os autores de maior

destaque foram Argyris (1960), Levinson (1963) e Schein (1965; 1980). Durante esse período, o conceito de contrato girou mais em torno da ideia de expectativa, ou seja, do que se espera em relação ao seu trabalho. Nesse sentido, encontramos em Levinson et al (1962, p.21) que “o contrato psicológico é uma série de expectativas mútuas das quais as partes podem nem mesmo estar conscientes, mas que, ainda assim, regem as relações entre eles”⁴.

A segunda fase dos estudos do contrato psicológico se inicia com o trabalho de Denise Rousseau “*Psychological and implied contracts in organizations*”, em 1989. Os trabalhos dessa autora, caracterizados por uma revisão na forma como se conceitua o construto, se tornam uma referência para diversos pesquisadores. Para Rousseau, os contratos, mais do que simples expectativas, envolvem um elemento promissório. Assim, os contratos passam a envolver não expectativas, mas obrigações recíprocas, orientadas para o futuro. Além disso, eles passam a ser avaliados sob uma perspectiva cognitiva, cujos *schemas* são uma base necessária para a sua compreensão (Rousseau, 1989, 2001). Assim, para ela, “É a crença de um indivíduo a respeito da obrigação de reciprocidade que constitui um contrato”⁵ (Rousseau, 1989, p. 124). Para Rousseau, o contrato psicológico é, em sua essência, subjetivo e focado no indivíduo que o sustenta, ainda que envolva duas partes.

O advento do modelo de Rousseau, no entanto, não impede que abordagens alternativas sejam sugeridas, e que concepções anteriores, como as de Argyris (1960), Levinson *et al.* (1963), e de Schein (1965), sejam mantidas. O que se constata atualmente é o predomínio das ideias de Rousseau, mas com críticas de diferentes autores (Conway & Briner, 2005; Guest, 1998a; Guest, 1998b; Menegon, 2010). Nesse sentido, estudos que discutam mais claramente a natureza do contrato psicológico são essenciais. Uma parcela significativa dos estudos se concentra no estado dos contratos psicológicos, conforme apontam diferentes autores (Beyda, 2008; Rios, 2007; Sels, Janssens, & Van Den Brande, 2004), o que sinaliza para a necessidade de se compreender quais elementos estariam envolvidos na sua formulação. É justamente nesse sentido que autores como Conway e Briner (2002) e Sels et al. (2004) ressaltam a necessidade de se desenvolver melhor o modelo teórico dos contratos psicológicos e das variáveis envolvidas.

Uma das estratégias adotadas no sentido de superar essa dificuldade foi a proposição de modelos de investigação dos contratos (Cavanaugh & Noe, 1999; Janssens, Sels, & Van

⁴ *The psychological contract is a series of mutual expectations of which the parties to the relationship may not themselves be even dimly aware but which nonetheless govern their relationship to each other.*

⁵ *it's the individual's belief in a obligation of reciprocity that constitutes a contract.*

Den Brande, 2003; Rousseau, 1995, 2000; Sels et al., 2004; Shore & Barksdale, 1998). Para esse conjunto preliminar de autores, o enfoque recaiu sobre a tentativa de elaborar modelos que agremiassem as expectativas e/ou promessas percebidas num modelo que fizesse sentido. Dentre esses, o que obteve maior adesão da comunidade acadêmica foi o oferecido por Rousseau. Nele, reconhecemos duas dimensões fundamentais: a estrutura temporal (envolvendo um contínuo que vai desde os contratos com expectativas de curta duração, até os contratos envolvendo a expectativa de manter-se na relação por tempo indeterminado); e os termos da *performance* (envolvendo também um contínuo, que vai desde a ideia de fazer apenas aquilo para o que se é pago, até a expectativa de fazer o que for necessário pela empresa). A relação entre essas duas dimensões gera quatro modelos gerais de contratos psicológicos, conforme podemos ver na figura 1.

		Termos de Performance	
		Específicos	Não-Específicos
Duração	Curta	Transacional	Transicional/ Sem garantias
	Longa	Balanceado	Relacional

Figura 1 – Tipologia dos contratos psicológicos de Rousseau (Adaptado de Rousseau, 1995)

Desses quatro tipos, contudo, dois são mais amplamente difundidos na literatura: os contratos relacionais e os contratos transacionais. No caso dos primeiros, temos como metáfora uma relação, de sorte que tendemos a querer permanecer na organização o máximo de tempo possível e nos comprometemos com ela, dedicando aí esforços extra-papel. Diferentemente, nos contratos transacionais, a metáfora é a de uma transação, de sorte que apenas se faz aquilo para o qual o pagamento se destina, com expectativa de permanecer na organização apenas por um tempo determinado. A tabela 2 apresenta uma síntese comparativa entre contratos transacionais e contratos relacionais.

Tabela 2: Principais diferenças entre contratos transacionais e relacionais

Categoria	Contratos transacionais	Contratos relacionais
Duração	Período curto, promessas baseadas na duração do contrato	Período longo, promessas sem prazo para acontecerem
Nível de especificidade	Altamente específico	Especificidade baixa, amorfa
Recursos trocados	Tangíveis, com valor monetário	Intangíveis, tendência a serem sócio-emocionais
Promessas	Explícitas	Implícitas
Negociação	Tendência a ser explícita e necessidade de acordo formal de ambas as partes	Implícita e é incomum que incorra num novo acordo entre as partes
Exemplo	Pagamento em troca de número de horas trabalhadas	Segurança no trabalho em troca de lealdade

Nota: Elaborada com base em Conway e Briner (2005, p.44) e Costa (2010, p.30)

O modelo de Rousseau conta com algumas vantagens: 1) toma por base a literatura de direito, sociologia e de psicologia para se apropriar do conceito de contrato, conferindo solidez ao mesmo; 2) supera a ideia de mera expectativa, inserindo a de promessa, o que teria resultantes em termos atitudinais e comportamentais mais sólidos; 3) oferece um modelo cognitivo acerca do processamento dos contratos. Por outro lado, a autora não dá solução plena à questão das partes envolvidas nos contratos, sendo também criticada por considerar apenas a perspectiva do trabalhador (Conway & Briner, 2005).

Com o tempo, linhas alternativas e críticas foram sendo estabelecidas e a partir do final da década de 1990, aparecem publicações criticando os conceitos de Rousseau. A dimensão temporal é questionada por Cavanaugh e Noe (1998) como definidora do tipo de contrato (sobretudo em se tratando dos contratos relacionais), visto que hoje em dia o próprio trabalhador não espera um vínculo muito duradouro com a organização, estabelecendo um vínculo mais forte com sua própria carreira. Outra crítica provém de Guest (1998a; 1998b) pelo fato de os contratos psicológicos serem avaliados somente pelos trabalhadores (percepções, expectativas, crenças, promessas, obrigações, etc). Criticam-se também a temporalidade dos contratos, suas dimensões constituintes, o conteúdo dos contratos, sua violação e a redundância em termos do conceito. No mesmo fascículo do *Journal of Organizational Behavior* em que Guest apresenta suas críticas, Anderson e Schalk (1998) questionam o valor dado ao conceito e a tipologia contratual, discutindo também as implicações para a subjetividade e o dinamismo dos contratos psicológicos. Em termos gerais, Meckler, Drake e Levinson (2003) sinalizam que após Rousseau, o conceito de contratos psicológicos foi, progressivamente, afastando-se da psicologia, negligenciando fatores psíquicos em detrimento de aspectos econômicos e transacionais.

Esse momento da produção sobre contratos psicológicos gerou desdobramentos. É importante, por exemplo, frisar que os modelos alternativos citados anteriormente surgem todos a partir desse período. Além disso, nota-se a emergência de trabalhos que se propõem a uma síntese acerca da produção em contratos, tanto em termos das medidas (Freese & Schalk, 2005), quanto em termos metodológicos e conceituais (Cullinane & Dundon, 2006). Na busca de sistematizar essa pluralidade em torno da definição dos contratos psicológicos, Conway e Briner (2005) apontam oito aspectos críticos do construto:

- 1. As crenças que constituem os contratos:** Apesar de as diferenças entre promessa, obrigação e expectativa serem muito importantes, elas não são adequadamente exploradas na literatura de contratos psicológicos;
- 2. Natureza implícita dos contratos:** A literatura necessita ser mais específica sobre quão explícita uma promessa deve ser para deixar de ser contrato psicológico e passar a fazer parte do contrato legal;
- 3. Natureza subjetiva dos contratos:** O trabalhador não é capaz de entender completamente as intenções e sentidos do comportamento da organização e vice e versa. As interpretações são incompletas e subjetivas;
- 4. Acordo percebido versus acordo real:** O contrato psicológico é formado somente pelas crenças individuais do trabalhador ou as mesmas seriam sustentadas pela organização?
- 5. A troca contínua entre as partes:** Contratos psicológicos envolvem trocas, mas a natureza das mesmas ainda não é clara. Porém, ser a troca contínua é o que difere o contrato psicológico de uma troca pontual;
- 6. O conjunto completo de crenças do trabalhador:** Os contratos psicológicos potencialmente envolvem todas as crenças dos indivíduos, do que eles podem oferecer a seus empregadores e o que esperam receber em troca;
- 7. As partes envolvidas:** Ainda que exista concordância sobre o envolvimento do trabalhador que ator social constituiria a outra parte do contrato?
- 8. Modelado pela organização:** Desafio em separar o que o trabalhador gera de expectativa e promessa numa organização e o que traz de lastro de seu passado.

Nos estudos brasileiros, a opção em termos dos modelos de contratos psicológicos

utilizado é ainda pouco clara. O uso de método qualitativo exploratório, na maioria dos estudos, pode sugerir indefinição quanto à prevalência de algum modelo específico, conforme apontam Rios e Gondim (2010a). Em se tratando desses modelos, são abordados somente o conteúdo dos contratos, ou seja, as expectativas e/ou promessas percebidas. Mesmo em cenário internacional, quando se trata do contrato psicológico, existe certa indefinição acerca da questão de como se abordar os contratos psicológicos (Chiuzi & Malvezzi, 2011).

No cenário acadêmico, essa situação parece ainda mais delicada, dado o limitado número de trabalhos identificados (Dabos & Rousseau, 2004; Krivokapic-Skoko & O'Neill, 2008; Shen, 2010; Tipples, Krivokapic-Skoko, & O'Neill, 2007; Wade-Benzoni, Rousseau, & Li, 2006). Talvez um dos poucos componentes comuns a essas investigações seja a ênfase na noção de reciprocidade, cuja importância, bem como das trocas sociais como elementos constituintes dos contratos psicológicos, é enfatizada por Chiuzi (2014). Essa concepção de que o contrato psicológico envolve uma discussão das obrigações das duas partes envolvidas é uma preocupação da caracterização da natureza dessa troca. Mesmo antes de uma difusão da expressão contrato psicológico, Gouldner (1960), ao sistematizar as teorias envolvendo a norma da reciprocidade, já enfatizava a importância desse componente para a estabilidade dos sistemas sociais. Do ponto de vista das teorias de contrato psicológico, no entanto, a consideração mais explícita da reciprocidade nos modelos conceituais e medidas só aparece mais recentemente, o que pode ser identificado nas críticas de Sel et al. (2004) e no próprio debate de Dabos e Rousseau (2004) dos contratos psicológicos no contexto acadêmico. As trocas envolvidas nos contratos, contudo, tendem a ser muito mais sofisticadas do que se pode inicialmente suspeitar. Dessa forma, muito embora exista reciprocidade, o que é esperado para que a troca seja considerada justa é um elemento variável e subjetivo.

Nesse sentido, Gouldner (1960) destaca que embora as pessoas esperem trocas justas ao longo do tempo e contrapartidas para o investimento das partes, a avaliação dessas contrapartidas deve considerar dois aspectos fundamentais: a equivalência e a imediatez. No primeiro caso, temos a discussão em termos da reciprocidade homomórfica e da reciprocidade heteromórfica. No caso da reciprocidade homomórfica, temos trocas entendidas como concretamente iguais, ou idênticas em forma. A reciprocidade heteromórfica se traduz numa troca onde as coisas trocadas, ainda que sejam concretamente diferentes, são percebidas como sendo de igual valor pelos atores envolvidos. Um indicativo da existência desses modelos de reciprocidade pode ser identificado nos resultados de Rios e Gondim (2010b) no contexto dos terceirizados. Contudo, o trabalho que irá abordar a sua existência no contexto brasileiro será

produzido por Chiuzi (2014), que articula um relevante debate em torno da estrutura conceitual do que envolve o contrato psicológico e enfatiza um importante aspecto: o da reciprocidade. No caso docente, as trocas homomórficas, podem acontecer quando, por exemplo, ele, que investe em pesquisa, espera que a instituição também invista em pesquisa e dê suporte a essa atividade. Por outro lado, nas trocas heteromórficas, esse mesmo investimento em pesquisa pode acontecer com a perspectiva de garantias em termos de segurança de emprego, ou ascensão na hierarquia da organização para cargos administrativos. Em se tratando da imediatez, discute-se o impacto da diferença temporal entre a oferta de algo e sua respectiva contrapartida sobre a percepção de justiça na troca. Assim, tanto o trabalhador pode perceber de forma negativa que existe uma demora no reconhecimento de seus esforços, como o empregador pode se incomodar ante um investimento em uma equipe ou trabalhador que tarda em se refletir nos resultados esperados.

Em se tratando do contexto docente, podemos pensar nas obrigações homomórficas e heteromórficas, em especial no que se refere a duas dimensões fundamentais: a dimensão do docente como acadêmico (referindo-se à área relacionada ao ensino e à pesquisa, que envolve aspectos centrais à identidade profissional); e a dimensão do docente como colaborador da instituição (enfatizando o seu papel de empregado de maneira geral). O modelo de trocas homomórficas e heteromórficas que ilustra a lógica nas relações de troca do trabalho docente, está apresentado na tabela 03.

Tabela 03: *Exemplos de trocas em função da dimensão e do tipo*

	Homomórfica	Heteromórfica
Trocas Acadêmicas	O docente dedica-se ao desenvolvimento de pesquisa, tendo carga horária institucional para esse fim.	O docente dedica-se ao desenvolvimento de pesquisa, em troca de vínculo empregatício mais estável.
Trocas Institucionais	O docente adere aos regulamentos institucionais, recebendo informações claras sobre as instruções e normas da IES.	O docente adere aos regulamentos institucionais, em troca de destaque de suas conquistas e realizações pessoais e profissionais.

Nota: Elaboração do autor

Até aqui, discutimos conceitos gerais de contratos psicológicos. Contudo, conforme dito anteriormente, outra parcela significativa dos estudos sobre contratos versa justamente sobre o estado dos contratos psicológicos e seus efeitos.

1.1.1. Contratos Psicológicos: Estados e Efeitos

Em termos do conceito de estado dos contratos psicológicos, Gest e Conway (2002) o define como avaliação do cumprimento das promessas e obrigações, se elas foram justas e sua implicação para a relação de confiança. Assim, enquanto o conteúdo do contrato psicológico pode conter promessas acerca da carreira, carga de trabalho e demais elementos, o estado do contrato psicológico analisa se essas promessas foram mantidas ou rompidas. Rupturas estão associadas à frustração dos objetivos, ao passo que as promessas mantidas estão relacionadas ao cumprimento dos mesmos (Weiss & Cropanzano, 1996). Porém, a maneira como o estado dos contratos é tratado na literatura merece comentários adicionais. Em primeiro lugar, apesar de falarmos de estado de contrato de maneira geral, a maior parte da produção enfatiza a percepção de frustração das expectativas, sobretudo na década de 1990 e início do século XXI. Essa ênfase é, de alguma forma, compreensível, dada a característica do cenário econômico, em que a frustração das expectativas seria mais saliente por duas razões: a) pelas transformações no mercado de trabalho que geram maior incerteza e alteração de elementos de trocas como certos (ex. segurança no emprego); b) pela presença de crises econômicas, em que o trabalhador, de maneira geral, se percebe vulnerável e agredido. Um segundo ponto a se discutir refere-se aos rótulos utilizados para discutir o estado dos contratos. Originalmente, o termo ruptura (livre tradução do termo *breach*, no original) aparece de maneira constante. Os trabalhos de Robinson e Morrison (1995; 1997), contudo, destacam que, a partir de determinado grau de intensidade da ruptura, essas envolveriam respostas emocionais intensificadas, demandando o estabelecimento de um rótulo próprio. Nesse sentido, falaríamos da violação do contrato psicológico (livre tradução do termo *violation*, no original), que vai ganhando força nos estudos que discutem o estado dos contratos psicológicos.

Com isso, a percepção do estado do contrato passa a ser vista de forma mais complexa. Posteriormente, Conway e Briner (2002), em estudo empírico longitudinal junto a trabalhadores, identificaram que a dicotomia estabelecida entre contratos violados e cumpridos seria insuficiente para descrever o fenômeno. Segundo os autores, existiria uma diferença entre não ter uma expectativa cumprida (não-cumprimento do contrato) e perceber a violação de uma promessa (violação do contrato). Da mesma maneira, os contratos poderiam

não apenas ser cumpridos (quando o trabalhador recebe aquilo que entende ser componente de troca), mas pode perceber que recebeu muito mais do que o esperado, gerando um sentimento de superação das expectativas.

Diante disso, Conway e Briner (2002, p.289) definem a ruptura como “ocasiões nas quais a organização quebra uma promessa feita a um empregado”⁶. A violação, por sua vez, é definida como a “forte reação afetiva a rupturas, tais como sentimentos de injustiça e traição e efeitos danosos consequentes na satisfação com o trabalho e a organização”⁷ (Conway & Briner, 2002, p.289). Os mesmos autores também consideram que o contrato psicológico pode ser não apenas atendido, mas excedido, sendo este último definido como aquele em que “a organização vai além daquilo que prometeu oferecer”⁸ (p.289). O estudo acerca das promessas excedidas é pouco relatado na literatura, sendo que os dois relatos nos quais esse elemento é verificado apresentam discordâncias acerca de como são tratados em termos conceituais. No entendimento de Turnley e Feldman (2000) as promessas excedidas são um polo de um contínuo que tem em sua outra extremidade as promessas violadas. Por outro lado, Conway e Briner (2002), entendem que esses elementos constituem diferentes eventos no contexto laboral.

A discussão sugere um avanço conceitual importante, mas não apenas isso. Esses mesmos autores relatam diferentes fatores relacionados às diferenças na intensidade das respostas afetivas às promessas quebradas. Seguindo ideias propostas por diferentes autores (Rousseau, 1995; Turnley & Feldman, 1999), Conway e Briner (2002) eles testaram empiricamente o impacto de processos de interpretação subsequentes à ruptura, além de algumas propriedades da promessa em si. Para os autores, havia uma série de hipóteses sobre elementos que fortaleceriam a intensidade das respostas emocionais às promessas quebradas e excedidas. Nesse sentido, o teste empírico mostrou que, conforme esperado, promessas quebradas estavam negativamente relacionadas ao humor diário e positivamente relacionadas a reações emocionais negativas. Dessa forma, a quebra das promessas e expectativas apontava como resultado o mau humor na equipe, além de reações afetivas negativas, tais como a raiva. Por outro lado, promessas excedidas estavam positivamente relacionadas ao humor diário e às reações emocionais positivas. Nesse caso, o cumprimento das promessas e expectativas indicava efeitos positivos no humor, além de reações emocionais positivas, tais como a

⁶ occasions when the organization breaks a promise to the employee.

⁷ strong affective reactions to breaches, such as feelings of injustice and betrayal and consequent deleterious effects on satisfaction with the job and the organizations.

⁸ the organization goes beyond what it has promised to deliver.

alegria. Além disso, haveriam efeitos moderadores para (1) o poder da organização em termos do fato que ocasionou o estado do contrato; (2) a frequência do fato responsável pelo estado do contrato; e (3) a importância do componente específico da troca. Assim, as reações seriam mais fortes: a) quanto mais a outra parte fosse vista como responsável; b) quanto menos frequente for o evento; e c) quanto mais importante for a relação. Contudo, é importante notar que, a exemplo do que verificamos em Menegon (2010), parte das hipóteses tem apenas suporte parcial, como é o caso do poder da organização sobre o fato que desencadeia a percepção do estado e a frequência do componente que desencadeia o estado do contrato. Possivelmente, variáveis mais amplas estão atuando no sentido de não se obter um modelo mais claro da relação entre essas variáveis.

Da mesma forma como verificamos determinadas tendências no estudo dos contratos psicológicos de maneira geral, o mesmo ocorre no estudo de seu estado. Conforme sinalizam Chiu e Malvezi (2014), a maior parte dos estudos desse âmbito considera tão somente o efeito da violação dos contratos. Assim, diferentes estudos empíricos investigaram a relação entre ruptura e uma pluralidade de consequentes (Conway, Guest, & Trenberth, 2011; Epitropaki, 2013; Jafri, 2012; Lapalme, Simard, & Tremblay, 2011; Pate, Martin, & McGoldrick, 2003; Robinson, 1996; Robbins, Ford, & Tetrick, 2012; Robinson & Morrison, 1995; Robinson & Rousseau, 1994; Turnley & Feldman, 1999). Estudos apontam a relação entre a ruptura do contrato psicológico e insatisfação no trabalho (Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Robinson & Rousseau, 1994; Turnley & Feldman, 2000). Outros apontam a importância de entender as circunstâncias que levam ao sentimento/ percepção de violação para identificar formas de minimizar respostas destrutivas (Robinson & Morrison, 2000; Turnley & Feldman, 2000).

O estudo desenvolvido por Luksyte et al. (2011) identificou o efeito de contratos psicológicos inadequados e comportamentos organizacionais desviantes. Os autores estudaram uma amostra de 215 trabalhadores com qualificação superior àquela demandada pela atividade profissional que exerciam. Os resultados apontam para o fato de que em momentos de crise econômica e recessão, esse tipo de trabalhador pode tolerar atribuições abaixo de sua qualificação. Observa-se, contudo, o surgimento de efeitos negativos, tais como o cinismo e os comportamentos organizacionais contra produtivos. Resultados semelhantes são encontrados no Brasil em estudos envolvendo terceirizados e não terceirizados que executam as mesmas funções (Rios, 2007; Rios & Gondim, 2010b).

A própria questão da reciprocidade na natureza da troca pode ser explorada em termos do seu impacto no estado do contrato. Assim, trocas envolvendo um componente homomórfico tendem a envolver reações emocionais mais intensas, dada sua associação mais direta com o elemento envolvido na troca, ao contrário das trocas heteromórficas.

1.2. Emoções: Aspectos Conceituais e Funções

Uma vez que se pretenda falar sobre estratégias de regulação emocional e emoções, cabe, antes de qualquer outra coisa, definir conceitualmente o que são emoções. A tarefa, contudo, é bastante desafiadora: “Todos sabem o que a emoção é, até lhe pedirem que a definam” (Fehr & Russel, 1984, citados por Reeve, 2006). Ao longo de diferentes momentos, verificamos definições distintas para esse fenômeno. Na filosofia, encontramos uma trajetória que passa por orientações distintas para a sua caracterização (Bonfim, 2008). Dessa forma, componentes ligados à sensação, fisiologia, comportamento e cognição, já foram apontados como força que incrementa a motivação para a ação. Com isso, o conceito de emoção se mostra mesclado a outros rótulos, fazendo-se necessária uma demarcação conceitual. Nesse sentido, Gross (2015) aponta os afetos como um grande guarda-chuva conceitual, sob o qual estão diferentes conceitos, dentre os quais: a) respostas de estresse ocasionadas por circunstâncias de elevada demanda; b) emoções como raiva, divertimento e tristeza; e c) humores, como sentir-se mal-humorado.

Apesar dessa aproximação preliminar, algumas distinções são claras. Mesmo que as emoções e as respostas de estresse componham um sistema avaliativo de resposta rápida com foco na resposta a um componente específico, o estresse se aplica a estados negativos associados à incapacidade de gerir demandas situacionais, ao passo que as emoções podem envolver estados positivos e negativos. Em relação ao humor, muito embora ele possa envolver respostas emocionais tanto positivas quanto negativas, não se dirige a um objeto específico, além de possuir duração mais extensa que a das emoções. Nesse sentido, Gross (1998, 2015) reforça o entendimento da emoção como um processo avaliativo, com foco na adaptação. O autor traz a definição de Scheier (1990), para quem essa experiência envolve a leitura de um sistema que monitora a velocidade com que a discrepância entre meta e realidade diminui. Dessa forma, se essa discrepância diminui rapidamente, observamos reações positivas, e se temos uma diminuição lenta, reações negativas. Outra definição possível é obtida em Fernandez-Abascal et al. (2010). Para eles, a emoção é conceito utilizado em psicologia para descrever um processo multidimensional, que envolve uma série de componentes, a saber:

- 1) A análise de situações especialmente significativas;
- 2) A interpretação subjetiva das mesmas, em função da história pessoal;

- 3) A expressão emocional, ou comunicação de todo esse processo;
- 4) A preparação para a ação, ou mobilização do comportamento;
- 5) A alteração de atividades fisiológicas

Nesse mesmo sentido, Reeve (2006) indica que as emoções serão processos automatizados de resposta do organismo, desencadeados por eventos significativos e que terão os seguintes componentes básicos:

- a) Sentimentos – envolvendo consciência fenomenológica, experiência subjetiva e cognições. Dessa forma, elementos como crenças, memórias e experiência de vida interferem diretamente sobre as emoções experimentadas;
- b) Excitação corporal – ocorre com a ativação fisiológica, preparação do corpo para a ação e respostas motoras. Nesse caso, podemos destacar o papel de uma série de estruturas cerebrais, tais como o hipocampo, a amígdala cerebral e o hipotálamo;
- c) Sentido de propósito – com estado motivacional direcionado para uma meta e aspecto funcional. Nesse sentido, é destacado o papel da emoção como componente adaptativo para a vida cotidiana no aspecto motivacional;
- d) Social-expressivo – quando se inserem a expressão facial, comunicação social e expressão vocal. Aqui é mencionado o papel das emoções como facilitadora dos processos de comunicação.

Diante desses elementos, estabelecemos uma distinção entre sentimento e emoção, em que essa última tem um componente visceral e expressivo, com potencial para ativação da conduta. Esse processo estaria vinculado a uma série de outros aspectos da vida cotidiana, incluído o processo de enfrentamento do estresse, os traços de personalidade (Fernandez-Abascal et al., 2010). Além disso, a despeito da postura tradicional que estabelece uma dicotomia entre aspectos racionais e emocionais, o que se verifica é uma complementaridade entre essas duas esferas. Os processos emocionais têm impacto direto em alguns processos cognitivos superiores, dentre eles a criatividade, a atenção, a inteligência, a memória e a motivação (Gazzaniga & Heatherton, 2005).

Mantendo-se em consonância com esses elementos, Gross (1998) ressalta o modelo proposto por William James, indicando o mesmo na explicação do processo desencadeador das emoções, conforme se vê na figura 2, a seguir.

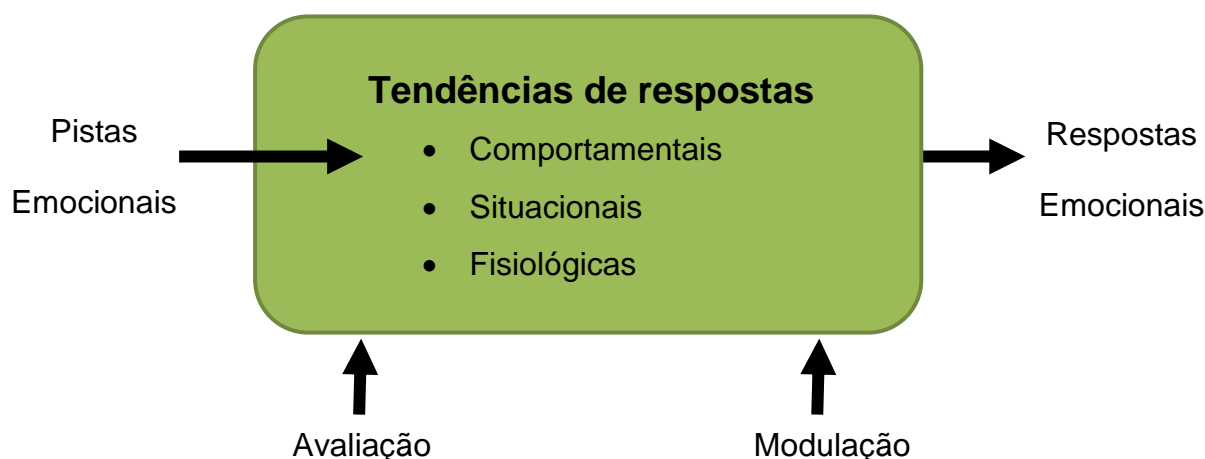


Figura 2: Processo de geração da emoção, adaptado de Gross (1998, p.272)

Conforme figura 2, as emoções passam por dois momentos distintos antes de sua expressão propriamente dita. No primeiro momento, temos insumos do ambiente os quais avaliamos de modo a identificar a situação e o afeto correspondente. Isso é consistente com o chamado modelo circumplexo, descrito por Russell e Barrett (1999), em que as emoções são dadas por duas categorias distintas de estímulos: a ativação fisiológica, responsável pela intensidade da emoção (variando de emoções menos ativas, como o contentamento, a emoções mais ativas, como a euforia); e a avaliação cognitiva, responsável pela natureza da emoção experimentada (variando de emoções positivas, como a alegria, a emoções negativas, como a raiva).

O estudo das emoções segue por dois rumos distintos, na perspectiva de Fernández-Abascal et al. (2010). O primeiro rumo foca as emoções discretas, ou específicas, como alegria, tristeza, medo etc. O segundo rumo foca nos aspectos dimensionais das emoções: positivas e negativas. Embora esse enfoque apareça inicialmente em Wundt (1896), ele assumiu vários contornos e vem se firmando como uma abordagem prevalente (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Larsen & Diener, 1992). Nele, três eixos, ou dimensões bipolares, são comumente usados:

1. Eixo da valência afetiva, que vai do desagradável ao agradável, diferenciando as emoções em função de seu tônus hedônico positivo ou negativo. Assim, as

emoções seriam positivas ou negativas de acordo com o nível de prazer ou desprazer que eliciassem;

2. Eixo da ativação, que vai da calma ao entusiasmo e é determinada pelos estados fisiológicos que cada emoção geraria. Dessa maneira, teríamos desde emoções que estariam associadas a respostas mais intensas, até emoções nas quais a ativação seria menos forte ou evidente;
3. Eixo do controle, indo do polo controlado pela pessoa, ao polo controlado pela situação. Nesse sentido, esse eixo estaria associado à identificação da emoção em função de quem exerce domínio sobre ela: a pessoa ou a situação que a desencadeia.

As duas primeiras dimensões, no entanto, ganham maior destaque tendo em vista o seu poder discriminativo em relação às emoções, abarcando algo em torno de 85% do total (Fernández-Abascal et al., 2010). A proposta das dimensões bipolares, contudo, não é a única existente para o enfoque no estudo dimensional das emoções. Estudos indicam, por exemplo, a importância do componente temporal na distinção das emoções positivas e negativas (Frijda, 2001; Gilboa & Revelle, 1994; Watson & Clark, 1994). Esses estudos destacam a distinção entre emoções positivas e negativas tanto na sua estrutura, como na maneira como se comportam ao longo do tempo. Nesse caso, o modelo dimensional apresenta algumas questões importantes a se discutir. Em primeiro lugar, apesar de existir um número expressivo de elementos baseados em investigações empíricas dando sustentação à ideia de um modelo bidimensional e de independência do afeto, conforme se vê relatado em Galinha e Pais-Ribeiro (2005), a questão da adoção ou não da bipolaridade não é inteiramente consensual no que se refere às emoções positivas e negativas. Dessa maneira, a questão da ortogonalidade versus bipolaridade parece sofrer influência da cultura, da intensidade das emoções vivenciadas, da duração das emoções, da complexidade cognitiva dos sujeitos e das próprias variáveis envolvidas no contexto.

Nesse sentido, o modelo apresentado por Gross (1998) oferece vantagens, na medida em que incorpora outro elemento, além da ‘avaliação’ na captação das pistas emocionais oferecidas pelo ambiente. Essas tendências, em termos de respostas emocionais, passam por um processo de modulação de sua manifestação antes de se converterem em resposta emocional propriamente dita. Nesse caso, o modelo parece mais consistente para descrever a forma como as emoções ocorrem na nossa experiência. Tão logo se pense que o homem é um

animal gregário, a necessidade de regular nossas emoções surge como algo que se confunde com as origens da própria espécie. A despeito das emoções apresentarem uma característica visceral, somos demandados constantemente no exercício da regulação dos nossos estados emocionais, seja para a supressão de alguns, seja para a manifestação de outros. Ao estabelecermos contato com outros sujeitos, em especial pelo fato de essas interações envolverem sistemas complexos de disputas e trocas, as emoções desempenham um papel central na manifestação daquilo que expressamos.

1.2.1. Regulação Emocional: Aspectos Conceituais

O interesse em torno da regulação das emoções é tão antigo quanto se possa ter registros da produção cultural humana (escrita ou oral), aparecendo em áreas, dentre outras, como mitologia, religião e a filosofia. Em termos da produção científica, o conceito desponta como elemento de interesse em diferentes trabalhos, mas só irá despontar como campo de interesse mais específico nos meados de 1990, ganhando força substancial desde então (Gross, 2015). Da mesma forma como o conceito de emoção encontra outros rótulos próximos, ao longo da história, a regulação emocional possui aproximação com outros conceitos. Se o afeto é um guarda-chuva conceitual, a regulação dos afetos também o é. Aqui se inserem todos os esforços que fazemos no sentido de influenciar a intensidade e/ou valência de nossas respostas, envolvendo diferentes conceitos, como coping, regulação emocional e regulação do humor. Contudo, a exemplo do que foi dito em relação aos rótulos inseridos nos afetos, também podemos estabelecer distinções entre aqueles alocados sob o guarda-chuva conceitual da regulação dos afetos.

No caso do coping, a ênfase é dada na resposta ao estresse, apresentando um horizonte temporal relativamente longo. A regulação do humor, por sua vez, refere-se ao foco predominante em tentar alterar estados de sentimentos subjetivos (Larsen, 2000). O conceito de regulação emocional surge referindo-se aos “processos pelos quais indivíduos influenciam emoções que eles têm, a forma como eles as têm, e como eles experimentam e expressam essas emoções”⁹ (Gross, 1998, p.275), ou às “estratégias que usamos para aumentar, manter, ou diminuir um ou mais componentes de uma resposta emocional”¹⁰ (Gross, 2001, p. 215).

⁹ processes by which individuals influence emotions which they have, how they have them, and how they experience and express these emotions.

¹⁰ strategies we use to increase, maintain, or decrease one or more components of an emotional response

Assim, a característica definidora da regulação emocional é a ativação de um objetivo visando influenciar a trajetória da emoção (Gross, Sheppes, & Urry, 2011). Apesar das diversas funções atribuídas às emoções em nossa vida cotidiana, elas podem se mostrar inadequadas ao contexto. Segundo Gross e Thompson (2007), as emoções são mal adaptativas sempre que são do tipo errado, ao ter em conta a situação em que se manifestam ou a sua intensidade. A questão é que nem sempre podemos ou queremos expressar aquilo que de fato sentimos naquele momento. Imagine-se o exemplo em que um indivíduo se encontra no velório de seu chefe. Nesse caso, ele não somente tem um repertório de emoções que ele não pode manifestar como existe outro que ele é instado a expressar. Esse fato é de tal forma naturalizado, que sequer se questiona, por exemplo, por que é esperado que as mulheres, em certos grupos, tenham um comportamento menos efusivo em termos da manifestação das emoções, ou que, conforme diriam alguns “garotos não choram”. Na prática, uma gama de variáveis irá desempenhar seu papel no processo chamado de regulação emocional.

Em termos de seus precursores, Gross (1998) destaca as contribuições de diferentes estudos, dentre os quais os relacionados ao estresse e coping. O conceito de regulação emocional seria único por envolver alterações de tendências nas respostas emocionais (e não somente em estados subjetivos, como seria o caso na regulação do humor). Em relação ao coping, a principal distinção é que esse conceito foca exclusivamente na redução de experiências emocionais negativas, ao passo que a regulação emocional seria um mecanismo mais amplo. As defesas psicológicas, da mesma maneira, entrariam apenas em situações nas quais há necessidade de gerenciar afetos negativos e, além disso, têm também um forte componente inconsciente.

Na perspectiva de Gross (1998) as tendências emocionais podem ser moduladas e é esta modulação que determina o formato final da resposta emocional. Esse processo possui diferentes componentes a serem considerados. As pessoas podem estar interessadas em regular as próprias emoções, o que é chamado de *regulação emocional intrínseca* (objeto de interesse frequente na literatura sobre a regulação emocional em adultos), ou na regulação das emoções alheias, processo denominado de *regulação emocional extrínseca*. Vale ainda ressaltar que uma ação pode, a um só tempo, ter aspectos de regulação intrínseca e extrínseca (Gross, 2015). Além disso, o processo de regulação emocional pode ser automático ou controlado, consciente ou inconsciente, envolvendo mudanças na dinâmica emocional, na magnitude, na duração, assim como nos domínios comportamental, experiencial e fisiológico. De acordo com Nelis, Quoidbach, Hansenne e Mikolajczak (2011) existem duas situações

nas quais as pessoas mais comumente regulam suas emoções: 1) quando elas prejudicam o alcance da meta; e 2) quando destoam em relação às regras de expressão emocional do grupo. Dessa maneira, o processo surge diante da percepção da inadequação da emoção, e seu consequente ajuste, o que evitaria eventos desagradáveis e sentimentos a eles relacionados.

O processo de regulação emocional, assim, é apontado como um processo crucial para o bem-estar. Adicionalmente, Nyklíček et al. (2011) indicam que esses fatores estão fortemente vinculados à saúde mental, quer de forma direta, quer de forma indireta. Esses resultados tanto são suportados por estudos desenvolvidos pelos próprios autores, como pela literatura relacionada ao estresse e à qualidade de vida (Rossi, Perrewé, & Sauter, 2008). Dessa forma, as pesquisas relacionadas à regulação emocional são encontradas nas mais diversas áreas da psicologia, sobretudo na psicologia da saúde, do desenvolvimento, clínica, social e da personalidade.

Recentemente, Gross (2015) apresentou um *modelo de processo expandido de regulação emocional*, com algumas questões que emergem, tais como: O que faz uma pessoa usar uma estratégia de regulação e não outra? O que inicia um processo de regulação emocional? O que dirige estratégias de regulação emocional específicas? Por que algumas pessoas conseguem regular adequadamente suas emoções, ao passo que outras não? Para responder a essas questões, o modelo de processo expandido da regulação emocional inicia com a premissa de que as emoções (e demais estados afetivos) envolvem uma avaliação. Apesar dos diversos sistemas avaliativos possíveis, Gross (2015) concorda com as ideias de Elliot (2006), de que a “longa história evolutiva da humanidade parece ter resultado em múltiplos níveis de mecanismos de avaliação com base em valência, que vão desde rudimentares reflexos da medula espinhal para avaliações afetivas subcorticais, e aos nossos processos corticais tão alardeados” (p.113). Os sistemas avaliativos diferem numa série de aspectos (tipos de *inputs*; escala temporal em que operam; em sua plasticidade; e nas ações que desencadeiam), mas compartilham algumas características centrais: (1) A presença de um estímulo, interno ou externo, que dá início ao sistema de avaliação. Esse estímulo é denominado como mundo (ou *world*, no original, também designado pela letra W), que o início a cada ciclo; (2) O direcionamento da percepção do que quer que tenha sido destacado pelo sistema perceptual no processo de avaliação, recebe o nome de *perception* no original, e é designado pela letra P; (3) O componente da avaliação (*Valuation* no original), refere-se à estimativa do dado destacado pela percepção como sendo bom, irrelevante ou ruim. Nesse caso, ocorre por meio de uma justaposição entre um estado percebido e um estado

considerado desejável; e (4) a ação (ou *action* no original), que se refere aos esforços no sentido de lidar com a lacuna entre os estados percebidos e os estados desejados.

Vale ressaltar que esses esforços podem ser tanto “mentais” (ex. incrementar a força de uma representação em particular), ou “físicos” (ex. aceleração dos batimentos cardíacos). Um dos aspectos mais importantes desse modelo é o seu caráter dinâmico. Esse aspecto se alinha à compreensão das emoções como fenômenos que se desenvolvem ao longo do tempo, sendo coerente que os processos de regulação emocional também o sejam. A cada ciclo, mudanças irão ocorrer no mundo interno ou externo do indivíduo, conforme se vê na figura 3, a seguir.

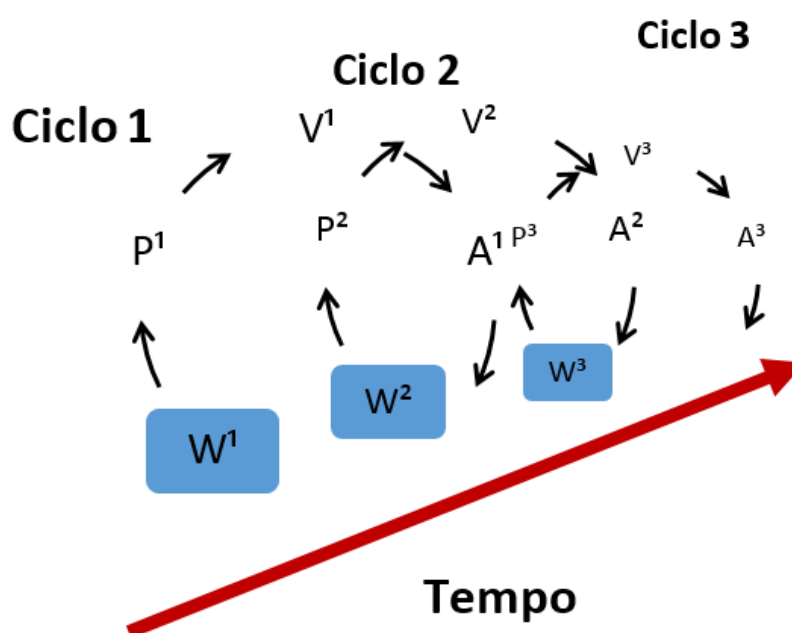


Figura 3: Processo de avaliação, adaptado de Gross (2015, p.10). O Mundo (“W”) elicia Percepções (“P”). Uma vez avaliadas (“V”) como positivas ou negativas, essas avaliações dão seguimento a Ações (“A”) que, por sua vez, podem alterar o estado do mundo.

Em nossa vida cotidiana, diferentes sistemas de avaliação são ativados simultaneamente. “A ativação geral de múltiplos sistemas de avaliação frequentemente leva os sistemas de avaliação a interagirem uns com os outros” (Gross, 2015, p.11). Isso ocorre por vezes de modo a um sistema dar suporte ao outro na realização de determinada atividade, mas, em outros casos, os sistemas envolvidos entram em choque em termos das ações resultantes, o que gera certa dissonância. Essa noção de sistemas de avaliação interagindo repousa no coração no modelo de processo expandido da regulação emocional.

Nesse modelo, a regulação emocional ocorre quando um sistema de avaliação (denominado de sistema de avaliação de segundo nível) toma um outro sistema de avaliação

(denominado de sistema de primeiro nível) como foco e o avalia (positiva ou negativamente), o que desencadeia um processo com vias de modificar as atividades do sistema de primeiro nível. Existem 5 maneiras pelas quais um sistema de avaliação de segundo nível pode influenciar um sistema de avaliação de primeiro nível quando este está gerando emoções, a saber:

- 1 – seguindo passos para mudar a situação à qual o sujeito será exposto;
- 2 – mudando um ou mais aspectos relevantes do mundo externo;
- 3 - influenciando quais porções do mundo são percebidas;
- 4 – alterando a maneira como o mundo é representado cognitivamente;
- 5 – modificando ações relacionadas às emoções.

Para a elaboração do modelo de processo expandido de regulação emocional, Gross (2015) organiza a regulação emocional em três sistemas de avaliação separados, correspondendo aos três diferentes estágios do ciclo de regulação emocional:

- a) O estágio de identificação: focado em avaliar se deve haver a regulação emocional;
- b) O estágio de seleção: focado em definir qual estratégia usar para regular a emoção;
- c) O estágio de implementação: focado na implementação de uma tática em específico que se adeque à presente situação.

Estágio de identificação: É quando a emoção que está para ser desencadeada pelo sistema de avaliação do primeiro nível é detectada e avaliada como candidata para a regulação, já determinado se isso será ou não realizado. Aqui, as subetapas ocorrerão de modo a determinar não somente se a regulação ocorrerá ou não, mas também o seu sucesso. Com isso, o processo de regulação somente irá ocorrer se houver a detecção da emoção (subetapa da percepção). Nesse sentido, o nível de consciência emocional (*emotional awareness*, no original) tem impacto direto em relação à capacidade de regular ou não os estados emocionais. Nesse estágio, a falha no processo de regulação, porém, pode ocorrer por equívocos no processo de avaliação de um determinado estado emocional e seus eventuais efeitos. Com isso, problemas ocasionais no processo de regulação emocional podem se relacionar à dificuldade de avaliar os impactos de um determinado estado, ou mesmo a sua natureza. Finalmente, o processo de regulação pode falhar nesse estágio em função de problemas decorrentes do processo de resposta (subetapa de ação). Nesse sentido, o indivíduo pode não regular a emoção devido a crenças acerca da sua dificuldade ou incapacidade em

relação a esse processo.

Estágio de seleção: Esse estágio será disparado após a ativação do objetivo de regular a emoção. Aqui o foco é a seleção de uma estratégia para a regulação da mesma. As subetapas também serão apresentadas como componentes constituintes deste estágio, envolvendo as estratégias potenciais para o processo de regulação. As falhas no processo de regulação podem resultar da percepção de um número restrito de estratégias a serem escolhidas (subetapa de percepção). Também pode resultar de uma avaliação exagerada em relação a algum componente contextual (subetapa de avaliação), fazendo com que uma determinada estratégia seja escolhida em detrimento de outras que ofereceriam resultados mais benéficos em longo prazo. Por fim, o sentimento de autoeficácia pode ser um componente de elevado impacto, por envolver a percepção do indivíduo em termos de sua capacidade de levar ou não a termo determinada estratégia (subetapa da ação).

Estágio da implementação: Esse estágio será iniciado quando o estágio de seleção ativa a representação de uma estratégia de regulação da emoção. A tarefa aqui envolve a tradução de uma estratégia geral em táticas apropriadas para o contexto em que o indivíduo está inserido. Como nos estágios anteriores, as mesmas subetapas serão essenciais para a compreensão do sucesso/ fracasso do processo de regulação. Dessa maneira, o indivíduo pode regular inadequadamente as emoções (ou não regulá-las simplesmente), por identificar um número limitado de táticas devido a sua dificuldade em converter as estratégias de regulação emocional em táticas aplicáveis ao contexto (subetapa de percepção). Além disso, as táticas podem ser designadas por uma estimativa equivocada em função de problemas na leitura do ambiente, das emoções ou dos recursos demandados para a implementação da tática (subetapa de avaliação). Finalmente, na subetapa da ação, o indivíduo poderá ter dificuldades específicas a partir do momento em que falha na implementação de uma tática.

Na perspectiva de Gross (1998; 2003), os impactos relacionados à regulação das emoções e sua importância acabaram suscitando o interesse em torno de diferentes estratégias de regulação e seus efeitos. O autor propõe cinco conjuntos de estratégias distintas para a regulação das emoções (ver Figura 4): (1) Seleção da situação, que consiste em se aproximar ou evitar pessoas, lugares ou objetos, visando a regulação das emoções; (2) Modificação da Situação, que foca na alteração da situação de modo a modificar seu impacto emocional; (3)

Posicionamento da atenção, que inclui estratégias como a distração e a ruminação; (4) Mudança cognitiva, que envolve reavaliação da situação ou evento; e (5) Estratégias focadas na resposta, que focam na influência de componentes fisiológicos, experimentais, ou comportamentais da resposta emocional. As quatro primeiras envolvem a regulação antecedente (ou seja, antes da ocorrência da resposta emocional ser completamente ativada), enquanto a quinta é utilizada para regular a resposta emocional após sua ativação.

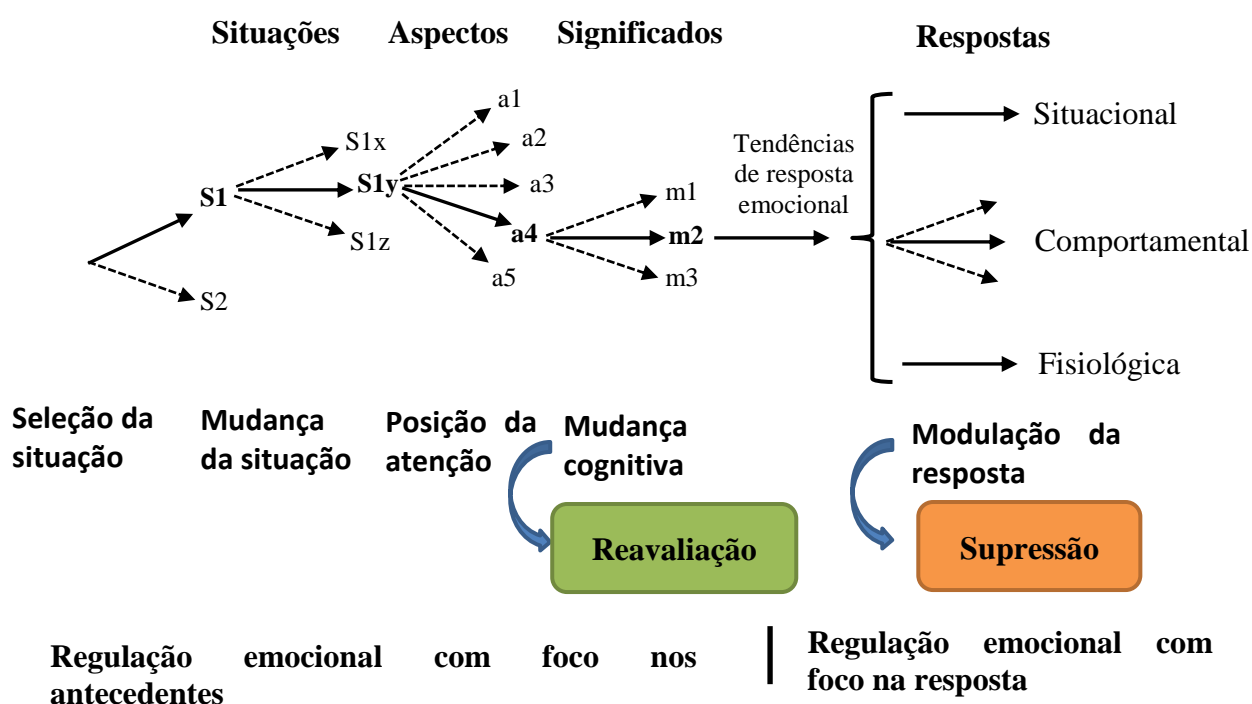


Figura 4: Modelo do processo de regulação emocional (John e Gross, 2004, p.1303)

Considerando o processo de geração das emoções e essas principais famílias, o fluxo proposto por Gross (1998) indica que diante de um determinado cenário, o indivíduo procuraria avaliar qual situação potencial eliciaria os efeitos emocionais mais interessantes (seleção da situação). Uma vez selecionada a situação, ele poderia alterá-la, de modo a modificar seu impacto (modificação da situação), e/ou reorientar seu foco, de modo a ter um impacto menos nocivo e mais positivo (direcionamento da atenção). Uma vez que o cenário está mais ou menos estabelecido, resta a avaliação do mesmo, valendo lembrar que a natureza da emoção estará diretamente vinculada ao sentido atribuído à experiência. Nesse caso, a forma como se busca perceber o cenário surge como mais uma alternativa (mudança

cognitiva) e, finalmente, depois que a emoção já foi desencadeada, sempre será possível manejar a sua expressão e as tendências de resposta (modulação da resposta).

A *seleção da situação* envolve respostas no sentido de aproximar-se ou afastar-se de pessoas, lugares ou coisas, de maneira a regular as emoções. Segundo Gross (2015), a estratégia está associada a ações que irão alterar a probabilidade de que o indivíduo esteja numa situação que elicie emoções desejáveis (ou indesejáveis) como, por exemplo, evitar a interação com determinado colega de trabalho em função do desgaste emocional. Nas funções que pressupõem a interação com o público (caso da docência), temos limitadores ao seu uso. Além disso, mesmo em contexto geral, sua aplicação demanda o conhecimento do contexto e do próprio indivíduo (Gondim & Borges-Andrade, 2011; Gross & John, 2003).

A *modificação da situação* ocorre no esforço para modificação do cenário, alterando, assim, a causa da emoção e seu eventual impacto emocional (Gross, 2015). Nesse caso, uma vez que o papel do sujeito que vivencia a emoção é mais ativo, passa a existir uma maior necessidade de recursos no sentido de manejar a situação em questão. Um exemplo dado para o universo docente envolveria a alocação de estudantes em equipes de trabalho, buscando (a) incrementar o seu interesse em torno do objetivo da aula (regulação extrínseca), ou (b) para lidar com a própria ansiedade em relação ao limite de tempo em relação a algumas tarefas (regulação intrínseca). De toda sorte, o conhecimento acerca de características da situação, acesso a recursos do ambiente e demais elementos viabilizam o uso dessa estratégia com maior facilidade.

O *posicionamento da atenção* se associa à ideia de que o processo de geração das emoções se dá pela percepção de um dado elemento do ambiente. Dessa maneira, as respostas serão gerenciadas de acordo com o foco da atenção. Dessa maneira, Gross (2015, p.8) afirma que essa estratégia “refere-se à orientação da atenção do indivíduo, com o objetivo de influenciar sua resposta emocional”¹¹. São reconhecidas formas de fazê-lo, a saber: distração, concentração e ruminação (Gross, 1998; Gross & John, 2003).

A *mudança cognitiva*, contudo, ao invés de desviar o foco da atenção, ressignifica o objeto ou situação que desencadeia a emoção, ou “de modo a alterar seu impacto emocional”¹² (Gross, 2015, p.9). Diante disso, essa estratégia demanda recursos cognitivos razoáveis do indivíduo, sendo mais comum em indivíduos mais velhos e/ ou mais

¹¹ Livre tradução de: “refers to directing one’s attention with goal of influencing one’s emotional response”.

¹² Livre tradução de: “modifying one’s appraisal of situation in order to alter its emotional impact”.

escolarizados (Gondim & Borges-Andrade, 2009; Gross, 1998; Gross & John, 2003; John & Gross, 2004). Ainda em relação a essa estratégia, ela pode se dar tanto em a uma situação externa (ligada a uma avaliação do ambiente e do cenário propriamente dito, reavaliando-o), quanto a uma situação interna (vinculada a uma reavaliação de estados internos do sujeito, de modo a reavaliar a natureza do estado emocional). A resignificação é uma forma particularmente bem estudada de mudança cognitiva que envolve aspectos tanto da resposta emocional em potencial, quanto da relevância da situação disparadora em si (Gross, 2015). Apesar de a reavaliação ser mais comumente usada para reduzir emoções negativas, pode ser utilizada tanto para aumentar quanto reduzir as respostas emocionais de ordens positivas ou negativas (Oschner & Gross, 2005). Dentre seus efeitos na redução das emoções negativas, podemos citar a redução na experiência de emoções negativas e potencial redução na resposta do sistema nervoso simpático. Cita-se, também, a menor ativação nas regiões cerebrais da geração de respostas emocionais, tais como a amígdala e núcleo estriado ventral, além de melhorar processos cognitivos associados à aprendizagem.

Finalmente, a *modulação da resposta* refere-se ao esforço no sentido de influenciar diretamente os componentes situacionais, comportamentais ou fisiológicos da emoção, uma vez que a mesma já foi ativada. Nesse sentido, trata-se de uma estratégia que demanda menos recursos cognitivos, sobretudo em comparação com a mudança cognitiva. Seu impacto, em contrapartida, em termos da saúde do indivíduo, tende a ser mais nocivo, como bem pontuam Nelis et al. (2011) e Johns e Gross (2004). Aqui podem ser inseridas estratégias tais como o uso de cigarros, álcool e demais substâncias, ingestão de alimentos, prática de atividades físicas e exercício de respiração. A forma de modulação da resposta mais estudada, contudo, é a supressão, que se refere aos esforços para inibir a expressão de uma emoção em curso. Dentre seus efeitos, podemos citar a redução de estados emocionais positivos, incremento na resposta do sistema simpático, assim como das regiões cerebrais responsáveis pela geração dos processos emocionais, tais como a amígdala. Também são reportadas pioras no funcionamento cognitivo e social.

Em síntese, a percepção de uma emoção potencialmente alvo da regulação emocional ativa o objetivo de regulá-la, e esse último leva à seleção de estratégias, que serão implementadas por meio de táticas específicas de regulação emocional. Vale lembrar que os contratos psicológicos são entendidos com desenvolvimento temporal, assim como as emoções e as estratégias de regulação. Dessa maneira, as ideias de Gross (2015) fortalecem a importância de trabalhar a regulação emocional em paralelo ao estudo do estado dos contratos

psicológicos.

Diante disso, e do fato de que essas estratégias de regulação possuem diferentes efeitos que podem auxiliar a entender as relações de troca estabelecidas no contexto de trabalho, ao se levar em conta a associação das estratégias de regulação emocional e os contratos psicológicos, é importante que se discuta brevemente o que é apresentado na literatura. A medida proposta por Gross e John (2003) é utilizada, no caso de Bal et al. (2011) e Bal e Smit (2012), para avaliar o eventual efeito moderador das estratégias de regulação das emoções e da idade nas vivências emocionais no ambiente de trabalho. No caso de Wagstaff, Fletcher e Hanton (2012), optou-se pelo uso do método etnográfico por meio da técnica de incidente crítico (Conway & Briner, 2005). Certamente os três estudos oferecem achados relevantes. Ao investigarem os fatores que sustentam o funcionamento da organização, Wagstaff et al. (2012) destacam o surgimento de habilidades emocionais como sendo altamente influentes no sucesso das relações entre indivíduo-organização, em especial aquelas relacionadas ao gerenciamento de conflitos, comunicação das emoções, gestão e expressão das emoções, contágio emocional e regulação das emoções. Indivíduos hábeis em monitorar e gerenciar suas próprias emoções e as dos outros são mais capazes de desenvolver e manter relacionamentos interpessoais mais bem-sucedidos durante um período de mudança organizacional.

As relações entre estratégias de regulação das emoções e contratos psicológicos, no entanto, ficam mais evidentes nos trabalhos de Bal et al. (2011) e Bal e Smit (2012). Em seus dois estudos, Bal et al. (2011) identificaram o papel moderador da regulação emocional na relação entre percepção de ruptura dos contratos e (a) sentimentos de violação e (b) comportamentos proativos (compartilhar conhecimentos e assumir responsabilidades). Nesse caso, a mudança cognitiva arrefece (*buffers*) o efeito negativo da ruptura nos sentimentos de violação e partilha de conhecimentos (Estudo 1, EUA). Além disso, foi demonstrado que o uso de altos níveis de posicionamento da atenção como estratégia de regulação da emoção acentua os efeitos da ruptura na aceitação de responsabilidades (Estudo 2, Países Baixos). No estudo de Bal e Smit (2012) sobre o efeito da idade e da regulação emocional na reação emocional à ruptura dos contratos psicológicos, a reavaliação diminuiu a força da relação entre ruptura dos contratos e afetos positivos. No mesmo estudo, a supressão diminuiu a força da relação entre ruptura dos contratos com os afetos positivos apenas junto aos trabalhadores mais jovens, ao passo que para os trabalhadores mais velhos com elevada supressão essas relações eram acentuadas. Também se verificou que a ruptura dos contratos era mais

fortemente associada a afetos negativos junto a trabalhadores mais jovens, quando em comparação com os mais velhos.

Os resultados chamam atenção por sinalizar a relevância da articulação entre os dois temas, ao mesmo tempo em que também apontam a necessidade de mais estudos que testem essa associação, em uma escala internacional, tendo em vista que somente em três estudos recente foram testadas essa relação. Considerando-se a questão metodológica, a demanda por novas investigações é fortalecida, tendo em vista a importância de múltiplos métodos, no caso dos contratos psicológicos, e da importância de se testar as relações entre esse construto e regulação emocional em sua interação com outros construtos. Nesse sentido, o debate acerca da centralidade do trabalho pode oferecer um novo componente para o entendimento das relações de troca no ambiente de trabalho.

1.3. Centralidade do Trabalho

Definida como o grau de importância geral que o trabalho tem na vida do indivíduo em comparação com outras esferas de sua vida (por exemplo, lazer, família, etc), a centralidade do trabalho tem sido desde muito tempo um componente valorado nos estudos organizacionais. Essa importância tem sido atribuída em função do próprio valor do trabalho em si para a estruturação do homem, seja como parte de sua constituição subjetiva, ou da estruturação das relações sociais. Dessa maneira, o trabalho é avaliado como um componente essencial na experiência humana, independente do momento histórico ou ideologia professada (Borges & Tamayo, 2001).

O interesse em torno da centralidade do trabalho como objeto investigativo, para Kotesk (2012), pode ser atribuído à obra de Max Weber “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Certamente a perspectiva de Weber tinha uma orientação mais específica, mas partir da discussão apontada por ele em torno do sentido do trabalho é que novas reflexões e desdobramentos surgiram na literatura. Desse modo, Dubin (1956) migra o foco do estudo da ética do trabalho para a percepção dos interesses centrais na vida, visando determinar a importância relativa do trabalho, em comparação com outras áreas da vida do sujeito, tais como lazer e família.

A partir desse momento, os estudos sobre a centralidade do trabalho vão ganhando fôlego progressivamente. Ocorre, no entanto, que como em outros construtos nas ciências

sociais, a delimitação do fenômeno passa por desafios. Assim, a diferenciação entre centralidade do trabalho, ética no trabalho e, especialmente, envolvimento com o trabalho indicava complicações do ponto de vista da delimitação. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos na década de 1980 serão profícuos para o estudo da centralidade do trabalho. Em primeiro lugar, Kanungo (1982) irá propor delimitações conceituais para uma melhor distinção entre centralidade do trabalho e o envolvimento com ele. Como reflexo desses esforços, evidências empíricas passam a ser viabilizadas, como o esforço de Paullay et al. (1994) que obtêm evidências empíricas dessa distinção com base em análises fatoriais confirmatórias.

A década de 1980, no entanto, teve seus principais frutos com a ampliação do interesse em torno do construto 'centralidade do trabalho'. É aí que as investigações de England e Misumi (1986) e do grupo MOW – *Meaning Of Work* - (1987) trarão maior notoriedade para o tema. O grupo MOW (1987), em especial, trará repercussões para estudo da centralidade, ao conduzir uma pesquisa de seis anos (1978-1984) em 14 países. Com base nos seus resultados, são indicadas uma variedade de razões para a centralidade do trabalho, sendo que algumas delas serão de ordem econômica/ instrumental, mas outras serão intrínsecas (senso de identidade, satisfação, etc).

Nesse momento, a ideia é que o trabalho seria algo rico tanto na perspectiva individual, quanto social. Provedor de subsistência, identidade social, ocupação e sentido de vida, o trabalho contribui para a formação da identidade e personalidade. Por outro lado, o papel ocupado por ele na vida das pessoas, ou seja, a forma como o mesmo é significado indicam oscilações razoáveis na postura delas em relação ao trabalho. Dessa forma, a centralidade, ainda que preserve sua identidade como construto, passa a ser inserida como uma das facetas do significado do trabalho (Arvey, Harpaz, & Liao, 2004; Borges & Alves Filho, 2003; Borges & Tamayo, 2001; Pascual, 2009). O construto estaria junto com atributos valorativos; atributos descritivos e hierarquia dos atributos.

A compreensão dessa centralidade como faceta do significado do trabalho, no entanto, não elimina o interesse em torno do tema como objeto de investigação. Nesse sentido, uma série de estudos são traçados no sentido de aprofundar a compreensão da centralidade como um tema em si (como no caso da identificação de fatores antecedentes e consequentes da centralidade), além da associação do tema com outros construtos. O estudo de Arvey et al. (2004) com ganhadores da loteria, por exemplo, avalia a centralidade como variável explicadora da permanência no trabalho, mesmo sem que haja necessidade financeira. A

explicação, no entanto, mostra-se mais poderosa a partir de relações mais complexas, envolvendo a interação com a satisfação, a idade e a escolaridade. Em relação aos antecedentes, especificamente, são indicadas associações significativas entre centralidade e coletivismo (Hansström & Kjellberg, 2007), e centralidade e altruísmo (Hattrup, Ghorpade, & Lackritz, 2007). Por outro lado, esses dados seguem um padrão que já havia sido sinalizado anteriormente na literatura, quando aponta uma tendência do trabalho ocupar uma posição central para os trabalhadores em geral, perdendo apenas para a família. Pesquisas com estudantes indicam um nível de centralidade razoavelmente elevado para o trabalho (Pascual, 2009).

Em relação aos antecedentes e consequentes da centralidade, Koster (2012) procedeu a um estudo de metanálise, identificando alguns antecedentes mencionados na literatura, tais como idade, escolaridade, ocupação, e tempo de serviço. Além disso, o autor indica alguns resultados frequentes, tais como a associação entre centralidade e ética protestante do trabalho ($\rho=0,41$); centralidade e comprometimento ($\rho=0,42$), intenção de *turnover* ($\rho= -0,38$) e satisfação com o trabalho ($\rho= 0,26$).

Em relação ao estudo da centralidade entre docentes, no entanto, poucos trabalhos são encontrados, sobretudo no Brasil¹³. Os estudos encontrados relacionando centralidade do trabalho e docência no ensino superior são basicamente restritos a três trabalhos entre teses e dissertações. A pesquisa de Campos (2011) discute o papel da centralidade do trabalho como categoria social fundamental e os nexos entre trabalho, saúde e educação. Nesse caso, fortalece-se a ideia do processo de precarização e dos efeitos danosos para a saúde, tendo a centralidade como plano de fundo. Os estudos de Medeiros (2011), por sua vez, avaliaram a incidência da síndrome de *burnout* e sua relação com a centralidade do trabalho na vida de docentes de uma universidade pública. Seus resultados indicam níveis pouco expressivos de *burnout*, além de não se verificar relação entre esse fenômeno e a centralidade.

Os dados mais curiosos, contudo, ficam por conta do fato de haver forte vinculação dos docentes com seu trabalho, tendo em vista dois aspectos: (1) mesmo tendo a maioria dos docentes considerado seu fazer estressante, eles acreditam que estão na vocação certa e não

¹³ A busca booleana com o termo “centralidade do trabalho” no SCIELO resultou em 4 artigos, publicados entre 2003 e 2014, sendo que nenhum deles abordava os docentes. A busca no PEPSIC, com o mesmo critério, resultou num número ainda menor de trabalhos (três no total, publicados entre 2009 e 2014), sem nenhuma associação com o ensino. Mesmo com o uso do termo “significado do trabalho”, os resultados se mostraram frágeis, com 8 publicações no SCIELO (entre os anos de 1998 e 2012), e 7 trabalhos no PEPSIC (publicados entre 2001 e 2015). Nenhum deles, contudo, aborda os docentes. A busca em no portal do domínio público resultou em apenas 1 trabalho, sendo esse sem relação com o trabalho docente.

desejam de mudar de profissão; (2) o trabalho ocupa uma posição de elevada centralidade, ficando atrás apenas da família, independentemente do tempo de carreira. Por fim, Elias (2014) desenvolve um estudo junto a docentes do ensino particular, debatendo a saúde nesse segmento. Nesse caso, a alienação no trabalho e o esvaziamento do seu significado é indicado como aspecto delicado, dada a importância da centralidade para os aspectos do processo saúde/ doença. Mais que isso, a autora destaca o modo como a organização e a administração das instituições de ensino superior vêm enfatizando a lógica da empresa, corporação ou conglomerado, inclusive no ensino público. Nesse caso, o trabalho docente começa a se confundir cada vez mais com o trabalho de outras categorias ou, como aponta Elias (2014, p.39): “A designação ‘professor’ tem cedido espaço a facilitador, animador, tutor, monitor, etc. Tais denominações refletem a destituição do sentido simbólico da profissão e possibilita incorporar a ele exigências típicas do mercado capitalista como o profissional multitarefa, eficiente e eficaz que racionaliza seu tempo e produz o máximo”.

Assim, de modo geral, o estudo sobre a centralidade do trabalho no contexto educacional como foco específico é pouco expressivo. A sua associação com o estudo dos contratos psicológicos e as emoções, proposta do estudo aqui apresentado, é inovadora. Essa inovação permite explorar novas relações e entender como a interação entre esses construtos permite uma compreensão diferenciada da realidade de trabalho, sobretudo junto ao público de docentes de ensino superior, dadas as condições de trabalho e a relevância estratégica desse segmento.

O amplo processo de expansão dessa categoria ocupacional, sobretudo no contexto do ensino privado, traz questões a serem exploradas, quer no âmbito da centralidade do trabalho como tema isolado, quer como tema vinculado a outros construtos. Quando se constata o número limitado de investigações que lide com qualquer dos construtos, fica evidente a necessidade de investigações que possibilitem uma melhor compreensão de um segmento ocupacional em expansão.

2. CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1. Delimitação do problema

Considerando o debate exposto até aqui, não apenas conceitual, mas em termos de consequências das diferentes estratégias de regulação da emoção, parece razoável supor que tenham um impacto diferenciado sobre a interpretação dos contratos psicológicos. A literatura referente aos contratos psicológicos tem como pressuposto a sua associação a processos cognitivos e *schemas*, o que levaria a crer que construtos como a personalidade explicariam facilmente a sua formação. Dificuldades nesse sentido apontam para outras variáveis que possam aprimorar o modelo para a explicação dos contratos psicológicos.

Em primeiro lugar, o estudo de Luksyte et al. (2011) já oferece uma possibilidade explicativa, quando entendemos que determinadas características do contexto podem oferecer um cenário mais hostil e potencialmente eliciador de comportamentos desviantes. Esses comportamentos seriam desviantes menos em função da natureza do contrato, ou seja, do seu conteúdo, e mais em função do estado do contrato. Por outro lado, Bal e Smit (2012) encontraram associação significativa de estratégias de regulação das emoções como um moderador na relação entre percepções acerca do estado do contrato e emoções. Além disso, Bal e Chiaburu (2011) encontraram o mesmo papel moderador das estratégias de regulação das emoções sobre resultados, como a partilha de conhecimentos e a busca de responsabilidades, ambos ligados aos comportamentos proativos e aos esforços extra-papel.

Em investigação prévia (Rios, 2007; Rios & Gondim, 2010b) encontraram situações de ruptura e desigualdade claras, mas que eram gradualmente internalizadas ante a falta de alternativas de emprego. Essa percepção, somada ao fato de a maior parte dos estudos de contrato ser de corte transversal e realizada por meio de questionários (Conway & Briner, 2005), pode acabar gerando efeitos sobre os resultados dos contratos. Isso se dá pelo fato de se ter tão somente a avaliação do conteúdo dos contratos, sem maior clareza acerca de quais elementos constituem de fato uma violação e quais indicam uma ruptura.

É importante, então, a realização de um estudo que explore de maneira mais clara essas relações, não apenas identificando a relação entre estado do contrato psicológico e estados emocionais, mas oferecendo novos dados acerca do papel da regulação emocional na sua relação com o contrato psicológico. Os estudos disponíveis, além de em número restrito,

consideram a regulação emocional e o trabalho emocional como equivalentes. O entendimento aqui adotado é o mesmo encontrado em Bonfim e Gondim (2010), para quem o trabalho emocional e a regulação emocional, ainda que tenham aproximações, envolvem processos com certas distinções. O primeiro está associado a demandas da organização no que se refere à vivência e expressão das emoções nas rotinas de trabalho. A regulação emocional, por sua vez, mantém associação com uma postura geral do indivíduo. Dessa forma, não se vincula somente a regras específicas do contexto de trabalho, mas está atrelada à maneira como cada um regula suas emoções em geral. Essas estratégias, por terem um sentido mais amplo, independente de regras predefinidas dentro da organização, apontam maior potencial na moderação da percepção dos estados do contrato psicológico com consequentes (Bal et al., 2011; Bal & Smit, 2012).

Em se tratando de docentes, profissionais que atuam no segmento de ensino, essa relação ganha um foco estratégico para o estudo da relação entre estados dos contratos psicológicos e estratégias de regulação das emoções. Se considerarmos o papel do docente, que se apresenta como um prestador de serviços sobre o qual repousam uma série de expectativas sociais, a relação é bastante ímpar, sobretudo no caso do ensino superior, dada sua responsabilidade com a formação e qualificação profissional.

Este segmento foi escolhido pelo crescimento do ensino superior no país e pelas novas relações contratuais que regem os vínculos de docentes da rede pública e privada, tornando necessário maior esforço de regulação emocional na rotina de trabalho com empregadores. No setor privado, sobretudo, a lógica da mercantilização converte os alunos em alunos-clientes, o que impõe mudanças na maneira como a relação professor-aluno se processa repercutindo na qualidade da relação entre docente e instituição empregadora. Assim, entende-se que esse segmento seja representativo de desafios na gestão do setor de serviços de maneira geral. Nesse setor, passa-se a vivenciar o clima de incertezas atreladas ao vínculo entre organização e trabalhadores, com implicações para a forma como as rotinas de trabalho se dão e para a maneira como o vínculo se estrutura e as expectativas se organizam.

O estudo desse segmento possui também vantagem adicional, ao representar um amplo contingente populacional em termos de suas vivências no ambiente de trabalho. Um relatório do IPEA (2007), baseado em dados do IBGE e CAGED-RAIS/MTE, num cenário que envolveu uma série de setores da economia (serviços; comércio e reparação de produtos; indústria de transformação e extrativismo; construção civil; e agropecuária e extrativismo vegetal e animal), constatou que o setor de serviços teve sua participação estimada em torno

de 36,9% da oferta de mão de obra qualificada para aquele ano¹⁴. Dados do SESI de 2005 já sinalizavam para tendência similar, com o setor de serviços respondendo por 31,7% dos empregos formais, sendo uma tendência mais forte, sobretudo, nas regiões do país com economia mais forte¹⁵. Os resultados de 2010 do IBGE sustentam a manutenção desse padrão, com 36,5% dos trabalhadores atuando na prestação de serviços¹⁶. Esses dados são consistentes com a tendência apresentada por Malvezzi (2011) no sentido das economias ampliarem a participação do setor de serviços, sobretudo com o processo de mecanização esvaziando o setor industrial progressivamente.

O presente trabalho abordou as relações entre o estado do contrato psicológico de trabalho e os estados emocionais, tendo-se em consideração a importância dos processos de regulação da emoção e da centralidade do trabalho para esse processo. Diante disso, formulou-se a seguinte questão: De que forma o estado do contrato psicológico de trabalho de docentes de IES se relaciona aos estados emocionais, considerando-se os efeitos da centralidade do trabalho e das estratégias de regulação da emoção nessa relação?

Para tanto, o presente estudo considerou o seguinte modelo investigativo (figura 5).

¹⁴ <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>

¹⁵

<http://www.sesi.org.br/portal/main.jsp?lumPageId=8A81818B1494CE240114983D8CE75106&lumItemId=8A9015D01509EE770115140C2417618B>

¹⁶ http://www.brasil.gov.br/sobre/economia/trabalho-carreira/copy_of_perfil-do-trabalhador-brasileiro

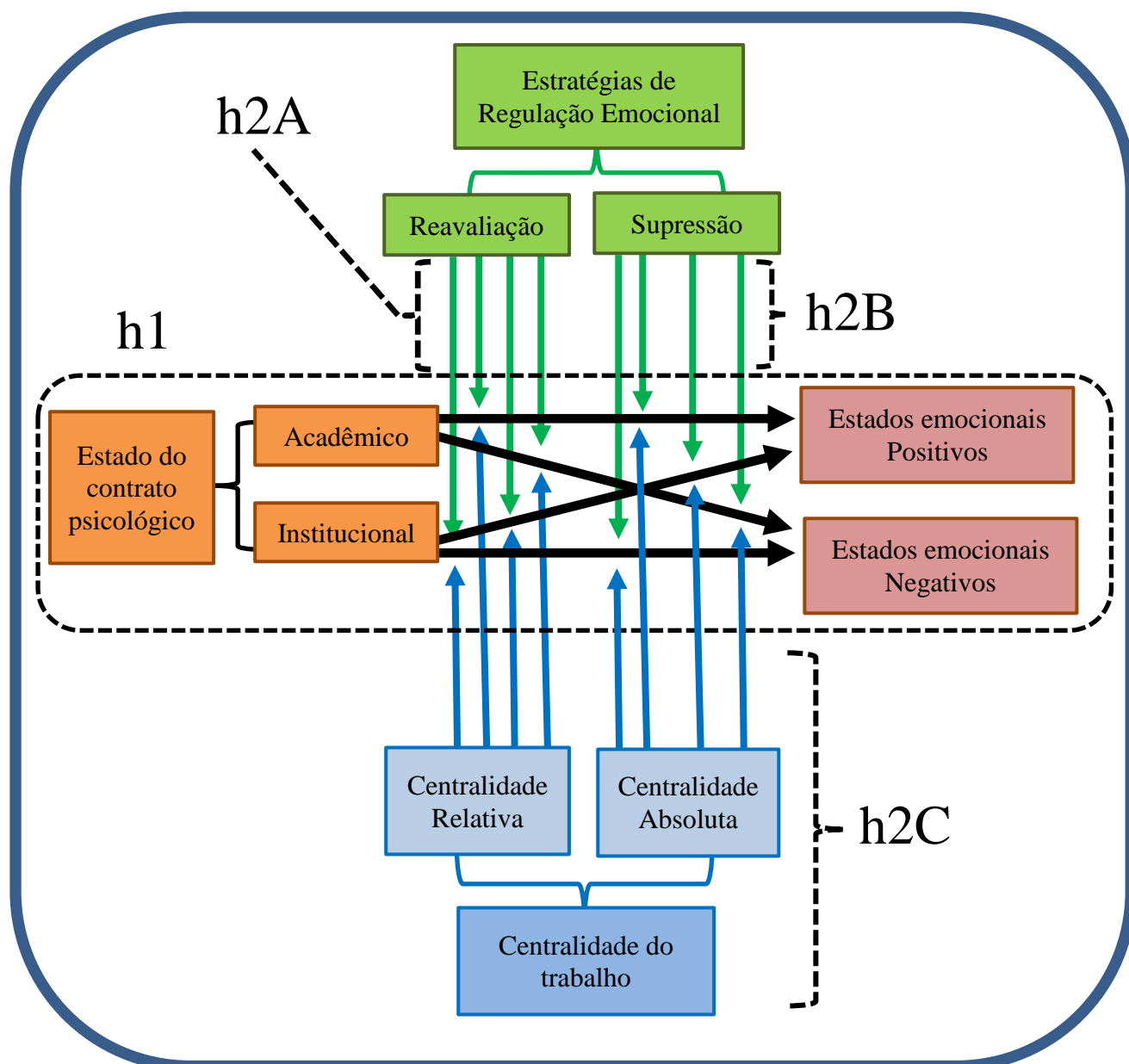


Figura 5 – Modelo Conceitual da Investigação

Fonte: Desenvolvido pelo autor

No modelo a ser testado, as estratégias de regulação emocional e a centralidade do trabalho, apresentam-se como variáveis moderadoras da relação entre o estado do contrato psicológico e os estados emocionais no trabalhado docente. Isso é esperado pelo fato de termos dados da literatura apontando o estado dos contratos psicológicos como um importante antecedente dos estados emocionais (Robinson & Morrison, 1995; Robinson & Rousseau, 1994). Em relação às estratégias de regulação da emoção, por sua vez, dados empíricos dão base a essa associação, ainda que o número de evidências seja restrito (Bal & Chiaburu, 2011; Bal & Smit, 2012). Apesar das variações culturais apresentadas por Galinha e Pais-Ribeiro

(2005), além das especificidades organizacionais, pode-se esperar que as estratégias de regulação das emoções tenham um papel moderador na relação entre o estado dos contratos psicológicos e os estados emocionais consequentes.

Além disso, podemos estabelecer algumas considerações em termos da centralidade do trabalho, tanto em termos gerais (Hattrup et al., 2007; Koster, 2012; Pascual, 2009), quanto na relação docente em específico (Campos, 2011; Elias, 2014; Medeiros, 2011), em que verificamos um impacto potencial a ser considerado na relação entre os estados percebidos de contrato psicológico e os estados emocionais daí resultantes. Apesar do número restrito de estudos sobre centralidade do trabalho e a docência no ensino superior no Brasil, o que se encontra disponível é suficiente para que se pense num eventual papel moderador desse construto entre estados de contrato e estados emocionais. As relações entre centralidade e saúde, sobretudo a emocional, são apontadas pelos estudos de Campos (2011) e Elias (2014). Por outro lado, os resultados de Medeiros (2011) sugerem que a centralidade não estará necessariamente atrelada à condição de mal-estar no espaço de trabalho. Nesse caso, a inserção do estado do contrato explicaria a divergência de resultados, sendo esse o componente que explica a associação em um cenário (Elias, 2014), mas não em outro (Medeiros, 2011). Em todo caso, o que mais uma vez fica evidente é a centralidade do trabalho como componente da vida docente. Assim, tendo em vista o modelo proposto, seguimos agora para a sua explicação e a exposição dos objetivos da pesquisa.

2.2. Objetivo Geral

Avaliar o poder preditivo do estado do contrato psicológico de trabalho em relação aos estados emocionais junto a professores de IES, levando em conta o papel moderador de:

- a) estratégias de regulação da emoção;
- b) grau de centralidade do trabalho.

2.3. Objetivos Específicos

1. Elaborar uma medida para a avaliação do contrato psicológico de trabalho para docentes do ensino superior;

2. Caracterizar o perfil dos docentes do ensino superior em termos de: a) Conteúdo e Estado dos contratos psicológicos; b) Estratégia de regulação das emoções; c) Grau de centralidade do trabalho; d) Estados emocionais;
3. Avaliar o poder preditivo do estado do contrato psicológico em relação aos estados emocionais (**h1**);

2.4. Hipóteses

Os estados do contrato psicológico irão predizer os estados emocionais vivenciados pelo indivíduo. A literatura disponível em relação aos contratos psicológicos apresenta uma forte relação entre o estado dos contratos psicológicos e uma série de consequentes. Dentre esses consequentes, os sentimentos de traição e estados emocionais consonantes são um dos mais documentados (Coyle-Shapiro, 2008; Hao Zhao, Wayne, Glibkowski, & Bravo, 2007; Muchinsky, 2005; Robinson & Morrison, 1995; Robinson & Rousseau, 1994; Spector & Fox, 2002). Essas reações são identificadas tanto em estudos transversais (Bal et al., 2011; Bao, Olso, Parayitam, & Zhao, 2011) como em estudos longitudinais (Conway & Briner, 2002; Wagstaff et al., 2012), apesar do número restrito de estudos nesse último enfoque. Dessa maneira, é esperada a relação entre os estados do contrato psicológico e os estados emocionais, ainda que Freese e Schalk (2005) sinalizem a necessidade de melhorias em um número significativo de instrumentos de medida utilizados na avaliação desse tipo de relação. O estudo desenvolvido por Conway e Briner (2002), por exemplo, procura superar essa dificuldade ao utilizar uma abordagem alternativa aos inventários para a avaliação do estado dos contratos (nesse caso a técnica de diários), além de também oferecer a vantagem adicional de testar a relação dos estados dos contratos não somente com o sentimento de violação, mas por estabelecer uma distinção entre violação, ruptura e cumprimento, vinculando resultados emocionais distintos para cada um deles. Nesse caso, os autores identificam estados claramente distintos, associados aos diferentes estados do contrato psicológico, fortalecendo o entendimento de que se tratam de estados realmente diferentes, tanto em suas características, quanto em seus resultados. Dessa maneira, formula-se a hipótese de que:

(h1) os estados emocionais dos docentes serão preditos pelos estados do contrato psicológico;

Tendo em vista as relações indicadas entre estratégias de regulação das emoções e estados emocionais, além do impacto da centralidade nesse mesmo processo, acredita-se que os estados emocionais serão preditos pelo conjunto de variáveis expressos no modelo (Estratégias de regulação das emoções; Centralidade do trabalho; e Estado dos contratos psicológicos) de forma melhor do que por meio da associação direta de qualquer um dos elementos isoladamente. Diante disso, acredita-se que uma margem significativamente maior da variância dos estados emocionais será explicada a partir do momento em que seja considerado o papel moderador da centralidade do trabalho e das estratégias de regulação da emoção.

Conforme os resultados verificados em Gross e John (2003), as diferentes estratégias de regulação das emoções possuem efeitos distintos conforme os estados emocionais. Dessa forma, a reavaliação tende a atenuar as emoções negativas e potencializar as positivas, sendo o efeito oposto verificado no caso da supressão. Tendo em vista, além disso, a maneira como os estados do contrato psicológico influenciam os estados emocionais (Bal, Chiaburu, & Diaz, 2011; Bal & Smit, 2012; Conway & Briner, 2002; Robinson & Morrison; 1997) duas hipóteses foram elaboradas:

(h2A) Docentes que percebem os contratos psicológicos como menos atendidos mas fazem uso de estratégias de regulação emocional de reavaliação apresentam estados emocionais mais positivos;

(h2B) Docentes que percebem os contratos psicológicos como menos atendidos e fazem uso de estratégias de supressão apresentam estados emocionais mais negativos.

Por fim, considerando-se que a centralidade do trabalho faz com que elementos associados a esse ganhem maior significado, é natural que haja a interação entre centralidade do trabalho e grau de cumprimento percebido do contrato psicológico.

Dessa maneira, uma última hipótese relacionada ao efeito de moderação foi elaborada:

(h2C) Docentes que avaliam seus estados de contratos psicológicos como menos atendidos apresentam mais emoções negativas, mas este impacto é menor naqueles que possuem maior centralidade do trabalho.



Aspectos Teórico- Metodológicos

3. MÉTODO

Trata-se de um estudo correlacional, que buscou investigar as relações entre estados dos contratos psicológicos e emoções em docentes do ensino superior, testando o papel moderador das estratégias de regulação da emoção e da centralidade do trabalho na relação entre estado dos contratos psicológicos e estados emocionais.

A pesquisa aconteceu por meio de um *survey* de corte transversal. Em que pese as críticas apontadas por Conway e Briner (2005) a este tipo de desenho de pesquisa para investigar contratos psicológicos ao invés de estudos longitudinais e qualitativos, acredita-se que as dificuldades possam ser contornadas a partir do uso de casos múltiplos, de modo a se ter acesso a uma maior variância, possibilitando uma análise mais clara e próxima da realidade a ser investigada. Além disso, o uso de estudos longitudinais arriscaria à inviabilização do estudo, tendo em vista os objetivos propostos e as características da população em questão. Vale, por fim, citar, o uso de *survey* aporta vantagens reconhecidas na literatura dos contratos, estando presente em mais de 90% dos estudos internacionais (Conway & Briner, 2005).

3.1. Participantes

Participaram da pesquisa os docentes que atuam no ensino superior de instituições públicas, privadas e confessionais. Foram coletados 232 casos, com os dados relativos às variáveis pessoais dos respondentes sintetizados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Caracterização da amostra por variáveis pessoais

Variáveis	Feminino (n=111)	Masculino (n=82)	Total (n=232)
Idade (%)			
De 25 a 29 anos	5,4	4,9	5,2
De 30 a 34 anos	22,5	19,5	21,2
De 35 a 39 anos	22,5	14,6	19,2
De 40 a 44 anos	19,8	14,6	17,6
De 45 a 49 anos	13,5	11,0	12,4
De 50 a 54 anos	9,0	15,9	11,9
De 55 a 59 anos	4,5	9,8	6,7
De 60 a 64 anos	2,7	3,7	3,1
De 65 a 70 anos		6,1	2,6
Nível de formação (%)			
Especialização	15,3	12,2	14,0
Mestrado	48,6	47,6	48,2
Doutorado	30,6	24,4	28,0
Pós-Doutorado	5,4	15,9	9,8
Região do País (%)			
Norte	0,9		0,5
Nordeste	58,6	59,8	59,1
Centro-Oeste	6,3	2,4	4,7
Sudeste	19,8	26,8	22,8
Sul	14,4	11,0	13,0

FONTE: Dados da pesquisa

Observa-se, pelos dados da tabela, a prevalência de docentes do sexo feminino (57,5%), com título de mestre (48,2%), da região nordeste (59,1%) e na faixa etária entre 30 e 49 anos (80,4%). A amostra tem idade média de 42 anos (dp=9,89). Seria esperada a prevalência de profissionais oriundos da região sudeste, com maior número de instituições, e, em seguida, da região sul. A taxa de resposta foi mais expressiva na região onde as nossas redes de contatos é mais capilarizada. A Tabela 5 apresenta dados relativos ao vínculo institucional dos docentes participantes da pesquisa. A distribuição na amostra entre docentes das instituições públicas e privadas não é representativa do cenário nacional, tendo em vista que mais de 90% da formação de nível superior no país é dada por instituições privadas.

Tabela 5 – Caracterização da amostra por variáveis ocupacionais

Variáveis	Feminino (n=111)	Masculino (n=82)	Total (n=232)
Tipo de Instituição (%)			
Pública	32,4	32,9	32,6
Privada	55,9	45,1	51,3
Confessional	11,7	22,0	16,1
Principal Área de Atuação (%)			
Ciências Humanas	75,7	73,2	74,6
Ciências Exatas	7,2	15,9	10,9
Artes	2,7	2,4	2,6
Ciências Biológicas	14,4	8,5	11,9
Tempo de Experiência (%)			
Até 4 anos	52,3	35,4	45,1
De 5 a 8 anos	25,2	25,6	25,4
De 9 a 12 anos	10,8	17,1	13,5
De 13 a 16 anos	3,6	6,1	4,7
De 17 a 20 anos	3,6	3,7	3,6
De 21 a 24 anos	0,9	3,7	2,1
De 25 a 28 anos	0,9	4,9	2,6
De 29 a 32 anos	1,8	2,4	2,1
De 33 a 36 anos	0,9	1,2	1,0

FONTE: Dados da pesquisa

O número de docentes de instituições públicas apesar de ser aparentemente baixo (32,6%), está superestimado em relação ao número real de docentes dessa categoria, sendo um indicador de uma maior cultura de envolvimento em pesquisas. A maior parte da amostra reúne docentes da área de humanidades e com experiência de até oito anos.

3.2. Instrumentos

O presente estudo fez uso de cinco medidas: (1) Natureza das trocas no contrato psicológico dos docentes; (2) Estado das trocas no contrato psicológico de docentes; (3) Avaliação dos estados emocionais; (4) Centralidade do trabalho; e (5) Estratégias de regulação das emoções. Cada medida envolveu um construto distinto na relação a ser testada, a exceção das duas primeiras, que envolvem dois aspectos do mesmo construto. Além disso, essas duas medidas têm em comum o fato de terem sido elaboradas especificamente para o presente estudo, sobretudo pela carência de medidas nacionais validadas e com foco na

relação docente-instituição de ensino. Quanto às demais escalas, ainda que o presente estudo não tenha tido como objetivo sua validação, avaliou suas propriedades psicométricas para seguir com o teste do modelo. Para uma melhor compreensão das medidas usadas no estudo, a tabela 6 oferece uma síntese:

Tabela 6: *Definição das variáveis e medidas do estudo*

Variável	Definição	Medida	Escopo
Estratégias de regulação das emoções	“Processos pelos quais indivíduos influenciam emoções que eles têm, a forma como eles as têm, e como eles experienciam e expressam essas emoções.” (Gross, 1998)	ERQ de Gross e John (2003)	Reavaliação da emoção; Supressão da emoção
Estados do Contrato Psicológico	Grau em que as promessas e obrigações são percebidas como cumpridas, se elas foram justas e sua implicação para a confiança. (Gest & Conway, 2002)	Inventário de Contrato Psicológico Acadêmico elaborado pelo autor	Contrapartidas contempladas ou não no processo de trocas
Conteúdo do Contrato Psicológico	Compreensão subjetiva dos empregados acerca das trocas recíprocas baseadas em promessas entre eles ou elas e a organização empregadora (Conway & Briner, 2005)	Inventário de Contrato Psicológico Acadêmico elaborado pelo autor	Trocas homomórficas e trocas heteromórficas
Estados Emocionais	Estados emocionais percebidos pelos trabalhadores	PANAS de Watson et al. (1988), versão de Galinha e Pais-Ribeiro (2005)	Positivas Negativas
Centralidade do trabalho	Refere-se à importância que o indivíduo atribui ao trabalho, comparando-o às outras esferas de vida. (Borges & Tamayo, 2001)	Questões de Borges e Tamayo (2001)	Grau de centralidade do trabalho em relação a outras esferas (família, lazer, religião e comunidade)

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2.1 Medidas do Contrato Psicológico

Conforme expresso no primeiro objetivo específico, entendeu-se como necessária a criação de uma medida para avaliar os contratos psicológicos dos docentes do ensino superior. No que se refere à natureza do contrato psicológico, originalmente foi avaliada a possibilidade

de se trabalhar com a medida de Krivokapic-Skoko e O'Neill (2008) por incorporar a ideia de trocas e reciprocidade na atividade docente. A medida, no entanto, foi testada em uma amostra brasileira por Amparo Sobrinho (2011), sugerindo fragilidades no teste empírico que contribuíram para a decisão de construir uma nova medida de contratos que contemplasse trocas homomórficas e heteromórficas entre docentes e instituição empregadora. A medida foi construída a partir de entrevistas com docentes e coordenadores (de curso e acadêmicos), com o intuito de explorar qualitativamente as expectativas mútuas, sendo os coordenadores representantes da instituição. Num segundo momento, procedeu-se a validade de conteúdo com um segundo grupo de docentes.

Com isso, foram elaborados 35 itens referentes à natureza dos contratos psicológicos, além de dois itens adicionais para avaliar o estado dos contratos. Para a elaboração da medida, foram considerados os papéis do docente como professor e como empregado, para compor as obrigações nos dois planos: a) acadêmico e b) institucional. O primeiro plano estaria ligado à dimensão de ensino e pesquisa, sala de aula, qualidade de ensino e afins. O segundo plano, estaria associado ao papel do docente como empregado, envolvendo as suas obrigações para com a instituição, o trabalho em equipe, respeito às normas e afins. Além disso, para cada plano foram elaboradas contrapartidas de natureza homomórfica e heteromórfica. A escala de resposta em todos os casos era de sete pontos, em que quanto mais elevado o número, mais forte a percepção de ser uma obrigação.

Natureza dos Contratos Psicológicos

Obrigações Acadêmicas

Em relação à escala de obrigações acadêmicas do docente, o teste de adequação da amostra, KMO, apresentou um valor de 0,828, além de bons indicadores no teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(28) = 1593,594$ $p < 0,001$], o que indica níveis adequados nos indicadores psicométricos em termos da fatorabilidade da medida (Hair et al, 2010). Apesar da expectativa inicial de uma escala geral de obrigações acadêmicas, com base no critério dos autovalores (*eigenvalues*), foram identificados dois fatores, com aproximadamente 79,98% de variância explicada.

Tabela 7 – Autovalores e variância dos fatores

Componentes	Autovalores Iniciais			Rotação das Somas das Cargas Quadradas		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,813	60,162	60,162	3,312	40,066	40,066
2	1,586	19,819	79,981	2,508	33,304	73,370

FONTE: Dados da pesquisa

Além do aspecto estatístico, o agrupamento em dois fatores se mostrou conceitualmente consistente para a compreensão dos contratos psicológicos do professor universitário. Das obrigações acadêmicas do professor em relação à universidade, as dimensões obtidas foram:

- a) Pesquisa (*Fator 1*): Refere-se às obrigações do docente em relação à produção de pesquisa e disseminação da produção científica, bem como atualização em congressos;
- b) Ensino (*Fator 2*): Enfatiza as obrigações do docente no contexto de sala de aula, destacando a relação ensino-aprendizagem e elementos relacionados;

Tabela 7.1 – Itens de Obrigações Acadêmicas

	Fatores	
	1	2
Desenvolver projetos de pesquisa	0,927	
Publicar artigos científicos	0,913	
Participar ou liderar grupos de pesquisa	0,861	
Participar de congressos e eventos científicos	0,859	
Incorporar as novas tecnologias de ensino introduzidas pela organização		0,818
Participar de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento acadêmico		0,783
Manter-se atualizado nas suas áreas de expertise		0,755
Ministrar aulas com qualidade de conteúdo e didática		0,746
A	0,93	0,80

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: Método de Extração: Principais Eixos Fatoriais. Método de Rotação: Oblimin com Normalização Kaiser. Rotação convergida em 3 iterações.

Em relação a essa primeira escala é importante frisar que as cargas fatoriais obtidas se mostraram sólidas, com o valor mais baixo estando em torno de 0,75, além de excelentes indicadores de confiabilidade (alfas de 0,93 e 0,80 para o primeiro e segundo fator, respectivamente).

Contrapartidas Acadêmicas

Conforme dito anteriormente, o modelo proposto para a ferramenta enfatiza as trocas entre docente e instituição. Assim, além das obrigações docentes, foram pensadas contrapartidas da instituição de ensino para com o docente, seja numa dimensão homomórfica (equivalência da troca), seja numa dimensão heteromórfica (outros tipos de benefícios). A exemplo da escala anterior foram obtidos bons indicadores quanto a fatorabilidade com um KMO de 0,828, assim como bons resultados no teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(45)=1045,601$ $p<0,001$]. A análise preliminar com todos os itens levava à identificação de até três componentes a partir do critério do autovalor (*eigenvalue*) superior a 1. Essa estrutura, no entanto, além de não corresponder ao que se esperava conceitualmente, mostrava-se confusa e com qualidades psicométricas sofríveis, sobretudo em termos da confiabilidade. A partir daí, foram realizadas novas análises, suprimindo os itens que se mostraram ambíguos em relação à identificação dos fatores. Uma vez realizado esse procedimento, os itens acabaram se agrupando em duas dimensões, conforme o esperado, com uma variância total explicada de pouco mais de 58,6%.

Tabela 8 – Autovalores e variância dos fatores

Componentes	Autovalores Iniciais			Rotação das Somas das Cargas Quadradas		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,652	46,521	46,521	4,246	46,521	46,521
2	1,210	12,098	58,619	3,235	12,098	58,619

FONTE: Dados da pesquisa

Uma vez analisada a solução com dois fatores, pôde-se identificar que os itens elaborados para avaliar as contrapartidas de natureza homomórfica (*Fator 1*) mostraram-se consistentes, da mesma maneira que os itens referentes às contrapartidas heteromórficas (*Fator 2*). O processo de eliminação dos itens que sinalizavam algum tipo de ambiguidade, no entanto, acabou repercutindo numa redução maior entre os itens heteromórficos, conforme pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 8.1 – *Itens de Contrapartidas Acadêmicas*

	Fatores	
	1	2
o1 - Viabilizar carga horária para a dedicação docente à produção científica	0,942	
o2 - Oferecer recursos materiais e de tempo para a realização de projetos de pesquisa	0,905	
o4 - Financiar ou oferecer ajuda de custo para participação de docentes em eventos científicos	0,704	
o8 - Financiar ou oferecer cursos de aperfeiçoamento acadêmico a docentes	0,692	
o7 - Investir em equipamentos de suporte à pesquisa, como material de laboratório, programas de computador e afins	0,648	
o3 - Oferecer treinamento e suporte para a incorporação de novas tecnologias de ensino	0,520	
e3 - Dar destaque institucional a todas as conquistas de docentes dentro e fora da instituição de ensino	-	-
e2 - Adotar uma gestão flexível que leve em conta as especificidades e necessidades pessoais dos docentes		0,842
e4 - Assegurar estabilidade no vínculo empregatício		0,795
e1 - Adotar políticas de melhoria de remuneração por tempo de serviço		0,749
A	0,86	0,75

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: Método de Extração: Principais Eixos Fatoriais. Método de Rotação: Oblimin com Normalização Kaiser. Rotação convergida em 3 iterações.

A dimensão das contrapartidas heteromórficas (*Fator 2*) indicou a supressão de um item adicional (e3), por este não apresentar carga que justificasse a sua manutenção.

Obrigações Institucionais

As obrigações institucionais apresentaram indicadores de fatoraço dos itens ($KMO = 0,845$; teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(21) = 520,512$ $p < 0,001$]. O critério dos autovalores (*eigenvalues*) aponta para a existência de dois fatores. A decisão pela manutenção de uma escala unifatorial, no entanto, deveu-se a dois aspectos. Em primeiro lugar, a própria expectativa preliminar era da existência de somente um componente. Além disso, o uso de dois fatores apresentava indicadores psicométricos ruins. O modelo unidimensional apresenta variância explicada de 50,66%.

Ao contrário das obrigações acadêmicas que estão mais fortemente implicadas na identidade do docente, as obrigações institucionais acabam sendo mais simples na maneira como são estruturadas, o que justifica a opção por um modelo unidimensional.

Tabela 9 – *Itens de Obrigações Institucionais*

	Fator 1
Obedecer a regras e regulamentos institucionais	0,789
Cumprir prazos institucionais relativos às rotinas acadêmicas das atividades de ensino e pesquisa	0,719
Participar de reuniões promovidas pela organização para familiarizar-se com seus valores, normas e diretrizes	0,794
Ajustar-se às demandas institucionais	0,771
Agir de modo colaborativo com a coordenação de curso e a direção	0,706
Realizar atividades extra-acadêmicas de interesse institucional	0,364*
Incorporar valores da instituição educacional	0,741
A	0,83

FONTE: Dados da pesquisa

Com exceção do item “Realizar atividades extra-acadêmicas de interesse institucional”, todos os demais apresentaram carga fatorial elevada.

Contrapartida Institucional

Como já comentado as contrapartidas esperadas pelos docentes, foram divididas em homomórficas e heteromórficas. Em relação às trocas da contrapartida institucional os testes revelaram indicadores de fatorabilidade (KMO = 0,820; e teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(45) = 647,663$ $p < 0,001$]). A análise preliminar com todos os itens levava à identificação de até três fatores a partir do critério do autovalor (*eigenvalue*) superior a 1. Esses resultados, porém, levam a um modelo pouco claro, sendo a solução de duas dimensões mais adequada ao modelo proposto de trocas homomórficas e heteromórficas, explicando 54,5% da variância.

Tabela 10 – *Autovalores e variância dos fatores*

Componentes	Autovalores Iniciais			Rotação das Somas das Cargas Quadradas		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	3,896	38,961	38,961	2,731	27,311	27,311
2	1,557	15,571	54,531	2,722	27,221	54,531

FONTE: Dados da pesquisa

Com relação aos aspectos psicométricos em geral, a medida se mostra adequada. Suas cargas são todas superiores a 0,55, além de apresentarem índices de confiabilidade próximos

de 0,80.

Tabela 10.1 – *Itens de Contrapartidas Institucionais*

	Fatores	
	1	2
o6 - Explicitar com clareza as regras e regulamentos institucionais a respeito dos valores	0,839	
o2 - Promover reuniões para a apresentação das normas acadêmicas e institucionais e divulgar os valores organizacionais	0,740	
o4 - Adotar um projeto educacional que tenha como diretriz preservar a qualidade da formação de ensino superior	0,692	
o5 - Acordar previamente com docentes prazos e procedimentos das rotinas acadêmicas	0,621	
o1 - Explicitar com clareza as demandas de atividades extra-acadêmicas de interesse institucional	0,609	
e2 - Adotar políticas de melhoria de remuneração por tempo de serviço		0,779
e6 - Assegurar estabilidade no vínculo empregatício		0,771
e7 - Oferecer um plano de carreira estruturado		0,697
e1 - Adotar uma gestão flexível que leve em conta as especificidades e necessidades pessoais dos docentes		0,688
e3 - Dar destaque institucional a todas as conquistas de docentes dentro e fora da instituição de ensino		0,553
A	0,78	0,78

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: Método de Extração: Principais Eixos Fatoriais. Método de Rotação: Oblimin com Normalização Oblimin. Rotação convergida em 3 iterações.

Estados dos Contratos Psicológicos

Para a avaliação do estado dos contratos foram utilizados dois itens gerais, um para a dimensão acadêmica e outro para a dimensão institucional. Nesse caso, o item aborda a troca estabelecida com base no seguinte enunciado: “Tendo em vista os elementos apontados nos dois blocos de itens anteriores, o quanto você acredita que a sua Instituição de Ensino empregadora atende às suas expectativas de contrapartida, tendo em vista o seu investimento (...) ?”. A questão é acrescida de elementos que contextualizam a troca acadêmica ou institucional. O uso do item geral para a avaliação do estado já havia sido feito anteriormente na literatura, sendo mencionado em Robinson e Rousseau (1994) e Conway e Briner (2005).

3.2.2 Medidas dos Estados Emocionais

A escala de estados emocionais usada foi a do PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*, Escala de Afetos Positivos e Negativos) validada por Galinha e Pais-Ribeiro (2005). Essa opção deu-se por conta de se tratar de uma versão reduzida da escala original, com 20 itens ao invés dos 60 propostos por Watson, Clark e Tellegen (1988). A segunda vantagem refere-se ao fato de a medida ter sido validada em cultura que guarda similaridades em relação a nossa, no caso a portuguesa. No estudo de validação de Galinha e Pais-Ribeiro (2005) a amostra foi de 348 indivíduos. A estrutura bifatorial com cargas iguais ou superiores a 0,40 e dividida em afetos positivos ($\alpha=0,86$) e afetos negativos ($\alpha=0,89$) foi confirmada. Vale comentar que, dada a natureza do estudo aqui apresentado, procedeu-se com uma modificação na medida original. O PANAS originalmente enfatiza a presença de estados afetivos com base num determinado período temporal. Dada a ênfase do estudo na relação estabelecida entre docente e organização, no nosso caso foi pedido que o docente avaliasse a presença dos sentimentos e emoções mencionados em sua relação com a principal instituição de ensino empregadora (Ver Apêndice).

No caso do presente estudo, o teste de adequação da amostra, KMO, indica um resultado de 0,898, apontando bons indicadores quanto à fatorabilidade dos dados. O mesmo se verifica em termos do teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(190) = 647,663$ $p < 0,001$]. Os autovalores (eigenvalues) superiores a três sugerem uma solução de dois fatores (com pouco mais de 51,6% de variância explicada), mas chegando a até quatro fatores, se considerarmos o critério dos autovalores superiores a 1.

Tabela 11 – Autovalores e variância dos fatores

Componentes	Autovalores Iniciais			Rotação das Somas das Cargas Quadradas		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	7,056	35,279	35,279	4,283	21,415	21,415
2	3,267	16,335	51,614	3,963	19,816	41,230
3	1,322	6,611	58,225	2,628	13,138	54,368
4	1,109	5,545	63,770	1,880	9,401	63,770

FONTE: Dados da pesquisa

Tendo em vista que o modelo conceitual prevê a divisão em duas dimensões, essa

perspectiva foi preservada nas análises efetuadas no presente estudo. Os resultados, em termos da análise fatorial com duas dimensões, se apresentaram muito próximos daqueles obtidos por Galinha e Pais-Ribeiro (2005), com os Afetos Positivos agrupados de um lado (*Fator 1*) e os Afetos Negativos do outro (*Fator 2*). Apesar do item “Culpado” não apresentar carga fatorial satisfatória, os indicadores de modo geral foram bons, com cargas superiores a 0,52 e os indicadores de confiabilidade (alfa de Cronbach) de 0,91 e 0,87, para os Afetos Positivos e Afetos Negativos, respectivamente.

Tabela 11.1 – *Itens de Estados Emocionais*

	Fatores	
	1	2
Inspirado (a)	0,812	
Entusiasmado (a)	0,801	
Orgulhoso (a)	0,777	
Interessado (a)	0,757	
Determinado (a)	0,734	
Caloroso (a)	0,722	
Encantado (a)	0,695	
Agradavelmente surpreendido (a)	0,675	
Ativo (a)	0,674	
Excitado (a)	0,650	
Irritado (a)		0,758
Atormentado (a)		0,757
Assustado (a)		0,748
Perturbado (a)		0,728
Nervoso (a)		0,715
Amedrontado (a)		0,661
Trêmulo (a)		0,656
Remorso		0,586
Repulsa		0,524
Culpado (a)		*
A	0,91	0,87

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: Método de Extração: Principais Eixos Fatoriais. Método de Rotação: Oblimin com Normalização Kaiser. Rotação convergida em 3 iterações.

3.2.3 Estratégias de Regulação das Emoções (Gross & John, 2003)

A medida de regulação emocional de Gross e John (2003) foca somente em duas estratégias: supressão e reavaliação. Essa opção se dá pelo fato de elas serem estratégias comuns no dia-a-dia, por serem fáceis de operacionalizar e pelo fato de essa divisão permitir manter estratégias antecedentes (reavaliação) e estratégias focadas na resposta (supressão). A medida elaborada pelos autores possui 10 itens, dos quais seis mensuram a reavaliação e quatro a supressão. A avaliação psicométrica da medida foi realizada em quatro amostras diferentes, com variância explicada superior a 50%, cargas fatoriais superiores a 0,32 e indicadores de consistência interna com valores a partir de 0,68 em todas as amostras (Gross & John, 2003).

Na amostra deste estudo, o KMO foi de 0,841, apontando bons indicadores quanto à fatorabilidade dos dados. O mesmo se verifica em termos do teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(45) = 897,030$ $p < 0,001$].

Tabela 12 – Autovalores e variância dos fatores

Componentes	Autovalores Iniciais			Rotação das Somas das Cargas Quadradas		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,634	46,336	46,336	3,706	37,058	37,058
2	1,495	14,949	61,285	2,423	24,227	61,285

FONTE: Dados da pesquisa

Quanto à organização em fatores, utilizando as mesmas estratégias exploratórias do estudo original (Análise dos Eixos Principais com rotação Oblimin), foram encontrados dois fatores, considerando o autovalor (*eigenvalue*) como critério. Além disso, a rotação Oblimin, considerando apenas as cargas fatoriais superiores a 0,30, permite identificar uma matriz clara e exatamente igual àquela encontrada no trabalho original, sendo a Reavaliação expressa pelos itens do *Fator 1*, enquanto a Supressão encontra-se nos itens do *Fator 2*.

Tabela 12.1 – *Itens de Estratégias de Regulação das Emoções*

	Fatores	
	1	2
Quando quero sentir mais emoções positivas, mudo o jeito que estou pensando sobre a situação.	0,877	
Quando quero sentir menos emoções negativas, mudo o jeito que estou pensando sobre a situação.	0,823	
Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva), eu mudo o meu pensamento.	0,757	
Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), eu mudo o meu pensamento.	0,749	
Eu controlo minhas emoções mudando o jeito de pensar sobre as situações nas quais estou envolvido (a).	0,748	
Quando me vejo em uma situação estressante, procuro pensar de uma maneira que me ajude a ficar calmo (a).	0,652	
Eu controlo minhas emoções não as demonstrando.		0,808
Quando estou sentindo emoções negativas, eu me asseguro em não expressá-las.		0,799
Eu guardo minhas emoções para mim mesmo (a).		0,792
Quando estou sentindo emoções positivas, tomo cuidado para não expressá-las.		0,486
A	0,88	0,74

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: Método de Extração: Principais Eixos Fatoriais. Método de Rotação: Oblimin com Normalização Kaiser. Rotação convergida em 3 iterações.

Finalmente, em relação à consistência interna, a medida aponta bons indicadores, com valores de alfa de Cronbach de 0,88 e 0,74 para Reavaliação e Supressão, respectivamente. Na análise dos dados foi possível ainda identificar que a supressão de um item (“Quando estou sentindo emoções positivas, tomo cuidado para não expressá-las.”) poderia incrementar o valor de consistência da dimensão de Supressão, que passaria de 0,74 para 0,78, além de ser o item com mais baixa carga fatorial da escala como um todo. Essa opção, no entanto, reduziria o número de itens da menor dimensão da escala e alteraria o modelo original para um incremento que não sugeriu ser vantajoso.

3.2.4 Centralidade do Trabalho

Em relação à Centralidade do Trabalho, utilizou-se a medida de Borges e Tamayo (2001), derivada dos trabalhos do grupo MOW (1987). Essa medida considera a Centralidade do Trabalho de duas formas: Importância Absoluta e Importância Relativa. No primeiro caso,

atribui-se um valor de 1 a 10 para a importância do trabalho na vida do indivíduo e no segundo caso a importância do trabalho é comparada com outras esferas e domínios da vida do indivíduo, tais como família, lazer, comunidade e religião (Harpaz & Fu, 2002). No estudo realizado aqui, ambas as formas foram consideradas.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

Para definir o número de participantes, levou-se em consideração o número de itens dos instrumentos utilizados e aspectos da validade externa. No que tange ao número de sujeitos necessários para a análise psicométrica das medidas, considerou-se o comentário de Damásio (2012, p.221-22) que indica que, em relação ao tamanho mínimo da amostra, “os resultados ainda são imprecisos, porque a qualidade de uma solução fatorial não depende exclusivamente do número de respondentes, mas varia de acordo com a qualidade do instrumento avaliado”. Assim, tomou-se por base a recomendação encontrada com maior frequência na literatura. Para as análises fatoriais recomendam-se pelo menos 100 sujeitos e cinco vezes mais participantes do que variáveis (Corrar et al., 2007; Dancey & Reidy, 2008; Hair et al., 2010). No caso das variáveis mencionadas, elas fazem referência às variáveis utilizadas em cada uma das análises fatoriais, ou seja, as variáveis observáveis. Com isso, foi suficiente considerar a escala mais longa no estudo (PANAS, com 20 itens) para se estabelecer o n de pelo menos 100 participantes. No que se refere às análises, para o cálculo da regressão, Dancey e Reidy (2008) apontam dois cálculos:

$$n \geq 50 + 8M$$

ou

$$n \geq 104 + M$$

Com “ n ” = tamanho da amostra e “ M ” = número de variáveis

O primeiro caso serve para avaliar o efeito combinado de múltiplas variáveis explicativas, enquanto que o segundo é recomendável para o caso de pesquisadores que desejam observar a significância de cada variável separadamente. Em caso de estudos em que ambas as metas são vislumbradas, escolhe-se o indicador mais elevado. Neste estudo, foram consideradas seis variáveis (estado do contrato nas trocas acadêmicas e institucionais, uso da supressão e da reavaliação e centralidade e hierarquia do trabalho), de sorte que o n estimado foi de pelo menos 110 sujeitos.

Outro aspecto que deve ser tomado em conta é a validade externa para assegurar a generalização dos achados. Isso leva à questão dos critérios de seleção amostral. A literatura declara a escolha preferencial pelos métodos probabilísticos (Vieira, 2008). Em alguns casos, no entanto, há limites no uso da aleatorização como, por exemplo, quando não se tem controle sobre a população em questão (por sazonalidades na mesma). No caso da população investigada no presente estudo (professores universitários), a questão do registro total é um limitador. Além disso, o acesso ao grupo conta com uma série de dificultadores, tais como disponibilidade em responder e acesso ao público. Essas questões são mais presentes no contexto das instituições privadas. Mas, por outro lado, são justamente essas que representam o maior quantitativo das instituições de ensino no país, perfazendo em torno de 90% (INEP, 2012). Diante disso, optou-se pela técnica de *snowball*, com a coleta acontecendo por meio de questionário *online*.

Dessa maneira, uma vez elaborado o instrumento, ele foi lançado em um *site*, cujo *link* foi divulgado junto a grupos de professores pesquisadores e parceiros de diferentes regiões do país, de maneira a conseguir o máximo de diversidade possível. Nessa perspectiva, foram articuladas redes de docentes da região sudeste, sul, nordeste e centro-oeste. Além disso, diferentes grupos que agremiam professores e redes de pesquisadores foram acionados, de modo a incrementar o número de respondentes, além de favorecer o melhor acesso às diferentes regiões do país.

3.4. Procedimentos de análise de Dados

Os procedimentos de análise e interpretação foram desenvolvidos com o auxílio do *software* SPSS, versão 17.0 e da ferramenta PROCESS para a avaliação da moderação. Inicialmente foram realizadas as análises das qualidades psicométricas dos instrumentos, ainda que o estudo não se proponha a ser de validação. Assim, foram aplicadas análises de confiabilidade com base na avaliação dos valores do alfa de Cronbach e correlações, além do uso de análises fatoriais para cada uma das escalas em questão, de modo a avaliar a estrutura dos construtos em questão. Além disso, foram efetuadas análises de pressupostos para cada uma das variáveis utilizadas no modelo. Isso levou a análises gráficas por meio de testes estatísticos. Os resultados indicam que, com exceção da centralidade absoluta do trabalho, as demais variáveis não desviaram significativamente da normalidade, indicando que os mesmos podem ser considerados paramétricos (Fields, 2009). O caso da centralidade era esperado, dado o comportamento de acordo com a literatura. Com isso, a opção adotada foi trabalhar

com a centralidade relativa.

Encerrada essa etapa, foram utilizadas análise exploratória de modo a caracterizar os docentes da amostra, em termos (a) da natureza e do estado dos contratos psicológicos, (b) das estratégias de regulação emocional e (c) dos estados afetivos. Para isso foram utilizadas medidas descritivas, incluindo-se frequências simples e relativas, medidas de tendência central e de dispersão (média, mediana e desvio-padrão), além de testes de hipótese para auxiliar na caracterização do grupo. Para a avaliação das quatro hipóteses do estudo, foram conduzidas regressões. Para tanto, as variáveis envolvidas foram centralizadas, sendo, portanto, transformadas em escores z.

3.5. Considerações Éticas

Para a realização da presente pesquisa, foram seguidas as recomendações relativas à ética na pesquisa com seres humanos da resolução 096/06 do Conselho Nacional de Saúde. A participação foi estritamente voluntária, sendo facultada ao participante a possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus para o participante.

Por fim, é importante frisar que o estudo tanto das emoções quanto dos contratos psicológicos pode oferecer elementos substanciais para se pensar a gestão de pessoas de forma mais saudável em termos das relações de trocas estabelecidas. Dessa maneira, o estudo oferece ganhos bastante razoáveis, sem que nenhum dano potencial seja vislumbrado em princípio.



Resultados e Discussão

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente serão expostos dados referentes à natureza e o estado dos contratos psicológicos. Em seguida trataremos dos estados emocionais e estratégias de regulação nos docentes e da centralidade do trabalho. A partir desses dados preliminares, serão discutidos os resultados referentes às hipóteses do estudo, a saber: a associação entre estados dos contratos psicológicos e estados emocionais; o efeito moderador da centralidade e das duas estratégias de regulação da emoção nessa relação.

4.1 Natureza e Estado dos Contratos Psicológicos

O segundo objetivo específico do estudo envolveu alguns aspectos, dentre eles, a caracterização dos docentes participantes do estudo em termos da natureza e do estado dos contratos. A tabela 13 apresenta uma síntese da percepção de obrigações docentes nas duas dimensões da escala: obrigações acadêmicas e institucionais.

Tabela 13 – *Dimensões das Obrigações Docentes do Contrato Psicológico*

		Obrigações Acadêmicas		Obrigações Institucionais
		Pesquisa	Ensino	
N	Válidos	230	230	208
	Omissões	2	2	24
Média		5,12	6,26	6,02
Desvio Padrão		1,63	1,03	0,80
<i>p</i>			0,000	

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: Os valores variaram de 1 a 7, para as Obrigações Acadêmicas e de 1,86 a 7 para as Obrigações Institucionais.

Os resultados apontam para percepções de obrigações dos docentes entre moderadas e elevadas em todas as dimensões. As obrigações acadêmicas em relação ao ensino ($\bar{x} = 6,26$, $dp=1,03$) e aquelas de vínculo institucional ($\bar{x} = 6,02$, $dp=0,80$) apresentaram maior média que as obrigações em relação à pesquisa. Essas diferenças, além disso, indicam forte significância estatística, tanto entre as obrigações acadêmicas e institucionais, como entre os componentes das obrigações acadêmicas entre si ($p<0,001$). Essas diferenças podem ser explicadas pelo fato de a atividade de ensino ser, tradicionalmente, a principal atividade de professor de ensino superior. Apesar do eixo tríplice ensino-pesquisa-extensão e da valorização da pesquisa como atividade nobre para algumas Universidades, nem todos os docentes desenvolvem atividades de pesquisa. O desenvolvimento tardio e de orientação

inicialmente tecnicista das universidades brasileiras também podem ter impacto na maneira como as obrigações do docente do ensino superior se configuram. É importante frisar que apenas no final do século XX houve um investimento mais massivo em termos de estruturação de programas de pós-graduação e linhas mais efetivas de fomento à pesquisa (Martins, 2009). Outras variáveis podem explicar este resultado como a natureza da instituição (pública, privada ou confessional), a área de formação e trajetória profissional do docente e as políticas educacionais da própria instituição. Nesse sentido, é importante retomar o fato de nossa amostra se caracterizar prioritariamente por docentes de instituições privadas, com pouco tempo de experiência. É possível, inclusive, que haja relação direta entre o pouco tempo de experiência e a prevalência do vínculo em instituições privadas. Conforme mencionado anteriormente, esse foi o segmento que contou com a expansão mais significativa em termos de número de cursos e instituições, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste (sendo essa última a que apresentou prevalência no número de participantes desse estudo). Nesse contexto, duas variáveis podem ser levadas em consideração. A primeira delas, refere-se ao processo natural de ênfase nas relações empresariais, de modo que a função ensino seja enfatizada enquanto obrigação para o docente. Além disso, em se tratando de um ambiente com vínculos menos seguros, o investimento em obrigações associadas ao vínculo institucional e ao papel de empregado passam a fazer grande sentido. Dessa forma, não é de se estranhar que a dimensão que envolve as obrigações relacionadas à pesquisa apresente não apenas a menor média, mas maior heterogeneidade nos padrões de respostas ($dp=1,63$).

As obrigações institucionais se referem ao docente como qualquer empregado, ou seja, submetido a regras institucionais. Este dado sinaliza que o professor reconhece que para além da responsabilidade profissional com o ensino de qualidade, tem obrigações para com a instituição, sujeitando-se a seus procedimentos e regras.

Para a compreensão da natureza dos contratos psicológicos, um segundo conjunto de obrigações deve ser considerado. Nesse caso, seriam as contrapartidas institucionais, ou seja, as obrigações da IES em relação ao docente, tendo em vista o investimento deste em relação à instituição. A tabela 14 apresenta as contrapartidas tanto do eixo das trocas acadêmicas quanto institucionais.

Tabela 14 – *Dimensões das Contrapartidas Institucionais do Contrato Psicológico*

		Contrapartidas Acadêmicas		Contrapartidas Institucionais	
		Homomórficas	Heteromórficas	Homomórficas	Heteromórficas
N	Válidos	230	230	207	207
	Omissões	2	2	25	25
Média		6,33	5,73	6,43	5,96
Desvio Padrão		0,90	1,35	0,73	1,02
<i>p</i>		0,000		0,000	

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: Os valores variaram de 1 a 7, para as Contrapartidas Acadêmicas Homomórficas e Heteromórficas; e para as Contrapartidas Institucionais Heteromórficas e de 3 a 7 para as Contrapartidas Institucionais Homomórficas.

Em consonância com o ocorrido com a percepção de obrigações docentes, foram identificadas elevadas expectativas em termos das contrapartidas. Assim, para elevados investimentos são esperados retornos substanciais. Isso é mais verdadeiro para as trocas homomórficas das contrapartidas acadêmicas ($\bar{x} = 6,33$, $dp=0,90$) e das contrapartidas institucionais ($\bar{x} = 6,43$, $dp=0,73$) do que as trocas heteromórficas ($\bar{x} = 5,73$, $dp=1,35$ e $\bar{x} = 5,96$, $dp=1,02$, respectivamente).

Destaca-se também que as contrapartidas institucionais são mais altas que as contrapartidas acadêmicas, o que pode revelar em parte que o investimento acadêmico está mais vinculado à identificação com a profissão, ao passo que o vínculo institucional está mais sujeito a contingências externas. Em síntese, o docente está disposto a fazer um elevado investimento pessoal e profissional na carreira e na instituição, mas espera contrapartidas elevadas e diversificadas. Isso é revelador da força dos contratos que demandam tanto trocas homomórficas quanto heteromórficas, sinalizando a importância da reciprocidade para a compreensão dos contratos psicológicos (Chiuzi, 2014).

As tabelas 15 e 16 apresentam correlações entre as obrigações docentes e as contrapartidas esperadas, o que permite ilustrar melhor a força das relações de reciprocidade entre docentes.

Tabela 15 – Correlações entre obrigações (eixo acadêmico) e contrapartidas (N=230)

	Pesquisa	Ensino
Pesquisa	1	
Ensino	0,333 ^{***}	1
Contrapartidas Acadêmicas Homomórficas	0,216 ^{***}	0,369 ^{***}
Contrapartidas Acadêmicas Heteromórficas	-	0,187 ^{**}
Contrapartidas Institucionais Homomórficas	-	0,142 [*]
Contrapartidas Institucionais Heteromórficas	-	-

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: ^{***} $p < 0,001$; ^{**} $p < 0,01$; ^{*} $p < 0,05$

No eixo das obrigações acadêmicas, novamente observamos o destaque da dimensão do ensino. Enquanto a pesquisa sinalizou associação apenas com as contrapartidas homomórficas, as obrigações relacionadas ao ensino apresentaram associações tanto homomórficas quanto heteromórficas, no eixo acadêmico, e ainda associação com contrapartidas homomórficas no eixo das contrapartidas institucionais. Dessa forma, a dimensão do ensino possui um papel central na maneira como são organizadas as obrigações do docente em seu contrato psicológico, envolvendo expectativas de trocas mais amplas.

As obrigações relacionadas à pesquisa estão correlacionadas somente com trocas homomórficas. Esse dado parece sugerir que o investimento em pesquisa requer suporte específico.

Tabela 16 – Correlações entre obrigações (eixo institucional) e contrapartidas (N=230)

	Obrigações Institucionais
Contrapartidas Institucionais Homomórficas	0,326 ^{***}
Contrapartidas Institucionais Heteromórficas	0,151 [*]
Contrapartidas Acadêmicas Homomórficas	-
Contrapartidas Acadêmicas Heteromórficas	-

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: ^{***} $p < 0,001$; ^{**} $p < 0,01$; ^{*} $p < 0,05$

As trocas envolvendo as obrigações institucionais são tanto homomórficas quanto heteromórficas, mas com associações ligeiramente mais fracas do que no caso da dimensão do ensino. Além disso, enquanto a dimensão ensino apontou associações envolvendo tanto o eixo acadêmico quanto institucional, as obrigações institucionais se restringiram a expectativas de contrapartidas apenas no seu próprio eixo.

Tendo em vista esse conjunto de dados, cabe aqui um comentário adicional. É importante que se frise o fato de todas as dimensões terem apresentado escores médios entre moderado e elevado. Dessa maneira, os dados de associação não devem ser tomados equivocadamente como sendo reflexo da força ou fraqueza de qualquer dimensão. O que temos aqui é a caracterização de como essas dimensões se relacionam entre si, tendo em vista o grupo de profissionais investigado. Os docentes do ensino superior brasileiro, conforme caracterizados anteriormente, apoiam seus contratos psicológicos fortemente na dimensão de ensino. Essa importância se revela não apenas por despontar como a obrigação mais elevada, mas por indicar uma maior variedade de associações com contrapartidas. A análise da natureza dessas contrapartidas, além disso, permite uma reflexão à parte. As obrigações acadêmicas voltadas à pesquisa e as obrigações institucionais indicam expectativas de contrapartidas específicas ao seu próprio eixo de trocas. As obrigações associadas ao ensino, além de indicarem associação mais poderosa com as contrapartidas do eixo acadêmico, indicam associação positiva com expectativas de contrapartidas institucionais. Nesse sentido, é possível se pensar que o investimento dos docentes em termos de tecnologias de ensino represente maior segurança em termos de seu vínculo com a instituição, além relações mais transparentes para com a mesma.

4.1.1 Estado dos Contratos

Em relação ao estado dos contratos para ambos os eixos (acadêmico e institucional), a síntese dos resultados encontra-se a seguir, na Tabela 17 e na Figura 06.

Tabela 17 – Estado dos contratos psicológicos por eixo

		Qualidade da troca (Acadêmica)	Qualidade da troca (Institucional)
N	Válidos	232	207
	Omissões	0	25
Média		4,11	4,29
Mediana		4,00	5,00
Desvio Padrão		1,49	1,39
<i>p</i>		0,000	

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: Os valores para qualidade da troca variaram de 1 a 7, tanto nas trocas Acadêmicas, quanto para as Institucionais.

Os resultados sugerem que docentes encontram-se mais satisfeitos com a qualidade das trocas institucionais do que as acadêmicas ($p < 0,001$). As diferenças são pequenas, o que permite concluir haver pouca variação na avaliação da qualidade do contrato psicológico de docentes (entre 64% e 65% da variação acontecendo entre 3 e 5) (Figura 6).

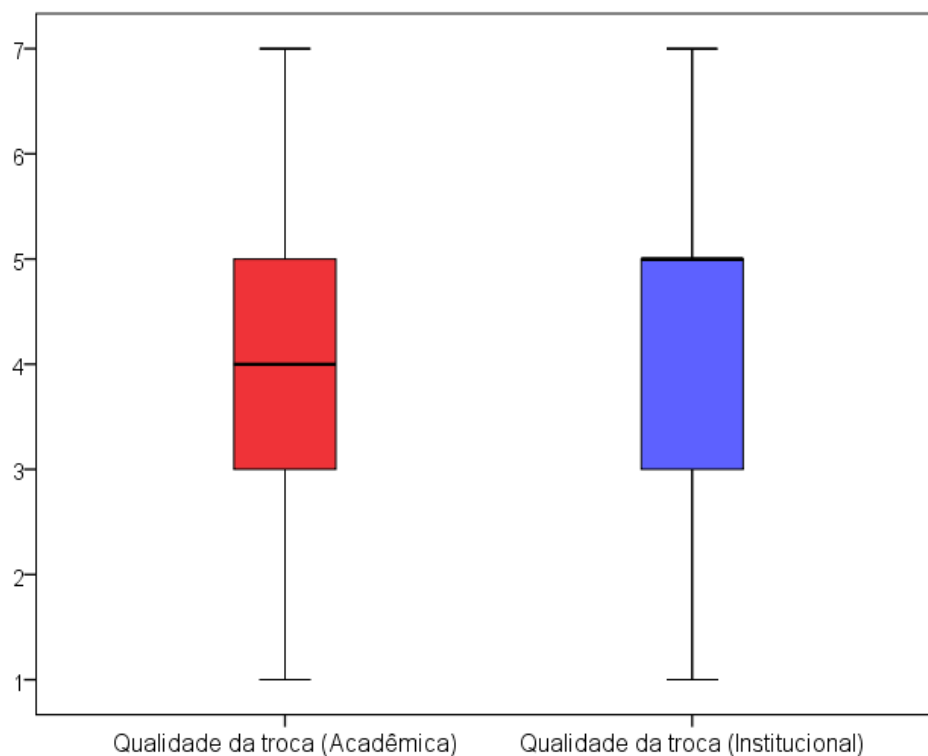


Figura 6 – Intervalo de confiança do estado dos contratos psicológicos por eixo
FONTE: Dados da pesquisa

Um último ponto a ser explorado refere-se à associação entre a avaliação do estado do contrato psicológico nos dois eixos. Apesar de estarem em jogo aspectos de natureza distinta, há forte convergência entre eles ($r=0,80$, $p < 0,001$), indicando que as avaliações feitas no nível acadêmico e institucional estão interrelacionadas. Nesse caso, o perfil que vem sendo traçado até aqui dá conta de uma mescla entre a avaliação que se faz da dimensão acadêmica com a dimensão institucional, com ligeira sobreposição dessa última em termos das contrapartidas. Desse modo, enquanto os docentes investem sobretudo em termos de ensino, esperam contrapartidas mais voltadas para uma dimensão institucional para o fortalecimento do vínculo com a instituição.

4.1.2 Estados Emocionais

A tabela 18 apresenta o resultado de prevalência de estados emocionais positivos e negativos de docentes.

Tabela 18 – *Estado Emocionais*

		Emoções Positivas	Emoções Negativas
N	Válidos	202	202
	Omissões	30	30
Média		3,25	1,61
Desvio Padrão		0,82	0,69
<i>P</i>		0,000	

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: Os valores variaram de 1 a 4,9, para as Emoções Positivas e de 1 a 4,22 para as Emoções Negativas.

Os resultados apontam a prevalência de emoções positivas em comparação com as negativas ($p < 0,001$). No entanto, os dois estados emocionais apresentam associação moderada ($r = -0,37$; $p < 0,001$). A prevalência de emoções positivas é consistente com a percepção das trocas como sendo predominantemente satisfatórias. Esse dado certamente não elimina a necessidade de uma avaliação específica do poder preditivo (objetivo de nossa primeira hipótese), dado que uma série de fatores podem concorrer para a explicação dos estados emocionais. Outro ponto que merece ser comentado refere-se ao perfil dos respondentes e sua eventual associação com os resultados obtidos. Tendo em vista que se trata de um grupo majoritariamente novo nas respectivas organizações, é razoável supor que os docentes ainda estejam numa etapa onde se sentem ‘devedores’ em seus contratos psicológicos, avaliando de forma mais favorável as contrapartidas da instituição de ensino (Gondim, 2011).

4.1.3 Estratégias de Regulação das Emoções e Centralidade do Trabalho

A tabela 19 apresenta dados descritivos do uso das duas estratégias de regulação emocional usadas no estudo.

Tabela 19 – *Estratégias de Regulação Emocional*

		Reavaliação	Supressão
N	Válidos	198	198
	Omissões	34	34
Média		4,61	3,48
Desvio Padrão		1,42	1,31
<i>P</i>		0,000	

FONTES: Dados da pesquisa

NOTA: Os valores variaram de 1 a 7, para Reavaliação e de 1 a 6,75 para Supressão.

Os resultados indicam a prevalência do uso da reavaliação em comparação com a supressão ($p < 0,001$), o que coincide com o que foi obtido no estudo original (Gross & John, 2003) e em outros estudos mais recentes (Diamantino, 2014; Schmidt et al., 2010). As estratégias, contudo, apresentam-se associadas ($r = 0,47$; $p < 0,001$), dado que difere dos achados de Gross e John (2003). Isso indica que não se trata de optar por uma estratégia ou outra, mas sim no uso de estratégias, que pode variar nas circunstâncias e na frequência. Isso está em conformidade com Gross (2015), quando ele discute as estratégias de regulação das emoções como envolvidas num processo temporal, em que duas estratégias podem coexistir, inclusive pelo processo de revisão das estratégias em uso ao longo do tempo. No caso do docente, para quem existem diferentes elementos que demandam o gerenciamento das emoções, é bastante natural essa sobreposição de estratégias de supressão de emoções e reavaliação da situação diante de emoções negativas nas rotinas de trabalho.

Os escores de centralidade do trabalho absoluta encontram-se na tabela 20 e revelam a maior importância atribuída ao trabalho (88% dos docentes atribuíram escores 4 ou 5) e a família em relação às demais esferas de vida. Esse dado é esperado, visto o que a literatura apresenta (Arvey et al., 2004; Borges & Tamayo, 2001; Kuchinke et al., 2009; Harpaz, Honig, & Coetsier, 2002; Snir & Harpaz, 2005).

Tabela 20 – *Centralidade Absoluta do Trabalho*

		Família	Trabalho	Lazer	Religião	Comunidade
N	Válidos	196	196	196	196	196
	Omissões	36	36	36	36	36
Média		4,78	4,34	3,98	3,36	3,43
Desvio Padrão		0,77	0,78	0,95	1,44	1,04
<i>P</i>				0,000		

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: Os valores variaram de 1 a 5 para todas as esferas consideradas.

Padrão similar foi observado em termos da escala de centralidade relativa. Com base na hierarquia obtida, a exceção de religião e comunidade, que alternam ligeiramente o grau de centralidade, as demais esferas se mantêm em suas respectivas posições (trabalho e família ocupando o topo da hierarquia). Aqui, o número de docentes que atribui ao trabalho as duas posições mais centrais cai de 88,8% para 64,7%, indicando uma diferença ainda mais forte entre a centralidade do trabalho e da família, com ênfase na última em detrimento da primeira. Ainda assim, o trabalho desponta com um índice de centralidade expressivamente mais elevado que lazer (12,9%), religião (27,3%) ou comunidade (2,1%).

Tabela 21 – *Centralidade Relativa do Trabalho*

		Família	Trabalho	Lazer	Religião	Comunidade
N	Válidos	194	194	194	194	194
	Omissões	38	38	38	38	38
Média		1,30	2,42	3,42	3,53	4,33
Mediana		1	2	3	4	5
Desvio Padrão		0,71	0,90	0,89	1,34	0,83
<i>P</i>				0,000		

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: Os valores variaram de 1 (maior centralidade) a 5 (menor centralidade) para todas as esferas consideradas.

A centralidade do trabalho apresenta correlação com a centralidade da família ($r=0,21$; $p<0,001$). O fato de a centralidade do trabalho não apresentar associação significativa com nenhuma outra esfera pode sugerir que ele, além de ocupar um lugar central para os indivíduos, cumpre um papel de fonte de subsistência. Esses resultados são consistentes com o obtido por Kuchinke et al. (2009), indo também ao encontro dos comentários de Sharabi e Harpaz (2010) sobre a relação entre trabalho, família e centralidade do trabalho. A suposição é que apesar de trabalho e família serem esferas que se contrapõem num certo sentido, dadas

às exigências recíprocas e muitas vezes concorrentes, o primeiro cumpre uma série de funções, dentre as quais a de provimento da segunda.

Estudo nacional desenvolvido por Elias (2014) com docentes do ensino superior trazem evidências da centralidade e do significado do trabalho para este grupo ocupacional. O resultado é condizente com o nível de investimento que a carreira demanda em termos de qualificação continuada e em produção acadêmica dentro e fora de sala de aula. Nesse caso, dificilmente uma esfera de pouca centralidade teria condições de absorver tanto o indivíduo e por uma duração tão longa.

4.2. Estados emocionais e Estados dos contratos: Avaliação de suas relações

Antes de testar o poder preditivo do estado dos contratos psicológicos nos estados emocionais, procurou-se averiguar as correlações entre as variáveis. A tabela 22 apresenta as correlações entre qualidade de trocas e estados emocionais dos docentes participantes do estudo.

Tabela 22 – *Correlação entre estados emocionais e estados dos contratos*

	Qualidade da Troca (Acadêmica)	Qualidade da Troca (Institucional)
Qualidade da troca (Acadêmica)	1	
Qualidade da troca (Institucional)	0,801**	1
Emoções Positivas	0,49**	0,52**
Emoções Negativas	-0,29**	-0,33**

FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: ** $p < 0,001$

Constata-se haver moderada associação entre estados emocionais positivos e o estado do contrato se comparado com os estados emocionais negativos, uma das condições necessárias para proceder a análise de regressão. O resultado das análises de regressão de cada eixo de trocas (acadêmico e institucional) na predição de estados emocionais positivos e negativos encontra-se ilustrado na tabela 23.

Tabela 23 – Modelos preditivos do estado emocional a partir do estado do contrato

	Emoções Positivas				Emoções Negativas			
	R ²	b	SEb	β	R ²	b	SEb	β
Constante		1,95	0,16			2,3	0,148	
Qualidade da Troca (Institucional)	0,274	0,209	0,059	0,356**	0,1	-0,161	0,033	-0,328**
Qualidade da Troca (Acadêmica)		0,112	0,056	0,2*		-0,035	0,052	-0,074

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: b = coeficiente de regressão não estandardizado; SEb = Standard Error; β = coeficiente de regressão estandardizado.

** $p < 0,001$; * $p < 0,05$

Os resultados indicam que o estado dos contratos psicológicos de trabalho dos docentes prediz os estados emocionais tanto positivos (27% da variância explicada) quanto negativos (10% da variância explicada). O valor do beta padronizado (β), contudo, sugere que as trocas institucionais possuem maior poder de explicação dos estados emocionais positivos e negativos. A troca acadêmica prediz apenas os estados emocionais positivos. Esse resultado se mostra alinhado a outros achados similares na literatura, que apontam o efeito do estado do contrato sobre diferentes consequentes, dentre eles as emoções (Bal & Smit, 2011; Morrinson & Robinson, 1994).

A questão a ser discutida é porque as trocas institucionais predizem mais os estados emocionais que as trocas acadêmicas. Acredita-se que a forte identificação de docentes com a carreira acadêmica os fazem internalizar suas obrigações (Campos, 2011; Elias, 2014) a ponto de não acharem necessário nenhuma contrapartida. O investimento institucional, este de fato requer recompensas para fortalecer o vínculo com a organização, haja vista estar assegurado o vínculo afetivo com a carreira acadêmica. Outra explicação pode ser pelo fato de os participantes da pesquisa terem pouco tempo de experiência. Nesse caso, é previsível que o eles cobrem mais de si, dada a sua condição, acreditando que a contrapartida deverá vir com o tempo, após terem demonstrado mais claramente sua competência. Esse dado não deve ser considerado atípico, tendo em vista o processo de expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo nas instituições privadas que atraem pessoal titulado, mas muitas vezes sem experiência acadêmica. A crítica de Elias (2014) sobre o processo de mercantilização do processo educacional, também ajuda na compreensão deste resultado, porque chama a atenção para o fato de o docente estar mais voltado ao seu papel de um ‘empregado’ qualquer, com efeitos mais diretos nos seus estados emocionais.

O fato de termos encontrado uma menor variância explicada (10%) nas emoções negativas pode apontar para uma relação mais complexa. A avaliação do estado do contrato como cumprido e, especialmente, violado, mostra-se associada a estados emocionais negativos (Conway & Briner, 2002; Coyle-Shapiro & Parzefall, 2010; Morrison & Robinson, 1997; Suazo, 2007; Van der Vaart, Linde, & Cockeran, 2013; Hao Zhao et al., 2007). Contudo, elementos contextuais podem interferir na maneira como os contratos se organizam, de forma que uma ruptura nos contratos pode, por vezes, implicar reorganização das expectativas (Luksyte et al., 2011; Rios & Gondim, 2010b).

A maior variância explicada no caso das emoções positivas (27%), pode ser explicada pelo fato de que ela exige menor necessidade de regulação e gera menor sofrimento psíquico por parte do docente. No caso das emoções negativas, ao contrário, o processo se torna mais complexo, porque se encontra em jogo a necessidade de adequação às demandas e expectativas sociais (sobretudo no ambiente profissional) com custos para o bem-estar do profissional, exigindo estratégias de enfrentamento.

Os resultados apresentados oferecem suporte à primeira hipótese, ou seja, que os estados emocionais predizem os estados dos contratos psicológicos de docentes do ensino superior. Os resultados revelam também associações mais fortes que aquelas obtidas por Bal e Smit (2012) em seu estudo sobre a relação entre o estado do contrato e o estado emocional moderado pelas estratégias de regulação das emoções ($r=0,21$; $p<0,01$ na associação da ruptura com os afetos negativos, e $r= -0,02$, ns, para os afetos positivos).

4.3. Testando o papel moderador da centralidade do grupo e das estratégias de regulação emocional

As hipóteses h2A, h2B e h2C do estudo testaram o poder preditivo dos estados de contrato psicológico em relação aos estados emocionais, tendo em vista o efeito moderador das estratégias de regulação emocional e da centralidade do trabalho. Foram realizadas duas regressões de todas as variáveis do estudo, tendo como variável critério as emoções positivas e as emoções negativas. Desse modo, as variáveis moderadoras (supressão, reavaliação e centralidade do trabalho) foram avaliadas em termos de sua interação em cada um desses dois cenários. A única variável não incluída no teste foi a centralidade absoluta do trabalho, haja vista que a mesma indicou pouca variância (88,8% dos respondentes se situava em elevada centralidade do trabalho).

A tabela 24 apresenta as associações e dados descritivos das variáveis do estudo para avaliar eventuais efeitos de colinearidade e assegurar a pertinência do uso de análises de regressão (Corrar et al., 2007; Dancey & Reidy, 2008; Field, 2009). A única associação significativa observada nesse conjunto preliminar de variáveis foi entre centralidade absoluta e centralidade relativa do trabalho ($r = 0,522$, $p < 0,001$). Dessa maneira, uma vez que não houve forte associação entre as variáveis antecedentes ($r > 0,8$), havia baixo risco de sobreposições.

Tabela 24 – Correlações, médias e desvio-padrão das variáveis do estudo

	\bar{x} (dp)	1	2	3	4	5	6	7
1	4,11 (1,49)							
2	4,29 (1,39)	0,80**						
3	3,25 (0,82)	0,48**	0,52**					
3	1,61 (0,69)	-0,29**	-0,33**	-0,37**				
4	4,34 (0,78)	-0,02	-0,05	0,15*	-0,10			
5	3,61 (0,88)	-0,07	-0,06	0,14	-0,10	0,52**		
6	4,61 (1,42)	0,05	0,05	0,13	-0,12	0,17*	0,04	
7	3,48 (1,31)	-0,11	-0,10	-0,08	0,07	0,05	-0,06	0,47**

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: ** $p < 0,001$; * $p < 0,05$; \bar{x} = média; dp = desvio padrão

Nota: 1. Troca acadêmica, 2. Troca institucional, 3. Emoções positivas, 4. Emoções negativas, 5. Centralidade Absoluta, 6. Centralidade relativa, 7. Reavaliação, 8. Supressão

A tabela 25 apresenta a regressão em que se testa o poder preditivo das variáveis do estudo nos estados emocionais positivos.

Tabela 25 – Modelo preditivo de emoções positivas

	Emoções Positivas			
	R ²	b	SE b	β
Constante		1,165	0,325	
Troca Acadêmica		0,131	0,059	0,235*
Troca Institucional		0,183	0,063	0,312**
Reavaliação		0,063	0,041	0,107
Supressão		-0,026	0,045	-0,042
Centralidade	0,334	0,159	0,057	0,172**
Troca Acadêmica *Reavaliação		0,007	0,105	0,008
Troca Acadêmica *Supressão		0,006	0,099	0,008
Troca Institucional *Reavaliação		-0,070	0,098	-0,093
Troca Institucional *Supressão		0,071	0,096	0,097
Troca Acadêmica*Centralidade		-0,052	0,097	-0,063
Troca Institucional*Centralidade		0,031	0,093	0,039

Notas: b = coeficiente de regressão não-padronizado; SE b = Erro padrão; β = coeficiente de regressão padronizado. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Nesse caso, o primeiro aspecto a chamar atenção é o fato de ter-se obtido um incremento na variância explicada, que salta de 23,2% para 33,4%. Nesse caso, no entanto, esse aumento não se deveu à moderação, mas à multivariância sem a interação entre variáveis antecedentes. A predição se dá, em especial, em função da avaliação do estado das trocas institucionais ($\beta = 0,312$; $p < 0,01$), seguida da avaliação do estado das trocas acadêmicas ($\beta = 0,235$; $p < 0,05$) e da centralidade do trabalho ($\beta = 0,172$; $p < 0,05$). A adição desse último componente, no entanto, foi o suficiente para um incremento de mais de 10% na variância explicada, apontando importância substancial, ainda que o efeito de interação entre as variáveis não tenha sido observado.

Em relação aos resultados da regressão das variáveis do estudo nos estados emocionais negativos, os mesmos estão apresentados na tabela 26.

Tabela 26 – Modelo preditivo de emoções negativas

	Emoções Negativas			
	R ²	b	SE b	β
Constante		2,844	0,302	
Troca Acadêmica		-0,025	0,055	-0,054
Troca Institucional		-0,156	0,059	-0,316**
Reavaliação		-0,071	0,038	-0,145¥
Supressão		0,070	0,042	0,132¥
Centralidade		-0,100	0,053	-0,129¥
Troca Acadêmica *Reavaliação	0,186	0,010	0,098	0,015
Troca Acadêmica *Supressão		0,005	0,092	0,008
Troca Institucional *Reavaliação		0,035	0,091	0,054
Troca Institucional *Supressão		0,086	0,089	0,141
Troca Acadêmica*Centralidade		0,162	0,090	0,234¥
Troca Institucional*Centralidade		-0,176	0,087	-0,264*

Notas: b = coeficiente de regressão não-padronizado; SE b = Erro padrão; β = coeficiente de regressão padronizado. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ¥ significância marginal

Neste segundo modelo, somente as trocas institucionais predizem ($\beta = -0,316$; $p < 0,01$) os estados emocionais negativos. Ainda assim, foi obtido um incremento na variância explicada do modelo, que passa de 10% para 18,6%. Isso se deveu, em especial, ao papel moderador da centralidade do trabalho em interação com as trocas institucionais ($\beta = -0,264$; $p < 0,05$). Nesse caso, quanto mais as expectativas nas trocas institucionais são percebidas como descumpridas, maior a incidência de estados emocionais negativos. Essa relação, contudo, será enfraquecida se o trabalho é percebido como mais central na vida do docente. Ou seja, o impacto negativo da qualidade das trocas institucionais diminui os efeitos sobre as emoções negativas se houver maior centralidade do trabalho. Por fim, ainda foi verificado

poder preditivo de mais quatro variáveis, mas com significância marginal, que necessita ser testado em amostras futuras: Reavaliação ($\beta = -0,145$; $p = 0,063$); Supressão ($\beta = 0,132$; $p = 0,099$); Centralidade ($\beta = -0,129$; $p = 0,058$); e da moderação entre Trocas Acadêmicas e Centralidade ($\beta = 0,234$; $p = 0,074$). Assim, a supressão surge com potencial para interferir no surgimento e fortalecimento de emoções negativas, enquanto a reavaliação aparece como um preditor no sentido contrário. Ou seja, quanto mais o docente faz uso da reavaliação, menos ele manifesta emoções negativas e quanto mais faz uso da supressão, mais manifesta emoções negativas.

A centralidade do trabalho parece exercer um duplo papel: favorecer as emoções positivas, ao mesmo tempo em que reduz as emoções negativas. Nesse caso, é possível que a centralidade atue de forma que faça com que o docente tolere mais as frustrações, dada a relevância ocupada pelo trabalho na sua vida. Ao mesmo tempo, no caso do cumprimento de suas expectativas, essa mesma centralidade irá favorecer a um fortalecimento dos estados emocionais, tendo em vista a relevância que as trocas nesse contexto têm para o docente. Esse raciocínio pode, inclusive, auxiliar no entendimento dos padrões de moderação nas emoções negativas.

Conforme dito ao longo do texto, os docentes sinalizam para uma visão do seu trabalho como um elemento bastante central e com elevada internalização de suas obrigações. Isso sugere um perfil para o qual a centralidade pode ocasionar efeitos distintos, conforme sua interação ocorra com as obrigações institucionais ou acadêmicas. No caso das obrigações institucionais, encontrou-se um padrão onde as emoções negativas estão menos presentes se o trabalho é central.

O fato de as estratégias de regulação terem indicado significância marginal na explicação das emoções negativas e não terem poder explicativo nos estados emocionais positivos deve ser avaliado com atenção. O modelo revisto de regulação das emoções apresentado por Gross (2015) reconhece que a eficácia das estratégias está na dependência de como foram utilizadas ao longo do tempo e de seu grau de sucesso. Historicamente, reconhece-se que o desafio maior é usar estratégias que permitam lidar melhor com as emoções negativas que positivas, com impactos no bem-estar (Gross, 2015; Gross & Jazaieri, 2014; Nelis et al., 2011; Nyklíček et al., 2011; Webb, Miles, & Sheeran, 2012). A não regulação adequada de emoções negativas pode ter um impacto potencialmente perigoso na permanência no emprego, especialmente para aqueles com pouca experiência no trabalho, como é o caso dos docentes participantes deste estudo. Em instituições privadas, maiores

empregadoras dos docentes recém-egressos de programas de pós-graduação, há regras e cobranças cada vez mais claras e rígidas sobre como lidar com um aluno que em princípio é tratado como um consumidor ou cliente e não um educando (Campos, 2011; Elias, 2014).

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste estudo foi avaliar as relações entre percepção de estado do contrato psicológico e os estados emocionais de docentes de ensino superior, testando o papel moderador das estratégias de regulação da emoção e do grau de centralidade do trabalho. Objetivos específicos foram traçados para caracterizar melhor a amostra de docentes do estudo e explorar relações entre variáveis. Uma nova medida de contrato psicológico de docentes foi elaborada e testada, visando contemplar a lógica da reciprocidade das trocas e de investimentos que fortalecem o vínculo acadêmico e institucional.

Em relação ao conteúdo, conclui-se que os docentes do estudo constroem mais seu contrato psicológico com base nas obrigações acadêmicas de ensino, em primeiro lugar, e as obrigações institucionais, em segundo lugar. A pesquisa aparece em terceiro lugar. Dessa forma, as trocas envolvem em grande medida o docente em sua função mais saliente e em seu papel como empregado da instituição. As homomórficas apresentaram escores mais elevados que heteromórficas, tanto no que tange as obrigações acadêmicas quanto institucionais. Isso sugere que o docente espera trocas de natureza semelhante ao seu investimento em ensino, pesquisa e construção de vínculo institucional.

No que tange à percepção de estado de contrato, a qualidade das trocas institucionais é percebida como melhor que a das trocas acadêmicas. Isto pode ser justificado pela complexidade que envolve as trocas acadêmicas, como por exemplo o nível de investimento e o número de atores: discentes, pares, instituição, etc.

Em se tratando dos estados emocionais, os resultados indicam a prevalência de estados emocionais positivos sobre os negativos. Esse dado chama atenção pelo fato de a literatura sinalizar certa ambivalência em relação às vivências emocionais no trabalho docente, havendo ao mesmo tempo o sofrimento psíquico e o processo de identificação e realização com o trabalho (Contaifer, Bachion, Yoshida, & Souza, 2003; Moura, 2011; Witter, 2003).

O trabalho é central para os docentes, ocupando posição de maior destaque depois da família. Em termos da regulação emocional, a reavaliação destacou-se em relação à supressão, contudo as relações dessas variáveis com os estados emocionais não foram significativas, a despeito do sinalizado pela literatura (Gross & John, 2003).

Sobre o instrumento de contrato psicológico de docentes com instituições

empregadoras, criado especialmente para este estudo, em sua primeira aplicação apresentou-se mais robusto que o proposto por Krivokapic-Skoko e O'Neill, G. (2008), além de bons indicadores psicométricos, seja em termos de sua validade fatorial e confiabilidade, seja em termos da validade preditiva. Estudos posteriores com a replicação da mesma podem confirmar suas propriedades e avaliar elementos adicionais.

A primeira hipótese do estudo testou o poder preditivo da medida de contratos psicológicos nos estados emocionais, hipótese que foi corroborada, tanto em termos das emoções positivas quanto negativas. Isto avança em relação a outros estudos encontrados na literatura, que se ocupam mais do impacto nos estados emocionais negativos, pelo maior foco na percepção de violação do contrato (Bal & Smit, 2012; Conway & Briner, 2002; Robinson & Rousseau, 1994; Robinson & Morrison, 2000; Suazo et al., 2007). Além disso, três hipóteses adicionais foram geradas, discorrendo sobre o papel moderador da centralidade do trabalho e das estratégias de regulação das emoções na predição dos estados emocionais à partir dos estados de contrato psicológico.

Em termos dos resultados, as trocas institucionais desempenharam um papel central, dando destaque ao papel do docente enquanto empregado. Em termos dos estados emocionais positivos, as trocas institucionais somadas as trocas acadêmicas e a centralidade do trabalho indicaram poder preditivo, mas sem que nenhum efeito de moderação fosse encontrado. Dessa maneira, os resultados para as emoções positivas não corroboraram a hipótese h2A. Esses resultados podem, em parte, estar associados à pouca experiência do grupo investigado, que em sua maioria conta com quatro anos ou menos de experiência (45,1%). Assim, regras mais complexas para a regulação emocional específicas do contexto da docência, como a reavaliação, demandariam tempo. A ausência de relação, nesse caso, pode estar sugerindo que docentes só se valem de estratégias diante de contextos em que seja necessário minorar o sofrimento psíquico, ou incrementar o nível de realização pessoal. Nesse sentido, a regulação no caso das emoções positivas não atenderia a nenhum dos dois critérios.

Em relação ao impacto da percepção da qualidade das trocas acadêmicas e institucionais nos estados emocionais negativos, concluiu-se que somente as trocas institucionais revelaram-se como preditores. Além disso, apenas a hipótese h2C foi corroborada, com a centralidade diminuindo a intensidade de emoções negativas na interação com as trocas institucionais ($\beta = -0,264$, $p < 0,05$). A hipótese h2B, por outro lado, não encontrou dados que permitissem que a mesma fosse corroborada, não havendo significância estatística. O efeito da reavaliação ($p = 0,063$), da Supressão ($p = 0,099$), e da Centralidade

($p=0,058$) foram marginais. A avaliação do poder estatístico e tamanho do efeito, contudo, sugerem que o incremento da amostra em futuros estudos pode beneficiar a avaliação dessa relação.

Dessa forma, os resultados oferecem um panorama que permite a reflexão das expectativas e trocas envolvidas no contexto do ensino superior brasileiro. Esses dados chamam atenção para os efeitos potenciais de mudanças recentes, assim como sinalizam para cuidados em relação às decisões a se tomar para esse segmento.

5.1 Limitações do estudo

Em relação ao estudo aqui apresentado, a primeira limitação que se pode indicar se refere à própria dificuldade de acesso aos respondentes. Muito embora o acesso a determinados grupos seja mais facilitado, outros segmentos são praticamente inacessíveis. Isso se dá por uma série de razões, dentre elas: a obtenção de algum tipo indicador geral e confiável do número de docentes para se estabelecer um cálculo amostral que assegure maior poder de generalização; a resistência de alguns docentes quer por questão de tempo e desconfiança; a resistência de instituições, que por política organizacional restringem o acesso ao grupo de docentes. Não se pode deixar de mencionar a própria barreira geográfica, tendo em vista que mesmo com os cuidados tomados e esforços empreendidos, a região nordeste acabou ficando super-representada em comparação com outras. A composição da amostra por redes de contato também levou a uma maior representatividade de docentes atuantes na rede privada de ensino.

Um segundo ponto a ser considerado, refere-se ao fato de que o estudo se valeu de dados coletados em um único momento, não permitindo apreender a contento um fenômeno que por si só é de natureza dinâmica. Metodologias longitudinais, de maneira a avaliar os efeitos dos contratos de forma mais processual seria recomendável. O acompanhamento da flutuação dos contratos de docentes em função do tempo poderia trazer nova luz ao tema em questão.

5.2 Direções para futuros estudos

Sugere-se que em estudos futuros seja explorado o impacto de outras estratégias de

regulação emocional, pois provavelmente o docente pode se valer de processos regulatórios distintos da reavaliação e da supressão das emoções. Recomenda-se, ainda, a avaliação dos padrões obtidos considerando os diferentes contextos institucionais (IES públicas e privadas) e diferentes realidades regionais. Finalmente, a avaliação do processo de transformação do contrato junto a docentes em estudos longitudinais ou, ao menos, uma comparação em pontos diferentes da carreira pode auxiliar no sentido de rever práticas de gestão de docentes de ensino superior.

6 REFERÊNCIAS

- Altbach, P. (2005). *Private higher education: a global revolution*. Boston: Center for International Higher Education.
- Amparo Sobrinho, J.B.A. (2011). Contrato psicológicos de professores de ensino superior de instituições públicas e particulares. Dissertação de mestrado em psicologia. UFBA - PPGP, Salvador
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49, 1395-1418. DOI: 10.1177/001872679604901102
- Argyris, C. (1960). *Understanding Organizational Behavior*. Homewood. IL: Dorsey.
- Arvey, R. D., Harpaz, I., & Liao, H. (2004) Work centrality and post-award work behavior of lottery winners. *The Journal of Psychology*, 138, 404-420. DOI: 10.3200/JRLP.138.5.404-420
- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. *Social Research UPDATE*, 33, 1-4. Acessado de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.pdf> em 23/03/2014
- Bal, P.M., Chiaburu, D.S., & Diaz, I. (2011). Does psychological contract breach decrease proactive behaviors? The moderating effect of emotion regulation. *Group & Organization Management*, 36(6), 722-758. DOI: 10.1177/1059601111423532
- Bal, P.M., & Smit, P. (2012). The older the better!: Age-related differences in emotion regulation after psychological contract breach. *Career Development International*. 17(1), 6-24. DOI: 10.1108/13620431211201300
- Bao, Y., Olso, B., Parayitam, S., & Zhao, S. (2011). The effects of psychological contract violation on Chinese executives. *The International Journal of Human Resource Management*, Vol 22(16). DOI: 10.1080/09585192.2011.560881
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. DOI: 10.1037/0022-3514.51.6.1173

- Bastos, A.V.B., Maia, L.G., Rodrigues, A.C.A., Macambira, M.O., & Borges-Andrade, J.E. (2014). Vínculos dos Indivíduos com a Organização: Análise da Produção Científica Brasileira 2000-2010. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Abr-Jun, Vol. 30 n. 2, pp. 153-162
- 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, pp.265-282. DOI: 10.1080/13636829900200084
- Beyda, T.T. (2007). Contrato Psicológico: Uma revisão da literatura, *Cadernos Discentes COPPEAD*. no. 29. DOI: 10.5700/rausp1059.
- Beyda, T.T. (2008). *Formação do contrato psicológico: Um estudo de caso em --empresa com práticas maduras na gestão de recursos humanos*. Dissertação de mestrado em administração. UFRJ - COPPEAD, Rio de Janeiro
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981) Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological methods & research*. Vol.10, Nº 2, 141-163. DOI: 10.1177/004912418101000205
- Bonfim, M.C. (2008). *Trabalho Emocional: Um estudo com teleatendentes*. Dissertação de mestrado em psicologia. UFBA - PPGP, Salvador
- Bonfim, M.C., & Gondim, S.M.G. (2010). *Trabalho Emocional: Demandas afetivas no exercício profissional*. EDUFBA: Salvador
- Bordia, P., Restubog, S.L.D., & Tang, R.L. (2008). When employees strike back: investigating mediating mechanisms between psychological contract breach and workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1104-1117. DOI: 10.1037/0021-9010.93.5.1104.
- Borges, L.O., & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *rPOT* 1(2), 11-44.
- Borges, L.O., & Alves Filho, A. (2003). A estrutura fatorial do Inventário do Significado e Motivação do Trabalho, IMST. *Avaliação Psicológica*, (2)2, pp. 123-145
- Brito, A.P.M.P. (2009). *Comprometimento e Redes Sociais informais intra organizacionais:*

um estudo entre empresas agroindustriais. Dissertação de mestrado em administração. UFBA, Salvador

Caged-Rais - http://www.mte.gov.br/pdet/o_pdet/reg_admin/comparativo.asp Acessado em 17/08/2012

Campos, F.J.S. (2011). *Trabalho docente e saúde: Tensões da educação superior*. Dissertação de mestrado em educação. UFPA, Belém.

Carvalho, C.H.A. (2006a). O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300016

Carvalho, C.H.A. (2006b). Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: J. R. S., SILVA, J. F. OLIVEIRA & D. MANCEBO. (Orgs.) *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, p. 125-139.

Castro, M.H.G. (2005). Ensino superior: perfil da graduação e da pósgraduação. In: LANDI, F.R. (Coord.). *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo: 2004*. São Paulo: FAPESP, v. 1, p.3-5; v. 2 p. 3-32.

Cavanaugh, M., & Noe, R. (1999). Antecedents and consequences of relational components of the new psychological contract. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 20 (3), 323-340. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(199905)20:3<323::AID-JOB901>3.0.CO;2-M

Chin, P.L., & Hung, M.L. (2013). psychological contract breach and turnover intention: the moderating roles of adversity quotient and gender. *Social Behavior and Personality*. Vol. 41, No.5 pp843-860. DOI: 10.2224/sbp.2013.41.5.843

Chiuzy, R.M., & Malvezzi, S. (2014). Mais de 50 anos de pesquisa sobre contratos psicológicos de trabalho: sistematização teórica e sugestão de agenda futura de pesquisa. *Revista de Carreiras e Pessoas São Paulo*. Volume IV - Número 03 - Set/Out/Nov/Dez 2014, pp. 282 – 294

Chiuzy, R.M. (2014). *As dinâmicas de formação e continuidade dos contratos psicológicos de trabalho*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, USP).

- Chu, H., & Kuo, T. (2012). Exploring Faculty Psychological Contract through leadership style and institutional climate in a higher education setting. *International Journal of Business and Social Science*. Vol. 3, No.4 pp159-164.
- Contaifer, T.R.C.; Bachion, M.M.; Yoshida, T., & Souza, J.T. (2003). Estresse em professores universitários da área de saúde. *Revista Gaúcha Enfermagem*, ago;24(2):215-25
- Conway, N., & Briner, R.B. (2002). A daily diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 23, 287-302. DOI: 10.1002/job.139
- Conway, N. & Briner, R.B. (2005). *Understanding Psychological Contracts at Work: A critical evaluation of theory and research*. Oxford University Press: NY
- Conway, N.; Guest, D., & Trenberth, L. (2011). Testing the differential effects of changes in psychological contract breach and fulfillment. *Journal of Vocational Behavior*, Vol 79(1), 267-276. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.01.003
- Cooper, C.L. (2008). A natureza mutante do trabalho: o novo contrato psicológico e os estressores associados, in: ROSSI, A.M., PERREWÉ, P.L. & SAUTER, S.L. (orgs.) *Stress e Qualidade de Vida no Trabalho*. São Paulo: Atlas, p.3-8
- Corrar, L.J., Paulo, E., & Filho, J.M.D. (coordenadores) (2007). *Análise Multivariada*. São Paulo: Atlas
- Coutinho, C. N. (2006). O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: J.C. LIMA, L.M.W. NEVES, *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173-200.
- Costa, B.V.L. (2010). Relação, vínculo e troca nos contratos psicológicos de docentes. Dissertação de mestrado em psicologia. USP – Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Coyle-Shapiro, J., & Parzefall, M. (2010). Psychological Contracts. In: Cooper, Cary L. and Barling, Julian, (eds.) *The SAGE handbook of organizational behavior*. SAGE Publications, London, UK, pp. 17-34.
- Coyle-Shapiro, J., & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the

- employment relationship: a large-scale survey. *Journal of Management Studies*, 37(7): 903–930. DOI: 10.1111/1467-6486.00210
- Creswell, J. (2007). Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Cullinane, N., & Dundon, T. (2006). The psychological contract: A critical review. *International Journal of Management Review*, 8(2), 113-129. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2006.00123.x
- Cunha, L.A. (1975). A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate & Crítica*, São Paulo, n. 5, p. 27-58.
- Dabos, G. E., & Rousseau, D. M (2004). Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No 1, pp 52-72. DOI: 10.1037/0021-9010.89.1.52
- Damáσιο, B.F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia, *Avaliação Psicológica*, 11(2), p. 213-228.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2008). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Delcampo, R. (2007). Psychological contract violation: an individual difference perspective. *International Journal of Management*, v.4, n.1, p.43-52
- Diamantino, R.M. (2014). Atenção à saúde e regulação emocional: um estudo sobre trabalho emocional no atendimento aos usuários. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, UFBA).
- Dubin R. (1956). Industrial workers' worlds: a study of the 'central life interests' of industrial workers. *Social Problems*, 3, 131-142.
- Dubrin, A.J. (2003). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Thomson Learning.
- Elias, M.A. (2014). *Equilibristas na corda bamba: O trabalho e a saúde de docentes do*

- ensino superior privado em Uberlândia/ MG*. Tese de doutorado em psicologia. USP, Ribeirão Preto.
- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116. DOI: 10.1007/s11031-006-9028-7
- Epitropaki, O. (2013). A multi-level investigation of psychological contract breach and organizational identification through the lens of perceived organizational membership: Testing a moderated–mediated model. *Journal of Organizational Behavior*, Vol 34(1), 65-86. DOI: 10.1002/job.1793
- Farnsworth, E.A. (1982). *Contracts*. Boston: Little Brown.
- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.
- Fernandez-Abascal, E.G., Rodriguez, B.G., Sánchez, M.P.J., Díaz, M.D.M., & Sánchez, F.J.D. (2010). *Psicología de la Emocion*. Editorial universitária Ramón Areces: Madrid
- Field, A. (2009). *Descobrimdo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed
- Funches, V.M. (2007). Consumer anger, attributions, and negative behaviors: An examination within a service setting. Tese de doutorado pela Alabama University, Alabama – US.
- Franco, A. P. (2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas educacionais*, No 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. DOI: 10.1177/008124630803800202
- Frijda, N. H. (2001). *The nature of pleasure*. In J. A. Bargh and D. K. Apsley (Eds.), *Unraveling the complexities of social life: A festschrift in honor of Robert B. Zajonc*, 71–94. Washington, DC: American Psychological Association.
- Galinha, I.C., & Pais-Ribeiro, J.L. (2005a). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I - Abordagem teórica ao conceito

de afecto. *Análise Psicológica*, 23(2)

Galinha, I.C., & Pais-Ribeiro, J.L. (2005b). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise psicológica*, 23(2): 219-227

Gammie, R. P. (2006). Psychological Contracts in a Business School Context. (Tese de doutorado) University Of Starling.

Gilboa, E., & Revelle, W. (1994). Personality and the structure of emotional responses. In S. Van Goozen, N. E. Van de Poll, & J. A. Sargent (Eds.), *Emotions: Essays on current issues in the field of emotion theory* (pp. 135-159). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Gondim, S.M.G. (2011, maio). Contrato psicológico e seleção de pessoas: construindo vínculos futuros. Comunicação apresentada no 7º Congresso Norte Nordeste de Psicologia, Salvador. Resumo recuperado de <http://www.conpsi7.ufba.br/>

Gondim, S.M.G., Morais, F.A., & Brantes, C.A.A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Rev. Psicol., Organ. Trab.* vol.14 no.4 Florianópolis dez.

Gondim, S. M. G., & Rios, M.C. (2015). Emoções e Afetos No Trabalho. In: Bendassolli, P.F. & Borges-Andrade, J.E.B. (Org.), *Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações* (pp. 245-252). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gondim, S. M. G., & Siqueira, M.M.M. (2014). Emoções e Afetos No Trabalho. In: Zanelli, J.C., Borges-Andrade, J.E. & Bastos, A.V.B. (Eds.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 285-315). Porto Alegre: Artmed.

Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integration review. *Review of General Psychology*. Vol. 2, n. 3, 271-29. DOI: 1089-2680/98/\$3.00

Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214–219.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. DOI: 10.1017.S0048577201393198

- Gross, J.J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Gross, J.J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, vol.2, n.4, p. 387-401. DOI: 10.1177/2167702614536164
- Gross, J.J., & John, O.P. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 435-448. DOI: 10.1037/0022-3514.72.2.435
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J.J., Sheppes, G. & Urry, H.L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25, 765-781. DOI: 10.1080/02699931.2011.555753
- Guest, D., & Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: An employer perspective. *Human Resource Management Journal*, 12, 22–38. DOI: 10.1111/j.1748-8583.2002.tb00062.x
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2010). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman
- Hancock, M., & Gile, K.J. (2011). On the concept of snowball sampling. *Cornell University Library*. In: arxiv.org/pdf/1108.0301.pdf
- Hansström, T., & Kjellberg, A. (2007). Stability and change in work values among male and female nurses and engineers, *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, pp. 143–151. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2007.00576.x
- Hao Zhao, Wayne, S.J., Glibkowski, B.C., & Bravo, J. (2007). The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60, 640-680. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2007.00087.x

- Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure and the meaning of work: A relative stability amidst change. *Human Relations* 55(6), 639-668. DOI: 10.1177/0018726702556002
- Harpaz, I. Honig, B., & Coetsier, P. (2002). A cross-cultural longitudinal analysis of the meaning of work and the socialization process of career starters. *Journal of World Business*, 37, 230-244. DOI: 10.1016/S1090-9516(02)00090-1
- Harrison, A.T., Simpson, R., & Kaler, P. (2005). Emotions in the organization: the psychological contract of hotel and catering workers. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, Volume 1, Number 1, 5 July 2005, pp. 87-102(16). DOI: 10.1504/IJWOE.2005.007329
- Hattrup, K., Ghorpade, J., & Lackritz, J. R. (2007). Work group collectivism and the centrality of work. A multinational investigation, *Cross-Cultural Research*, 41, pp. 236–260. DOI: 10.1177/1069397107301975
- Herrbach, O., Mignonac, K., Vandenberghe, C., & Negrini, A. (2009). Perceived HRM practices, organizational commitment, and voluntary early retirement among late-career managers. *Human Resource Management*, 48, 895-915. DOI: 10.1002/hrm.20321
- Herriot, P., Manning, W. E. G., & Kidd, J. M. (1997). The content of the psychological contract. *British Journal of Management*, 8, 151-162. DOI: 10.1111/1467-8551.0047
- IBGE - <http://www.ibge.gov.br/home/> Acessado de 17/08/2014
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). Censo da educação superior, Brasília. Acessado em 23/04/2015, <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>
- INFOJUS: Portal do Poder Judiciário. Acessado em 25/03/2007: www.infojus.gov.br/portal/ultimaver.asp?lgNoticia=2566
- Jafri, Hassan (2012). Influence of psychological contract breach on organizational citizenship behaviour and trust. *Psychological Studies*, Vol 57(1), 29-36. DOI: 10.1007/s12646-011-0112-z
- Jamil, A.; Raja, U., & Darr, W. (2013). Psychological Contract Types as Moderator in the

- Breach-Violation and Violation-Burnout Relationships. *The Journal of Psychology*, 147(5), 491–515. DOI: 10.1080/00223980.2012.717552
- Janssens, M.; Sels, L., & Van Den Brande, I. (2003). Multiple types of psychological contracts – a six-cluster solution. *Human Relations*, 56 (11). 1349-1378. DOI: 10.1177/00187267035611004
- John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality* 72:6, December.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of Job and Work Involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349. DOI: 10.1037/0021-9010.67.3.341
- Kickul, J. (2001). When organizations break their promises: Employee reactions to unfair processes and treatment. *Journal of Business Ethics*, 29, 289-307. DOI: 10.1023/A:1010734616208
- Kickul, J., & Lester, S. W. (2001). Broken promises: Equity sensitivity as a moderator between psychological contract breach and employee attitudes and behavior. *Journal of Business and Psychology*, 16, 191-217. DOI: 10.1023/A:1011105132252
- Kostek, J. (2012). Work centrality: a meta-analysis of the nomological network. Dissertação de Mestrado. College of Bowling Green
- Kotter J.P. (1973). The Psychological contract. *California Management Review*, 15, 91-99.
- 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* Volume 6 Issue 1 2008, pp. 61 – 72
- Kuchinke, K. P., Ardichvili, A., Borchert, M., & Rozanski, A. (2009). The meaning of working among professional employees in Germany, Poland and Russia, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 33 Iss: 2, pp.104 – 124. DOI: 10.1108/03090590910939021
- Lapalme, M.È.; 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*, Vol 26(3), 311-324. DOI: 10.1007/s10869-010-9190-5
- Larsen, R.J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 129-141. DOI: 10.1207/S15327965PLI1103_01
- Larsen, R.J., & Diener, E. (1992). Promises and Problems With the Circumplex Model of Emotion. *Review of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 25-59
- Laus, S., & Morosini, M.C. (2005). *Internacionalización de la educación superior em Brasil*, Colômbia: Banco Mundial em coedición com Mayol Ediciones.
- Leite, J.L. (2011). As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. *Brasília, Universidade e Sociedade*, ano XXI, n.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.C., & Contel, F.B. (2008). Características atuais das políticas de internacionalização das Instituições de Educação Superior no Brasil. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2.
- Lindenau, J.D.R., & Guimarães, L.S.P. (2012). Calculando o tamanho de efeito no SPSS. *Revista HCPA*. 32 (3), 363 – 381
- Lodahl, T. M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33. DOI: 10.1037/h0021692
- Loureiro, L.M.J., & Gameiro, M.G.H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*. III Série - n.º 3 – 151 - 162
- Luksyte, A.; Spitzmueller, C., & Maynard, D.C. (2011). Why do overqualified incumbents deviate? Examine multiple mediators. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16 (3). 279-296. DOI: 10.1037/a0022709

- Makin, P.; Cooper, C., & Cox, C. (1996). *Organization and the psychological contract: Managing people at work*. Westport: Quorum Books.
- Malvezzi, S. (2011, maio). *Os desafios da reciprocidade dos contratos psicológicos diante do enfraquecimento dos vínculos*. Comunicação apresentada no 7º Congresso Norte Nordeste de Psicologia, Salvador. Resumo recuperado de <http://www.conpsi7.ufba.br/>
- Margison, S. (2007). The public/private divide in higher education: a global revision. *Higher Education*, Amsterdam, v. 53, n. 3, 307-333. DOI: 10.1007/s10734-005-8230-y
- Martins, C.B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em perspectiva*, 14(1). DOI: 10.1590/S0102-88392000000100006
- Martins, C.B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n.106, p.15-35, jan./abr. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100002
- Medeiros, B.V. (2011). *Síndrome de burnout e a centralidade do trabalho na docência: Estudo de caso numa universidade pública*. Mestrado profissional em Administração. Universidade Potiguar, Natal.
- Menegon, L.F. (2010). A influência dos traços de personalidade na formação de contratos psicológicos. Tese de doutorado em administração. USP, São Paulo.
- Menegon, L.F., & Casado, T. (2006). O contrato psicológico como ferramenta para a gestão de pessoas. *R.Adm.*, São Paulo, v.41, n.2, 125-135.
- Merckler, M., Drake, B.H., & Levinson, H. (2003). Putting psychology back into psychological contracts. *Journal of Management Inquiry*, 12(3), 217-228. DOI: 10.1177/1056492603256338
- Mikolajczak, M. (2009). La régulation des émotions négatives. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nelis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp.153-191). Paris: Dunod.
- Milhomem, G.B.A. (2010). Fatores que contribuem para a construção dos contratos psicológicos: Estudo de caso em uma empresa estatal. Pontifícia Universidade do Rio de

Janeiro.

- Morrison, E.W., & Robinson, S.L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops, *Academy of Management Review*, Vol. 22, pp. 226-256. DOI: 10.2307/259230
- Mota, C.; Rios, M.C., & Gondim, S.M.G. (2010, julho). *Expectativas dos candidatos a emprego: um estudo sobre contratos psicológicos*. Comunicação apresentada no 4º Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, São Bernardo do Campo. Resumo recuperado de [http:// www.sbpot.org.br/ivcbpot/](http://www.sbpot.org.br/ivcbpot/)
- Moura, P.R.S. (2011). Saúde, sofrimento e estresse na profissão docente. *Mal-Estar e Sociedade* - Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/dezembro - p. 33-55
- MOW [Meaning of Working] International Research Team. (1987). *The Meaning of Working*. Academic Press: London.
- Muchinsky, P. (2005). *Psicologia Organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2011). Measuring individual differences in emotion regulation: the emotion regulation profile-revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51-1, 49-91. DOI: 10.5334/pb-51-1-49
- Nunes, E.O. (2012). *Educação superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Nyklíček, I.; Vingerhoets, A., & Zeelenberg, M. (2011). *Emotion Regulation and Well-Being*. Spring: New York.
- O'Donohue, W. Sheehan, C., Hecker, R., & Holland, P. (2007). The psychological contract of knowledge worker, *Journal of Management*, Vol. 11, 73-82. DOI: 10.1108/13673270710738924
- Oschner, K.N. & Gross, J.J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Science*, 9, 242-249.
- Pascual, A.C. (2009). *The Work Values of Teacher Training Students in a Spanish University*.

- Symbiosis between Schwartz and Meaning of Work (MOW) Study Group. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 3, 2009, Part II. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2009.01395.x
- Pate, J., Martin, G., & McGoldrick, J., (2003). The impact of psychological contract violation on employee attitudes and behavior, *Employee Relations*, Vol. 25(6), 557-573. DOI: 10.1108/01425450310501306
- Paullay, I. M., Alliger, G. M., & Stone-Romero E. F. (1994). Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality. *Journal of Applied Psychology*, 79, 224-228.
- Poppleton, P., & Riseborough, G. (1990). Teaching in the mid-1980s: The centrality of work in secondary teachers' lives. *British Educational Research Journal*, Jun, Vol. 16, N. 2. DOI: 10.1080/0141192900160201
- Quoidbach, J., Berry, E.V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparating the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49, 368-373. DOI: 10.1016/j.paid.2010.03.048
- Quoidbach, J., Wood, A., & Hansenne, M. (2009). Back to the future: The effect of daily practice of mental time travel into the future on happiness and anxiety. *Journal of Positive Psychology*, 4, 349-355. DOI: 10.1080/17439760902992365
- Reeve, J. (2006). *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: LTC
- Rios, M.C. (2007). Atribuições iguais, vínculos organizacionais desiguais: Investigando os Contratos Psicológicos de terceirizados e não-terceirizados. Dissertação de mestrado em psicologia. UFBA - PPGP, Salvador
- Rios, M.C., & Gondim, S.M.G. (2010a). Contrato Psicológico de Trabalho e a produção acadêmica no Brasil, *Rev. Psicol., Organ. Trab.* vol.10 no.1.
- Rios, M.C., & Gondim, S.M.G. (2010b). Contratos Psicológicos e Terceirização: Um estudo das relações entre vínculos e as práticas de gestão de pessoas, *Organizações & Sociedade* vol.17 no.55. DOI: 10.1590/S1984-92302010000400006

- Rios, M. C., & Gondim, S. M. G (2015). Medida de contrato psicológico de trabalho. In: Puentes-Palacios, K. & Peixoto, A.L.A. (Org.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da psicologia* (pp. 132-150). Porto Alegre: Artmed.
- Rios, M.C., Gondim, S.M.G., Chaves, A.M., & Barreto, M.L.S. (2006). Cultura nacional e Contratos Psicológicos: uma proposta de interação. In: II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência & Profissão. São Paulo.
- Rios, M.C.; Lula, A.M.; Amaral, N.A., & Bastos, A.V.B. (2009). Contratos Psicológicos e Comprometimento: o mapeamento cognitivo dos construtos junto a profissionais de RH. São Paulo: *Acta Científica – Ciências Humanas*.
- Robbins, J.M.; Ford, M.T., & Tetrick, L.E. (2012). Perceived unfairness and employee health: A meta-analytic integration. *Journal of Applied Psychology*, Vol 97(2), 235-272. DOI: 10.1037/a0025408
- Robinson, S.L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41, 574-599. DOI: 10.2307/2393868
- 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. DOI: 10.2307/256773
- Robinson, S.L., & Morrison, E.W. (1995). Psychological contract and OCB: the effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 289-298. DOI: 10.1002/job.4030160309
- 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. DOI: 10.1002/1099-1379(200008)21:5<525::AID-JOB40>3.0.CO;2-T
- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, 245-259. DOI: 10.1002/job.4030150306
- Roehling, M. V. (1997). The origins and early development of the psychological contract

- construct. *Journal of Management History*, Vol 3 (2). 204-217. DOI: 10.1108/13552529710171993
- Rosen, C.C., & Levy, P.E. (2013). Stresses, Swaps, and Skill: An Investigation of the Psychological Dynamics That Relate Work Politics to Employee Performance. *Human Performance*, 26:44–65. DOI: 10.1080/08959285.2012.736901
- Rossi, A.M., Perrewé, P.L., & Sauter, S.L. (2008). *Stress e Qualidade de Vida no Trabalho*. São Paulo: Atlas
- Rousseau, D.M. (1989). Psychological and Implied Contracts in Organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, Vol. 2, No. 2. 121-139. DOI: 10.1007/BF01384942
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perception of their own and their employer's obligation: A study of psychological contracts, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 11, No. 5, pp. 389-400. DOI: 10.1002/job.4030110506
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological contracts in organizations – understanding written and unwritten agreements* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rousseau, D.M. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contracts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol 74, p.511-541. DOI: 10.1348/096317901167505
- Rousseau, D.M- Tijoriwala, S.A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 679-695. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(1998)19:1+<679::AID-JOB971>3.0.CO;2-N
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819. DOI: 10.1037/0022-3514.76.5.805
- Schalk, R., & Roe, R.E. (2007). Towards a dynamic model of the psychological contract, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 37:2,pp. 167-182. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2007.00330.x
- Schein, E. H. (1965). *Organizational Psychology*. Prentice-Hall Inc, New Jersey.

- Schein, E. H. (1980). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil
- Schmidt, J. A., & Lee, K. (2008). Voluntary Retirement and Organizational Turnover Intentions: The differential associations with work and non-work commitment constructs. *Journal of Business Psychology*, 22, 297-309. DOI: 10.1007/s10869-008-9068-y
- Schmidt, S.; Tinti, C.; Levine, L.J., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation & Emotion* 34:63–72. DOI: 10.1007/s11031-010-9155-z
- Sels, L.; Janssens, M., & Van Den Brande, I. (2004). Assessing the nature of psychological contracts: a validation of six dimensions. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 25 (4), 461-488. DOI: 10.1002/job.250
- Severino, A.J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, Editora UFPR*
- Shafie, T. (2014). Design-based estimators for snowball sampling. *Stockholm University*. In: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:614939/fulltext01.pdf
- Sharabi, M., & Harpaz, I. (2010). Improving employees' work centrality improves organizational performance: work events and work centrality relationships', *Human Resource Development International*, 13: 4, 379 — 392. DOI: 10.1080/13678868.2010.501960
- Shen, J. (2010). University academics' psychological contracts and their fulfillment. *Journal of Management Development*, vol. 29, n. 6 pp 575-591. DOI: 10.1108/02621711011046549
- 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. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(1998)19:1+<731::AID-JOB969>3.0.CO;2-P
- Slay, H. S., & Taylor, M. S. (1995). Career and the psychological contract. In H. Gunz & M. Peiperl (Orgs.), *Handbook of career studies*. New York: Sage.

Snir, R., & Harpaz, I. (2005). Test-retest reliability of the relative work centrality measure. *Psychological Reports, 97*, 559-562.

Spector, P.E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review 12*, pp. 269 – 292. DOI: 10.1016/S1053-4822(02)00049-9

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.*

Stoner, J.S., & Gallagher, V.C. (2010). Who Cares? The Role of Job Involvement in Psychological Contract Violation. *Journal of Applied Social Psychology*. Jun2010, Vol. 40 Issue 6, p1490-1514. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2010.00626.x

Suazo, M.M. (2007). Implications of the Affective Response to Psychological Contract Breach. *The University of Texas at San Antonio, College Business*. Dec2007, Working Papers.

Thomas, D.C.; Au, K., & Ravlin, E. (2003). Cultural Variation and the Psychological Contract. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 24, p.451-471. DOI: 10.1002/job.209

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) pp.1437-1458. DOI: 10.1177/0170840610380811

Thompson, J. A., & Bunderson, J.S. (2003). Violations of principle: Ideological currency in the psychological contract, *Academy of Management Review*, Vol. 28, No 4, pp. 571-586. DOI: 10.2307/30040748

Tipples, R., Krivokapic-Skoko, B., & O'Neill, G. (2007). University Academics' Psychological Contracts in Australia and New Zealand. *New Zealand Journal of Employment Relations. 32*(2): 32 – 52.

Tragtemberg, M. (1982). *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez.

- Trigueiro, D. (1967). O problema dos excedentes e a reforma universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 107, p. 163-168, jul./set.
- Turnley, W.H., & Feldman, D.C. (1999). The impact of psychological contract violation on exit, voice, loyalty, and neglect. *Human Relations*, 52, 895-922. DOI: 10.1177/001872679905200703
- Turnley, W.H., & Feldman, D.C. (2000). Re-examining the effect of psychological contract violations: unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 25-42. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(200002)21:1<25::AID-JOB2>3.0.CO;2-Z
- Van der Vaart, L., Linde, B., & Cockeran, M. (2013). The state of the psychological contract and employees' intention to leave: The mediating role of employee well-being. *South African Journal of Psychology* 43(3) 356–369. DOI: 10.1177/0081246313494154
- Vasconcelos, C.M. (2008). *Emoções e aprendizagem em um curso para desenvolvimento de competências empreendedoras*. Dissertação de mestrado em Psicologia. UFBA - PPGP, Salvador
- Vieira, S. (2008). *Introdução à Bioestatística*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Wade-Benzoni, K., Rousseau, D., & Li, M. (2006). Managing relationships across generations of academics. *International Journal of Conflict Management*. 17(1): 4-33. DOI: 10.1108/10444060610734154
- Wagstaff, C., Fletcher, D., & Hanton, S. (2012). Positive organizational psychology in sport: An ethnography of organizational functioning in a national sport organization. *Journal of Applied Sport Psychology*, Volume 24, Number 1, 1 January 2012, pp. 26-47(22). DOI: 10.1080/10413200.2011.589423
- Watson, D., & Clark, L. A. (1994). Introduction to the Special Issue on Personality and Psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 3–5. DOI: 10.1037/h0092429
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. DOI: 10.1037/0022-3514.54.6.1063

- Webb, T.L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, Vol 138(4), 775-808. DOI: 10.1037/a0027600
- Weiss, H.M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In Staw BM, Cummings LL (Ed.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytic essays and critical reviews*, 18, 1-74.
- Wellin, M. (2007). *Managing the Psychological Contract: Using the personal deal to increase business performance*. Cornwall: MPG Books.
- Witter, G.P. (2003). Professor-estresse: análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Volume 7 Número 1 33-46. DOI: 10.1590/S1413-85572003000100004
- Zhao, H., Wayne, S.J., Glibkowski, B.C., & Bravo, J. (2007). The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60, 647-680. DOI: 10.1016/j.jvb.2007.10.005
- Zottoli, M. A. (2003). *Understanding the process through which breaches of the psychological contract influence feelings of psychological contract violation: An analysis incorporating causal, responsibility, and blame attributions*. Tese de Doutorado, Ohio State University: Ohio.

7 APÊNDICE

Instrumento

Prezado docente,

Você está sendo convidado a responder um questionário sobre a percepção de docentes acerca das relações de trocas que eles estabelecem com a instituição de ensino empregadora. Em outras palavras, sobre a percepção de obrigações do docente para com a instituição de ensino, a sua contrapartida e os sentimentos desencadeados.

Este estudo está sendo realizado pelo grupo de pesquisa Emoções, Sentimentos e Afetos em Contextos de Trabalho coordenado pela professora Sônia Maria Guedes Gondim do Instituto de Psicologia da UFBA.

Se deseja participar de nossa pesquisa, por favor clique no botão abaixo à direita. A previsão de preenchimento deste questionário é de aproximadamente 20 minutos.

Sua participação é muito importante!

Gratos pela sua colaboração!

Atenciosamente,

Mino Correia Rios

mino.rios@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9533905258189964>

Sônia Maria Guedes Gondim

sggondim@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9725833775313298>

Para confirmar a sua participação, por favor leia o texto abaixo e, caso concorde, selecione a opção "Concordo em participar da pesquisa".

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro ter conhecimento de que estou participando de um estudo conduzido por um grupo de pesquisadores da UFBA, cujo principal objetivo é avaliar a percepção de docentes acerca das relações de trocas que eles estabelecem com a instituição de ensino empregadora. Em outras palavras, sobre a percepção de obrigações do docente para com a instituição de ensino, a sua contrapartida e os sentimentos desencadeados.

Declaro que minha participação consistirá apenas em preencher, individualmente, um questionário sobre meus dados sócio-demográficos (idade, escolaridade, sexo, etc.) e um outro questionário contendo perguntas sobre minhas percepções sobre as trocas entre docentes e instituições de ensino e emoções.

Eu não terei nenhum custo ou compensação financeira ao participar desta pesquisa e o benefício da minha participação será contribuir com o desenvolvimento de conhecimento científico na compreensão dos fatores relacionados às das relações de trocas que os docentes estabelecem com a instituição de ensino empregadora. O único risco de que estou sujeito é o de não ficar à vontade com as perguntas relacionadas ao meu jeito de ser e posso, caso isso ocorra, interromper imediatamente a minha participação.

Estou informado(a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, terei total liberdade para questionar ou mesmo me recusar a continuar participando da investigação.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) Os nomes dos indivíduos e instituições participantes da pesquisa não serão divulgados em hipótese alguma;
- b) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- c) Os pesquisadores estão obrigados a me fornecer, quando solicitados, as informações coletadas;
- d) Posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores, que os meus dados sejam excluídos da pesquisa.

Pesquisador Responsável: Mino Correia Rios
Instituto de Psicologia
Rua Aristidis Novis, Estrada de São Lazáro, 197
Salvador, Ba. Fone: (71) 8744.9009

Ao confirmar a participação, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, divulgação científica, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencadas.



Concordo em participar da pesquisa

Instrumento de contrato psicológico

Trocas 1

Responda as questões abaixo considerando a instituição de ensino onde você trabalha. Caso atue em mais de uma, escolha a que você considera principal.

Q1: A seguir será apresentado um conjunto de itens referentes às obrigações do docente em relação à sua instituição de ensino (GRUPO I). O quanto você acredita que estes itens constituem suas obrigações enquanto docente para com a sua instituição educacional empregadora?

Responda com base em uma escala de 1 a 7, sendo **1 "definitivamente não é uma obrigação do docente"** a **7 "definitivamente é uma obrigação do docente"**

Publicar artigos científicos	
Participar de congressos e eventos científicos	
Ministrar aulas com qualidade de conteúdo e didática	
Desenvolver projetos de pesquisa	
Manter-se atualizado nas suas áreas de expertise	
Participar ou liderar grupos de pesquisa	
Participar de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento acadêmico	
Incorporar as novas tecnologias de ensino introduzidas pela organização	

Q2: A seguir será apresentado um conjunto de itens referentes às CONTRAPARTIDAS oferecidas pela instituição de ensino ao docente. Indique o quanto você acredita que cada um dos itens abaixo deveria ser uma das contrapartidas da sua instituição educacional empregadora para com o docente, tendo em vista o conjunto de obrigações apresentados no GRUPO I (Q1) (ex: "publicar artigos"; "desenvolver projetos de pesquisa"; "incorporar tecnologias de ensino").

Responda com base em uma escala de 1 a 7, sendo **1 "definitivamente não DEVERIA ser uma contrapartida da instituição"** a **7 "definitivamente DEVERIA ser uma contrapartida da instituição"**.

e1 - Adotar políticas de melhoria de remuneração por tempo de serviço	
e2 - Adotar uma gestão flexível que leve em conta as especificidades e necessidades pessoais dos docentes	
e3 - Dar destaque institucional a todas as conquistas de docentes dentro e fora da instituição de ensino	
e4 - Assegurar estabilidade no vínculo empregatício	
e5 - Dispor de sistemas de tecnologia de informação eficientes para facilitar o cumprimento de atividades acadêmicas de registros docente (ex. notas, aprovações, etc)	
e6 - Oferecer condições de infra-estrutura de trabalho que preservem a qualidade de vida do docente	
e7 - Oferecer um plano de carreira estruturado	

o1 - Viabilizar carga horária para a dedicação docente à produção científica	
o2 - Oferecer recursos materiais e de tempo para a realização de projetos de pesquisa	
o3 - Oferecer treinamento e suporte para a incorporação de novas tecnologias de ensino	
o4 - Financiar ou oferecer ajuda de custo para participação de docentes em eventos científicos	
o5 - Oferecer recompensa para docentes que ministrem aulas de qualidade de conteúdo e didática	
o6 - Adquirir material bibliográfico atualizado para docentes	
o7 - Investir em equipamentos de suporte à pesquisa, como material de laboratório, programas de computador e afins	
o8 - Financiar ou oferecer cursos de aperfeiçoamento acadêmico a docentes	

Q3: Tendo em vista os elementos apontados nos dois blocos de itens anteriores (Q1 e Q2), o quanto você acredita que a sua Instituição de Ensino empregadora atende às suas expectativas de contrapartida, tendo em vista o seu investimento em questões acadêmicas (GRUPO I)?

Responda com base em uma escala de 1 a 7, com **1** significando que "**a instituição não oferece as contrapartidas adequadas**" e **7** que "**a instituição as oferece plenamente**".

1	2	3	4	5	6	7

Trocas 2

Responda as questões abaixo considerando a instituição de ensino onde você trabalha. Caso atue em mais de uma, escolha a que você considera principal.

Q4: A seguir será apresentado outro conjunto de itens referentes às obrigações do docente em relação à sua instituição de ensino (GRUPO II). O quanto você acredita que estes itens constituem suas obrigações enquanto docente para com a sua instituição educacional empregadora?

Responda com base em uma escala de 1 a 7, sendo **1 "definitivamente não é uma obrigação do docente"** a **7 "definitivamente é uma obrigação do docente"**.

Realizar atividades extra-acadêmicas de interesse institucional	
Agir de modo colaborativo com a coordenação de curso e a direção	
Incorporar valores da instituição educacional	
Obedecer a regras e regulamentos institucionais	
Cumprir prazos institucionais relativos às rotinas acadêmicas das atividades de ensino e pesquisa	
Ajustar-se às demandas institucionais	
Participar de reuniões promovidas pela organização para familiarizar-se com seus valores, normas e diretrizes	

Q5: A seguir será apresentado um conjunto de itens referentes às CONTRAPARTIDAS oferecidas pela instituição de ensino ao docente. Indique o quanto você acredita que cada um dos itens abaixo deveria ser uma das contrapartidas da sua instituição educacional empregadora para com o docente, tendo em vista o conjunto de obrigações apresentados no GRUPO II (Q4) (ex: "realizar atividades extra-acadêmicas de interesse institucional"; "incorporar valores da instituição educacional"; "ajustar-se às demandas institucionais").

Responda com base em uma escala de 1 a 7, sendo **1 "definitivamente não DEVERIA ser uma contrapartida da instituição"** a **7 "definitivamente DEVERIA ser uma contrapartida da instituição"**.

e1 - Adotar uma gestão flexível que leve em conta as especificidades e necessidades pessoais dos docentes	
e2 - Adotar políticas de melhoria de remuneração por tempo de serviço	
e3 - Dar destaque institucional a todas as conquistas de docentes dentro e fora da instituição de ensino	
e4 - Dispor de sistemas de tecnologia de informação eficientes para facilitar o cumprimento de atividades acadêmicas de registros docente (ex. notas, aprovações, etc)	
e5 - Oferecer condições de infra-estrutura de trabalho que preservem a qualidade de vida do docente	
e6 - Assegurar estabilidade no vínculo empregatício	
e7 - Oferecer um plano de carreira estruturado	
o1 - Explicitar com clareza as demandas de atividades extra-acadêmicas de interesse institucional	
o2 - Promover reuniões para a apresentação das normas acadêmicas e	

institucionais e divulgar os valores organizacionais	
o3 - Adotar um estilo de gestão que respeite a autonomia da atividade acadêmica	
o4 - Adotar um projeto educacional que tenha como diretriz preservar a qualidade da formação de ensino superior	
o5 - Acordar previamente com docentes prazos e procedimentos das rotinas acadêmicas	
o6 - Explicitar com clareza as regras e regulamentos institucionais a respeito dos valores	
o7 - Permitir a participação docente na introdução de mudanças	

Q6: Tendo em vista os elementos apontados nos dois blocos de itens anteriores (Q4 e Q5), o quanto você acredita que a sua Instituição de Ensino empregadora atende às suas expectativas de contrapartida, tendo em vista o seu investimento institucional?

Responda com base em uma escala de 1 a 7, com **1** significando que "**a instituição não oferece as contrapartidas adequadas**" e **7** que "**a instituição as oferece plenamente**".

1	2	3	4	5	6	7

PANAS (Galinha e Pais-Ribeiro, 2005)

Q7: A seguir você encontrará uma série de sentimentos e emoções. Indique em que medida sente cada um deles em relação à sua principal Instituição de Ensino empregadora.

1 Nada ou muito Ligeiramente **2** Um Pouco **3** Moderadamente **4** Bastante **5** Extremamente

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Interessado | <input type="checkbox"/> Orgulhoso |
| <input type="checkbox"/> Perturbado | <input type="checkbox"/> Irritado |
| <input type="checkbox"/> Excitado | <input type="checkbox"/> Encantado |
| <input type="checkbox"/> Atormentado | <input type="checkbox"/> Remorsos |
| <input type="checkbox"/> Agradavelmente surpreendido | <input type="checkbox"/> Inspirado |
| <input type="checkbox"/> Culpado | <input type="checkbox"/> Nervoso |
| <input type="checkbox"/> Assustado | <input type="checkbox"/> Determinado |
| <input type="checkbox"/> Caloroso | <input type="checkbox"/> Trêmulo |
| <input type="checkbox"/> Repulsa | <input type="checkbox"/> Ativo |
| <input type="checkbox"/> Entusiasmado | <input type="checkbox"/> Amedrontado |

Perfil de Regulação Emocional (Gross e John, 2003)

Q8: As afirmativas apresentadas a seguir se relacionam a como você controla (regula ou gerencia) suas emoções. Elas envolvem dois aspectos distintos da sua vida emocional: um é sua experiência emocional, ou o que você sente internamente; outro é sua expressão emocional, ou como você expressa suas emoções no seu jeito de falar, comportar-se e nos seus gestos. Responda qual o seu grau de concordância com cada uma das afirmativas, levando em conta a sua experiência na principal instituição de ensino onde trabalha. Faça uso da seguinte escala:

A escala de resposta varia de **1 "Discordo Totalmente"** a **7 "Concordo Totalmente"**.

Quando quero sentir menos emoções negativas, mudo o jeito que estou pensando sobre a situação.	
Quando me vejo em uma situação estressante, procuro pensar de uma maneira que me ajude a ficar calmo(a).	
Quando quero sentir mais emoções positivas, mudo o jeito que estou pensando sobre a situação.	
Eu controlo minhas emoções não as demonstrando.	
Quando estou sentindo emoções negativas, eu me asseguro em não expressá-las.	
Quando estou sentindo emoções positivas, tomo cuidado para não expressá-las.	
Eu controlo minhas emoções mudando o jeito de pensar sobre as situações nas quais estou envolvido(a).	
Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), eu mudo o meu pensamento.	
Eu guardo minhas emoções para mim mesmo(a).	
Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva), eu mudo o meu pensamento.	

Centralidade do Trabalho (Borges e Tamayo, 2001)

Q9: Considere as diferentes esferas de sua vida apontadas abaixo. Em seguida, indique seu grau de importância.

Responda com base numa escala de cinco pontos, sendo que **quanto mais próximo de 5, mais importante**, e **quanto mais próximo de 1, menos importante**.

Família	
Trabalho	
Lazer	
Religião	
Comunidade	

Q10: Em relação a essas mesmas dimensões de sua vida, pedimos que você coloque cada uma delas em ordem de importância, deslocando-as para o quadro da direita. Quanta mais alta a posição da dimensão de vida, maior a importância.

Família		1
Trabalho		2
Lazer		3
Religião		4
Comunidade		5

Questionário Sócio-demográfico

Q11: Qual a natureza da instituição que você trabalha? (Se trabalha em mais de uma instituição, responda sobre a que mantém maior vínculo empregatício)

Pública Privada Confessional

Q12: Sexo:

Masculino Feminino

Q13: Idade:

Q14: Titulação máxima

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

Q15: Há quanto tempo leciona na instituição aproximadamente?

Responda em anos.

Q16: Qual a sua principal área de atuação?

Ciências Humanas

Ciências Exatas

Artes

Ciências Biológicas

Q17: Em qual região do país fica a instituição em que você leciona?

Norte

Sul

Nordeste

Sudeste

Centro-Oeste

Agradecemos a participação!

Qualquer dúvida, por favor, entre em contato.

Sônia Gondim: sggondim@gmail.com

Mino Rios: mino.rios@gmail.com