

## **CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR**

**José Manuel Magno Lopes**

Professor Adjunto Escola Superior de Tecnologia e Gestão - Instituto Politécnico de Leiria  
magnolopes@gmail.com

**Florencio Vicente Castro**

Catedrático de Psicología  
Facultad de Educación Universidad de Extremadura

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.258>

*Fecha de Recepción: 18 Febrero 2015*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015*

### **RESUMO**

O processo de ensino-aprendizagem não se constitui de modo fragmentado ou dissociado das relações pessoais e afetivas. Neste domínio, a relação entre o Professor-Aluno é basilar na edificação do ser humano/cidadão ao relacionar processos cognitivos com práticas psicossociais num tempo dinâmico, num espaço multidimensional, onde a ação ocorre e sob influência de vários quadrantes nem sempre percebida por todos ou, pela menos, sob os mesmos arquétipos. Quando assim acontece algo ocorre num quadro mental individual com o propósito de atribuir um significado e sentido orientador ao comportamento para que o sujeito volte ao seu estado de equilíbrio.

Com o presente artigo é nosso propósito contribuir para o desenvolvimento da investigação acerca da relação psicossocial entre Professor-Aluno.

Os dados foram obtidos através de dois questionários destinados um aos professores, e outro aos alunos do ensino superior público. Por meio da análise de conteúdo foi possível a elaboração de quadros de referência de resultados tratados com recurso à aplicação NVivo 10, bem como fórmulas e rotinas implementadas em Visual Basic.

Conclui-se que existem discrepâncias entre o que os alunos e professores mais valorizam, dentro do quadro mental de percepções da atuação de uns em relação aos outros.

Perceberam-se, desde logo, discrepâncias entre o que os professores e alunos mais valorizam, dentro do quadro mental de percepções da atuação de uns em relação aos outros. Foi, igualmente, possível comprovar que, tendencialmente, o contrato psicológico, pela sua natureza e características, pode ser elemento estabilizador na relação Professor-Aluno ao amplificar o grau de confiança, a percepção de justiça, a clareza na comunicação e o comprometimento afetivo.

**Palavras-chave:** Contrato Psicológico, Ensino Superior, Relação Professor-Aluno.

**ABSTRACT**

**Psychological contract in teacher-student relationships in higher education**

The teaching-learning process is not built in a fragmented way nor is it unrelated to the personal and affective relationships. In this area, the Professor-Student relationship is fundamental to the construction of the human being/citizen since it correlates cognitive processes with psychosocial practices in a dynamic moment, in a multidimensional space, where action occurs, and under the influence of various aspects which are not always acknowledged by everyone or, at the very least, not according to the same archetypes. When this occurs, something happens in an individual mental framework so as to attribute meaning and purpose to the behaviour so that the subject may return to their state of equilibrium.

In this article we aim to contribute to the development of research in the psychosocial relationship between teacher and student.

The data was obtained using two questionnaires, one intended for professors and the other for public higher education students. By analysing the content, it was possible to draw up reference frameworks regarding the findings which were processed using the NVivo 10 application, as well as formulas and routines implemented in Visual Basic.

It can be concluded that there are discrepancies between what the students and the teachers most value within the mental framework of performance perceptions in relation to each other. It was also possible to prove that, normally, the psychological contract, due to its nature and characteristics, may be a stabilizing element in the Professor-Student relationship as it increases the level of trust, the perception of fairness, the clarity in communication and the affective commitment.

**Keywords:** Psychological Contract, Higher Education, Teacher-Student Relationship.

**INTRODUÇÃO**

O Ensino Superior é, indiscutivelmente, um bem essencial para o desenvolvimento de uma nação. A qualidade dos diplomados, bem como a investigação promovida pelas instituições de ensino superior é o motor de criação de riqueza cultural e económica.

A mudança de paradigma no âmbito da formação no ensino superior, não só pela transição que passou pelo processo de Bolonha, mas sobretudo pelas políticas educativas empreendidas e pelas exigências sociais cometidas a este nível de formação, tem apelado a emergência de transformações pedagógicas que inspirem “novas formas de ensinar e aprender, dirigidas ao desenvolvimento de uma epistemologia da incerteza que possibilite uma compreensão plural do mundo, a problematização da realidade, a tomada de ações e a ação crítica” (Vieira, Silva, & Almeida, 2010, p. 23), deixando para trás a perspetiva pedagógica de reprodução de conhecimento para dar vigor à “visão pedagógica como espaço de construção de conhecimento” (p. 23).

Inevitavelmente, a transferência desta abordagem diacrónica – do ensino à aprendizagem -, exige à comunidade académica uma nova roupagem para a componente pedagógica, que não será bastante se não se tiverem em consideração os aspetos psicossociológicos dos atores diretos no processo de aprendizagem - Professor e Aluno - num quadro de influências múltiplas, cruzadas de motivos disposicionais e fatores contextuais ou, em bom rigor, a interação de ambos.

Nesta dinâmica inter-relacional o indivíduo faz a experiência do Eu, do Outro e do Social. Num quadro interpretativo que cada um cria há, necessariamente, uma atribuição de sentido que condiciona as suas atitudes e comportamentos.

Atualmente as exigências e expectativas do Aluno são diferentes das que foram perseguidas por outras gerações. Do mesmo modo se pode dizer que os padrões requeridos e esperados pelo Professor também mudaram. A própria natureza da ação educativa acompanhou este desenvolvimento, bem como as exigências dos stakeholders externos (nacionais ou internacionais).

Nesta linha de reflexão, o conceito de Rousseau (1989), ao preceituar “an individual's belief regarding the terms and conditions of a reciprocal exchange agreement between that focal person and another party” (p. 123), converge na plenitude, e nesta dimensão de análise, ao incluir a percepção de cada parte da relação acerca de expectativas e obrigações recíprocas (Rousseau, 1995).

### **CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Na abordagem que iremos apresentar adotamos o espírito implícito na teoria das representações sociais, de Sergi Moscovici, pois aí encontramos suporte que nos permite relacionar processos cognitivos com práticas de âmbito social, socorrendo-nos dos sistemas de valor de sentido, muitas vezes de plurissignificações, socialmente reconhecidos. Pela proximidade dos protagonistas sociais cria-se, dentro da dinâmica da relação Professor-Aluno, uma certa cultura de interação e comunicação, propulsora do desenvolvimento pessoal e coletivo.

A relação Professor-Aluno “não se dá apenas no encontro em sala de aula, mas também, nas interpretações e expectativas do que, socialmente significa ser professor e aluno, ou seja, a partir da interpretação tanto subjetiva quanto social do papel de cada um” (Amorim, Poniwias, Almerim, Alves, & Lopes, 2005, p. 1095). Conceção que remete para a existência de um contrato psicológico na relação Professor-Aluno, sendo que, de acordo com os mesmos autores, “o contrato psicológico é o principal instrumento intensificador da relação professor-aluno” (p. 1095).

Com efeito, o processo educativo não se restringe exclusivamente à promoção do desenvolvimento cognitivo do Aluno. A aprendizagem é uma construção pessoal, efetuada com ajuda de outrem, é certo, porém que o papel principal pertence a cada sujeito, como ser único que é. Não se trata de uma mera reprodução de saberes ou experiências, mas uma nova construção, por cada indivíduo, que o prepara para a ação a partir da interpretação, atribuição de sentido e elaboração do real. Para que tal seja possível, é fundamental a existência de um contrato aberto como designam, a dado momento, Amorim et al. (2005), na medida em que, por natureza, o ser humano é dinâmico e mutável, e assim, as suas necessidades e expectativas.

O contrato que deverá orientar a relação entre o Professor e o Aluno deve, pois, observar tais características “para se adaptar ao cotidiano escolar, pois as situações podem alterar-se e as expectativas de ambas as partes também, alterando-se também os comportamentos dos envolvidos” (Amorim et al., 2005, p. 1096). Neste dinamismo, seriamente influenciado por tudo o que ocorre no meio circundante, e nem sempre percebido por todos ou, ainda que o seja, nem sempre da mesma forma, ficam sempre potenciais espaços de ambiguidade, de incerteza, ou de parca ou ausente comunicação. Quando assim acontece algo ocorre num quadro mental individual com o propósito de atribuir um significado e sentido orientador ao comportamento para que o sujeito volte ao seu estado de equilíbrio.

Da literatura compulsada constata-se que, apesar do desenvolvimento que o conceito tem vindo a apreender, ainda, não existe uma definição comumente aceite pela comunidade científica, mantendo-se uma diversidade de abordagens que enfatizam mais determinadas características do constructo relativamente a outras (Paraíso, 2012).

Não obstante as definições encontradas em diversos autores, regista-se um consenso generalizado no que respeita a duas das suas principais propriedades “a subjectividade e a mutualidade, ou seja, no que concerne aos compromissos percebidos e à troca de promessas” (Santos, 2007, p. 8).

Rousseau (1989) evidencia a natureza subjetiva do contrato psicológico, significa, pois, que muito embora o indivíduo possa acreditar que a outra parte concorda com os termos do contrato, não significa que esse entendimento tenha sido exatamente o mesmo (Côrtes & Silva, 2006; Robinson & Rousseau, 1994). Por outro lado, os sujeitos creem que o acordo é mútuo e, nesse

pressuposto, as partes encontram-se a ele vinculadas (Santos, 2007).

Sobre o contrato psicológico na relação Professor-Aluno – objeto de estudo do presente trabalho, encontramos, na literatura, duas vertentes. A primeira, com maior ênfase no estudo do contrato psicológico na relação Professor-Aluno na modalidade de ensino a distância. (Koper & Tattersall 2005; Siqueira, 2005). A outra vertente, a que mais se aproxima da nossa investigação, estuda o reforço do contrato psicológico entre professores universitários e estudantes através de um sistema de gestão interativa pós-aula (Li, Zhuge, & Chen, 2009).

Também Kops (1999) estudou o contrato psicológico nas relações interpessoais entre Professor e Aluno. De acordo com o autor, estas não se circunscrevem a qualquer tentativa de enquadramento aos aspetos formais de uma planificação de trabalho subordinada aos conteúdos programáticos. Antes, a um constructo psicossocial dos seus atores no processo de ensino-aprendizagem.

O contrato psicológico, enquanto modelo mental, flexível, que cada sujeito desenvolve e ajusta progressivamente na relação que mantém com outrem, formam-se a partir de valores e modelos cognitivos que orientam para a ação.

Perante novas situações, ou desafios, o indivíduo responde favoravelmente se perceber, que aquelas lhe proporcionam algo em troca capaz de satisfazer as suas necessidades (Paraíso, 2012). Ao contrário, se o sujeito percebe que são ultrapassados os limites de aceitação “pode resultar um desvio cognitivo ou um desvio de contrato, condicionando uma revisão do contrato psicológico ou o seu abandono” (Correia & Mainardes, 2010, p. 269). Neste sentido compreende-se que áreas do contrato psicológico consideradas periféricas para uns, poderão ser fundamentais para outros (Paraíso, 2012). Caso em que podem ocorrer situações em que os indivíduos experimentem um estado de esforço emocional.

É através de um processo comparativo e interpretativo que o indivíduo procura atribuir “um significado ao acontecimento e circunstâncias envolvidas na quebra do contrato” (Santos, 2007) que diferenciará um estado de rutura de um estado de violação do contrato psicológico.

Morrison e Robinson (1997) distinguem o conceito de rutura percebida do contrato psicológico, de um sentimento de violação. Enquanto a rutura representa uma avaliação cognitiva em relação ao cumprimento do contrato psicológico, a violação corresponde a um estado emocional e afetivo, que o sujeito pode vivenciar se perceber e acreditar que a outra parte do contrato falhou, ao não dar cumprimento aqueles que se perceberam como deveres ou obrigações.

Encontrámos estudos, como o de S. Zhang e Huang (2009) que expressam, de modo inequívoco, aspetos que justificam a rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com a Instituição:

The recessive drain of college teachers is mostly caused by the breach and violation of psychological contract. The breach of psychological contract means individuals' certain emotional experiences based on the recognition that the organization fails to fulfill the psychological contract. Its core emotion is the anger. Individuals feel certain unfair treatments and find that the organization breaks its commitment (p. 127).

Para Morrison e Robinson (1997) e Robinson e Morrison (2000) existem dois fatores importantes para a perceção de rutura do contrato psicológico – (1) saliência da discrepância e a (2) vigilância. A primeira depende do grau de importância que o sujeito atribui ao que espera receber. Já a segunda – vigilância – refere-se ao exercício de monitorização do cumprimento dos termos do seu contrato psicológico pela outra parte.

Enquanto que, a rutura se mantém ao nível da cognição do (in)cumprimento de um ou mais deveres/obrigações, os sentimentos de violação expressam respostas emocionalmente sentidas quando há a perceção de que a outra parte não cumpriu os termos do contrato deliberadamente.

Entende-se, neste sentido, que a violação como um estado posterior à rutura (Paraíso, 2012). Significa, pois, que a percepção de rutura do contrato psicológico não determina que tal situação evolua para um estado de violação do contrato.

O contrato psicológico é fundado na base da justiça e da confiança (N. Anderson & Schalk, 1998), constituindo, estas variáveis preditoras, cumprimento ou quebra do contrato psicológico e consequentes reações altitudinais e comportamentais (Correia & Mainardes, 2010; Leiria, Palma, & Cunha, 2006).

Numa referência específica à inclusão da variável confiança na investigação existente, sobre o contrato psicológico, Garcia, Peiró, e Mañas (2007) afirmam que esta “se refiere al grado en que el individuo está dispuesto a asumir situaciones de vulnerabilidad sobre el supuesto de que... [la otra parte] no harán un uso perjudicial para él” (p. 395).

A perda do sentimento de confiança poderá potenciar uma desvinculação, i.e., os indivíduos apresentam-se menos predispostos a investir emocional e comportamentalmente na relação (Paraíso, 2012).

O contrato psicológico observa os aspetos que são valorizados pelo indivíduo. Assim, neste contexto, importa salientar que, no âmbito deste nosso trabalho de investigação, quando falamos de recompensas não temos em pensamento qualquer compensação material, mas de realização, satisfação social e emocional.

O modo pelo qual, os sujeitos incorporam a identidade dos espaços e do outro, com quem se relaciona com a sua própria identidade, é crítico para a compreensão de como se constroem bons relacionamentos (Zagenczyk, Gibney, Few, & Scott, 2011).

Para Amorim et al. (2005) “só há ensino quando há companheirismo entre ensinante e ensinado ... pois o que caracteriza o ensinar é a ultrapassagem da coexistência para a convivência” (p. 1096). De acordo com os mesmos autores o contrato psicológico constitui um instrumento privilegiado ao potenciar favoravelmente a relação Professor-Aluno, na medida em que, aquele,

trabalha o conjunto de expectativas ele proporciona maior motivação com reflexos na aprendizagem e produtividade do aluno. Sendo uma das formas de derrubar o “murro” existente no relacionamento professor versus aluno, para avançar na dinâmica relacional a partir da confiança, respeito e ajuda mútua (p. 1096).

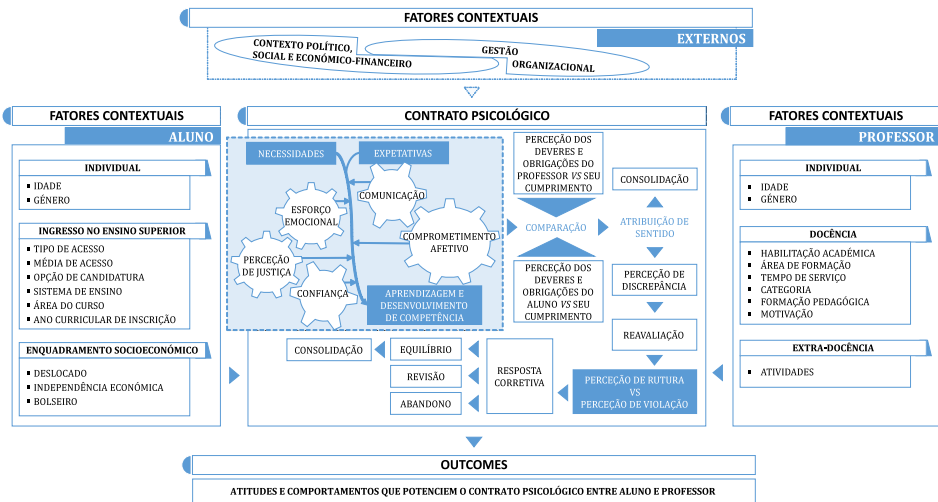
O contrato psicológico, pela sua natureza e características, surge como elemento estabilizador na relação Professor-Aluno ao amplificar o grau de confiança, autonomia, comprometimento com os objetivos traçados e capacidade de realização individual.

Na linha de reflexão que vimos a aduzir, importa, desde logo, conhecer o conteúdo, de hoje, do contrato psicológico do Professor e do Aluno para melhor compreendermos os limites e dinâmicas da relação (Magno, Castro & Paraíso, 2014). É certo que nem sempre é percebida uma correspondência entre um modelo previsto e aquele efetivamente obtido, caso em que, tendencialmente, se verifica um desequilíbrio na relação. Caso em que é imperativa a identificação de atitudes e comportamentos, que decorrem da inter-relação entre Professor e Aluno, que potenciem a minimização de situações de dissonâncias, quebra ou violação do contrato psicológico.

Para responder aos propósitos do nosso estudo criámos o modelo, abaixo apresentado, que observou dois dos modelos relativos ao contrato psicológico mais sonantes da literatura. O primeiro, de Rousseau (1989), enquanto exercício elucidativo do desenvolvimento do contrato psicológico individual; o segundo refere-se ao modelo de Guest (2004), aplicado à relação de trabalho em contexto laboral.

# CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Figura 1 – Modelo de estudo.



## OBJETIVO GERAL DO ESTUDO

Através da representação do modelo teórico do estudo foi possível clarificar contextos, objetos da investigação e suas relações.

A investigação teve como objetivo geral indagar acerca das percepções e significados nas ações individuais e nas interações entre Professor e Aluno, tal como conjecturamos ser entendido pelos sujeitos participantes do estudo, que potencializem a minimização de situações de dissonância, quebra ou violação do contrato psicológico.

Atenderemos, de modo particular, às seguintes proposições:

P1	RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO ALUNO
P2	RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO PROFESSOR
P3	RESPOSTAS CORRETIVAS AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS MANIFESTADOS/PERCECIONADOS PELO ALUNO
P4	RESPOSTAS CORRETIVAS AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS MANIFESTADOS/PERCECIONADOS PELO PROFESSOR
P5	CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO MANIFESTADA/ PERCECIONADA PELO ALUNO
P6	CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO MANIFESTADA/ PERCECIONADA PELO PROFESSOR

## MÉTODO

O presente estudo abrangeu os alunos com inscrição no ano letivo 2012/2013 em cursos de licenciatura ou de licenciatura com mestrado integrado no ensino superior público universitário ou politécnico, bem como Professores do ensino superior público universitário ou politécnico, em exercício no ano letivo 2012/2013.

O número total de alunos participantes é de 317 ( $n_1=317$ ). E o número total de professores res-pondentes é de 67 ( $n_2=67$ ).

Como principal fonte de recolha de dados foram desenvolvidos, no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia, concluído em 2014, dois inquéritos por questionários destinados, respetivamente, ao Aluno e ao Professor.

A elaboração destes instrumentos observou os procedimentos metodológicos gerais, designadamente a consulta de especialistas e investigadores experientes na área. Com este procedimento, importava assegurar a convergência de opiniões (Almeida & Freire, 2008), quanto à relevância das questões que integravam a versão inicial do inquérito face à temática da investigação.

Trata-se de um estudo eminentemente de natureza qualitativo pois, as características holísticas e interpretativas que lhe são reconhecidas permitem conhecer e encontrar significados das perceções, emoções e atitudes nas ações individuais e nas interações sociais, na voz de quem as vivencia: Professor e Aluno.

O material recolhido foi tratado e interpretado através da análise de conteúdo das respostas, seguindo, para o efeito, as etapas estabelecidas por Bardin (2011) que compreendem: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Todas as regras, e análise de codificação e categorização, foram submetidas à apreciação de observadores independentes - *Acordo inter-juizes* - para avaliarem a fiabilidade dos resultados da prova (Fortin, 2009), registando-se um excelente grau de concordância com o nosso trabalho.

Os dados recolhidos foram tratados por um conjunto de técnicas da análise de conteúdo, com recurso à aplicação NVivo (versão 10).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da investigação concluímos que os termos do conteúdo do contrato psicológico do Aluno, do Professor, bem como a perceção que cada um faz dos termos do contrato do outro, não sendo propriamente contraditórios, não se apresentam transversalmente em sentido conso-nante, seja na relevância ou na intenção.

Com efeito, no que respeita ao contrato psicológico do Aluno em ambiente de sala de aula, os alunos manifestam uma maior incidência, em comparação com o percecionado pelos professores, na obrigação de estarem atentos ou de não perturbarem a aula. Ao invés, os professores percecio-nam ser mais importante, do que o manifestado pelos alunos, que estes adquiram os conhecimen-tos transmitidos ou realizem as atividades propostas. Por outro lado, em ambiente extra sala de aula, os alunos indicam ser mais significativo, do que o observado pelos professores, estabelece-rem uma boa relação com o Professor. Ao invés, os professores exprimem como mais importante, do que o evidenciado pelos alunos, o facto destes últimos terem o dever de ser respeitadores e de estudar.

No que alude ao contrato psicológico do Professor em ambiente de sala de aula, os professo-res exprimem uma muito maior importância, do que o percecionado pelos alunos, ao dever de trans-mitirem a experiência prática, bem como os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara. Ao invés, os alunos percecionam ser mais significativo, do que o manifestado pelos professores, que estes transmitam os conhecimentos de forma rigorosa e sejam respeitadores. Por outro lado, em

## CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

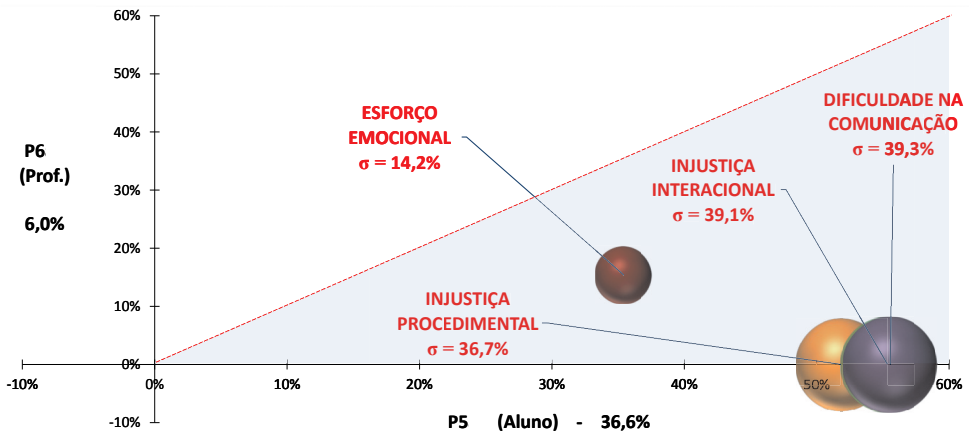
ambiente extra sala de aula, os professores indicam como mais relevante, do que o percebido pelos alunos, o facto de transmitirem conhecimentos, socializarem ou serem um bom exemplo profissional. Em sentido contrário, os alunos percebem como mais importante, do que o manifestado pelos professores, o facto destes últimos deverem de ser bons ouvintes.

A presente investigação permitiu-nos caracterizar as diversas discrepâncias entre as percepções dos alunos e professores, no que concerne as variáveis intervenientes (confiança, comprometimento afetivo, percepção de justiça, Comunicação e esforço emocional), que podem comprometer a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Assim, como se apresenta na figura 2, constata-se que os alunos:

- denunciam um esforço emocional próprio superior à percepção desse esforço por parte dos professores;
- percebem um esforço emocional dos professores para com eles mais expressivo do que o denunciado por estes;
- exprimem uma relação de desconfiança com os professores muito mais significativa do que o percebido por estes;
- manifestam ausência de comprometimento afetivo com os professores mais expressiva do que o sentido por estes;
- sentem ausência de comprometimento afetivo dos professores para com eles superior ao manifestado por estes.

Figura 2 – Rutura ou violação do contrato psicológico do aluno - discrepâncias



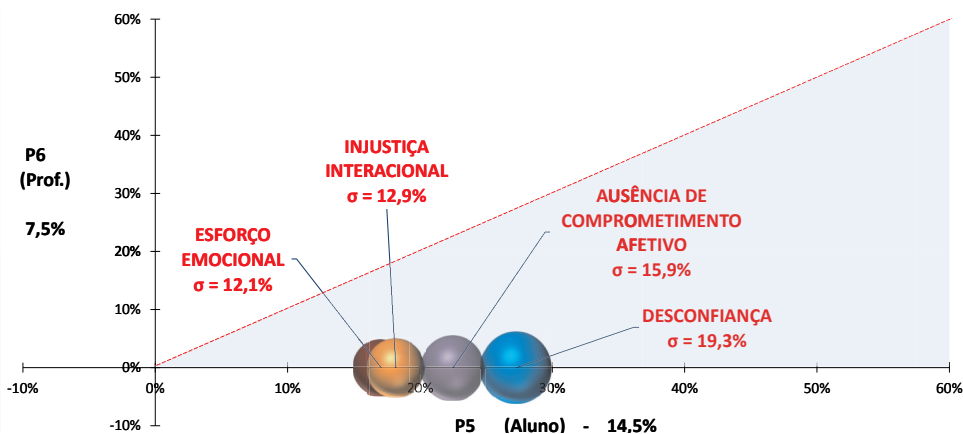
Por outro lado, como se apresenta na figura 3, verifica-se que os professores:

- manifestam uma relação de confiança com os alunos muito mais significativa do que o percebido por estes;
- observam uma relação de confiança dos alunos com eles superior à expressa por estes;
- evidenciam uma injustiça procedimental para com os alunos mais relevante do que a sentida por estes;
- sentem uma injustiça procedimental dos alunos para com eles mais expressiva do que a evidenciada por estes;



- expressam facilidade na comunicação com os alunos muito mais significativa do que o percebido por estes;
- percecionam facilidade na comunicação dos alunos com eles muito mais relevante do que o expresso por estes;
- manifestam comprometimento afetivo com os alunos muito mais elevado do que o sentido por estes;
- sentem comprometimento afetivo dos alunos para com eles muito mais significativo do que o manifestado por estes.

Figura 2 – Rutura ou violação do contrato psicológico do professor - discrepâncias



Em função das discrepâncias entre as percepções dos alunos e dos professores, no que concerne às variáveis intervenientes, caracterizámos a rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor, bem como as suas respostas corretivas de equilíbrio, revisão e abandono.

Constata-se que os alunos manifestam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico com os professores muito mais expressiva do que a percebida por estes. Ao invés, os professores manifestam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico com os alunos inferior à percebida por estes.

Logramos ainda, caracterizar o modo como as variáveis intervenientes influenciaram a rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor.

De onde se pode salientar que a injustiça procedimental, injustiça interacional e a dificuldade na comunicação percebida pelos alunos, patentearam-se como as mais influentes para a rutura ou violação do contrato psicológico dos alunos.

Podemos ainda concluir que os alunos percebem uma rutura ou violação do seu contrato psicológico muito mais expressiva do que o observado pelos professores, em razão da dificuldade na comunicação, injustiça interacional e procedimental com estes.

Concluimos ainda que, os alunos percebem uma rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles mais significativa, do que o percebido pelos professores, devido à relação de desconfiança dos professores com eles, bem como pela ausência de comprometimento afetivo.

Em função das discrepâncias entre as percepções dos alunos e dos professores, no que concer-

## **CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR**

ne as variáveis intervenientes, e à rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor, caracterizámos as respostas corretivas de equilíbrio, revisão e abandono.

Assim, constatámos que enquanto uma percentagem significativa dos alunos que manifestaram rutura ou violação do seu contrato psicológico com os professores evidenciou uma resposta corretiva de abandono para com estes, nenhum dos professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico dos alunos com eles observou uma resposta corretiva de abandono dos alunos para com eles

Por outro lado, verificámos, igualmente, que enquanto uma percentagem bastante relevante dos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico dos professores com eles perceberam uma resposta corretiva de abandono dos professores para com eles, nenhum dos professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico com os alunos percebeu uma resposta corretiva de abandono para com os alunos.

Logramos ainda, caracterizar o modo como as variáveis intervenientes influenciaram as respostas corretivas do Aluno e do Professor.

De onde podemos realçar que a confiança e o comprometimento afetivo percecionados pelos alunos evidenciaram-se como as mais influentes para a resposta corretiva de equilíbrio dos alunos. Ao invés, realçámos que a confiança, o comprometimento afetivo e a facilidade na comunicação com os alunos evidenciaram-se como as mais influentes para a resposta corretiva de equilíbrio destes para com os alunos.

Constatámos, ainda, que a ausência de comprometimento afetivo, a injustiça procedimental e interacional, bem como a desconfiança denunciadas pelo Professor segundo a perceção dos alunos, sobressairam como os fatores mais influentes para a resposta corretiva de equilíbrio dos alunos para com os professores.

Por fim, como resultado do presente estudo caracterizámos o cumprimento/consolidação do contrato psicológico do Aluno e do Professor, segundo a perceção de ambos.

Podemos, assim, concluir que os alunos manifestaram uma muitíssimo inferior consolidação do seu contrato psicológico com os professores (cerca de dois terços dos alunos do estudo) do que o percecionado por estes.

Por outro lado, relativamente à consolidação do contrato psicológico do Professor manifestada pelos professores e percecionada pelos alunos, comprovou-se, apenas, uma ligeira discrepância.

Fuímos ainda, caracterizar o modo como as variáveis intervenientes influíram a consolidação do contrato psicológico do Aluno e do Professor.

De onde se pode realçar que, a injustiça interacional e injustiça procedimental, a dificuldade na comunicação, a desconfiança e a ausência de comprometimento afetivo percecionada pelos alunos, patentearam-se como os fatores mais prejudiciais para a consolidação do contrato psicológico dos alunos. Ao invés verificou-se que nenhuma das variáveis intervenientes se destaca, significativamente como influenciadora da consolidação do contrato psicológico dos professores para com os Aluno.

Podemos ainda concluir que, os alunos percecionam uma consolidação do seu contrato psicológico muito mais expressiva do que o observado pelos professores, em razão da ausência de comprometimento afetivo com estes. Ao envés, os professores percecionam consolidação do contrato psicológico dos alunos com eles muito mais significativa do que o percebido por estes, motivado pela perceção de injustiça procedimental, dificuldade na comunicação, injustiça interacional, bem como desconfiança dos alunos na relação com os professores.

Concluimos, finalmente, que, os alunos percecionam uma consolidação do contrato psicológico do Professor com eles muito mais significativa do que o observado pelos professores, devido à dificuldade de comunicação e ausência de comprometimento afetivo destes com os alunos. Por

outro lado, os professores manifestam uma consolidação do seu contrato psicológico mais relevante do que o observado pelos alunos, em razão da denúncia de esforço emocional dos professores na relação com os alunos.

A alteração de paradigma no sistema de ensino tem apelado à emergência de transformações que incrementem novas formas de ensinar e aprender, adequadas à sociedade do conhecimento em que nos inserimos, e onde a variável constante é a incerteza, deixando para trás a perspectiva pedagógica de reprodução de conhecimento.

A mudança de tal abordagem diacrónica – do ensino à aprendizagem –, exige, à comunidade académica e, em bom rigor, à sociedade em geral que incitem a novas abordagens didáticas e pedagógicas que não se abstenham em consideração os aspetos psicossociológicos dos atores diretos no processo de aprendizagem – Professor e Aluno –, num quadro de influências múltiplas, cruzadas de motivos disposicionais e fatores contextuais ou, em bom rigor, a interação de ambos.

Não é momento para evocar tempos proverbiais. Políticas apriorísticas. Cânones estribados em pedagogias de manifesta inadequação às vivências atuais. Políticas perfuradas sob a égide dos rácios orçamentais que abreviam planos de estudo ou horas de contacto. À escola requer-se o papel de preparar os indivíduos enquanto cidadãos do mundo, com os conhecimentos, competências que lhes permitam explorar as suas capacidades, bem como a integração social.

Terminamos com o sábio pensamento de A Benjamin Franklin: “Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrarei, envolva-me e eu aprenderei.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5 ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amorim, C., Ponivas, M., Almerim, M., Alves, R., & Lopes, S. (2005). Representação Social do Bom Aluno na Concepção de Professores Universitários, Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba.
- Anderson, N., & Schalk, R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 637-647. doi: Doi 10.1002/(Sici)1099-1379(1998)19:1+<637::Aid-Job986>3.0.Co;2-H
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Correia, R., & Mainardes, E. W. (2010). O desenvolvimento do contrato psicológico orientado para desempenhos de elevado rendimento. *PSICO*, 41, 266-277.
- Côrtes, L. L., & Silva, J. R. G. (2006). Construção de contratos psicológicos de indivíduos que ingressam em organizações do sector público no atual contexto brasileiro: Estudo de caso de uma empresa estatal. Paper presented at the 30<sup>th</sup> Encontro da ANPAD, Salvador, Brasil.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- García, F., Peiró, J., & Mañas, M. A. (2007). El contrato psicológico en la Administración Pública: Derechos y obligaciones del empleado público desde su propia perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23, 389-418.
- Guest, D. E. (2004). Flexible employment contracts, the psychological contract and employee outcomes: An analysis and review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 5, 1-19.
- Koper, R., & Tattersall, C. (2005). *Learning Design: A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. New York, USA: Springer-Verlag.
- Kops, D. (1999). *O Contrato Psicológico e a Relação Professor-Aluno*. (Tese de doutoramento), Wauwatosa, Wisconsin/EEUU.
- Leiria, A. C., Palma, P. J., & Cunha, M. P. (2006). O Contrato psicológico em organizações empresen-

## CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

- dedoras: Perspectivas do empreendedor e da equipa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12, 67-94.
- Li, L., Zhuge, X., & Chen, K. (2009). *Research on Strengthening After-Class Interactive Management of the Psychological Contract Between*. Paper presented at the International Conference on Management Science and Engineering, Moscow, Russia.
- Magno, J., Castro, F. V., Paraíso, I., (2014). Contrato Psicológico na Relação Professor-Aluno no Ensino Superior: Termos do seu Conteúdo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 499-510. ISSN: 0214-9877.
- Morrison, E., & Robinson, S. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22, 226-256.
- Paraíso, I. (2012). *Política de austeridad y contrato psicológico en la Administración Pública*. (Tese de doutoramento), Departamento Psicología y Antropología : Universidade de Extremadura, Badajoz.
- Robinson, S., & Morrison, E. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 525-546.
- Robinson, S., & Rousseau, D. (1994). Violating the psychological contract: not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 245-259.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks: SAGE.
- Santos, M. C. C. (2007). A influência dos valores pessoais no contrato psicológico: um estudo com empregados de contacto. (Dissertação de mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Siqueira, S. W. (2005). *EDUCO - Modelando Conteúdo Educacional*. (Tese de doutoramento), Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2010). A pedagogia no ensino superior: Indagar para transformar. *Pedagogia no Ensino Superior*, 8, 21-43.
- Zagenczyk, T. J., Gibney, R., Few, W. T., & Scott, K. L. (2011). Psychological Contracts and Organizational Identification: The Mediating Effect of Perceived Organizational Support. *Journal of Labor Research*, 32(3), 254-281. doi: 10.1007/s12122-011-9111-z
- Zhang, S., & Hung, X. (2009). An analysis on the recessive drain of College Teachers in perspective of psychological contract. *Journal of Business and Management*, 4, 126-130.