

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOECONÔMICAS – ESAG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

ANA LUIZA LEITE

**EQUILIBRANDO RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS E FAMILIARES: A
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NO CANADÁ
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

FLORIANÓPOLIS

2024

ANA LUIZA LEITE

**EQUILIBRANDO RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS E FAMILIARES: A
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NO CANADÁ
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Administração do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientadora: Prof. Dra. Dannyela da Cunha Lemos

Coorientador: Prof. Dr. Mario Cesar Barreto Moraes

FLORIANÓPOLIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Leite, Ana Luiza
EQUILIBRANDO RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS
E FAMILIARES: : A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NO CANADÁ DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19 / Ana Luiza Leite. -- 2024.
213 p.

Orientador: Dannyela da Cunha Lemos
Coorientador: Mario Cesar Barreto Moares
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG,
Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2024.

1. Equilíbrio Trabalho-Família. 2. Pandemia da COVID-19. 3.
Professor Universitário. 4. Cultura. 5. Mudança. I. Lemos, Dannyela
da Cunha. II. Moares, Mario Cesar Barreto. III. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e
Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação em
Administração. IV. Título.

ANA LUIZA LEITE

**EQUILIBRANDO RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS E FAMILIARES: A
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NO CANADÁ
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Administração do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mario Cesar Barreto Moraes
ESAG/UDESC

Membros:

Profa. Dra. Graziela Dias Alperstedt
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Ana Paula Grillo Rodrigues
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Carla Cristina Dutra Burigo
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Ana Cristina Limongi-França
Universidade de São Paulo

Florianópolis, 18 de dezembro de 2024.

Àqueles que diariamente se esforçam para encontrar harmonia entre suas responsabilidades profissionais e familiares, reconhecendo que o verdadeiro sucesso está no equilíbrio e na qualidade das suas relações.

AGRADECIMENTOS

Ao redigir esta seção, sinto-me profundamente emocionada ao refletir sobre as vidas que cruzei e as que impactei para chegar até aqui. Este percurso, mais próximo do caos do que de uma linha reta, mais repleto de questionamentos do que de respostas, foi trilhado com o apoio de pessoas excepcionais que merecem minha eterna gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, que me guiou e protegeu em todos os momentos. Minha fé foi o alicerce que me sustentou e me trouxe até este momento.

Aos meus pais, Salésio e Odete, meu eterno reconhecimento. “Não teria tempo”, nem condições de me aprofundar nos estudos da ciência da administração sem a base sólida de um lar estável e o trabalho incansável de vocês, que dedicam, há mais de 30 anos, por mais de 50 horas semanais para realizar os sonhos das suas filhas. Obrigada por fazerem tanto por mim.

Meu, agora, esposo. Que acompanhou minha evolução desde a primeira graduação. Você suportou a distância enquanto eu perseguia um dos meus maiores sonhos e esteve ao meu lado em cada etapa. Não tem como listar tudo que já fizemos um pelo outro nesses “quase” nove anos de relacionamento. Obrigada por comemorar comigo cada pequena conquista e ser um ombro amigo frente às adversidades. Também não poderia deixar de agradecer a sua leitura atenta à minha tese, sob livre e espontânea “pressão”. Obrigada por ser você.

À minha família, de sangue e de lei/coração: minhas irmãs Paula e Renata, meus cunhados Ivan, Lucinei, Flávio e Thamyres, meus sogros Flávio e Sonja, e minhas sobrinhas Maria Alice, Laura Beatriz e Sara Cristina. Vocês são meu porto seguro.

Minhas irmãs Paula e Renata, não há palavras suficientes para descrever o quanto o amor e o apoio de vocês foram essenciais em minha vida. Eu só sabia que eu seria capaz, porque antes de mim, vocês desbravaram a educação superior. Cada conquista minha, há uma parte de vocês, pois foram minhas inspirações.

À minha primeira e única afilhada Laura Beatriz, que enche minha vida de luz e alegria com seu sorriso e sua pureza. A lembrança de que vale a pena lutar por um futuro melhor para as próximas gerações. Que este momento seja também um exemplo para você seguir sempre seus sonhos, com coragem e determinação.

Aos meus demais familiares, amigos e amigas, próximos ou distantes. Mesmo com minha ausência em alguns momentos, carrego cada um no coração e sou imensamente grata pelo apoio, carinho e palavras de incentivo.

Aos meus orientadores, tive a sorte de contar com três mentores excepcionais: Prof^a. Dra. Dannyela da Cunha Lemos, Prof. Dr. Mario Cesar Barreto Moraes e Prof^a. Dra. Linda Duxbury. Ao Prof. Dr. Mario Cesar, agradeço por sua paciência, generosidade e por me guiar com sabedoria ao longo deste percurso. À Prof^a. Dra. Dannyela, sou profundamente grata pela atenção cuidadosa e pela forma como incentivou meu desenvolvimento. À Prof^a. Linda, minha eterna gratidão pela oportunidade de acreditar em meu potencial, mesmo sem me conhecer. Graças a você, realizei o sonho antigo de um intercâmbio, onde pude explorar novas culturas e expandir meus horizontes, saindo da minha zona de conforto e rompendo limites. A cada um de vocês, meu mais sincero obrigado por suas contribuições únicas e inestimáveis.

Aos membros da banca de defesa, escolhidos com grande cuidado: Prof^a. Dra. Graziela Dias Alperstedt, Prof^a. Dra. Ana Paula Grillo Rodrigues, Prof^a. Dra. Carla Cristina Dutra Burigo e Prof^a. Dra. Ana Cristina Limongi-França, minha mais profunda gratidão. Em especial, agradeço às Prof^s. Ana Cristina e Carla Cristina, que participaram da banca de qualificação e me apoiaram de maneira tão respeitosa e encorajadora desde aquela etapa inicial.

Aos professores das disciplinas que cursei na ESAG/UDESC durante o doutorado, minha sincera gratidão pelos valiosos ensinamentos que transcendem o âmbito acadêmico: Prof. Martha Kaschny Borges, Prof. Graziela D. Alperstedt, Prof. Rafael Tezza, Prof. Mauricio C. Serafim e Prof. Simone Ghisi Feuerschütte. Suas orientações não apenas enriqueceram meu conhecimento científico, mas também ampliaram significativamente minha visão de mundo. Também tive a honra de cursar disciplinas na UFSC, sob a orientação da Prof^a. Carla Cristina Dutra Burigo, e na Carleton University, com a Prof^a. Linda Duxbury. Suas contribuições foram marcantes e transformadoras, deixando um impacto duradouro em minha formação.

Às incansáveis colaboradoras da Secretaria, Carol, Karla, Marina e Tati, que sempre demonstraram atenção e apoio aos estudantes da ESAG.

Aos professores participantes da pesquisa, que enriqueceram este trabalho com suas perspectivas e reflexões. Suas contribuições não apenas validaram nossa investigação, mas também me proporcionaram momentos de aprendizado e alegria. Estar no começo dessa carreira fez eu entender cada um de vocês.

Aos colegas que tive a honra de conhecer durante esta caminhada, seja nos corredores da ESAG ou em congressos, minha gratidão por tornarem essa experiência mais rica e cheia de aprendizado. Em especial, agradeço às colegas Stefany, Monica, Julia, Karina e Maria Clara. Mulheres inspiradoras, vocês marcaram profundamente minha trajetória com sua força e dedicação. A presença de todos vocês tornou essa jornada ainda mais significativa.

À UDESC, por ser o alicerce da minha formação desde a graduação até o doutorado. Uma instituição pública de excelência que me permitiu adquirir conhecimentos que jamais imaginei alcançar e me despertou uma consciência maior sobre meu papel no mundo. Agradeço também pelo apoio financeiro que tornou possível minha participação em diversos congressos ao longo dessa jornada. Esses momentos foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico, permitindo a troca de conhecimentos e a ampliação da minha rede de contatos, experiências que enriqueceram profundamente minha trajetória.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), minha mais sincera gratidão pelo suporte fundamental ao longo desta caminhada acadêmica. A bolsa recebida foi indispensável para que eu pudesse me dedicar aos estudos e alcançar este importante marco em minha trajetória.

Ao *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP), que me possibilitou realizar o sonho de um intercâmbio no Canadá. À Carleton University, pela recepção calorosa e pela estrutura que viabilizou minha pesquisa. O acesso contínuo a ferramentas como o *NVivo*, *Qualtrics* e o *Nvivo Transcript* foi essencial para este trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este momento se tornasse possível, meu mais sincero agradecimento. Este é o resultado de um esforço coletivo, e sou eternamente grata por cada um de vocês.

RESUMO

A pandemia da COVID-19 gerou transformações significativas nas dinâmicas de trabalho e família, especialmente para professores universitários, que enfrentaram novos desafios na gestão do equilíbrio entre suas responsabilidades profissionais e pessoais. O objetivo desta tese foi investigar como professores universitários do Brasil e do Canadá gerenciaram o equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia da COVID-19, comparando as estratégias adotadas e os desafios enfrentados nos dois países. Para fundamentar esta pesquisa, foram empregadas teorias culturais, de mudança e a concepção da universidade como ambiente de trabalho. Também foram utilizadas as teorias de papéis e de conflitos, teoria transacional de estresse e enfrentamento e teoria da conservação dos recursos. Essas abordagens, somadas às pesquisas anteriores sobre o trabalho de professores universitários foram a base de interpretação das percepções dos professores. Utilizou-se uma abordagem predominantemente qualitativa por meio de um estudo de caso extremo e múltiplo. Este cenário é considerado um caso extremo porque, no campo da Educação, os professores universitários acumulam três papéis distintos e concorrentes: ensino, pesquisa e administração. Embora idealmente complementares, esses papéis são avaliados de forma desigual e exigem habilidades variadas, gerando competição pelo tempo dos docentes. Essa característica, marcada pela distinção e competição entre papéis dentro do mesmo domínio (trabalho), é incomum e justifica a análise como um estudo de caso extremo e único. Também é onde reside a relevância do estudo, ao tratar o trabalho em múltiplos papéis e não apenas um constructo unitário. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas e questionários com professores universitários do Brasil e do Canadá, sendo analisadas por meio da Análise de Conteúdo. O estudo revelou semelhanças e diferenças nas formas de lidar com demandas profissionais e familiares, destacando os impactos no equilíbrio entre trabalho e família, tempo, estresse, satisfação e produtividade dos docentes. Dimensões culturais, como individualismo versus coletivismo, distância de poder e aversão à incerteza parecem ter certa influência nessa percepção dos professores. Os resultados deste estudo fornecem uma compreensão mais profunda dos conflitos de papéis enfrentados pelos membros do corpo docente e como esses conflitos são moldados por fatores culturais. Também foi indicado que o impacto do aumento do tempo dedicado aos papéis de trabalho varia conforme a natureza do papel, com o ensino gerando estresse e insatisfação, enquanto a pesquisa resulta em maior satisfação e produtividade. O papel administrativo apresentou menor impacto devido à sua previsibilidade e menor valorização pelos professores. O maior tempo em casa foi

percebido por alguns professores como uma oportunidade para aumentar o convívio familiar; no entanto, quase metade dos docentes relatou uma redução no tempo dedicado à família. O equilíbrio entre trabalho e vida familiar foi prejudicado para a maioria dos professores, com um impacto mais acentuado entre os canadenses. A pesquisa evidencia a importância de políticas personalizadas que considerem as especificidades culturais e organizacionais de cada contexto, além de sugerir que a gestão de crises futuras, deve ser mais flexível e adaptada às necessidades dos professores.

Palavras-chave: Equilíbrio Trabalho-Família; Pandemia da COVID-19; Professor Universitário; Cultura; Mudança.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has brought about significant changes in work-family dynamics, especially for professors, who have faced new challenges in managing the balance between their professional and personal responsibilities. The aim of this thesis was to investigate how professors in Brazil and Canada managed the balance between work and family during the COVID-19 pandemic, comparing the strategies adopted and the challenges faced in both countries. To support this research, cultural theories, theories of change, and the conception of the university as a work environment were used. Role and conflict theories, transactional theory of stress and coping, and conservation of resources theory were also adopted. These approaches, combined with previous research on the professors' job, were the basis for interpreting the professors' perceptions. A predominantly qualitative approach was used through an extreme and multiple case study. This scenario is considered an extreme case because, in the field of Education, professors accumulate three distinct and competing roles: teaching, research, and administration. Although ideally complementary, these roles are evaluated unequally and require varied skills, generating competition for faculty members' time. This characteristic, marked by the distinction and competition between roles within the same domain (work), is unusual and justifies the analysis as an extreme and unique case study. It is also where the relevance of the study lies, as it addresses work in multiple roles and not just a single unitary construct. Data collection involved semi-structured interviews and questionnaires with university professors from Brazil and Canada, which were analyzed through Content Analysis. The study revealed similarities and differences in the ways of dealing with professional and family demands, highlighting the impacts on the balance between work and family, time, stress, satisfaction and productivity of faculty members. Cultural dimensions, such as individualism versus collectivism, power distance and uncertainty avoidance seemed to have some influence on this professors' perception. The results of this study provide a deeper understanding of the role conflicts faced by faculty members and how these conflicts are shaped by cultural factors. It was also found that the impact of increased time spent on work roles varied according to the nature of the role, with teaching leading to stress and dissatisfaction, while research resulted in greater satisfaction and productivity. Administrative roles had less impact due to their predictability and lower value for faculty. More time at home was perceived by some professors as an opportunity to spend more time with their families; however, almost half of them reported a reduction in family time. Work-life balance was compromised for most faculty, with the

impact being more pronounced among Canadians. The research highlights the importance of tailored policies that consider the cultural and organizational specificities of each context and suggests that future crisis management should be more flexible and tailored to professors' needs.

Keywords: Work-Family Balance; COVID-19 Pandemic; University Professor; Culture; Change.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pressupostos Teóricos	27
Figura 2 – Atividades gerais do professor universitário.....	59
Figura 3 – Pressupostos Epistemológicos e Procedimentos Metodológicos.....	73
Figura 4 – Linha do tempo da pandemia e mudanças nas universidades pesquisadas.....	86
Figura 5 – Mudança no papel de ensino durante a pandemia.....	92
Figura 6 – Mudança no tempo dedicado ao papel de ensino durante a pandemia	94
Figura 7 – Mudança no papel da pesquisa durante a pandemia	97
Figura 8 – Mudança no tempo dedicado ao papel da pesquisa durante a pandemia	99
Figura 9 – Mudança no papel administrativo durante a pandemia.....	102
Figura 10 – Mudança no tempo dedicado ao papel administrativo durante a pandemia.....	103
Figura 11 – Mudança no papel familiar durante a pandemia	110
Figura 12 – Mudança no tempo dedicado ao papel familiar durante a pandemia	112
Figura 13 – Nível de estresse e suporte no papel de ensino durante a pandemia.....	119
Figura 14 – Nível de estresse e suporte no papel de pesquisa durante a pandemia.....	126
Figura 15 – Nível de estresse e suporte no papel administrativo durante a pandemia	131
Figura 16 – Enfrentamento ao estresse nos papéis de trabalho	140
Figura 17 – Mudança no equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia.....	143
Figura 18 – Lições aprendidas sobre o equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia	147
Figura 19 – Relações conflituosas entre os papéis de trabalho e entre a família	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação das Culturas Nacionais: Brasil versus Canadá36

Quadro 2 – Comparação da carreira docente em universidades no Brasil e Canadá87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição das amostras brasileira (n = 24) e canadense (n = 23).....	77
Tabela 2 – Mudança no tempo dedicado aos papéis de trabalho durante a pandemia	90
Tabela 3 – Mudança no tempo dedicado ao trabalho durante a pandemia por país	91
Tabela 4 – Mudança em diferentes papéis familiares durante a pandemia	113
Tabela 5 – Mudança em diferentes papéis familiares durante a pandemia por país	114
Tabela 6 – Nível de satisfação na função de ensino durante a pandemia.....	120
Tabela 7 – Nível de efetividade na função de ensino durante a pandemia.....	123
Tabela 8 – Nível de satisfação na função de pesquisa durante a pandemia	127
Tabela 9 – Nível de produtividade na função de pesquisa durante a pandemia.....	128
Tabela 10 – Nível de satisfação na função de administração durante a pandemia.....	132
Tabela 11 – Nível de produtividade na função de administração durante a pandemia	134
Tabela 12 – Conselhos sobre equilíbrio entre trabalho e família	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação do tempo, satisfação, estresse e efetividade no papel de ensino durante a pandemia.....	155
Gráfico 2 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de pesquisa durante a pandemia	156
Gráfico 3 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de administração durante a pandemia.....	157
Gráfico 4 – Relação do tempo, satisfação, estresse e efetividade no papel de ensino por país durante a pandemia	160
Gráfico 5 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de pesquisa por país durante a pandemia	161
Gráfico 6 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de administração por país durante a pandemia	161
Gráfico 7 – Mudanças no tempo dedicado ao trabalho e à família durante a pandemia	163
Gráfico 8 – Mudança no balanceamento entre trabalho e família durante a pandemia.....	166

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO	20
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO.....	22
1.3	OBJETIVOS	25
1.3.1	Objetivo Geral.....	25
1.3.2	Objetivos Específicos	25
1.3.3	Pressupostos.....	26
1.4	CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA	28
1.5	JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	30
1.6	ORIGINALIDADE E RELEVÂNCIA	31
1.7	LIMITAÇÕES DO TRABALHO	32
1.8	ESTRUTURA DA TESE	33
2	REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO	34
2.1	TEORIAS AMBIENTAIS.....	34
2.1.1	Cultura como ambiente de valores e padrões de comportamento.....	34
2.1.2	Universidades como ambiente de trabalho.....	40
2.1.3	Teoria da Mudança de Equilíbrio Pontuado.....	42
2.1.4	Pandemia da COVID-19 e adaptação à mudança.....	43
2.2	TEORIA DE PAPÉIS.....	44
2.2.1	Conflitos Intra-Papéis.....	45
2.2.2	Conflitos Entre Papéis	46
2.2.3	Equilíbrio Entre Trabalho e Família	47
2.3	TEORIAS COMPORTAMENTAIS RELACIONADAS AO ESTRESSE.....	49
2.3.1	Teoria da conservação de recursos.....	49
2.3.2	Teoria transacional do estresse e enfrentamento	52
2.4	O CASO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	54
2.4.1	Trabalho Docente: competências e formação.....	54
2.4.2	Papéis de trabalho do professor universitário: ensino, pesquisa e administração.....	58
2.4.3	Equilíbrio entre vida profissional e pessoal na academia	64
2.4.4	Estresse na profissão docente.....	68

3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1	PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS	71
3.2	ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO.....	73
3.3	COLETA DE DADOS	75
3.1.1	Amostra.....	76
3.4	ANÁLISE DE DADOS	78
4	RESULTADOS.....	82
4.1	CONTEXTO DE ESTUDO	83
4.2	MUDANÇA NOS PAPÉIS E NO TEMPO DE TRABALHO E FAMÍLIA DOS PROFESSORES CANADENSES E BRASILEIROS DURANTE A PANDEMIA.....	89
4.1.1	Mudança de tempo nos papéis de trabalho	90
4.1.2	Mudança do papel de ensino: no trabalho e no tempo	91
4.1.3	Mudança do papel de pesquisa: no trabalho e no tempo	96
4.1.4	Mudança do papel administrativo: no trabalho e no tempo.....	101
4.1.5	Considerações sobre as mudanças em escopo e tempo dos papéis de trabalho.....	105
4.1.6	Mudança no papel familiar e no tempo dedicado a família	109
4.1.7	Considerações sobre as mudanças em escopo e tempo dos papéis de família.	115
4.3	ESTRESSE, SATISFAÇÃO E PRODUTIVIDADE NOS PAPÉIS DE TRABALHO DE PROFESSORES DO BRASIL E CANADÁ DURANTE A PANDEMIA.....	118
4.3.1	Papel do ensino: estresse, satisfação e efetividade	118
4.3.2	Papel da Pesquisa: estresse, satisfação e produtividade.....	125
4.3.3	Papel da administração: estresse, satisfação e produtividade	130
4.3.4	Considerações sobre as mudanças nos níveis de estresse, satisfação e produtividade dos papéis de trabalho.....	135
4.3.5	Considerações sobre o enfrentamento ao estresse nos papéis de trabalho.....	139
4.4	EQUILIBRÍO ENTRE TRABALHO E FAMÍLIA DE PROFESSORES DO BRASIL E CANADÁ DURANTE A PANDEMIA	142
4.4.1	Mudanças no equilíbrio entre trabalho e família de professores durante a pandemia.....	142
4.4.2	Aprendizados sobre o equilíbrio entre trabalho e família de professores durante a pandemia.....	146
4.4.3	Conselhos sobre como equilibrar o trabalho e família	149

4.4.4	Considerações sobre as mudanças no equilíbrio entre trabalho e família.....	151
4.5	DINÂMICAS ENTRE TRABALHO, FAMÍLIA E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES NA PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES.....	154
4.5.1	Dinâmicas entre Tempo, Satisfação, Estresse e Produtividade nos papéis de trabalho sob a teoria da conservação dos recursos	154
4.5.2	Dinâmicas entre Tempo, Satisfação, Estresse e Produtividade nos papéis de trabalho sob a perspectiva cultural.....	159
4.5.3	Dinâmicas entre o tempo dedicado no trabalho e o tempo dedicado na família sob a teoria de conflitos	163
4.5.4	Sugestões para a formulação de políticas para a melhoria do equilíbrio entre trabalho e família.....	166
5	CONCLUSÃO	170
5.1	TESE	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
	APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA.....	196
	APÊNDICE B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO (SURVEY)	202
	APÊNDICE C – TEXTO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA	209
	ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA EM COMITÊ DE ÉTICA.....	212

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório oferece uma visão geral da pesquisa, começando pela contextualização das mudanças no equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia. Na problemática, é discutido como esses desafios afetaram os professores universitários. A justificativa teórica explora as bases conceituais que sustentam o estudo, enquanto a justificativa prática demonstra a relevância da pesquisa para a compreensão do impacto dessas mudanças no cotidiano acadêmico. Serão também abordados os aspectos inovadores do tema e as contribuições potenciais para a literatura acadêmica, além de discutir as limitações encontradas durante a pesquisa.

1.1 EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO

Durante uma das mais disruptivas mudanças em nível global do século XXI, a pandemia da COVID-19 transformou a forma como diversos profissionais vivem, tornando-se necessária uma compulsória adaptação das suas rotinas de trabalho e família. Redefiniu-se o que é considerado possível em termos de tempo e local de trabalho em diferentes profissões, desencadeando uma nova onda de pesquisas sobre questões de equilíbrio entre vida profissional e pessoal (Rashmi; Kataria, 2022; Davis et al., 2022; Belikov et al., 2021; Bowering; Reed, 2021; Casali; Torres, 2021; Chan et al., 2023; Chierichetti; Backer, 2021; Johnson; Kline, 2023; Raveh; Morad; Shacham, 2023; Araújo; Lua, 2021).

A tênue fronteira e imbrincada influência da vida pessoal e profissional vem sendo estudada cientificamente por aproximadamente quarenta anos (Clark, 2000; Greenhaus; Beutell, 1985). A investigação sobre a relação entre trabalho e vida encontra um campo multidisciplinar, incluindo investigadores de uma diversidade de disciplinas, cada um dos quais contribui com diferentes perspectivas teóricas para o estudo deste construto (Voydanoff, 2008).

Para Goulart Júnior et al. (2013) o trabalho e a família estão imersos em relações e em contextos que os influenciam, afetando uns aos outros recíproca e continuamente. Frone (2003) destaca que o equilíbrio entre trabalho e família pode ser compreendido como a combinação de baixos níveis de conflito trabalho-família e altos níveis de facilitação trabalho-família. Nesse sentido, o conceito de equilíbrio está profundamente relacionado ao de conflito, sendo amplamente analisado sob essa perspectiva (Greenhaus; Beutell, 1985; Reddick et al.,

2012; Rehman; Waheed, 2012; Zábrodská et al., 2018). Apesar disso, nos últimos anos, tem ganhado destaque o reconhecimento das interações positivas entre trabalho e família, abordando esses constructos como fontes de enriquecimento mútuo (Carlson et al., 2006; Greenhaus; Powell, 2006).

A análise acadêmica sobre a forma como os indivíduos equilibram a sua vida profissional e não profissional vem resultando em avanços teóricos e práticos (Chang; McDonald; Burton, 2010; Franco et al., 2021; Rashmi; Kataria, 2022; Rosa, 2022). Este desenvolvimento foi motivado por profundas razões sociais, como (i) ênfase na qualidade de vida, (ii) demográficas (mais mulheres, mães e casais com dupla remuneração na força de trabalho), (iii) mercado de trabalho (maiores horas de trabalho, maiores pressões para disponibilidade 24 horas por dia, 7 dias por semana), (iv) mudanças na composição das esferas profissional e familiar (Chang; McDonald; Burton, 2010; Moreira; Silva, 2018; Franco et al., 2021; Rashmi; Kataria, 2022; Rosa, 2022).

Recentemente, a investigação trabalho-família expandiu-se para incluir o exame de profissões e setores específicos, reconhecendo a necessidade de considerar as diversas condições de trabalho inerentes às várias profissões (Moreira; Silva, 2018; Rashmi; Kataria, 2022; Thilagavathy; Geetha, 2021). Assim como, pesquisas sobre o impacto na pandemia em diversas profissões, incluindo no campo da educação (Hodges et al., 2020; Karakose; Yirci; Papadakis, 2021; Kumar et al., 2021; Carvalho, 2024).

Na seara da educação, a principal mudança derivada da COVID-19 foi a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Isso implicou na adoção do trabalho remoto, de forma emergente e compulsória, pelos professores. No que concerne aos professores inseridos no âmbito das universidades, vislumbra-se que estes já estavam sendo alvos de algumas mudanças, como, por exemplo, a flexibilização do trabalho e aumento do tempo destinado às atividades profissionais a fim de atingir metas de produtividade (Mancebo, 2007; Borsoi, 2012; Melo; Serva, 2014), além de urgir a necessidade de se adaptar à nova rotina estabelecida pela necessidade de isolamento social. No caso de professores universitários, não apenas a atividade de ensino, mas as atividades de pesquisa, extensão e administrativas também precisaram ser realizadas no mesmo local ao qual o professor costumava se dedicar a família: a casa (Mancebo, 2020). Inclusive, resultados recentes, no âmbito de docentes, salientam os efeitos nocivos dos estressores de papéis (como de trabalho e família) e da (in)satisfação laboral sobre a saúde mental, sinalizando impactos nas instituições estudadas (Carvalho, 2024).

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Neste tópico encontram-se potenciais lacunas de pesquisa sobre: a influência cultural no equilíbrio trabalho e família, os desafios encontrados pelos professores universitários no desenvolvimento de seus diferentes papéis de trabalho (ensino, pesquisa e administração), e a intensificação de desafios no equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia da COVID-19.

Primeiramente, notam-se diferentes pesquisas, antes e durante a pandemia, que reportam o quanto o trabalho acadêmico é exigente e pode dificultar o equilíbrio entre trabalho e família. Isto pois, frente as elevadas cargas de trabalho normalizadas, ambiente de trabalho tendenciosamente competitivo, e ausência de suporte adequado das universidades resultam em uma fonte significativa de estresse para o corpo docente universitário, independentemente do gênero (O'Meara; Campbell, 2011; Lester, 2015; Bowering; Reed, 2021; Rosa, 2022; Davis et al., 2022). Bowering e Reed (2021), por exemplo, observaram que docentes de ambos os sexos trabalhavam de 50 a 60 horas por semana durante o ano letivo.

Em segundo lugar, embora possam ser identificados estudos que se concentrem no equilíbrio trabalho/família do corpo docente universitário durante a pandemia (Sallee; Lewis, 2022; Denson; Szelényi, 2022; Davis et al., 2022; Bowering; Reed, 2021; Johnson; Kline, 2023; Raveh; Morad; Shacham, 2023), a maioria foi realizada em economias desenvolvidas. Lester (2013, 2015) pesquisa a temática na Educação Superior e em alternativas para desenvolver uma cultura de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal para professores. Mas são poucos os pesquisadores que realizaram pesquisa sobre influências ou diferenças culturais relacionadas ao equilíbrio trabalho e família, abrangendo principalmente países da Ásia (Munn; Chaudhuri, 2016; Timms et al., 2015; Parung; Ferreira, 2017).

Davis et al. (2022) identificaram que os membros do corpo docente investem tempo e energia significativos nas suas múltiplas funções de trabalho (ensino, pesquisa e administração) e que isto muitas vezes acontece à custa das suas necessidades pessoais e familiares. Embora a relação entre trabalho e família tenha sido explorada como constructos unitários (Kelliher; Richardson; Boiarintseva, 2019), pouca atenção da pesquisa tem sido dada ao fato de que o corpo docente deve equilibrar as demandas inerentes a três diferentes funções de trabalho (ensino, pesquisa e administração) entre si (Salimzadeh; Hall; Saroyan, 2021), bem como com outras funções familiares e de vida. Esta tese aborda o caso de professores

universitários, uma vez que existem três papéis bem definidos no seu trabalho, que embora sejam complementares, são diferentes.

Finalmente, existe um conjunto significativo de pesquisas que examinaram como a pandemia da COVID-19 impactou o equilíbrio entre trabalho e família dos acadêmicos (Belikov et al., 2021; Bowering; Reed, 2021; Calvo-Paz et al., 2022; Casali; Torres, 2021; Chan et al., 2023; Chierichetti; Backer, 2021). Estas pesquisas apoiam as seguintes conclusões. A carga de trabalho dos professores aumentou significativamente durante a pandemia, com uma correspondente perda de tempo para atividades familiares, sociais e de lazer (incluindo tempo com filhos) (Bowering; Reed, 2021; Utoft, 2020; Chan et al., 2023). As razões identificadas para este aumento da carga de trabalho são multifacetadas e incluem: (i) uma mudança significativa nas funções de ensino durante a pandemia, como tradicionais interações presenciais agendadas foram transformadas em aprendizagem autodirigida, com professores se tornando *designers* e facilitadores de ambientes de aprendizagem remota (Casali; Torres, 2021), (ii) um aumento nas demandas de trabalho devido à intrusão, sobrecarga e complexidade da tecnologia (Chan et al., 2023), (iii) um aumento no tempo necessário para o corpo docente fornecer um ensino de qualidade e uma experiência positiva para os alunos ao usar modalidades de ensino desconhecidas (Belikov et al., 2021), e (iv) e um aumento na quantidade de tempo que os membros do corpo docente (especialmente as mulheres) precisam dedicar ao atendimento de questões associadas ao bem-estar dos alunos (Chierichetti; Backer, 2021; Davis et al., 2022). Apesar destes desafios, alguns professores relataram que a pandemia resultou em melhorias nas suas competências de ensino/pesquisa, uma vez que os forçou a adotar práticas pedagógicas modernas/inovadoras (Raveh; Morad; Shacham, 2023).

Silva e Teixeira (2020), ao analisarem como os professores têm vivenciado os desafios impostos pela pandemia, identificaram dificuldades relacionadas ao domínio técnico, à integração forçada de tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica, e à falta de uma formação mais aprofundada na área. Embora esta situação seja estressante, ao seu término, as instituições têm a oportunidade de avaliar como foram capazes de implementar o ensino remoto emergencial para manter a continuidade da instrução, seus desafios e seus benefícios (Hedges et al., 2020).

A avaliação crítica é essencial para entender o impacto das mudanças nas instituições de ensino, inclusive as diferenças que ocorrem em virtude de sua localização. Rosa (2022) aponta para a necessidade de estudos que explorem como as culturas nacionais e organizacionais influenciam o equilíbrio entre trabalho e família para os acadêmicos. Essa

análise se torna ainda mais pertinente ao comparar países como Brasil e Canadá, que representam contextos culturais e econômicos distintos. O Brasil, como um país emergente da América Latina, e o Canadá, como um país desenvolvido da América do Norte, oferecem perspectivas contrastantes sobre como diferentes culturas influenciam o equilíbrio trabalho-família e o gerenciamento das mudanças impostas pela pandemia. Comparar esses contextos pode revelar como fatores culturais moldam a experiência dos professores universitários. Hofstede (2001) fornece uma base para entender as diferenças culturais entre países. O Brasil e o Canadá têm perfis culturais distintos de acordo com em algumas dimensões culturais, sendo destacado maior diferença na dimensão de individualismo versus coletivismo, na distância de poder e no grau de evitação da incerteza (Hofstede, 2001).

Uma vez que a democratização do ensino requer passar pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho (Pimenta; Anastasiou, 2011), entender como o professor experiencia seu trabalho, sobretudo sua adaptação durante a pandemia, torna-se necessário para avaliar seu nível de satisfação e estresse com o trabalho, que influencia diretamente em seu desempenho.

Nesse sentido, suscita-se a seguinte questão: *Como o equilíbrio entre trabalho e família de professores universitários do Brasil e Canadá foi afetado durante a pandemia da COVID-19?*

A investigação sobre o trabalho do professor universitário ainda ressalta questões não respondidas, sendo que Melo e Serva (2014) indicam, inclusive, a necessidade de continuidade de estudos que aprofundem o exame das relações entre a vida pessoal e a vida profissional dos docentes. Propõe-se, então, por intermédio da presente tese, fomentar a importância da pesquisa e da discussão acerca do equilíbrio do trabalho e família dos professores, especialmente os docentes universitários. Para isso, tem-se em consideração as percepções individuais dos professores, como facilidades e dificuldades encontradas na realização do trabalho, nível de satisfação, estresse e produtividade. Aspectos organizacionais (suporte) e ambientais (por exemplo, mudanças impostas pela pandemia e aspectos culturais dos países), são utilizados a fim compreender como o contexto pode afetar a capacidade dos professores em equilibrar as suas próprias relações entre trabalho e família. A seguir, apresentam-se os objetivos específicos e geral da presente tese.

1.3 OBJETIVOS

Nesta seção serão tratados os objetivos, geral e específicos, bem como os pressupostos alinhados na pesquisa.

1.3.1 Objetivo Geral

Considerando as mudanças determinadas pela COVID-19 no desenvolvimento do trabalho de professores, a pesquisa tem como objetivo geral:

Compreender como professores universitários do Brasil e Canadá gerenciaram as mudanças no equilíbrio trabalho e família durante a pandemia de COVID-19.

1.3.2 Objetivos Específicos

Para que o amplo objetivo geral seja contemplado, sua divisão ocorre em quatro objetivos específicos que focam em diferentes teorias e tópicos da pesquisa.

1. Identificar as mudanças nos papéis profissionais (administração, ensino e pesquisa) e familiares, em termos de escopo e tempo dedicado, entre professores do Brasil e do Canadá durante a pandemia da COVID-19.
2. Verificar como os níveis de satisfação, estresse e produtividade em cada papel de trabalho (administração, ensino e pesquisa) de professores do Brasil e Canadá foram afetados durante a pandemia da COVID-19.
3. Avaliar os impactos da pandemia de COVID-19 na capacidade dos professores do Brasil e do Canadá de equilibrar suas demandas profissionais e familiares.
4. Propor diretrizes para a formulação de políticas que promovam o equilíbrio sustentável entre trabalho e vida pessoal.

1.3.3 Pressupostos

Considerando os objetivos apresentados, estabeleceram-se três pressupostos da pesquisa, isto é, mapearam-se três afirmações pré-definidas intrinsecamente aos objetivos que se buscam alcançar:

Pressuposto 1: Esse pressuposto assume que a pandemia da COVID-19 tenha sido uma mudança pontuada, onde houve alteração profunda na rotina das pessoas. A teoria da mudança do equilíbrio pontuado (Gersick, 1991) sugere que mudanças significativas e repentinas, como as impostas pela pandemia, provocam um ponto de inflexão nos sistemas existentes. Presume-se que a pandemia tenha servido como um catalisador para a reavaliação e reorganização das práticas de trabalho e familiares, alterando rotinas e desempenho para os professores ao redor do mundo, inclusive no Brasil e no Canadá. Diversos estudos investigaram as estratégias de enfrentamento e adaptação que os docentes adotaram durante esse período de mudança (Hidalgo-Andrade, Hermosa-Bosano; Paz, 2021; Akour et al., 2020; Du et al., 2020; Waghmare, 2020; Petrakova et al., 2021; Zaalouk et al., 2021).

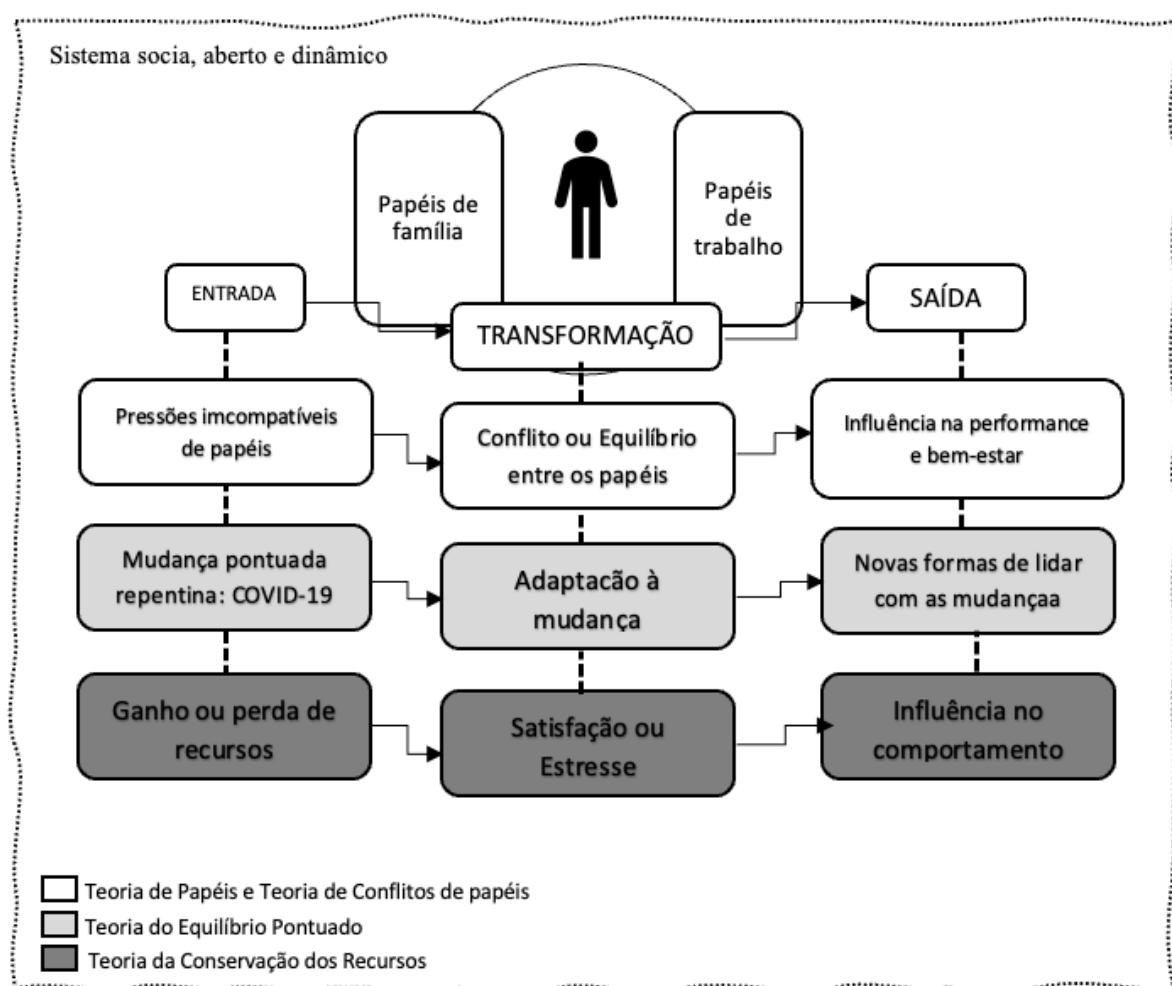
Pressuposto 2: Esse pressuposto assume que o equilíbrio entre trabalho-família é sensível à cultura nacional. A maior parte da literatura sobre o equilíbrio entre trabalho e família concentra-se em como ele é afetado por fatores pessoais, características do trabalho e da família, onde se assumia que os fatores eram os mesmos em todos os países (Poelmans; O'driscoll; Beham, 2005). No entanto, percepções determinantes e as consequências dos conflitos e equilíbrio podem ser diferentes entre países (Gelfand; Knight, 2005; Aycan, 2008; Rosa, 2022). Ao comparar Brasil e Canadá, pressupõe-se que as diferenças culturais entre os dois países influenciam as estratégias de adaptação e a percepção de conseguir equilibrar as diferentes funções de trabalho e família. Hofstede (2001), ao apresentar diferentes dimensões para comparação cultural dos países, pode ajudar a entender como as normas culturais moldam a resposta dos indivíduos às mudanças nos papéis de trabalho e familiares.

Pressuposto 3: Este pressuposto sugere que, com as mudanças ocorridas, os diferentes papéis desempenhados pelo professor podem ter sofrido perdas ou ganhos de recursos, resultando tanto em satisfação quanto em estresse. A Teoria de Papéis (Biddle, 2013) aponta que o desempenho simultâneo de múltiplos papéis, como o de professor e o de membro da família, durante a pandemia, pode ter intensificado o conflito entre essas funções. Esse conflito é ainda mais exacerbado pela sobreposição de responsabilidades profissionais e familiares (Bowering; Reed, 2021; Utoft, 2020; Chan et al., 2023). Demandas elevadas no

ambiente de trabalho drenam recursos essenciais, como tempo, energia e estabilidade emocional, que são cruciais para equilibrar as tarefas profissionais com as responsabilidades familiares (Lapierre; Allen, 2006). A Teoria da Conservação de Recursos (COR), conforme exposta por Hobfoll (2002), sugere que os conflitos entre trabalho e família podem causar estresse, à medida que recursos importantes são consumidos na tentativa de administrar papéis conflitantes. Além disso, Hobfoll (1998) destaca que indivíduos que possuem mais recursos tendem a adquirir outros com mais facilidade, criando um ciclo de ganhos que gera uma sensação de maior satisfação.

A seguir, apresenta-se a Figura 1 a fim de ilustrar as relações entre as teorias supracitadas:

Figura 1 – Pressupostos Teóricos



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa reúne diferentes teorias que, apesar de distintas, compartilham fundamentos semelhantes, todas centradas em uma perspectiva ambiental. Essas teorias

consideram o indivíduo inserido em um ambiente aberto, social e dinâmico, no qual ele consome ou conserva recursos ao lidar com as pressões de papéis conflitantes. Durante momentos de mudança, como a pandemia, o indivíduo vivencia tanto conflitos e estresse quanto harmonia e satisfação. O desempenho simultâneo de múltiplos papéis e a sobreposição de responsabilidades são elementos destacáveis, conforme a Teoria de Papéis e a Teoria da Conservação de Recursos (COR). Essas abordagens enfatizam que a forma como o indivíduo gerencia esses papéis conflitantes influencia diretamente seu bem-estar, sua performance e suas atitudes. O equilíbrio entre os papéis, afetado por fatores culturais e pessoais, determina se haverá perdas ou ganhos de recursos, impactando a satisfação ou o estresse. Assim, a interação entre essas teorias reforça a ideia de que o contexto e os recursos disponíveis desempenham papéis fundamentais na forma como o indivíduo responde às mudanças e desafios no ambiente social e de trabalho.

1.4 CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA

Ao buscar uma compreensão mais profunda dos fatores ambientais e pessoais que influenciam o equilíbrio entre trabalho e família dos professores universitários no contexto de Universidades do Brasil e Canadá, há oportunidades em contribuir para a literatura de gestão nas três maneiras descritas nesta seção.

Primeiro, nesta tese considera-se a organização no contexto de pesquisa, a Universidade, como um caso extremo (Seawright; Gerring, 2008; Yin, 2014), onde os membros enfrentam demandas extremamente altas em termos de estressores de trabalho, carga de trabalho e conflito entre trabalho e família (Franco et al., 2021; Casali; Torres, 2021; Belikov et al., 2021; Zábrodská et al., 2018). Uma vez que pesquisas indicavam que professores universitários já estavam sob uma carga de trabalho alta antes da pandemia, esta pesquisa nos ajuda a entender melhor o impacto no equilíbrio entre trabalho e família dos professores universitários em casos em que pessoas que já estão sob pressão/estresse são solicitadas a fazer mais no trabalho e em casa.

Em segundo lugar, a pesquisa também explora a mudança nos níveis de estresse e satisfação dos professores em cada papel de atuação profissional (ensino, pesquisa e administração) o que gera contribuições significativas para teorias de sobrecarga de papéis, conflito de papéis e estresse no contexto do trabalho. Uma exploração dos estressores do ambiente de trabalho nesta forma extrema de organização durante uma mudança disruptiva

pode contribuir para uma melhor compreensão de (i) os antecedentes da sobrecarga de papéis e conflito de papéis e (ii) como uma mudança disruptiva pode influenciar a avaliação desses estressores.

As diferenças culturais entre Brasil e Canadá fornecem uma explicação abrangente para as variações observadas no tempo dedicado ao ensino, pesquisa e administração por professores durante a pandemia. As dimensões Distância de Poder, Individualismo e Evitação de Incerteza moldam as expectativas e comportamentos dos professores em relação aos seus papéis, destacando como os contextos culturais influenciam a gestão do tempo e a adaptação a novas realidades profissionais.

Finalmente, o início da pandemia da COVID-19 foi uma ruptura ambiental que ocorreu simultaneamente no ambiente de trabalho e familiar. Esta tese pretende contribuir para a literatura sobre equilíbrio entre trabalho e família, examinando mudanças nesses fenômenos durante o abalo ambiental das restrições da pandemia. Ao focar nas mudanças nos papéis profissionais e familiares durante a pandemia, a pesquisa não só amplia o entendimento dos desafios enfrentados pelos docentes, mas também oferece *insights* sobre como esses desafios podem ter impactos no equilíbrio trabalho-família.

Contribuições práticas da pesquisa também podem ser listadas. O programa e a linha de pesquisa se favorecem com uma pesquisa social que investiga a realidade intraorganizacional do trabalho de professores universitários, trabalho este, responsável por pesquisas científicas e ensino de alunos que irão se tornar futuros docentes e pesquisadores. A adaptação do trabalho desses profissionais durante uma crise sanitária global possibilita a contribuição de perspectivas inovadoras em relação ao ensino e pesquisa, que possam repercutir no desenvolvimento econômico, tecnológico, político, social e ambiental. Ainda, busca-se contribuir ao lançar um olhar específico para cada função do docente: ensino, pesquisa e administração.

A proposição de reflexões sobre as dinâmicas entre os papéis de trabalho, satisfação, estresse, produtividade e o equilíbrio trabalho-família para professores-pesquisadores no Brasil e no Canadá durante a pandemia podem indicar caminhos para a confecção de políticas educacionais e práticas institucionais para apoiar melhor os professores em tempos de crise. De acordo com as descobertas atuais, sugere-se que as autoridades universitárias estabeleçam e implementem sistemas de Recursos Humanos que forneçam treinamento e ferramentas suficientes e adequados aos professores, levando em consideração seu equilíbrio entre vida pessoal e profissional (Franco et al., 2021). Entende-se, inclusive, a necessidade de

monitoramento de indicadores e ter em consideração aspectos ambientais (como, cultura e normas institucionais) fundamentais para o desenvolvimento de políticas.

1.5 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A imposição do trabalho à distância durante a pandemia sem as condições estruturais e de capacitação necessárias agravou os impactos do trabalho sem restrições de tempo estabelecidas (Araújo, Lua, 2021). Além disso, surgiram novas demandas no ambiente doméstico como acompanhamento escolar e aumento das necessidades de limpeza e higienização (Araújo, Lua, 2021). Esses desafios evidenciam a importância de estudar o equilíbrio entre trabalho e família, uma vez que a sobreposição de demandas profissionais e domésticas pode comprometer a saúde, o bem-estar e o desempenho em ambos os contextos (Aguiar; Bastos, 2013). O estresse e a tensão oriundos do contexto familiar ou profissional são associados negativamente a performance em outras funções, além de resultar em consequências para a saúde, como ansiedade, cansaço, depressão, apatia e irritabilidade (Aguiar; Bastos, 2013).

A presente pesquisa responde às chamadas para estudos de pesquisa qualitativa (Shen; Slater, 2021; Newman et al., 2023) examinando o impacto de crises como a pandemia da COVID-19 no equilíbrio entre trabalho e família (Thomason; Williams, 2020). Duas revisões sistemáticas recentes da literatura sobre vida profissional (Rashmi; Kataria, 2022; Thilagavathy; Geetha, 2021) identificaram algumas lacunas críticas de investigação que precisam ser abordadas.

Há falta de investigação que analise a influência de diferentes fatores contextuais (situacionais), sociais, culturais e organizacionais no equilíbrio entre trabalho e família. À título de justificativa prática, nem Rashmi e Kataria (2022), nem Thilagavathy e Geetha (2021) identificaram pesquisas empíricas sobre equilíbrio trabalho e família feitos na América do Sul/Brasil. Ao realizar pesquisas que comparam os fatores que impactam o equilíbrio entre trabalho e família de profissionais em países em desenvolvimento em comparação com economias desenvolvidas durante a COVID-19, a pesquisa enriquece a compreensão de como as mudanças no ambiente, bem como fatores sociais, culturais e organizacionais podem influenciar o equilíbrio entre trabalho e família.

Este estudo fornece *insights* sobre as complexidades das mudanças nas demandas de trabalho e responsabilidades familiares enfrentadas pelos professores durante a pandemia e

enfatiza a necessidade contínua de suporte e flexibilidade para lidar com os desafios em evolução no ambiente acadêmico. Este estudo também lança luz sobre o impacto matizado da pandemia da COVID-19 na dinâmica de trabalho e família dos professores, com foco particular nas diferenças culturais. Os resultados ressaltam a importância de considerar esses fatores contextuais ao compreender as experiências variadas dentro da comunidade acadêmica. Reconhecer e entender as nuances culturais nas experiências dos professores durante e após a pandemia é crucial para projetar mecanismos de suporte direcionados e intervenções políticas. Reconhecer essas diversidades contribuirá para promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e resiliente diante dos desafios contínuos.

Em resumo, este estudo se justifica ao fornecer uma exploração abrangente da interação entre papéis profissionais e pessoais entre membros do corpo docente em dois contextos culturais distintos durante a pandemia da COVID-19. Ao integrar a teoria de papéis e estruturas de equilíbrio entre vida pessoal e profissional, ele oferece esclarecimentos sobre os fatores contextuais que influenciam as experiências do corpo docente e contribui para o discurso contínuo sobre o bem-estar dos acadêmicos diante dos desafios globais (Franco et al., 2021).

1.6 ORIGINALIDADE E RELEVÂNCIA

Esta tese aborda uma série de lacunas críticas na literatura ao realizar um estudo de caso extremo qualitativo, observando como a pandemia impactou a capacidade dos membros do corpo docente de negócios de equilibrar as demandas conflitantes de trabalho e família. Ao usar a teoria de papéis para fundamentar a pesquisa e ao incluir na amostra professores que trabalham no Canadá (economia desenvolvida) e no Brasil (uma economia em desenvolvimento), responde-se a chamadas para pesquisas que exploram a influência de crenças culturais e demandas conflitantes de trabalho (por ensino, pesquisa, administração) e papel familiar (parentalidade, tarefas domésticas, atividades com o parceiro) no equilíbrio entre trabalho e família (Kelliher; Richardson; Boiarintseva, 2019).

A comparação entre professores do Brasil e do Canadá oferece uma perspectiva internacional única. Ao investigar dois contextos culturais e educacionais distintos, a pesquisa pode revelar diferenças e semelhanças na forma como os professores enfrentaram as mudanças impostas pela pandemia, contribuindo para uma compreensão mais ampla das influências culturais no gerenciamento de papéis de trabalho e vida. Ao explorar como diferentes contextos culturais afetam a resposta dos professores à pandemia, a pesquisa

contribui para uma compreensão mais profunda das complexidades do equilíbrio trabalho-família em um mundo cada vez mais globalizado. Isso pode sensibilizar as instituições no tocante à importância de considerar as variáveis culturais em suas práticas de gestão.

A presente pesquisa também faz uso de uma análise multidisciplinar ao abordar teorias de conservação de recursos, estresse e conflito de papéis para investigar as mudanças no equilíbrio entre trabalho e família de professores. Ademais, a ação de investigar o caso de professores universitários e especificar diferentes tipos de papéis de trabalho (pesquisa, ensino e administração) incita a originalidade e relevância da pesquisa. Haja vista que, em contrapartida, a literatura vem tratando o trabalho como constructo unitário (Kelliher; Richardson; Boiarintseva, 2019), ignorando os desafios enfrentados pelos profissionais, cujo labor demanda que equilibrem as exigências impostas por múltiplos papéis de trabalho concorrentes.

Ainda, cabe ressaltar que o professor desempenha um papel representativo na execução dos objetivos organizacionais das instituições de ensino e seu desempenho influencia o processo de aprendizagem e os resultados dos alunos (Pimenta; Anastasiou, 2011). Ao identificar os fatores que contribuem para o estresse e o equilíbrio trabalho-família, a pesquisa pode ajudar a desenvolver intervenções direcionadas para melhorar o bem-estar dos professores. Isso é especialmente relevante em um momento em que a saúde mental dos educadores está sob pressão.

1.7 LIMITAÇÕES DO TRABALHO

Este estudo foi limitado por uma série de fatores, que, por sua vez, abrem caminhos para estudos futuros. A restrição temporal em analisar o fenômeno ocorrido durante a pandemia, deixa circunscrita a pesquisa durante uma crise sanitária global. O que implica na impossibilidade de generalização, mas permite uma chance única de entender a experiência neste período e gerar contribuições a partir disso.

A coleta de dados com cada professor foi realizada apenas uma vez durante e próximo ao fim da pandemia (2022-2023), o que não deixa espaço para interpretação das diferentes fases que a pandemia pode ter ocasionado no trabalho e família desses professores. Entende-se que comportamento pode ser transitório (Biddle, 1986; 2013), o que esta pesquisa, por ser um estudo de caso, não consegue captar inteiramente. Para isso seria necessário um estudo longitudinal, que considerasse as variações que ocorrem com o tempo. Tem-se cuidado ao

interpretar os resultados da pesquisa para não atribuir causalidade, mas sim tratar o início da pandemia e as experiências dos participantes da pesquisa durante a pandemia como o contexto (condições ambientais).

Além disso, a pesquisa aprofunda mudanças em um setor específico: Educação. Este setor ainda é abordado parcialmente ao ser analisado apenas em nível superior, o que afeta atividades de ensino, pesquisa e administração. Professores do ensino fundamental e médio, por exemplo, podem ter desafios distintos, especialmente em relação à carga horária, autonomia profissional e suporte institucional.

Por fim, os professores participantes foram convidados e totalmente voluntários na pesquisa, mas sua localização geográfica pode limitar inferências. Enquanto os professores canadenses são de apenas uma Universidade Canadense, os professores brasileiros são de duas Universidades Brasileiras localizadas na mesma cidade. Considerando as extensões dos países e a multiculturalidade regionais, essa pesquisa pode ter limitações ao analisar ambientalmente a cultura geral de cada país. As dimensões culturais de Hofstede foram utilizadas nesta pesquisa devido à sua ampla aplicação na análise de cultura nacional e sua relevância para a compreensão do equilíbrio entre trabalho e família em diferentes contextos. No entanto, se reconhece que, embora tenha-se adotado uma perspectiva nacional, dentro de cada país podem existir subculturas regionais que influenciam a experiência dos professores.

1.8 ESTRUTURA DA TESE

A estrutura da presente pesquisa prossegue uma sequência de capítulos que se complementam. Após a Introdução da temática, apresenta-se o capítulo 2, o qual contempla o referencial teórico-empírico relativo às diversas teorias e pesquisas passadas que fundamentam a presente tese. Por conseguinte, o capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos adotados, abrangendo as técnicas aplicadas na operacionalização da pesquisa. No Capítulo 4, apresenta-se o resultado do estudo e discussão baseada na literatura. O Capítulo 5 contempla as considerações finais, o alcance dos objetivos propostos e sugestões para futuras pesquisas. Finalmente, expõem-se as referências da pesquisa, os apêndices e os anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

Este referencial foi dividido em quatro blocos principais: (i) Teorias Ambientais, (ii) Teoria de Papéis, (iii) Teoria de Estresse, e (iv) Literatura sobre professores universitários. Inicialmente, são reveladas as pesquisas e informações dedicadas as variáveis contextuais e ambientais da pesquisa, como Culturas Nacionais, o contexto das Universidades, mudanças organizacionais e o impacto da Pandemia da COVID-19. Ao adentrar a Teoria de papéis, verificam-se diferentes tipos de conflitos, assim como, produções científicas sobre Equilíbrio entre Trabalho e Família. Em sequência, descreve-se a Teoria de Conservação de Recursos e temáticas-chaves como estresse, satisfação, enfrentamento, suporte e produtividade. Por fim, a apresentação de diferentes pesquisas sobre os papéis dos professores universitários, sua carga de trabalho, sua formação e questões relacionadas ao equilíbrio entre trabalho e família expõe o que tem sido pesquisado sobre esse profissional.

2.1 TEORIAS AMBIENTAIS

Este tópico aborda diversas teorias ambientais, reconhecendo que fatores ambientais e contextuais influenciam comportamentos e situações emocionais, como o estresse ocupacional (Salimzadeh; Hall; Saroyan, 2021; Shen; Slater, 2021). A cultura nacional de cada país é examinada por meio das dimensões culturais de Hofstede (2001) destacando como aspectos culturais moldam as experiências dos professores. Além disso, a estrutura atual das universidades e o valor que elas atribuem a um ambiente institucional que promove, apoia e retém professores são analisados. Por fim, são discutidas as teorias de mudanças organizacionais e o impacto da pandemia de COVID-19, com ênfase em como essas transformações influenciaram o ambiente acadêmico e a dinâmica de trabalho dos docentes.

2.1.1 Cultura como ambiente de valores e padrões de comportamento

Nos últimos anos, tem-se destacado a importância de estudos culturais sobre equilíbrio entre trabalho e família, uma vez que percepções, determinantes e consequências de conflitos podem ser diferentes entre países (Gelfand; Knight, 2005; Aycan, 2008). Embora trabalho e

família sejam conceitos universais, suas especificidades variam entre as culturas (Shaffer; Joplin; Hsu, 2011) e têm diferentes significados e importâncias (Poelmans et al., 2003).

Ainda não há consenso sobre as variáveis culturais que precisam ser consideradas nos estudos interculturais, nem no efeito que essas variáveis têm no equilíbrio entre família e trabalho. Estudos mais relevantes que levam a cultura em consideração ao investigar conflito entre trabalho e família são: (i) Pesquisa Transnacional de Estresse e Significado (Spector et al., 2007), onde os pesquisadores usam a dimensão individualismo/coletivismo da cultura nacional como variável principal; (ii) o modelo integrado sobre conflito entre trabalho e família (Korabik; Lero; Ayman, 2003), onde os pesquisadores também fazem uso da dimensão individualismo/coletivismo, com acréscimo de outras como, ideologia de papel de gênero, monocrômico/policrômico na orientação do tempo, enfrentamento estratégias e iniciativas de política social.

Ollier-Malaterre (2016) explica que os termos "contexto nacional" e "contexto do país" se referem aos fatores de nível macro que impactam atitudes, comportamentos e práticas organizacionais individuais dentro de um país. Fatores culturais, incluindo valores, suposições e crenças compartilhados, moldam as experiências de vida profissional influenciando as expectativas das pessoas sobre seus papéis profissionais e familiares (Kossek; Ollier-Malaterre, 2013). De acordo com Ollier-Malaterre e Foucreault (2017), exemplos de crenças culturais relevantes para a pesquisa de vida profissional incluem ideologias de papéis de gênero, a natureza dos relacionamentos entre indivíduos e grupos, a ênfase no sucesso material versus qualidade de vida e diferentes orientações temporais.

As dimensões culturais sugeridas por Hofstede (1980, 2001) são amplamente utilizadas para analisar essas perspectivas culturais (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017; Westman, 2005). A estrutura de Hofstede se concentra nas seguintes dimensões: distância de poder, individualismo-coletivismo, masculinidade-feminilidade, evitação de incertezas e orientação de longo prazo versus curto prazo.

Como este estudo não tem o objetivo de mensurar a cultura de cada país, mas de utilizá-la como um fator contextual de análise, optou-se pelas dimensões culturais de Hofstede (1980, 2001), que são mais abrangentes e já possuem dados disponíveis para os dois países em análise: Brasil e Canadá. O Quadro 1, a seguir, introduz cada dimensão e a respectiva pontuação de cada país:

Quadro 1 – Comparação das Culturas Nacionais: Brasil versus Canadá

Distância de poder: até que ponto os membros menos poderosos de uma sociedade esperam e aceitam uma distribuição desigual de poder. O Canadá exibe uma pontuação mais baixa de Distância de Poder (39) alinhada com culturas que priorizam hierarquias achatadas dentro das organizações. O Brasil apresenta maior pontuação de Distância de Poder (69), significando que a sociedade respeita a hierarquia e aceita as desigualdades entre as pessoas. Na cultura brasileira, demonstrar respeito pelos idosos é significativo, e as pessoas muitas vezes assumem a responsabilidade de cuidar de seus pais idosos. Dentro das organizações, existe uma hierarquia reconhecida com um chefe singular com total responsabilidade.
Individualismo: a força das conexões que as pessoas têm dentro de sua comunidade. Quanto maior a pontuação do Individualismo, mais fracas são as conexões interpessoais entre as pessoas. Pontuações mais baixas de individualismo significam uma sociedade mais coletivista, onde a lealdade ao grupo é esperada, com os indivíduos assumindo a responsabilidade pelo bem-estar uns dos outros. O Canadá tem uma pontuação muito alta em Individualismo (80), indicando uma cultura que coloca uma forte ênfase na realização pessoal e na independência. O Brasil exibe uma pontuação mais baixa de Individualismo (38), indicando que é uma sociedade coletivista onde a harmonia e a lealdade do grupo são priorizadas sobre os interesses individuais. Essa pontuação é consistente com o fato de que os indivíduos no Brasil estão integrados em grupos familiares extensos fortes e unidos quando são jovens. Esses grupos fornecem proteção e apoio a seus membros em troca de lealdade.
Masculinidade vs. Feminilidade: até que ponto a sociedade aloca papéis com base no gênero. Nas culturas que se inclinam para a masculinidade, há uma demarcação mais distinta de papéis entre homens e mulheres, com a expectativa de que os homens demonstrem assertividade, realização e sucesso material. Nas sociedades femininas, há uma mistura significativa de papéis e traços masculinos e femininos. O Canadá pontua 52 nesta dimensão, o Brasil 49, o que implica que ambos os países são sociedades moderadamente masculinas que valorizam a ambição e a assertividade, ao mesmo tempo em que valorizam o cuidado e a qualidade de vida.
Evitação da incerteza: a capacidade dos indivíduos de controlar a ansiedade. Em sociedades com alta evitação de incertezas, os indivíduos lutam por previsibilidade e controle. Pontuações baixas de Prevenção de Incertezas, por outro lado, indicam uma sociedade mais relaxada e aberta que valoriza a inclusão. O Canadá recebe uma pontuação de 48 nesta dimensão, posicionando-o como uma sociedade mais inclinada à "aceitação da incerteza" - uma propensão a abraçar prontamente novos conceitos, produtos inovadores e uma vontade de experimentar abordagens e tecnologias novas ou divergentes. O Brasil tem uma pontuação notavelmente alta em Incerteza/Evitão (76), indicando uma sociedade que demonstra uma dependência pronunciada de regras para estruturar seu modo de vida.
Orientação de longo prazo versus orientação de curto prazo: o horizonte de tempo exibido por uma sociedade. Os países com orientação de longo prazo tendem a ser pragmáticos e econômicos, enquanto os países orientados para o curto prazo enfatizam princípios, consistência e verdade, muitas vezes sendo religiosos e nacionalistas. O Canadá pontua 36 nesta dimensão e o Brasil 44, tipificando países inclinados para uma orientação temporal de curto prazo. Os indivíduos em tais culturas estão focados em descobrir a verdade e fazer as coisas. Eles são menos propensos a economizar para empreendimentos futuros.
Indulgência/Restrição: esta dimensão indica se uma cultura enfatiza a indulgência ou a restrição. Países com uma alta pontuação de indulgência incentivam a gratificação gratuita dos impulsos e emoções das pessoas. Essas sociedades incorporam uma perspectiva positiva e se inclinam para o otimismo. Sociedades com pontuação baixa praticam a contenção e há ênfase na supressão da gratificação e na regulação do comportamento. O Canadá pontua 68 nesta dimensão, o Brasil 59, indicando que ambos os países têm culturas que apoiam a indulgência.

Fonte: Hofstede (2001), Hofstede et al. (2010) e Hofstede Insights (2024).

Distância de poder: a extensão em que os membros menos poderosos de uma sociedade esperam e aceitam uma distribuição desigual de poder. **O Canadá** apresenta uma pontuação de Distância de Poder mais baixa (39), alinhada com culturas que priorizam hierarquias achatadas dentro das organizações. **O Brasil** exibe uma pontuação maior de Distância de Poder (69), significando que a sociedade respeita a hierarquia e aceita as

desigualdades entre as pessoas. Na cultura brasileira, demonstrar respeito pelos mais velhos é significativo, e os indivíduos muitas vezes assumem a responsabilidade de cuidar de seus pais idosos. Em relação à distância de poder, Ollier-Malaterre e Foucreault (2017) sugerem que funcionários em culturas de baixa distância de poder podem experimentar mais conflitos entre vida pessoal e profissional devido à maior autonomia de trabalho e pressões internalizadas. No entanto, eles também podem desfrutar de empregos mais gratificantes e enriquecimento entre vida pessoal e profissional devido ao empoderamento. Ollo-López e Goñi-Legaz (2017), por sua vez, não identificaram efeitos significativos desta dimensão no conflito entre trabalho e família na análise de países europeus (os quais possuem pontuações similares).

Individualismo/Coletivismo: a força das conexões que as pessoas têm dentro de sua comunidade. Quanto maior a pontuação de Individualismo, mais fracas são as conexões interpessoais entre as pessoas. Pontuações mais baixas de Individualismo significam uma sociedade mais coletivista, onde a lealdade ao grupo é esperada, com os indivíduos assumindo a responsabilidade pelo bem-estar uns dos outros. **O Canadá** obteve uma pontuação muito alta em Individualismo (80), indicando uma cultura que dá grande ênfase à realização pessoal e à independência. **O Brasil** exibe uma pontuação menor de Individualismo (38), indicando que é uma sociedade coletivista onde a harmonia e a lealdade do grupo são priorizadas em detrimento dos interesses individuais. Essa pontuação é consistente com o fato de que os indivíduos no Brasil são integrados em grupos familiares estendidos fortes e unidos quando são jovens. Esses grupos fornecem proteção e apoio aos seus membros em troca de lealdade. Spector et al. (2007) discutem individualismo-coletivismo, observando que em sociedades individualistas, o trabalho é visto como uma realização pessoal com esforço excessivo potencialmente negligenciando a família, enquanto em sociedades coletivistas, o trabalho atende às necessidades do grupo e esforço extra é visto como um sacrifício apoiado pela família. Em culturas individualistas, as pessoas tendem a priorizar objetivos e necessidades pessoais sobre os do grupo, valorizando a independência e relacionamentos menos interconectados. Em contraste, culturas coletivistas enfatizam normas e objetivos de grupo, com indivíduos se definindo por meio de suas associações ao grupo e priorizando as necessidades do grupo acima das suas próprias (Westman, 2005). Em países coletivistas, os indivíduos são socializados para procurar ajuda de suas famílias e isso pode aliviar os conflitos, embora espere-se que a ajuda seja retribuída (Ollo-López; Goñi-Legaz, 2017).

Masculinidade/Feminilidade: a extensão em que a sociedade aloca papéis com base no gênero. Em culturas que se inclinam para a masculinidade, há uma demarcação mais distinta de papéis entre homens e mulheres, com uma expectativa de que os homens

demonstrem assertividade, realização e sucesso material. Em sociedades femininas, há uma mistura significativa de papéis e características masculinas e femininas. **O Canadá** obteve 52 pontos nessa dimensão, e **o Brasil**, 49, o que implica que ambos os países são sociedades moderadamente masculinas que valorizam a ambição e a assertividade, ao mesmo tempo em que valorizam o cuidado e a qualidade de vida. Em uma cultura masculina, assertividade, sucesso material e avanço na carreira são altamente valorizados, com o trabalho sendo um aspecto central da vida. Existem diferenças de valor notáveis entre homens e mulheres, com as mulheres se concentrando na qualidade de vida. Por outro lado, uma cultura feminina valoriza a cooperação e um ambiente de trabalho agradável, definindo a realização por meio de conexões humanas e bem-estar geral (Westman, 2005). As culturas masculinas enfatizam a realização, o heroísmo e o sucesso material, enquanto as culturas femininas se concentram na qualidade de vida e na colaboração (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017).

Evitação da Incerteza: a capacidade dos indivíduos de administrar a ansiedade. Em sociedades com alta Evitação da Incerteza, os indivíduos se esforçam para ter previsibilidade e controle. Pontuações baixas de Evitação da Incerteza, por outro lado, indicam uma sociedade mais relaxada e aberta que valoriza a inclusão. **O Canadá** recebe uma pontuação de 48 nesta dimensão, posicionando-o como uma sociedade mais inclinada à "aceitação da incerteza" – uma propensão a abraçar prontamente novos conceitos, produtos inovadores e uma disposição para experimentar abordagens e tecnologias novas ou divergentes. **O Brasil** pontua notavelmente alto em evitação da incerteza (76), indicando uma sociedade que demonstra uma dependência pronunciada de regras para estruturar seu modo de vida. Contudo, Xi (2016) fornece dados que mostram que os brasileiros também estão inclinados a ignorar essas leis. O "jeitinho brasileiro" se refere à capacidade inerente dos brasileiros de superar desafios identificando brechas em vários sistemas de regras. Culturas de alta aversão à incerteza preferem ambientes estruturados e regras claras, o que pode reduzir o conflito entre vida pessoal e profissional por meio de condições de trabalho previsíveis (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017). Ollo-López e Goñi-Legaz (2017) revelam que em sociedades de alta aversão à incerteza, há maior propensão a manter o seu trabalho e a sua família como esferas separadas e ter um nível mais baixo de conflito entre elas. Culturas de baixa aversão à incerteza podem promover maior integração de papéis e enriquecimento entre vida pessoal e profissional devido a regras flexíveis e maior permeabilidade entre papéis (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017).

Orientação de Longo Prazo/Curto Prazo: o horizonte de tempo exibido por uma sociedade. Países com orientação de longo prazo tendem a ser pragmáticos e econômicos,

enquanto países com orientação de curto prazo enfatizam princípios, consistência e verdade, frequentemente sendo religiosos e nacionalistas. **O Canadá** pontua 36 nessa dimensão, o **Brasil** 44, tipificando países que se inclinam para uma orientação de tempo de curto prazo. Indivíduos em tais culturas estão focados em descobrir a verdade e fazer as coisas. Eles são menos propensos a economizar para empreendimentos futuros. Culturas com orientação de longo prazo valorizam a perseverança e recompensas futuras, levando a diferentes dinâmicas de trabalho-vida em comparação com culturas orientadas a curto prazo que priorizam resultados imediatos e ganhos rápidos. Esta dimensão influencia as práticas organizacionais e as atitudes dos funcionários em relação ao equilíbrio entre trabalho e família (Ollier-Malaterre; Foucault, 2017).

Indulgência/Restrição: esta dimensão indica se uma cultura enfatiza a indulgência ou a restrição. Países com uma pontuação alta de Indulgência encorajam a gratificação livre dos impulsos e emoções das pessoas. Tais sociedades incorporam uma perspectiva positiva e se inclinam para o otimismo. Sociedades com uma pontuação baixa praticam a contenção e há uma ênfase na supressão da gratificação e na regulação do comportamento. **O Canadá** obteve 68 pontos nessa dimensão, e o **Brasil**, 59, indicando que ambos os países têm culturas que apoiam a indulgência. Em muitas culturas, a ideia de conflito é carregada emocionalmente, fazendo com que as pessoas hesitem em discutir a dinâmica trabalho-família nesses termos. Além disso, em algumas culturas, os limites entre trabalho e família são mais fluidos, logo a interferência entre os dois nem sempre é reconhecida. Portanto, é importante considerar os diferentes significados culturais de conflito e facilitação (Shaffer; Joplin; Hsu, 2011). Dado que os significados de trabalho e família podem diferir devido a fatores culturais e sociais, é provável que os indivíduos experimentem tensões trabalho-família de diversas maneiras (Poelmans et al., 2003).

Ollier -Malaterre e Foucault (2017) argumentam que o grau de industrialização pode influenciar a natureza das necessidades trabalho-família, pois afetará as exigências dos empregados (natureza do trabalho, número de filhos, condições de saúde), bem como os recursos (renda, acesso a alimentação de qualidade, habitação, educação, cuidados de saúde). Por exemplo, nos países desenvolvidos, a licença parental (exceto nos EUA) e os subsídios de apoio ao cuidado infantil é maior e as semanas de trabalho tendem a ser mais curtas do que nos países em desenvolvimento (Ollier-Malaterre; Foucault, 2017). Diferentemente, nos países em desenvolvimento, onde muitas pessoas vivem abaixo do limiar da pobreza, a licença de maternidade pode não ser tão importante para um funcionário. Nota-se que a meta-análise

de Allen et al. (2015) revelou que embora os fatores econômicos e institucionais sejam pouco relacionados ao conflito trabalho-família, os fatores culturais nacionais são mais influentes.

2.1.2 Universidades como ambiente de trabalho

A universidade é um lugar privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber (Wanderley, 2017). Uma instituição educacional possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares: o local de trabalho, tanto o espaço físico, como o espaço social que definem como o trabalho dos professores é realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (Tardif; Lessard, 2009). É um espaço sócio-organizacional, no qual atuam diversos indivíduos definidos entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, incluindo negociações, colaborações, conflitos e reajustes conforme as circunstâncias (Tardif; Lessard, 2009). Conforme a instituição à qual o professor se vincula, um tipo específico de produção será exigido dele em relação à docência, atividades de extensão e de pesquisa (Pimenta; Anastasiou, 2011).

Ela possui uma longa trajetória de participação no desenvolvimento da sociedade e das pessoas. Perpassou por inúmeras crises, dilemas, legitimações em um ambiente complexo e sonoro, caracterizando-se pela ambiguidade de metas, alto profissionalismo das tarefas econômicas e vulnerabilidade ao ambiente (Estrada, 2000). Enquanto a história da educação se desenvolve por vários momentos críticos, revisões e reformas, os desafios atuais vão contra a própria essência da ideia de educação, ao questionar as invariantes dessa ideia, as suas características constitutivas e os pressupostos (Bauman, 2010).

De acordo com Sousa Santos (2005), a universidade tem enfrentado, em síntese, três crises: (i) uma crise de hegemonia, por deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, (ii) uma crise da legitimidade, provocada pela contradição entre a hierarquização dos saberes, por um lado, e a democratização da universidade e a concessão da igualdade de oportunidades, por outro; (iii) uma crise institucional, devido à contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos e a pressão crescente de eficácia e de produtividade de natureza empresarial.

Até mesmo os cargos da universidade sofreram pressões para que compactuassem com a necessidade de uma nova institucionalidade de democracia externa, para torná-las transparentes, mensuráveis e reguláveis (Sousa Santos, 2005). Isto é, a universidade, antes de

ser uma organização, é reconhecida como uma instituição social. A distinção entre organização e instituição social é explicada por Chauí (2003): enquanto a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições, uma organização pretende administrar seu espaço e tempo particular aceitando como dado bruto sua inserção em algum polo da divisão social, com foco em vencer a competição do mercado.

A gestão universitária acompanha uma concepção de relações em âmbito local, regional, nacional e internacional entre seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcional); com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; e com órgãos governamentais e de cooperação técnica (Franco; Morosini, 2005). Devido a essas relações e sua consequente relevância social, o campo da universidade é altamente regulamentado, sendo uma das responsabilidades da administração das instituições prestar contas à sociedade a respeito dos recursos utilizados e da qualidade dos serviços educacionais prestados (Meyer Júnior; Lopes, 2015).

A escola e o ensino têm sido historicamente invadidos por modelos de gestão de execução de trabalhos oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas, como as novas abordagens de trabalho, flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados (Tardif; Lessard, 2009). Meyer Júnior e Lopes (2015) informam que não há teorias prontas para serem aplicadas ao ambiente universitário, visto que as características especiais dessas instituições os diferenciam de tal forma que precisam de abordagens próprias. Os autores sugerem, então, que os gestores universitários utilizem as práticas de gestão tradicionais com ajustes às especificidades da área acadêmica. A utilização de práticas administrativas tradicionais nas universidades pode ser atribuída à influência dos modismos gerenciais e às empresas de consultoria (Birnbaum, 2000), bem como, ao isomorfismo (Meyer; Rowan, 1977).

Contudo, Freeman (1982) sugere que as organizações maiores e mais antigas poderiam dominar seus ambientes em vez de se ajustarem a eles. Se assim fosse, as universidades, uma das instituições mais antigas do mundo, não precisariam praticar isomorfismo para adaptação ao ambiente. Entretanto, as universidades, mesmo com suas particularidades, apresentam estruturas formais, cuja explicação assenta-se nos elementos oriundos da visão institucional, que enfatizam a relação de influência mútua entre organizações e campos organizacionais (Mill; Ferreira; Ferreira, 2018).

Oda et al. (2007) afirma que as universidades vivem um dilema entre a defesa de sua instituição e as demandas da sociedade, numa relação altamente conflitiva. Essa natureza

conflituosa pode se manifestar dentro da própria universidade, que procura se destacar não como um reflexo da sociedade e do Estado, mas sim como uma entidade autônoma, cuja independência intelectual lhe permite interagir com ambos em pé de igualdade (Chauí, 2003).

A quarentena ocasionada pela pandemia da COVID-19, não só torna mais visível, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social, o sofrimento, e as assimetrias que se tornam mais invisíveis em face do pânico (Sousa Santos, 2020). Contudo, uma vez que a imprevisibilidade e a instabilidade passaram a ser a regra (Bringel, 2020), a pandemia trouxe uma oportunidade de reimaginar a universidade, distanciá-la das relações extrativistas e, então, poder fortalecer sua capacidade de combater aos seus efeitos perpetuados (Leal, 2021). A pandemia tem possibilitado, então, a abertura de uma janela de oportunidade para a criação de uma nova sociedade mais justa e solidária, por meio de transformações estruturais que repensem a humanidade como um todo (Sousa Santos, 2021). Esta situação exige um reexame dos planos de crise, inclusive, para a gestão escolar (Karakose; Yirci; Papadakis, 2021). Se for possível agir rapidamente em tempos de crise devido à pandemia ou outros motivos, os efeitos negativos podem ser minimizados mais facilmente num período mais curto (Karakose; Yirci; Papadakis, 2021).

Além disso, a Universidade precisa ser vislumbrada como local de trabalho. Inclusive, um local de trabalho que carece de políticas administrativas públicas em relação ao tempo de trabalho e à família do corpo docente (Franco et al., 2021).

2.1.3 Teoria da Mudança de Equilíbrio Pontuado

Gersick (1991), fundamentado na teoria evolutiva da biologia e de outras áreas, propõe que um sistema se mantém em equilíbrio, mantendo-se estável ou passando por pequenas alterações incrementais, durante a maior parte de sua vida, até que ocorre uma alteração súbita e rápida, conhecida como "pontuação", que inicia um período de transformação evolutiva (Gersick, 1991; Van De Ven; Poole, 1995) ou revolucionária (Romanelli; Tushman, 1994). A partir desta alteração repentina, o sistema que sofreu mudança acaba alcançando um novo equilíbrio (Gersick, 1991), seguindo um processo que está em conformidade com o modelo de mudança descongelar-mudar-recongelar proposto por Kurt Lewin (1947).

O paradigma de mudança de Gersick (1991), independentemente de a mudança ser evolutiva ou revolucionária, estabelece uma conexão crucial entre a condição da organização (equilíbrio ou transformação) e a alteração ambiental que define a condição da organização.

A teoria da mudança do equilíbrio pontuado propõe que para a transformação acontecer em organizações, é necessário superar a inércia das normas e valores que compõem a estrutura fundamental da organização (Gersick, 1991). Ou seja, uma alteração na estrutura fundamental é necessária para que haja uma transformação neste tipo de sistema (Gersick, 1991; Romanelli; Tushman, 1994). A inércia, caracterizada como "uma barreira à transformação enraizada no tamanho, complexidade e interconexão nas estruturas, sistemas, procedimentos e processos da organização" (Tushman; O'Reilly, 1996, p. 18), é a força que opera no sistema para preservar sua estabilidade. Romanelli e Tushman (1994) identificaram três campos onde a transformação organizacional requer alterações: estratégia, estrutura e distribuição de poder.

A alteração na estrutura profunda dessas áreas pode ser provocada por duas forças distintas: internas e ambientais (Gersick, 1991). Forças internas estão sempre presentes na estrutura profunda e podem levar à sua desintegração, ao passo que forças ambientais (ou externas) podem agir de forma repentina sobre ela, provocando alterações (Gersick, 1991). Esta tese se concentra nas forças externas, analisando os impactos de uma alteração ambiental repentina e imprevista (como a pandemia de COVID-19) como um fator de pontuação para o reequilíbrio da organização. Consistente com a teoria da mudança do equilíbrio pontuado, a pandemia da COVID-19 pode provocar mudanças na vida organizacional se resultar em mudanças na estrutura profunda da organização. Ainda não está claro, no entanto, se a COVID-19 apenas trouxe mudanças incrementais ou se teve um efeito transformador nas estruturas profundas que governam a vida dos professores universitários.

2.1.4 Pandemia da COVID-19 e adaptação à mudança

A pandemia da COVID-19 marcou o uso das tecnologias digitais, uma vez que era opcional, passou a ser de uso necessário (Silva; Teixeira, 2020). A utilização das tecnologias durante uma crise, torna-se cada vez mais relevante no contexto educacional, o que implica considerar a conjuntura dos educandos, educadores e comunidade escolar, para se compreender de que maneira as tecnologias podem fazer parte da sua realidade, no que diz respeito à acessibilidade e perspectivas futuras (Silva; Teixeira, 2020). Os educadores tiveram de se adaptar aos métodos de ensino remoto, assim como, adaptar e transferir rapidamente conteúdos e materiais de ensino para o novo espaço *online* a fim de garantir que os alunos pudessem continuar a sua aprendizagem durante a pandemia (Karakose; Yirci; Papadakis, 2021).

A educação *online* já é científica há décadas, tendo em vista que há numerosos estudos de pesquisa, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação que enfocam na aprendizagem *online* de qualidade, ensino *online* e *design* de cursos *online* (Hodges et al., 2020). Embora a aprendizagem *online* possa ser eficaz quando resulta de um *design* instrucional cuidadoso e sistematicamente planejado, esse processo geralmente está ausente em situações de emergência (Hodges et al., 2020).

Assim, a distinção que ocorre entre a educação *online* e o ensino remoto emergencial, é que o tempo é escasso, os recursos são mínimos e o apoio não é suficiente para a mudança na forma de ensino repentinamente (Hodges et al., 2020). Todas as partes envolvidas – alunos, professores e funcionários – foram solicitadas a fazer coisas extraordinárias em relação à entrega de cursos e aprendizagem (Hodges et al., 2020). Whittle et al. (2020), por exemplo, ao identificar elementos temáticos presentes em várias áreas disciplinares, distritos escolares e perfis dos estudantes, estabeleceram um quadro teórico que visa fornecer uma estrutura educacional não apenas para a crise emergente da COVID-19, mas também futuros ambientes de ensino remoto de emergência.

2.2 TEORIA DOS PAPÉIS

A Teoria dos Papéis (Kahn et al., 1964; Biddle, 1986) fundamenta esta pesquisa ao definir papéis como posições sociais que os indivíduos ocupam (por exemplo, professor, pai) e as expectativas comportamentais associadas a essas posições. Essas expectativas fornecem orientações para o comportamento, sendo moldadas por contextos históricos e culturais (Biddle, 1986). A maioria das pessoas gerencia simultaneamente diversos papéis, uma realidade que também se aplica aos informantes desta pesquisa, que acumulam funções como professor, pesquisador, administrador e cônjuge.

Os teóricos dos papéis consideram o ambiente como um sistema social, dinâmico e aberto, o qual continuamente molda o comportamento dos indivíduos, impondo conformidade às expectativas sociais vinculadas aos papéis que desempenham (Kahn et al., 1964). Katz e Kahn (1978) destacam três fatores que influenciam o comportamento no trabalho: (i) influências organizacionais, como a estrutura do trabalho, políticas e sistemas de recompensa; (ii) atributos pessoais, como motivações e valores individuais; e (iii) dinâmicas interpessoais, envolvendo a qualidade das relações entre o indivíduo e seus colegas.

Essa interação entre as expectativas sociais e os múltiplos papéis que os indivíduos desempenham frequentemente leva ao conflito de papéis, que ocorre quando há demandas incompatíveis sobre uma pessoa em relação aos papéis que ela ocupa (Korabik; Lero; Whitehead, 2011). Para este estudo, duas formas de conflito de papéis são particularmente relevantes: (i) o conflito intra-papéis, que surge quando existem requisitos concorrentes dentro de um único domínio, como o trabalho (por exemplo, um professor precisa concluir uma avaliação e enviar uma proposta de bolsa na mesma data); e (ii) o conflito entre papéis, que ocorre quando há demandas conflitantes entre diferentes domínios da vida, como trabalho e família.

É importante notar que estudos empíricos baseados na literatura sobre conflito de papéis geralmente abordam conflitos entre papéis e intra-papéis, dado que a maioria dos indivíduos geralmente vivencia ambos os tipos. Além disso, a teoria dos limites entre trabalho e vida pessoal também fornece *insights* valiosos para essa discussão. Essa teoria propõe que as pessoas navegam nas transições diárias entre os distintos domínios do trabalho e da família, moldando os limites entre eles e influenciando como se relacionam com cada domínio e seus membros. Essa interação explica a dinâmica complexa e os conflitos potenciais que surgem do equilíbrio dessas duas esferas (Clark, 2000).

2.2.1 Conflitos Intra-Papéis

De acordo com Allard, Wortley e Stewart (2003), tanto o conflito entre papéis quanto o intra-papéis surgem da incompatibilidade entre as expectativas de um indivíduo e a realidade de seu papel. A principal diferença está na culpa: o conflito entre papéis culpa os outros por papéis incompatíveis, enquanto o conflito intra-papel culpa a si mesmo. O conflito intra-papel ocorre quando um indivíduo enfrenta a necessidade de comprometer valores ou padrões pessoais para atender às demandas do trabalho, resultando em um choque de interesses. Esse conflito surge quando várias diretivas são dadas simultaneamente, exigindo priorização que pode deixar algumas responsabilidades não cumpridas. Essencialmente, o conflito intra-papel é vivenciado quando um indivíduo é sobre carregado com muitas tarefas para concluir dentro de um determinado período (Bowen; Van Der Westhuizen; Meyer, 2020).

Conflitos intra-papéis potenciais para um trabalhador podem ocorrer quando as demandas do trabalho exigem que ele aja ou pense de maneiras inconsistentes com diferentes aspectos de sua função, levando a expectativas e responsabilidades conflitantes

(Zimmermann; Schulz; Gewald, 2020). No contexto acadêmico, um exemplo de conflito intra-papel para um professor pode ocorrer quando ele precisa equilibrar a preparação de palestras com o cumprimento de um prazo para publicação de resultados de pesquisa. Essa situação cria um conflito entre dedicar tempo aos materiais didáticos de alta qualidade e cumprir prazos importantes de publicação, levando a demandas concorrentes e potencial sobrecarga.

O conflito de intra-papel surge da posição do papel dentro da estrutura da organização e suas responsabilidades (Herman; Gyllstrom, 1977), e pode resultar de transições de papéis entre diferentes papéis de trabalho ou múltiplos empregos, conforme observado por Ashforth, Kreiner e Fugate (2000). A esse respeito, Choi e Tang (2005) discutem a necessidade de validação dos próprios esforços quando confrontados com expectativas variadas de diferentes partes interessadas, como superiores, colegas, alunos, governo e sociedade, o que pode levar a demandas conflitantes para professores.

Miller e Riley (2022) exploraram a questão do conflito de papéis, com uma perspectiva de gênero entre professores, no contexto da COVID-19. Eles descobriram que, durante a pandemia, os pais acadêmicos relataram aumento nas demandas de tempo que muitas vezes dificultaram sua capacidade de atender às expectativas de produtividade. Ao contrário de suas contrapartes femininas, esses pais normalmente não atribuíam sua produtividade reduzida ao aumento das responsabilidades familiares. Eles vivenciaram principalmente conflitos intra-papéis, citando expectativas crescentes em áreas não relacionadas à pesquisa, como adaptação ao ensino *online* e lidar com cargas de trabalho maiores, o que os deixou lutando para gerenciar até mesmo tarefas básicas pré-pandêmicas dentro de seu domínio de trabalho.

2.2.2 Conflitos Entre Papéis

O conceito de conflito entre papéis refere-se à percepção de uma pessoa sobre pressões incompatíveis em diferentes domínios de sua vida, como trabalho e família (Kopelman; Greenhaus; Connolly, 1983). Essas tensões geralmente resultam de expectativas conflitantes entre esses domínios, como evidenciado pela crescente integração das responsabilidades profissionais e familiares (Byron, 2005; Andrade; Petiz Lousã, 2021). De acordo com Greenhaus e Beutell (1985), as pressões dos papéis de trabalho e família frequentemente se mostram mutuamente incompatíveis, gerando conflitos. Essa teoria é coerente com a visão de Kahn et al. (1964), que afirmam que o conflito surge quando múltiplos papéis de um indivíduo se tornam difíceis de conciliar. Kossek e Lee (2017) reforçam essa ideia, observando que esses

conflitos podem ocorrer em duas direções: do trabalho para a família ou da família para o trabalho.

Além disso, esses conflitos podem ser classificados em três tipos: (i) conflito baseado no tempo, quando se priorizam tarefas de um papel em detrimento de outro; (ii) conflito baseado no comportamento, quando comportamentos apropriados em um domínio são usados de forma inadequada no outro; e (iii) conflito baseado na tensão, quando a capacidade de se engajar plenamente em um papel é prejudicada (Greenhaus; Beutell, 1985; Carlson; Kacmar; Williams, 2000).

Os impactos negativos dos conflitos entre trabalho e família são amplamente reconhecidos, influenciando tanto o bem-estar pessoal quanto os resultados profissionais. O conflito trabalho-família também é um dos estressores mais comuns no ambiente de trabalho, levando a consequências, como baixa satisfação no emprego, aumento da rotatividade e absenteísmo (Allen et al., 2000; Bellavia; Frone, 2005). Fadiga física e mental no trabalho, aliada a fatores como remuneração e relações com colegas, também intensificam essas tensões (Erdamar; Demirel, 2014; Howard; Donofrio; Boles, 2004).

Os efeitos dessas tensões podem se estender ao ambiente familiar, resultando em insatisfação conjugal e familiar (Amstad et al., 2011; Erdamar; Demirel, 2014). Além disso, essas emoções negativas podem influenciar a percepção do ambiente de trabalho, criando uma interdependência constante entre os dois domínios (Boles; Howard; Donofrio, 2001). Dada a inevitabilidade desses conflitos, gestores precisam entender como o conflito trabalho-família e conflito família-trabalho afetam o comportamento de ausência e trabalhar na criação de ambientes que minimizem esses impactos (Boyar; Maertz; Pearson, 2005).

2.2.3 Equilíbrio Entre Trabalho e Família

A pesquisa sobre a relação entre vida profissional e vida pessoal tem evoluído ao longo do tempo, transformando-se em um campo de estudo multidisciplinar que inclui contribuições de várias áreas do conhecimento, cada uma oferecendo perspectivas teóricas diversas (Voydanoff, 2008). Essa diversidade torna desafiador encontrar uma definição consensual para o equilíbrio ou conflito entre vida pessoal e profissional. A teoria das fronteiras entre trabalho e família, proposta por Clark (2000), afirma que o equilíbrio envolve tanto satisfação quanto bom desempenho em ambos os domínios, com mínimo conflito entre os papéis desempenhados. Na mesma linha, Greenhaus, Collins e Shaw (2003) definem o equilíbrio

entre trabalho e família como o grau em que as pessoas conseguem alcançar níveis equilibrados de satisfação em ambas as esferas.

Kinman e Jones (2008) também definem o equilíbrio como a habilidade de desempenhar os papéis profissionais e familiares de forma que um não prejudique o outro. Mais recentemente, Fazal et al. (2019), consideram o equilíbrio como a capacidade de organizar, gerir e priorizar as demandas pessoais e profissionais de forma eficaz. Embora as definições variem, elas compartilham elementos comuns, como a ausência de conflitos interpapéis, satisfação elevada e eficiência nos múltiplos papéis desempenhados. A Teoria Transacional do Stress de Lazarus e Folkman (1984), defende, inclusive, que tanto o conflito, como a facilitação trabalho-família são avaliações cognitivas dos efeitos do trabalho no domínio da família.

A origem etimológica da palavra equilíbrio deriva do latim *bilanx* (duas escalas), indicando a busca por um estado entre duas forças (LOMAS, 2021). Essa relação pode variar quanto à sua natureza e dinâmica temporal, respectivamente explicadas por Lomas (2021): (i) pode ser categórica (ex.: trabalho-vida, duas categorias dicotômicas) ou espectral (ex.: quente-frio, extremos de um espectro); (ii) Dinâmica temporal: o equilíbrio pode ser sincrônico (no momento presente, como o equilíbrio da temperatura) ou diacrônico (ao longo do tempo, como uma percepção de equilíbrio geral entre trabalho e vida).

Os estudos que utilizam a abordagem de equilíbrio entre trabalho e vida frequentemente se baseiam na ideia de que esses domínios são mutuamente exclusivos e estão em constante competição (Ong; Jeyaraj, 2014). No entanto, há também uma perspectiva alternativa, chamada de Harmonia entre trabalho e vida, que propõe que trabalho e vida podem ser integrados como uma narrativa única e harmoniosa, com foco em complementaridades (McMillan et al., 2011).

Nesta pesquisa, o equilíbrio é interpretado sob a ótica da teoria dos conflitos, entendendo-se trabalho e a família como domínios que frequentemente competem pelos mesmos recursos do indivíduo, como tempo e energia (Ong; Jeyaraj, 2014). Esse enfoque justifica o uso do conceito de “*balance*” (equilíbrio) em vez de “*harmony*” (harmonia), uma vez que se prioriza a análise dos desafios inerentes a esses papéis concorrentes.

Estudos mais recentes ampliaram o conceito, sugerindo que “vida” abarca mais do que família, incluindo interesses pessoais, lazer e relações sociais (Carlson et al., 2009). Contudo, para fins desta pesquisa, mantém-se o foco na relação entre trabalho e família, delimitando o escopo para uma análise aprofundada. Essa escolha se justifica também pela especificidade

de nosso objeto de estudo, que já fragmenta o trabalho dos professores universitários em três papéis diferentes: ensino, pesquisa e administração.

Estratégias para promover esse equilíbrio incluem proporcionar maior autonomia no ambiente de trabalho, como através de oportunidades de trabalho remoto e horários flexíveis, assim como *network* com colegas (Friedman; Greenhaus, 2000). Kalliath, Kalliath e Chan (2014) corroboram essa visão, destacando a importância da flexibilidade e da criação de espaços de diálogo entre trabalhadores e suas famílias, para compartilhar soluções sobre a integração entre os dois domínios. Apesar dessas iniciativas, o equilíbrio entre trabalho e família continua sendo um ideal desejado, mas de difícil alcance (Fazal et al., 2019; Adisa; Aiyenitaju; Adekoya, 2021).

Nesse contexto, a Teoria da Conservação dos Recursos (Hobfoll, 1988) oferece uma explicação para os desafios de se atingir esse equilíbrio. A teoria postula que os indivíduos buscam proteger, preservar e desenvolver seus recursos, como tempo, energia e bem-estar emocional, e percebem a perda potencial ou efetiva desses recursos como uma ameaça significativa. O estresse, segundo essa perspectiva, surge justamente dessa percepção de perda, enquanto o bem-estar está diretamente relacionado à capacidade de preservar e acumular esses recursos. Assim, a dificuldade em equilibrar trabalho e família pode ser entendida como uma luta contínua para manter e proteger os recursos necessários para cumprir os papéis em ambos os domínios.

2.3 TEORIAS COMPORTAMENTAIS RELACIONADAS AO ESTRESSE

Neste tópico, serão abordadas duas teorias fundamentais para a compreensão do estresse: a Teoria da Conservação de Recursos (COR) e a Teoria Transacional do Estresse e Enfrentamento. A COR foca na preservação e recuperação de recursos pessoais diante de ameaças, enquanto a Teoria Transacional examina o processo de avaliação cognitiva e estratégias de enfrentamento que os indivíduos utilizam em situações estressantes. Juntas, essas teorias fornecem um quadro abrangente que facilita a compreensão dos mecanismos de estresse e as maneiras de enfrentá-lo.

2.3.1 Teoria da conservação de recursos

Hobfoll (1989) desenvolveu um modelo motivacional para explicar como as pessoas reagem à presença ou ausência de estressores, com base na premissa de que os indivíduos buscam preservar e aumentar seus recursos. Ele propôs quatro categorias principais de recursos: (i) pessoais, como autoestima; (ii) objetos, como bens materiais; (iii) condições, como emprego; e (iv) energéticos, como dinheiro. Segundo Hobfoll (1998, p. 81), a "espiral de perda de recursos" sugere que "aqueles que já possuem poucos recursos são mais suscetíveis à perda, e uma perda inicial pode desencadear perdas subsequentes", o que resulta em estresse. Esse estresse ocorre quando há ameaça de perda, perda efetiva de recursos ou quando o investimento em recursos não gera ganhos significativos (Hobfoll, 1989).

A sobrecarga de trabalho é frequentemente apontada como uma das principais fontes de estresse no ambiente profissional (O'Meara; Campbell, 2011; Lester, 2015; Bowering; Reed, 2021; Rosa, 2022; Davis et al., 2022). Exigências elevadas no trabalho esgotam recursos, como tempo, energia e estabilidade emocional, que são essenciais para equilibrar o trabalho com as responsabilidades familiares (LAPIERRE; ALLEN, 2006). A partir da teoria da Conservação de Recursos, Hobfoll (2002) argumenta que tanto os conflitos entre trabalho e família quanto os conflitos entre família e trabalho podem gerar estresse, à medida que os recursos são consumidos ao tentar gerenciar essas funções conflitantes. Quando as pessoas experimentam perdas de recursos ou precisam lidar com recursos limitados, encontram maiores dificuldades para atender simultaneamente às demandas do trabalho e da família, o que pode levar ao conflito entre essas esferas (Kumar et al., 2021). Nestas circunstâncias, quando há ameaça de perda de recursos, o indivíduo pode optar por investir mais recursos (por exemplo, energia) em funções profissionais devido ao medo de perder o emprego, retirando assim recursos destinados a funções familiares (por exemplo, passar tempo com os filhos) (Kalliath; Kalliath; Chan, 2014).

Hobfoll (1998, p. 82) também argumenta que "aqueles que possuem muitos recursos têm maior probabilidade de adquirir novos recursos, e os ganhos iniciais promovem ganhos futuros", fenômeno conhecido como espiral de ganho de recursos. O acúmulo de recursos tende a gerar sentimentos de satisfação. Satisfação no trabalho, pode ser definida como um estado emocional positivo, o qual pode influenciar diretamente o desempenho dos colaboradores (Al Jenaibi, 2010). Clark (2001) identificou uma relação direta entre ambientes de trabalho flexíveis e níveis de satisfação no trabalho, além de promover o bem-estar familiar. A complexidade e o controle no trabalho também estão associados à maior satisfação no emprego e ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal (Valcour, 2007). A autonomia gerada aos funcionários também pode ser um propulsor de otimização de tempo (Aczel et al., 2021).

Além disso, Hobfoll (2011) propõe uma extensão da sua teoria ao apresentar a noção de “passagens de caravanas de recursos” que se refere às condições ambientais que facilitam, enriquecem e protegem os recursos de indivíduos, grupos de trabalhadores e organizações como um todo, ou que, por outro lado, podem prejudicar, obstruir ou empobrecer esses recursos. Desde 1989, Hobfoll já defendia a importância de estabelecer relações sociais significativas para aumentar o "conjunto" de recursos disponíveis ou para substituir e reforçar aqueles que possam ter sido perdidos ou diminuídos, conceito que ele também classifica como "passagens de caravanas" (Hobfoll, 2011).

Algumas investigações já tentavam compreender a função do suporte no local de trabalho, como as realizadas por Haddock et al. (2006) e McClenahan, Giles e Mallett (2007). Haddock et al. (2006) demonstraram que o suporte organizacional não apenas aumenta o engajamento dos colaboradores, mas também estimula um maior empenho no trabalho. O apoio social fornecido pelos supervisores, particularmente quando o chefe promove a cooperação entre os colaboradores e valoriza suas contribuições, também tem um papel importante no bem-estar no local de trabalho (McClenahan; Giles; Mallett, 2007).

Kossek et al. (2011) expandiram essa visão ao considerar o apoio organizacional como "passagens de recursos", proporcionando apoio social e psicológico que auxilia no equilíbrio entre as exigências profissionais e familiares. Recentemente, Kalliath, Kalliath e Chan (2014) sugeriram que fortes níveis de apoio familiar contribuem para amenizar os impactos do estresse psicológico provocado pelo conflito entre a vida familiar e profissional. Mansour e Tremblay (2016) notaram a relevância do suporte social, tanto genérico quanto específico, para diminuir o conflito entre trabalho e família e, consequentemente, o estresse decorrente. Contudo, os impactos do suporte social são mais relevantes para conflitos ligados ao trabalho-família do que para conflitos entre a família-trabalho.

Ao longo da pandemia de COVID-19, houve uma redução na satisfação com a vida, resultado de um aumento considerável nos níveis de angústia e da queda no rendimento profissional, uma vez que se transformou drasticamente a situação no ambiente de trabalho (Kumar et al., 2021). Taylor e Frechette (2022) ressaltaram que, para responder às exigências do trabalho durante a pandemia, foram necessários novos recursos e métodos de apoio para gerir as pressões extras. Neste momento, o apoio entre colegas se revelou particularmente valioso, conforme destacado por Bowering e Reed (2021), que enfatizaram que os professores canadenses viam seus colegas como uma fonte vital de suporte profissional. Andrade e Petiz Lousã (2021) notaram que o apoio de supervisores e colegas de trabalho teve um efeito restrito na percepção do conflito entre trabalho e família, porém mitigou o impacto do uso de

tecnologia fora do horário de trabalho no agravamento desse conflito. Essa preocupação com os recursos torna-se relevante, uma vez que o conflito entre trabalho e família pode reduzir a produtividade e o desempenho dos funcionários (Mohsin; Zahid, 2012).

Considerando que variáveis de estresse como conflitos trabalho-família ou família-trabalho podem interferir na lealdade dos funcionários e sua participação, Soomro, Breitenecker e Shah (2018) argumentam que esse estresse pode influenciar o desempenho de forma positiva ou negativa. O desempenho dos funcionários é a produtividade de cada funcionário (Bishop, 1987). Funcionários envolvidos no processo decisório se sentirão privilegiados e estabelecerão uma ligação mais sólida com a empresa, o que, consequentemente, leva a um desempenho mais elevado dos colaboradores (Lam; Chen Schaubrock, 2002). Igualmente, a fidelidade dos colaboradores é crucial para determinar a produtividade, uma vez que os colaboradores leais tendem a ser mais produtivos do que os desleais (Frone; Russell; Cooper, 1992).

Segundo Wright e Hobfoll (2004), as pessoas buscam reduzir a perda de recursos, escolhendo táticas de resistência que auxiliem na preservação de seus limitados recursos. Em outras palavras, frente a essa escassez de recursos devido às elevadas exigências, os colaboradores adotam táticas defensivas para salvaguardar seus recursos laborais. A teoria transacional do estresse e enfrentamento, apresentada a seguir, foca justamente nas estratégias que indivíduos utilizam para enfrentar situações de estresse.

2.3.2 Teoria transacional do estresse e enfrentamento

A teoria transacional do estresse e enfrentamento, introduzida por Lazarus e Folkman em 1984, foi um marco significativo na compreensão do estresse ao considerar a interação entre características individuais e o ambiente, destacando a importância da interpretação e estratégias de enfrentamento. Segundo esta teoria do estresse, as avaliações cognitivas são um processo de decisão sobre o caso da experiência vivenciada ser positiva, estressante ou irrelevante face ao seu bem-estar. Assim, o estresse psicológico “consiste numa relação particular entre a pessoa e o ambiente, que quando avaliada pelo indivíduo como sendo algo que sobrecarrega ou excede os seus recursos, ameaça o seu bem-estar” (Lazarus; Folkman, 1984, p.19). Essa abordagem do processo contínuo de avaliação do estresse, foi introduzida por Pearlin e Schooler (1978), destacando a importância de entender como vários componentes do estresse interagem ao longo do tempo para desencadear uma resposta. Esta

tese se baseia nos princípios da teoria transacional do estresse e enfrentamento (Lazarus; Folkman, 1984), que se concentra na relação dinâmica entre os membros do corpo docente e seu ambiente, especialmente diante das mudanças impostas pela pandemia da COVID-19.

À medida que um evento é percebido como estressante, ele é analisado por meio de um processo de avaliação em cada indivíduo. Lazarus e Folkman (1984) destacam a influência de fatores pessoais e situacionais nesse processo de avaliação. Fatores pessoais, como compromissos (expressos como importantes para o indivíduo) e crenças (noções preexistentes sobre a realidade), moldam a percepção do evento e a avaliação dos resultados (Lazarus; Folkman, 1984). Por sua vez, fatores situacionais, como novidade, previsibilidade e ambiguidade, contribuem para o potencial estressante da situação (Lazarus; Folkman, 1984).

Lazarus e Folkman (1984) descrevem três tipos de avaliação primária: benigna-positiva, perigosa/estressante e irrelevante. A avaliação primária ocorre quando o indivíduo questiona se está enfrentando problemas ou se beneficiando de uma situação. Se a avaliação primária resultar em irrelevância ou benigna-positiva, não há necessidade de ações de enfrentamento subsequentes. No entanto, se a situação for percebida como potencialmente prejudicial, ameaçadora ou desafiadora ao bem-estar, ela é considerada estressante. As avaliações de risco que levam ao estresse incluem a percepção de danos ou perdas já ocorridos, ameaças antecipadas ou desafios que exigem uma resposta adaptativa (Lazarus; Folkman, 1984). As estratégias de enfrentamento focadas na emoção visam regular a resposta emocional por meio da reavaliação cognitiva e busca de apoio emocional, enquanto as estratégias focadas no problema envolvem a modificação do ambiente ou mudança cognitiva para lidar com o estresse (Lazarus; Folkman, 1984).

A avaliação secundária diz respeito à classificação dos recursos de enfrentamento como suficientes ou insuficientes para o enfrentamento do estresse (Lazarus; Folkman, 1984). Eles podem ser divididos em recursos sociais, como redes interpessoais, e recursos psicológicos, como autoestima e maestria (Pearlin; Schooler, 1978). Esses recursos ajudam o indivíduo a lidar com o estresse ao longo do tempo, com poucas mudanças em suas estratégias de enfrentamento ao longo da vida (Pearlin; Schooler, 1978). A reavaliação é um aspecto crucial do modelo transacional de estresse, envolvendo uma avaliação alterada com base em novas informações ambientais ou nas próprias reações do indivíduo (Lazarus; Folkman, 1984). Esse processo contínuo de reavaliação está no cerne do modelo, pois as transações entre o indivíduo e o ambiente resultam em mudanças no estresse e nas estratégias de enfrentamento.

2.4 O CASO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Nesta seção, serão explorados estudos que analisam quatro aspectos essenciais da vida dos docentes universitários: as competências e a formação exigidas para o trabalho docente, os diferentes papéis que desempenham, como o ensino, a pesquisa e a administração, além do equilíbrio trabalho-família e estresse no contexto acadêmico. Esses temas são particularmente relevantes, uma vez que os professores universitários são os participantes centrais desta tese de doutorado, e a compreensão dessas dimensões permitirá uma visão mais aprofundada dos desafios e das demandas enfrentadas por esses profissionais.

2.4.1 Trabalho Docente: competências e formação

O trabalho docente tem sido compreendido não apenas como transmissão de conhecimento, mas como uma atividade imaterial e uma prática social que gera valores, ideias e habilidades (Saviani, 1991; Silva, 2011; Pimenta, Anastasiou, 2011). Saviani (1991) define a docência como um processo que vai além do simples ato de ensinar, envolvendo a criação de saberes sobre a natureza e a cultura humana. No entanto, essa característica subjetiva torna a profissão muitas vezes invisível ao público (Alvarez, 2004). Ainda assim, Freire (1996) destaca que a responsabilidade ética do professor é fundamental, dada a natureza humanística e transformadora de sua função.

Ao contrário de profissões que resultam em produtos tangíveis, o trabalho docente não se materializa em mercadorias, mas em relações que promovem o crescimento e o desenvolvimento dos alunos (Tardif; Lessard, 2009). Como Freitas (2017) explica, a docência não permite a separação entre o professor e o resultado de seu esforço intelectual. Além disso, o trabalho docente envolve planejamento pedagógico, gestão escolar e interação com a comunidade, sendo um processo coletivo e dinâmico (Duarte et al., 2008).

Tardif e Lessard (2009) propõem que o trabalho docente pode ser visto sob três perspectivas: como uma atividade, um *status* e uma experiência. Como atividade, o professor atua em um contexto específico com o objetivo de transformar o conhecimento. Como *status*, a docência envolve questões identitárias e normativas, e como experiência, o trabalho adquire

significado pessoal para o professor. Finalmente, a experiência do professor é única, adquirindo significado pessoal à medida que enfrenta os desafios diários da profissão.

As mudanças na educação demandam competências básicas, como conhecimento, habilidades, atitudes e valores (Masetto, 2003). Além dessas, a formação docente requer capacidades como adaptabilidade, criatividade, autonomia e cooperação, sendo crucial para enfrentar os desafios da educação (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017). Zabalza (2003) identifica dez competências essenciais para os docentes, que incluem planejar o processo de ensino, selecionar conteúdos, utilizar novas tecnologias, avaliar e trabalhar em equipe. Morin (2014) também sugere sete saberes fundamentais para a educação do futuro, como a capacidade de enfrentar incertezas, promover a compreensão entre pessoas e desenvolver uma ética planetária, reforçando a importância de uma educação crítica e adaptada aos desafios contemporâneos.

Segundo Freitas (2017), a atividade docente possui características específicas, assim como qualquer outra profissão. Alguns aspectos que definem a carreira incluem desafios relacionados à formação contínua e ao contexto das condições de trabalho (Freitas, 2017). A utilização de tecnologias e a flexibilização das jornadas têm contribuído para transformar a rotina dos professores, a qual segue uma lógica produtiva, gerando fragmentação das relações profissionais e a intensificação das demandas cotidianas (Machado; Bianchetti, 2011).

Cassiolato (2010) aponta que a educação como mercadoria, faz uso da força de trabalho intelectual do professor que é orientada às exigências do mercado e à lógica do capital. Logo, a necessidade de maior produtividade e lucratividade gerou uma instituição de ensino em uma organização de trabalho mais flexível, não com o objetivo de melhorar as condições do trabalho, mas com o objetivo de continuar o seu processo permanente de acumulação de capital (Freitas, 2006). Cassiolato (2010) observa que os critérios feitos pelo neoliberalismo para manutenção da competição do mercado podem atingir direta ou indiretamente a saúde física e/ou mental dos professores. Essas demandas profissionais são desativadas por parte do professor que envolvem aspectos internos e externos, que foram se constituindo durante a história de vida do docente (Cassiolato, 2010).

Em consonância com as diversas funções que a escola assume, o professor precisa responder às exigências que estão além de sua formação, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização, de desqualificação e de desvalorização sofrida pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade (Oliveira, 2005). Um dos maiores traços desse trabalho é, justamente, uma grande diversidade de tarefas para cumprir, bem

como seu caráter tão diferenciado que exige competências profissionais variadas (Tardif; Lessard, 2009).

Freitas (2013) e Moreira, Tibães e Brito (2018) percebem que há dois sentimentos que coexistem e são interdependentes na profissão docente: prazer e sofrimento. O sofrimento está normalmente relacionado à desvalorização profissional, às condições precárias de trabalho, às constantes modificações na política educacional, podendo gerar depressão, desânimo, impotência, insegurança, angústia, desgosto, raiva e desesperança (Freitas, 2013). De acordo com Mendes (2007), os docentes acabam criando estratégias de defesa contra esses sentimentos com o objetivo de manter a integridade sócio psíquica, sendo os mais comuns: cinismo, hiperatividade, dissimulação, desprezo, desesperança de ser reconhecido, negação de riscos dos, dentre outras. As atividades mencionadas como fontes de prazer foram a gestão, as aulas, a pesquisa e a defesa de dissertações e teses (Moreira; Tibães; Brito, 2018).

Por outro lado, Sales (2012) observa que os professores que atuam na educação superior são valorizados e reconhecidos como profissionais exercidos e dotados de competências, criticidade, compromisso e responsabilidade com a formação de futuros profissionais e que gozam de prestígio quando comparados a professores que atuam em outros níveis e modalidade de ensino. Leclerc (2005) apud Melo e Serva (2014) destaca que os intelectuais contemporâneos podem ser vistos como um produto da universidade. Esse profissional não existe sozinho, de acordo com o autor supracitado, ele pertence conscientemente a uma coletividade de pares, na qual são importantes a comunicação entre colegas, a notoriedade e a visibilidade. Sem contar o prestígio dos títulos, Leclerc (2005) apud Melo e Serva (2014) classifica quatro dimensões que agregam ainda mais importância aos professores-pesquisadores: (i) reconhecimento da instituição; (ii) ter obras reconhecidas e periodicidade de produção; (iii) editar, avaliar e gerenciar a produção dos pares; (iv) dirigir um laboratório.

Wood Júnior (2005), por sua vez, analisa o sentido do trabalho do cientista no campo da Administração no Brasil, em seis aspectos: (i) é intrinsecamente superior, ao desenvolver competências, traz atualização e realização; (ii) as relações sociais ocorridas em um extrato social de grande vigor intelectual, sendo satisfatórias; (iii) o trabalho garante autonomia, independência financeira (dignos se comparados ao resto do país) e segurança; (iv) o trabalho é flexível em relação aos horários, proporcionando autonomia para estruturar a ordem de suas atividades; (v) o trabalho é moralmente aceitável e agrega certa contribuição social; (vi) é realizado de forma eficiente e leva a um resultado, que pode ou não ter utilidade.

Colares et al. (2019) aponta que a maioria dos docentes possui motivação extrinsecamente relacionada mais ao prestígio que a atuação na pós-graduação *stricto sensu* traz, do que aos recursos financeiros. Laffin (2002) caracterizou cinco dimensões que influenciam a tomada de decisão em seguir na docência universitária em contabilidade: (i) idealismos, em relação ao desejo de mudar o mundo, de transmitir experiência e conhecimentos; (ii) necessidades pessoais, no que tange ao prestígio, abrir novos campos de atuação, manter-se atualizado, mesclar teoria e prática e aprimorar conhecimentos; (iii) relacionamentos, por pressão, convites, trocas de informações e relacionamentos com outras pessoas; (iv) sentimentos, de admiração, curiosidade e gosto; (v) práticas, advindas de estágio docente e/ou mestrado.

O trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais e se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e exclusivo, específico e contingente etc. (Tardif; Lessard, 2009). Consequentemente, identifica-se a heterogeneidade que remete concretamente a dificuldades e dilemas internos, como: autonomia e controle na realização da atividade docente; burocratização, indeterminação da tarefa; realidade dos objetivos educativos e estreitamente dos programas e recursos didáticos; universalidade do mandato e individualidade dos alunos; rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação; relações profissionais com os alunos e acompanhamento de investimento afetivo e pessoal etc. (Tardif; Lessard, 2009). Freitas (2017), por sua vez, constatou que as atividades do trabalho docente são marcadas por imprevisibilidade, pela diversidade e pela necessidade de inovação, o que exige equilíbrio, criatividade, paciência, esforço, dedicação e constante aperfeiçoamento.

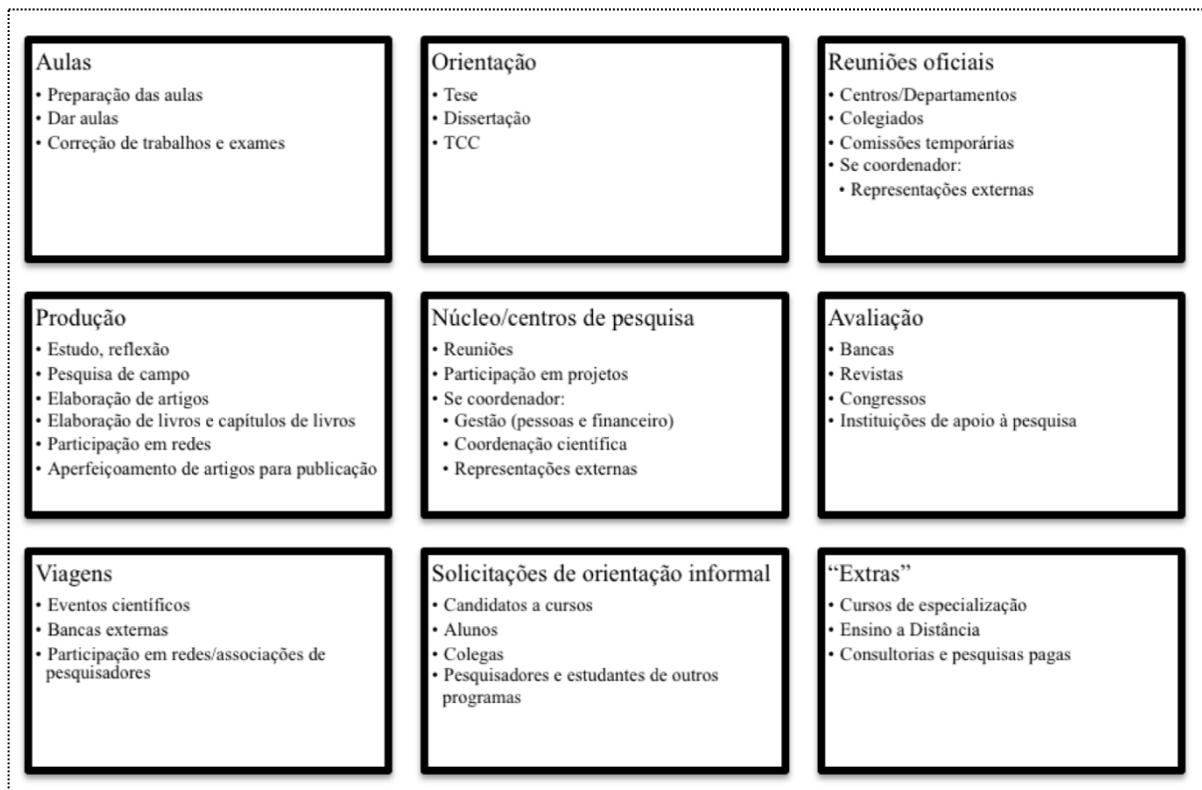
Silva (2020) estabelece dois eixos fundamentais que despontam na discussão do trabalho e subjetividade na universidade: o sofrimento e o adoecimento; e a manipulação, o desgaste e a falta de sentido no trabalho universitário. As estruturas sociais psíquicas, conjugadas pela mediação de elementos econômicos, ideológicos, políticos e psicológicos, se entrelaçam de tal forma que induzem um forte vínculo do professor ao trabalho, o que faz com que o mesmo tenha sérias dificuldades de se desligar de suas atividades, numa relação de quase dependência (Silva, 2020). Além disso, embora os professores estejam envolvidos em uma ideologia que cultiva e valoriza a diferença, a transdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o desenvolvimento de competências e habilidades, estes continuam a ser empregados por meio de contratos individuais de trabalho, para lecionarem disciplinas específicas e remuneradas por hora aula (Oliveira, 2005).

Tardif (2005) argumenta que os saberes docentes são temporais, plurais e personalizados, refletindo a experiência e a vivência dos professores. Apesar das extensas capacidades requeridas dos professores, ainda há carências na formação pedagógica do professor, sobretudo universitário, visto que a preparação docente é muitas vezes relegada a segundo plano em relação à formação de pesquisadores (Bolzan; Isaia, 2010; Patrus; Lima, 2012). Evidencia-se, assim, a necessidade de um equilíbrio entre ensino e pesquisa (Demo, 2006). Esses dois papéis do professor (ensino e pesquisa), assim como o de administrador são descritos no próximo tópico.

2.4.2 Papéis de trabalho do professor universitário: ensino, pesquisa e administração

A profissão acadêmica é frequentemente associada a uma ampla gama de emoções, tanto positivas quanto negativas, decorrentes de interações com alunos, atividades de ensino e pesquisa e fatores organizacionais (Martin; Lueckenhausen, 2005; Postareff; Lindblom-Ylänne, 2011). Na Figura 2 – Atividades gerais do professor universitário, são destacadas as atividades gerais dos docentes, conforme o mapeamento de Melo e Serva (2014):

Figura 2 – Atividades gerais do professor universitário



Fonte: Melo e Serva (p. 625, 2014).

A presente tese considera três funções principais dos professores universitários, identificadas a partir das múltiplas atividades docentes: ensino, pesquisa e administração (Zabalza, 2003; Melo; Serva, 2014; Pace et al., 2021; Taylor; Frechette, 2022). Ao reconhecer a diversidade dessas funções, apresenta-se com maior profundidade as responsabilidades e demandas de cada uma, as quais geram expectativas e desafios diferentes.

As atividades em relação ao ensino, estão focadas na entrega de aulas por meio de preparação prévia dela, execução e correção dos trabalhos propostos (Melo; Serva, 2014). Ao decorrer do tempo lecionando a mesma disciplina, com mais familiaridade com o material do curso e experiência geral de ensino, é comum professores notarem melhoria da sua capacidade de preparar aulas (Bowering; Reed, 2021). A sociedade exige que o docente seja empresário de si mesmo, tornando-se competitivo, seja criativo e busque constantemente soluções para o processo ensino-aprendizagem e o melhor nível de qualidade da educação (Raimann, 2015; Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017).

A pesquisa, por sua vez, requer produção, impõe no quadro com inúmeras outras atividades, como o bloco de orientação, viagens para apresentação de artigos, participação em centros de pesquisa, avaliação de outras pesquisas e orientações informais de pares, alunos ou

candidatos para um curso (Melo; Serva, 2014). A produção científica, sendo menos dependente de prazos de curta duração, permite adiamento, reprogramação ou adiamento potencial para acomodar outros compromissos urgentes (Taylor; Frechette, 2022). Mesmo sendo considerado um dos papéis mais prestigiados, uma vez que a partir dela que universidades e profissionais são avaliados em sua qualidade e produtividade (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017). A pressão para aumentar a produtividade científica tem demonstrado ser um contribuinte significativo para o desenvolvimento da competitividade e esgotamento docente (Sguissardi, 2008; Oliveira; Borges, 2016). O impacto das forças sociais e econômicas que impõem uma necessidade de produtividade, pode, inclusive, não perceber as consequências negativas para a pesquisa e a qualidade acadêmica (Oliveira; Borges, 2016).

O papel administrativo pode ser bastante diversificado: os professores são encarregados da responsabilidade adicional de participação ativa em reuniões institucionais oficiais e podem se envolver em atividades suplementares, incluindo coordenação de membros da equipe, resolução de conflitos, representação externa departamental, supervisão da produção acadêmica dos membros, aquisição de recursos, gestão financeira e responsabilização (Melo; Serva, 2014). Uma tendência recente no ensino universitário prevê que os professores estejam cada vez mais envolvidos em responsabilidades administrativas, com ou sem benefícios adicionais (Pace et al., 2021). A lista de atividades, ainda pode aumentar caso o professor ocupe cargo de coordenador. Bini, Serva e Melo (2013) mapearam as atividades de gestão exigidas de um coordenador: articulação dos membros com base teórica e objetivos comuns; gestão de conflitos; representação externa do núcleo; controle da produção científica dos membros; obtenção de recursos; controle financeiro e prestação de contas. Os autores concluem que diante das variáveis com que o coordenador precisa atuar, a coordenação de um grupo de pesquisa muitas vezes exige um esforço do coordenador comparado ao de um executivo (Bini; Serva; Melo, 2013).

Embora as ações do corpo docente de uma instituição de ensino superior, em geral, sejam marcadamente individualizadas, torna-se, cada vez mais aparente, que o professor não é contratado apenas para lecionar uma disciplina (Masetto, 2003). Laffin (2002) organizou as atividades conjuntas de professores e as dividiu em três blocos: (i) informais: troca de materiais, ideias, conteúdos e informações a respeito dos alunos; (ii) formais e burocráticas: definição de pré-requisitos, formação de bancos de trabalhos finais, padronização das avaliações e conteúdos ministrados, palestras e seminários; (iii) formais e pedagógicos: estudos de caso.

Em relação às atividades, Muniz-Oliveira (2010) identificou três formas de "agir" que refletem as diferentes dimensões da ação do trabalho docente. O agir impessoal refere-se à necessidade de o professor seguir as normas e regras prescritas pela instituição. O agir pessoal permite que o professor imprima seu próprio estilo e métodos, ajustando a tarefa à sua maneira de trabalho. Já o agir transpessoal é influenciado pela história coletiva e pelas memórias de outros profissionais envolvidos no mesmo campo de atuação.

As atividades e a forma de agir dos professores estão relacionadas com fatores que carecem de ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores. Conforme Tardif e Lessard (2009): (i) fatores materiais e ambientais, como a natureza dos locais de trabalho e os recursos materiais disponíveis; (ii) fatores sociais, como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos da família e o nível de criminalidade, etc.; (iii) fatores ligados ao objeto de trabalho, como o tamanho das turmas, adversidades das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais; (iv) resultados da organização do trabalho como o tempo, o número de questões, o vínculo empregatício regular, precário ou por contrato, a diversidade das outras tarefas além do ensino, a supervisão, as atividades à noite, nos finais de semanas, nas férias; (v) exigência formais ou burocráticas para cumprir a observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento dos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas; (vi) e, por fim, o modo como os professores lidam com essas tendências e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los.

A distribuição de trabalho entre os diferentes papéis exercidos pelos professores na educação superior tem sido objeto de pesquisa, especialmente com foco no ensino e na pesquisa (Franco et al., 2021). Em uma revisão sistemática recente, observa-se que a maioria dos estudos (58,5%) se concentra no equilíbrio entre a vida pessoal e profissional dos professores, com ênfase predominante na docência. Dentre os 53 artigos analisados, 41,5% abordaram a relação entre mais de uma área de atuação, com destaque para o ensino e a pesquisa, que foram o foco em 17% dos estudos. No entanto, apenas 5,7% dos trabalhos destacaram o papel dos docentes que atuam em funções de gestão (Franco et al., 2021).

Além disso, os papéis exercidos pelos docentes frequentemente ultrapassam as horas convencionais de trabalho. Estudos apontam que professores chegam a trabalhar mais de 50 horas por semana (Gopaul et al., 2016; Misra; Lundquist; Templer, 2012; Bowering; Reed, 2021). Comparativamente, a média de horas trabalhadas no Canadá (51,1 horas) é superior à do Brasil (45,7 horas), onde os professores tendem a dedicar mais tempo às atividades de ensino e administrativas, restando menos tempo para a pesquisa (Bentley; Kyvik, 2012). Essa situação é explicada por Bentley e Kyvik (2012) atribuindo-a à maior quantidade de alunos

por professor e à estrutura do sistema de ensino superior brasileiro, que muitas vezes sobrecarrega os docentes com atividades didáticas. Em contraste, no Canadá, os docentes destinam mais tempo à pesquisa do que ao ensino (Bentley; Kyvik, 2012).

Percebe-se que há um desequilíbrio entre os papéis de pesquisa, ensino e administração, a depender de fatores contextuais como a instituição e o país. No Brasil, de acordo com Melo e Serva (2014), professores de administração, por exemplo, acreditam que não recebem espaço suficiente para se dedicar à pesquisa, sendo forçados a realizar essas atividades fora do horário de trabalho. Isso reflete a pressão exercida pelas agências reguladoras do ensino superior no Brasil, que exigem altos índices de produtividade acadêmica (Melo; Serva, 2014). Os docentes relatam que a pesquisa representa apenas 24% do tempo total de trabalho, embora seja considerada uma das atividades mais importantes para alcançar seus objetivos profissionais (Melo; Serva, 2014).

Alguns estudiosos indicam que, no geral, os docentes tendem a dedicar uma maior proporção de seu tempo às atividades de pesquisa e ensino, em detrimento das funções de serviço (Brckalorenz et al., 2018; Link; Swann; Bozeman, 2008; Misra; Lundquist; Templer, 2012). As médias de alocação de tempo comumente refletem a priorização dessas atividades, com os professores, em média, dedicando de 5 a 10 horas a mais por semana em pesquisa ou ensino, comparado a outras responsabilidades (Misra; Lundquist; Templer, 2012). No entanto, padrões de alocação que indicam maior envolvimento em atividades de serviço são observados principalmente entre professores titulares (BrckaLorenz et al., 2018; Link; Swann; Bozeman, 2008).

BrckaLorenz et al. (2018) realizaram uma análise de *cluster* e identificaram cinco perfis distintos de alocação de tempo entre docentes de diferentes níveis e funções (estáveis, administrativos e sem estabilidade). Esses perfis foram nomeados como "pesquisa intensa" (21,0 horas de pesquisa, 14,1 horas de ensino, 7,7 horas de administração – semanais), "ensino intenso" (4,2 horas de pesquisa, 29,1 horas de ensino, 5,3 horas de administração), "administração intenso" (8,6 horas de pesquisa, 16,0 horas de ensino, 27,8 horas de administração), "clássico" (16,2 horas de pesquisa, 28,2 horas de ensino, 9,1 horas de administração) e "carga moderada" (5,5 horas de pesquisa, 14,0 horas de ensino, 5,5 horas de administração).

A alocação de tempo dos docentes também pode ser influenciada pelo estágio da carreira. Professores titulares tendem a dedicar mais tempo ao serviço, enquanto docentes em estágios iniciais de carreira (ainda sem estabilidade) apresentam maior envolvimento com o ensino e menos tempo para a pesquisa (Link; Swann; Bozeman, 2008). Segundo Stupnisky,

Hall e Pekrun (2019), docentes sem estabilidade experimentam emoções mais positivas em relação ao ensino, como satisfação e orgulho, enquanto as emoções associadas à pesquisa são mais negativas, incluindo frustração e solidão. Apesar disso, muitos desses professores preferem dedicar-se à pesquisa, pois entendem que ela é fundamental para o avanço na carreira e para a qualidade do ensino (Gopaul et al., 2016). Por outro lado, docentes analisados ao longo de duas décadas podem ter a tendência do aumento de tempo dedicado à pesquisa, enquanto o tempo destinado à orientação e ao aconselhamento acadêmico diminui, refletindo mudanças nas estruturas de recompensas acadêmicas (Milem; Berger; Dey, 2000).

A maioria dos professores entrevistados por Souza (2018) sabem que extrapolam suas cargas horárias, ficam distantes de seus familiares e amigos, mas não se veem desvincilhados da intensidade de atividades docentes a que são submetidos, afinal é por meio de produções, pesquisas e publicações que competem por melhores financiamentos para novas pesquisas. Lara, Quartiero e Bianchetti (2019) perceberam a intensificação do caráter multitarefa de trabalho e da in/extensificação do trabalho para outros tempos e espaços, o que redesenha e compromete o trabalho intelectual dos pesquisadores. Como consequência, foi percebido que a maior parte dos professores está ou já esteve adoecido de alguma maneira (Souza, 2018). O que é evidenciado também no trabalho de Ferreira (2015), a exiguidade de tempo para dar conta de um amplo leque de demandas que vão sendo impostas em termos de quantidade e intensidade.

Outro ponto de descontentamento ao docente, além de lidar com as cobranças do sistema e com o produtivismo, é o fato de precisar buscar maneiras de realizar suas pesquisas e dar suas aulas sob condições difíceis, como: falta de internet, divisão de salas com outros professores, falta de laboratório e material, entre outras (Souza, 2018). Inclusive, as exigências no trabalho docente têm sido vistas como preditoras de intenção de deixar o emprego como professor (Watanabe; Falci, 2016). As exigências relacionadas com a família (por exemplo, tarefas domésticas, cuidados com dependentes) são fatores de menor impacto nessa intenção comparados com às exigências no trabalho (Watanabe; Falci, 2016). Por fim, encontrar um equilíbrio entre as diferentes responsabilidades acadêmicas (pesquisa, ensino e administração) pode ser tão desafiador quanto equilibrar a vida pessoal e profissional (Misra; Lundquist; Templer, 2012). A seguir, aprofunda-se mais no tópico que relaciona o trabalho e família na profissão docente.

2.4.3 Equilíbrio entre vida profissional e pessoal na academia

O equilíbrio entre vida pessoal e profissional na pesquisa acadêmica em contextos universitários e entre professores têm crescido nos últimos anos, e vem sendo relacionado, particularmente, à teoria da agência (O'Meara; Campbell, 2011), cultura universitária (Lester, 2013, 2015), composição familiar (Denson; Szelényi; Bresonis, 2018; Denson; Szelényi, 2022; Sallee; Lester, 2017), promoção (Bowering; Reed, 2021), gênero (Lester, 2015, Denson; Szelényi, 2022; Denson; Szelényi; Bresonis, 2018, 2018; Sallee; Lester, 2017, Bowering; Reed, 2021), etnia (Denson; Szelényi; Bresonis, 2018) e equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia (Corbera et al., 2020; Utoft, 2020).

Primeiro, vários estudos observam a importância de fatores demográficos, como composição familiar (Rosa, 2022; Denson; Szelényi, 2022) e gênero (O'Meara; Campbell, 2011; Bowering; Reed, 2021; Rosa, 2022) para o equilíbrio entre trabalho e família do corpo docente. Este corpo de pesquisa fornece suporte à ideia de que acadêmicos com filhos são menos capazes de equilibrar o trabalho concorrente e as demandas familiares do que aqueles que não são pais, e que as mães têm mais desafios do que os pais. Vale ressaltar que Bowering e Reed (2021) relatam que as mulheres são mais propensas do que os homens a priorizar o ensino em vez da pesquisa, apesar da importância da produtividade da pesquisa para o avanço na carreira. As docentes do sexo feminino expressam com mais frequência desafios de estabilidade, o que Bowering e Reed (2021) entendem como resultado da fase de início de carreira coincidindo com o início ou criação de uma família.

Em segundo lugar, vários estudos discutem a exigência do trabalho acadêmico, a normalização de elevadas cargas horárias, o ambiente de trabalho competitivo, a ausência de equilíbrio entre o trabalho e a vida familiar nas universidades. Esses altos requisitos são uma fonte significativa de estresse para os docentes universitários, independentemente do gênero (O'Meara; Campbell, 2011; Bowering; Reed, 2021; Rosa, 2022). Davis e seus colegas (2022) observaram que os membros do corpo docente empregam uma quantidade significativa de tempo e energia em suas várias funções profissionais (ensino, pesquisa e administração), frequentemente desconsiderando suas necessidades pessoais e familiares.

Em terceiro lugar, Lester (2015) nota que as culturas acadêmicas tendem a minimizar as obrigações familiares dos professores e que as políticas que buscam o equilíbrio entre trabalho e família são muitas vezes afetadas por percepções culturais que estigmatizam as acomodações. Bowering e Reed (2021) notaram que os docentes de ambos os性os dedicavam de 50 a 60 horas semanais ao trabalho durante o ano letivo. O'Meara e Campbell

(2011) sustentam que o balanço entre a vida profissional e familiar dos integrantes do corpo docente está associado à habilidade de exercer agência frente às exigências da vida pessoal e profissional.

Recentemente, a pandemia trouxe mudanças significativas na maneira como muitas pessoas trabalham, despertando um interesse renovado na pesquisa sobre equilíbrio entre trabalho e família, especialmente entre professores universitários (Miskry; Hamid; Darweesh, 2021; Shen; Slater, 2021). Os acadêmicos são conhecidos por experimentar altos níveis de estresse ocupacional em comparação com outras profissões (Winefield et al., 2003; Adewale; Ghavifekr; Abdulsalam, 2017; Miskry; Hamid; Darweesh, 2021; Shen; Slater, 2021), devido aos fatores como reformas educacionais, aumento de responsabilidades, pressão por qualidade e produtividade e a comercialização do ensino superior (Biron; Brun; Ivers, 2008; Catano et al., 2010). Isso levou a um interesse crescente no impacto do ambiente acadêmico na saúde mental dos professores (Urbina-Garcia, 2020).

Durante o período pandêmico, as cargas de trabalho do corpo docente aumentaram significativamente, resultando em uma redução do tempo dedicado às atividades familiares, sociais e de lazer, incluindo momentos com os filhos (Bowering; Reed, 2021; Utoft, 2020; Chan et al., 2023). As razões para esse aumento de carga são variadas e incluem: (i) a mudança nas funções de ensino, com a substituição das interações presenciais convencionais por uma aprendizagem autodirigida, exigindo que os professores se tornassem *designers* e facilitadores de ambientes remotos (Casali; Torres, 2021); (ii) o aumento nas demandas de trabalho devido à sobrecarga e complexidade tecnológica (Chan et al., 2023); (iii) a necessidade de mais tempo para garantir a qualidade do ensino e oferecer uma experiência positiva aos alunos com o uso de modalidades de ensino até então desconhecidas (Beigi; Shirmohammadi; Kim, 2016; Belikov et al., 2021); e (iv) o tempo adicional que muitos professores, especialmente mulheres, precisaram dedicar ao cuidado com o bem-estar dos estudantes (Chierichetti; Backer, 2021; Davis et al., 2022). Em menor escala, por outro lado, alguns docentes relataram melhorias em suas habilidades de ensino e pesquisa, impulsionadas pela adoção de práticas pedagógicas mais modernas e inovadoras durante a pandemia (Raveh; Morad; Shacham, 2023).

Os professores relataram ter dificuldade para manter o equilíbrio entre vida pessoal e profissional durante a pandemia (Abid et al., 2021; Raveh; Morad; Shacham, 2023; Bowering; Reed, 2021; Pace et al., 2021). Alguns professores destacaram problemas de saúde mental (ou seja, ansiedade, medo, esgotamento), que atuaram como obstáculos à produtividade da pesquisa, aumentaram o estresse no trabalho, aumentaram a sensação de sobrecarga e

diminuíram a motivação devido à menor conectividade social e à falta de apoio institucional (Sezen-Barrie et al., 2022). Durante a pandemia houve diminuição da eficiência do trabalho para quase metade dos pesquisadores analisados por Aczel et al. (2021), mas cerca de um quarto deles foram mais eficientes durante este período em comparação com o período anterior. Tendo também em conta o bem-estar, 66% dos acadêmicos consideram ideal trabalhar mais a partir de casa no futuro do que antes da pandemia (Aczel et al., 2021). Eles indicaram que no escritório são melhores a partilhar ideias com os colegas, a manter contato com a sua equipe e a recolher dados, enquanto em casa são melhores a trabalhar no seu manuscrito, a ler a literatura e a analisar os seus dados (Aczel et al., 2021).

A pesquisa do equilíbrio entre trabalho e família feita durante a pandemia também se concentrou nas disparidades de gênero, com a maioria dos estudos concluindo que as professoras enfrentaram mais desafios de vida profissional durante esse período do que seus colegas homens. Elas eram mais propensas a se envolverem no cuidado de familiares idosos (Calvo-Paz et al., 2022) e não sentiam que recebiam os tipos de apoio de que precisavam, dadas suas responsabilidades com os cuidados infantis (Johnson; Kline, 2023). O fechamento de escolas e a transição para o aprendizado remoto emergencial também aumentaram as responsabilidades de cuidado e as tarefas domésticas para as mulheres mais do que para os homens, afetando sua produtividade em pesquisa (Davis et al., 2022). Matulevicius et al. (2021), por sua vez, ao estudar docentes de medicina, perceberam que os fatores de estresse associados à integração entre trabalho e vida pessoal foram maiores em mulheres do que em homens, ainda mais elevados em mulheres com filhos e foram exacerbados pela pandemia de COVID-19.

Por outro lado, os docentes têm maior flexibilidade na definição das suas necessidades profissionais e pessoais e na utilização do seu poder para aceder à habitação (Rosa, 2022). O'Meara e Campbell (2011) argumentam que o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional está ligado à capacidade de exercer a agência em torno das demandas da vida profissional e pessoal. Reconhecer fatores externos que impactam as decisões profissionais e familiares além do controle do indivíduo ou da universidade, como gênero, apoio de um parceiro, flexibilidade de trabalho do parceiro, número de filhos e saúde, mudança cultural, desenvolvimento docente e redes de apoio (O'Meara; Campbell, 2011). As instituições devem pesar as vantagens para o seu capital intelectual e social, decorrentes não apenas da implementação de políticas, mas também da mudança cultural que permite aos docentes sentirem-se capacitados na utilização dessas políticas sem enfrentar penalidades (O'Meara; Campbell, 2011).

Algumas instituições educacionais enfatizaram o apoio à saúde mental dos professores atualizando as diretrizes de saúde e fornecendo orientação *online* para oferecer estratégias de controle do estresse ao lidar com a pandemia (Akour et al., 2020; Waghmare, 2020; Du et al., 2020). Embora ainda haja uma necessidade de rever as falhas nas políticas administrativas públicas das universidades em relação ao tempo de trabalho e à família (Franco et al., 2021).

A promoção do equilíbrio entre vida profissional e pessoal é vista por algumas organizações como algo que deve ser adaptado de forma individualizada (Lester, 2015). Embora possa não existir uma cultura de trabalho e vida pessoal que sirva para todos, as políticas podem colmatar algumas descontinuidades e apoiar trabalhadores ao longo da vida (Lester, 2015). Mudanças nos sistemas de recompensa, nas práticas normativas e nas práticas de carga de trabalho aumentariam a igualdade nos ambientes acadêmicos (Bowering; Reed, 2021).

Investigando diferentes relações conjugais e parentais, Denson e Szelényi (2022) sublinharam a importância de as universidades instituírem e manterem políticas, estruturas e culturas que apoiem o equilíbrio entre vida pessoal e profissional para docentes com diversas situações familiares. Por exemplo, no caso de docentes solteiros e sem filhos, as percepções institucionais de apoio ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal tiveram um efeito fortalecedor na sua capacidade de equilíbrio entre a vida profissional e familiar (Denson; Szelényi, 2022).

Utoft (2020) discute a relação entre duas questões – produtividade acadêmica e equilíbrio entre vida pessoal e profissional – no contexto da pandemia de COVID-19 enquanto se vive sozinho. Como mulher sem filhos, a pesquisadora se percebe como um “ideal acadêmico” totalmente dedicado e desimpedido, que não tem necessidade de conciliar trabalho e família, na visão institucional. Embora não houvesse preocupações sobre perda de rendimento, perda de trabalho ou problemas familiares em casa, foram encontrados desafios. Em relação ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, aparentemente foram invertidos, de modo que o trabalho passou a consumir tudo e absorveu a casa (escrivaninha, sofá, mesa de jantar, cama), transformando tudo em seu escritório (Utoft, 2020).

Corbera et al. (2020) sugerem priorizar o bem-estar pessoal e coletivo em detrimento de tarefas focadas na produtividade, refletindo sobre as desigualdades nos ambientes institucionais acadêmicos durante uma crise como a Pandemia da COVID-19. Entre as medidas sugeridas, estão a realização de reuniões voltadas ao cuidado e a compreensão das mudanças e desigualdades nas práticas de ensino e pesquisa à distância. Além disso, propõem

desafiar a produtividade como principal medida de avaliação. Uma ação prática seria o alargamento dos prazos para promoções do corpo docente durante períodos de crise.

As lacunas identificadas no equilíbrio entre vida profissional e pessoal dos acadêmicos alinham-se com as encontradas na literatura sobre equilíbrio entre vida profissional e pessoal: (i) exigências de vida exclusivamente relacionadas com papéis de cuidado no contexto familiar (ou seja, cuidar de crianças e/ou pais idosos) omitindo tempo para outras funções (ou seja, responsabilidades comunitárias, educação autoiniciada centrada no desenvolvimento pessoal, lazer e interesses não relacionados com o trabalho, intimidade conjugal, amizade, trabalho voluntário e ação política); (ii) interseccionalidade observando variações intra-gênero e experiências de vida profissional resultantes da dinâmica sobreposta de diferentes formas de desigualdade; (iii) uma estrutura para investigar a interação entre aspectos estruturais, culturais e políticos relativos ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional na academia (ou seja, como os recursos de trabalho, condições de trabalho, políticas públicas, culturas organizacionais, políticas de local de trabalho, serviços de apoio e governança institucional impactam percepções dos indivíduos sobre o que têm direito a reivindicar e o âmbito das alternativas na afirmação de reivindicações); (iv) investigação qualitativa considerando diferentes níveis (nacional, institucional, individual) que influenciam os processos que interferem no equilíbrio entre vida pessoal e profissional dos acadêmicos; (v) examinar qualitativamente experiências individuais de acadêmicos de diferentes universidades e países (Rosa, 2022).

2.4.4 Estresse na profissão docente

Ao desempenhar as três funções de trabalho, os professores assumem uma alta carga de trabalho, que é um dos principais contribuintes para o estresse (Catano et al., 2010; Iqbal; Kokash, 2011; Li; Kou, 2018; Shen; Slater, 2021). Questões administrativas, recompensa injusta, participação em reuniões, pesquisa científica, metas de publicação e supervisão de programas também foram identificadas como estressores (Catano et al., 2010; Iqbal; Kokash, 2011; Meng; Wang, 2018; Li; Kou, 2018; Priyadarshini; Ponnam; Banerjee, 2015; Tavares et al., 2012).

Na mesma esteira, internamente, falta de controle no trabalho, conflito de papéis, clareza de papéis, relacionamentos e comunicação com colegas foram identificados como fontes adicionais de estresse (Catano et al., 2010; Fontinha; Easton; Van Laar, 2019; Iqbal;

Kokash, 2011). Situações de conflito entre papéis sociais, onde um papel entra em choque com outro, também parecem estar fortemente associadas ao *burnout* (HARTH; MITTE, 2020). A distração causada por questões familiares, o desconforto ocupacional e o sofrimento emocional podem, inclusive, afetar o desempenho no trabalho, sendo o sofrimento o fator de maior impacto (Kumar et al., 2021).

Em relação aos fatores demográficos, gênero, idade e *status* de emprego foram identificados como variáveis que impactam o nível de estresse ocupacional. Por exemplo, acadêmicas tendem a relatar maior estresse em comparação aos colegas homens em algumas universidades (Catano et al., 2010; Fontinha; Easton; Van Laar, 2019). Além disso, a idade parece estar correlacionada com o estresse, com acadêmicos mais jovens (35 a 45 anos) geralmente experimentando níveis mais altos de estresse ocupacional (Meng; Wang, 2018; Li; Kou, 2018). A classificação acadêmica e a experiência de ensino também desempenham um papel, com professores assistentes, não titulares e aqueles com 10 anos de serviço relatando níveis mais altos de estresse em alguns casos (Meng; Wang, 2018; Tavares et al., 2012). No entanto, alguns estudos não encontraram padrões diferentes por gênero (Darabi; Macaskill; Reidy, 2017; Li; Kou, 2018; Meng; Wang, 2018) ou anos de serviço (Darabi; Macaskill; Reidy, 2017).

Acadêmicos adotam diferentes estratégias de enfrentamento para lidar com o estresse. Métodos adaptativos como ouvir música, assistência psicológica, atividades como exercícios, participação em atividades sociais e interação social foram relatados (Iqbal; Kokash, 2011; Priyadarshini; Ponnam; Banerjee, 2015). Por outro lado, alguns indivíduos recorrem a abordagens mal adaptativas, como consumo problemático de álcool, uso de substâncias, tabagismo e dieta inadequada (Ruisoto et al., 2017; Wiegel et al., 2016).

Entre os estilos de enfrentamento adaptativos, destaca-se o enfrentamento focado no problema, por meio do apoio dos pares e da gestão do tempo, sendo a estratégia mais utilizada pela maioria dos acadêmicos investigados por Darabi, Macaskill e Reidy (2017). Avaliação cognitiva positiva, comparação de si mesmo, recordação de eventos positivos, demonstração de gratidão e capital psicológico também são estratégias valiosas para lidar com o estresse por meio de enfrentamento focado na emoção (Talbot; Mercer, 2018; Priyadarshini; Ponnam; Banerjee, 2015; SHEN et al., 2014). Ambos podem ser usados simultaneamente, como visto por Talbot e Mercer (2018) e Mohamed e Abed (2017), onde acadêmicos aceitaram responsabilidade, se envolveram em ações direcionadas ao problema, buscaram apoio social e usaram reavaliação cognitiva/emocional (ou seja, dando um significado diferente às situações estressantes).

O gênero também pareceu estar ligado às técnicas de enfrentamento utilizadas, de acordo com Hamid, Miskry e Darweesh (2023) e Wotrich et al. (2023). As mulheres parecem usar mais a evitação e o enfrentamento focado na emoção para lidar com as demandas do bloqueio da COVID-19 do que os homens (Hamid; Miskry; Darweesh, 2023; Wotrich et al., 2023). Os professores do sexo masculino fazem maior uso de aspectos relacionados ao planejamento futuro, pensamento sobre a situação e definição de metas, ou seja, ações de resolução de problemas (Wotrich et al., 2023). Aqueles com idade entre 40 e 49 anos parecem usar mais o enfrentamento e a evitação focados na emoção (Hamid; Miskry; Darweesh, 2023).

Outros autores também buscaram entender as técnicas de enfrentamento que os professores usaram durante a pandemia (Hidalgo-Andrade; Hermosa-Bosano; Paz, 2021; Akour et al., 2020; Du et al., 2020; Waghmare, 2020; Petrakova et al., 2021; Zaalouk et al., 2021). Alguns professores usaram mais estratégias de enfrentamento de solidão, incluindo exercícios, envolvimento em atividades de lazer (Hidalgo-Andrade; Hermosa-Bosano; Paz, 2021), atividades espirituais, leitura de livros e audição de música (Akour et al., 2020).

No entanto, buscar apoio social tem sido a estratégia comportamental mais popular entre os professores, seja com amigos ou familiares (Hidalgo-Andrade; Hermosa-Bosano; Paz, 2021; Petrakova et al., 2021; Akour et al., 2020). Apesar da falta de interação física devido ao distanciamento social, o uso de plataformas de mídia social online ajudou os professores a construir relacionamentos sociais fortes (Zaalouk et al., 2021).

Com base nas teorias destacadas, assim como nos diferentes resultados de pesquisas empíricas, foram realizados os instrumentos de coleta de dados, assim como fundamentadas as análises desta tese. A próxima seção detalhará os procedimentos metodológicos adotados para conduzir esta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é esclarecido o caminho que foi seguido para que fosse possível alcançar os objetivos esperados. Para isso, apresentam-se os pressupostos ontológicos e epistemológicos, o objetivo e a estratégia de pesquisa. Os procedimentos de operacionalização desta tese também são identificados, considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada e a amostra selecionada. Por último, a forma de análise dos dados coletados empiricamente é descrita.

3.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Em busca de compreender os fenômenos ao redor do mundo, carregam-se pressupostos que influenciam a forma como se vê, como se sente, como se descreve e como se interpreta, tornando necessário destacá-los nesta pesquisa científica. Nessa esteira, a ontologia identificada nesta pesquisa aproxima-se da forma interpretativista, uma vez que se considera a existência de uma interação entre as características de um determinado objeto (trabalho/família) e a compreensão que os seres humanos (professores) criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade (Saccol, 2009). Alinhada com o objetivo de compreender a experiência individual dos professores, a tese proposta visou investigar como professores deram sentido à mudança fundamental na interface trabalho-família dentro do contexto da pandemia da COVID-19.

Seguindo essa abordagem, a compreensão da realidade é alcançada ao verificar como os docentes constroem suas visões de mundo (Chowdhury, 2019). A epistemologia construtivista, então, guia esta pesquisa, no sentido de não haver uma realidade esperando para ser descoberta, mas sim significados que existem a partir do engajamento com o mundo (Saccol, 2009). Isto é, o equilíbrio entre trabalho e família dos docentes não está à espera de investigação, o trabalho dos docentes é construído dinamicamente por meio da realização de suas atividades e escolhas diárias e os significados que daí surgem. Dessa forma, acredita-se que a realidade não é fixa, mas sim em constante mudança como um fator da subjetividade humana (Chowdhury, 2019). Essa posição entende o significado como socialmente construído e, portanto, variável, resultando em uma compreensão aproximada da realidade por meio da percepção de, e entre, sujeitos de interesse (Chowdhury, 2019).

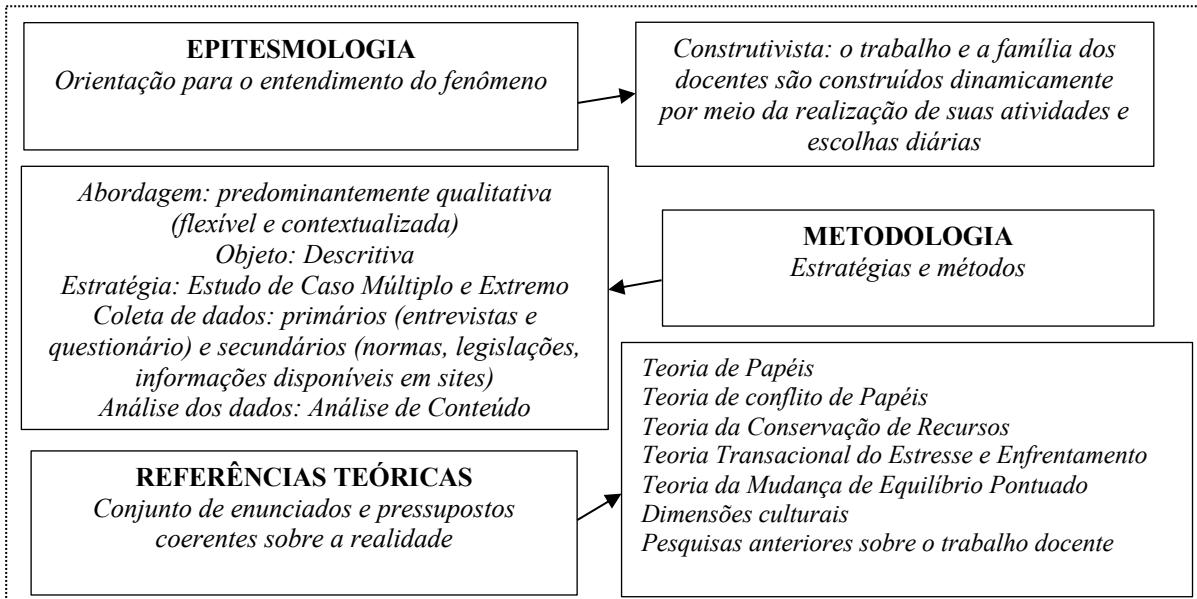
No entanto, é importante destacar que, embora a pesquisa adote uma abordagem construtivista, que prioriza a interpretação dos significados construídos pelos participantes no contexto social em que estão inseridos, a Teoria dos papéis (Kahn et al., 1964; Biddle, 1986) e os estudos culturais de Hofstede (2001; 2010) têm uma base mais positivista. A perspectiva de Hofstede, por exemplo, tende a buscar padrões universais e generalizações sobre as culturas dos países. Embora esses estudos possam servir de base teórica desta pesquisa, eles não têm o mesmo foco na subjetividade e na interpretação dos significados individuais, como ocorre em abordagens construtivistas.

Tendo em consideração os pressupostos ontológicos e epistemológicos selecionados para esta pesquisa, buscou-se considerar metodologicamente o que faria mais sentido no planejamento e execução da pesquisa. Esta tese se caracterizou com abordagem predominantemente qualitativa, pois procurou realçar o modo como a experiência social da busca pelo equilíbrio entre trabalho e família é criada e adquire significado aos docentes (Denzin; Lincoln, 2006). Alinhada com as posições ontológicas e epistemológicas da pesquisa, uma metodologia qualitativa atende à pesquisa proposta ao proporcionar aos docentes universitários a compartilhar suas histórias para desenvolver nossa compreensão da forma como a interface trabalho-família foi impactada durante a pandemia da COVID-19.

A pesquisa qualitativa se compõe por um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, enaltecedo significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo; Deslandes, 2011). Esta abordagem busca “explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um contexto social ou problema” (Creswell; Creswell, 2018, p. 1). Contudo, uma abordagem qualitativa, tem suas limitações, pois usa interpretação subjetiva, o que pode implicar em dificuldade de replicação e limitar a generalização das descobertas (Creswell, 2021).

Quanto ao objeto, a pesquisa classifica-se como descritiva, pois busca-se mapear como os professores de dois países distintos perceberam mudança no equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia da COVID-19, sem intervir de alguma forma. Objetivou-se descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, suas características e contexto (Vergara, 2010). A seguir, a Figura 3 apresenta, em resumo, as características da pesquisa:

Figura 3 – Pressupostos Epistemológicos e Procedimentos Metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesta figura são destacadas a orientação epistemológica adotada, as abordagens metodológicas utilizadas, a estratégia de investigação, os métodos de coleta e análise de dados, bem como as referências teóricas que fundamentam o estudo. Esses elementos fornecem uma visão abrangente da estrutura e do direcionamento da pesquisa. A coleta e análise dos dados são detalhadas a seguir, juntamente com a estratégia de pesquisa.

3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO

Uma vez que a compreensão dos processos sociais pressupõe maior profundidade no campo em que são gerados, torna-se necessário, conhecer como as práticas e os significados são formados, informados e compartilhados em seu contexto social (Saccol, 2009). O estudo de caso é uma forma de investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real (Yin, 2014). Por meio do estudo de caso é possível obter um retrato instantâneo de uma situação (Silva; Godoi; Melo, 2010). Nesta tese, o caso analisado centra-se nos professores universitários de duas universidades brasileiras e uma universidade canadense, que desempenham três papéis distintos e interdependentes: ensino, pesquisa e administração.

Neste caso, exploraram-se os desafios de vida profissional enfrentados pelo corpo docente universitário durante um período de intensa mudança: a pandemia da COVID-19, o que se entende por ser um caso extremo (um exemplo incomum dos fenômenos de interesse). Este cenário é considerado um caso extremo, pois dentro do campo da Educação, os professores universitários são aqueles que desempenham três papéis distintos e concorrentes: ensino, pesquisa e administração. Embora esses papéis tenham sido projetados para serem complementares, o fato de serem avaliados de forma diferente e exigirem conjuntos de habilidades diversos resulta em competição pelo tempo dos professores. Portanto, essa distinção e competição entre papéis dentro do mesmo domínio (trabalho) são considerados incomuns e analisados como um estudo de caso extremo/único (Seawright; Gerring, 2008; Yin, 2014).

Esta tese, ainda, faz a utilização do estudo de caso múltiplo (Yin, 2014), onde estudam-se diferentes casos para obter informações sobre a experiência dos docentes. A pesquisa examina as experiências de professores trabalhando em duas localizações geográficas diferentes: Canadá (amostra de 23 professores) e Brasil (amostra de 24 professores). Ambos têm grandes territórios, pertencem ao continente americano, já foram colônias e têm grande diversidade étnica e cultural. Como destacado no referencial teórico, a localização das amostras é considerada um fator ambiental importante da pesquisa, considerando sobretudo, as diferenças culturais entre os países. Três diferenças dignas de nota podem ser observadas associadas à pontuação desses dois países em Distância de Poder, Individualismo/Coletivismo e Evitação da incerteza. O Canadá é tipificado como uma cultura individualista que prioriza hierarquias achatadas e valoriza a realização pessoal e a independência. O Brasil tipificou uma cultura coletivista que enfatiza o respeito pela hierarquia e prioriza a harmonia e a lealdade do grupo em detrimento dos interesses individuais. O Canadá relata uma pontuação de Evitação à incerteza menor do que o Brasil. A cultura canadense incentiva a tolerância a ideias e opiniões diversas, promovendo um ambiente que valoriza a liberdade de expressão. O Brasil depende de regras e estruturas legais intrincadas para estruturar seu modo de vida, embora a conformidade individual com essas leis seja relativamente fraca.

Além das diferenças na cultura nacional, também se observaram diferenças entre os dois países com relação à carreira do professor universitário e como as instituições envolvidas na pesquisa apoiaram seu corpo docente durante a pandemia. Mais informações são expostas no primeiro item dos Resultados da Pesquisa. Esta pesquisa aborda uma universidade canadense localizada em Ontário (Canadá) e duas universidades brasileiras localizadas em Santa Catarina (Brasil).

3.3 COLETA DE DADOS

Tendo como base uma epistemologia construtivista, buscou-se realizar a estratégia do estudo de caso menos estruturada e com técnicas de coleta mais qualitativas (Saccoll, 2009). Para a coleta de dados, com o intuito de manter coerência entre os pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos, planejou-se obter dados primários, coletados diretamente no campo por meio de pesquisa documental, tendo como fonte de dados normas, legislações e notícias sobre as Universidades e o controle da pandemia da Covid-19. Um questionário com perguntas demográficas foi aplicado. A inclusão desse questionário não configura uma abordagem quantitativa da pesquisa, mas uma estratégia metodológica que visa enriquecer a análise dos dados qualitativos, conforme recomendado em estudos de caso (Yin, 2014). De acordo com Yin (2014), a validade dos construtos em um estudo de caso pode ser fortalecida pelo uso de múltiplas fontes de evidência, tornando as conclusões mais robustas e convincentes ao se basearem em diversas fontes de informação. O objetivo é fornecer uma compreensão mais ampla das experiências dos participantes, complementando os dados qualitativos sem que isso altere o caráter interpretativo e subjetivo da pesquisa.

Ainda, uma entrevista semiestruturada foi realizada para que fosse possível ser ouvidas as vozes dos professores sobre as suas experiências durante a pandemia. Como Adams (2015) afirma, as entrevistas semiestruturadas ficam entre as perguntas fechadas, abordagem de pesquisa e discussão aberta e livre. Ao incluir perguntas fechadas e abertas na entrevista, o acompanhamento pode identificar o “porquê e como” das respostas (Adams, 2015, p. 493).

Para que os dados pudessem ser coletados, foi informado a todos os participantes sobre os objetivos da pesquisa, o processo de coleta de dados e os protocolos éticos que regem o estudo (Aprovação de Ética pelo Escritório de Ética em Pesquisa da Universidade Carleton, ID de Autorização: 118626). Membros do corpo docente do departamento de Ensino e Pesquisa em Administração de uma Universidade do Canadá e membros de Programas de Pós-graduação em Administração *stricto sensu* de duas Universidade brasileiras, receberam um *e-mail* solicitando sua participação neste estudo que explorou as demandas de funções de trabalho e família durante a pandemia. Quarenta e sete professores responderam a este *e-mail* e concordaram em participar do estudo. Metade dos nossos voluntários ($n=23$) são do Canadá a outra metade ($n=24$) do Brasil.

Foram coletados dados quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevista) de nossos informantes. Depois que os participantes informaram seu consentimento, eles receberam um *link* de *e-mail* para um curto questionário (15 minutos), por meio da ferramenta *Qualtrics*, que incluiu uma variedade de perguntas demográficas, bem como itens projetados para nos ajudar a capturar as demandas de função de trabalho dos participantes durante a pandemia. As perguntas feitas no Questionário estão dispostas no Apêndice B.

As entrevistas individuais com todos os quarenta e sete participantes (45 minutos em média de duração) forneceram informações para nos ajudar a entender os desafios que eles enfrentaram no trabalho durante a pandemia. Essas entrevistas foram todas conduzidas no idioma de escolha dos membros do corpo docente (inglês, português). As entrevistas foram feitas de forma híbrida, escolhidas a preferência do docente: presencial ou virtual por meio da plataforma *Zoom*. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas usando o *Software NVivo Transcription*. O roteiro de Entrevista foi dividido em quatro blocos: perguntas sobre cada papel de trabalho: (i) ensino; (ii) pesquisa, (iii) administração, e o quarto bloco com perguntas relacionadas à família e ao equilíbrio. O roteiro de entrevista está disponibilizado no Apêndice A. Todas as perguntas foram pensadas para integrar as teorias selecionadas e possibilitar responder aos objetivos desta tese.

A coleta de dados com os professores canadenses ocorreu entre dezembro de 2022 e fevereiro de 2023, enquanto a pesquisadora estava no Canadá. Com o retorno da pesquisadora em março de 2023 ao Brasil, iniciou-se a coleta de dados com os professores brasileiros, contemplando o horizonte temporal de março a junho de 2023.

3.1.1 Amostra

O conceito de amostragem proposital é usado em pesquisa qualitativa onde a ideia é selecionar eventos, cenários, atores ou artefatos que podem informar propositalmente o problema de pesquisa (Creswell, 2016). Conforme explicitado anteriormente, a amostra selecionada caracteriza um caso extremo, quando pensado o contexto da educação e multiplicidade de papéis de trabalho de professores universitários. Tudo isso, sendo comparado em dois contextos culturais diferentes. Destaca-se que embora as instituições e o departamento tenham sido selecionados por conveniência, possibilitando facilidade de acesso, mais rapidez e baixo custo, ainda há algum nível de aleatoriedade, uma vez que todo o corpo docente foi convidado a participar da pesquisa, mas nem todos responderam ou se dispuseram.

Isto é, ainda foi necessário a voluntariedade dos professores.

Em relação a quantidade de participantes, buscou-se atingir a saturação das respostas. Ou seja, quando as respostas e experiências pareciam se repetir, encerrou-se a coleta de dados em cada país. Como essa abordagem pode ser subjetiva, a tese proposta se volta para Creswell (2016, p. 195), que sugere “20 a 30 indivíduos para desenvolver uma teoria bem saturada”.

As informações demográficas sobre nossas amostras são apresentadas na Tabela 1. Pouco mais da metade dos nossos membros do corpo docente são homens (60%). Quase todos os participantes do estudo (91%) possuem estabilidade, uma descoberta que é consistente com os dados que mostram que a maioria do corpo docente tem 50 anos de idade ou mais (62%), é membro do corpo docente há 11 anos ou mais (72%) e alcançou o posto de professor associado (47%) ou titular (32%). A maioria dos nossos informantes mora com seus parceiros (72%) e metade (49%) mora com seus filhos. Apenas 3 pessoas na amostra residem com pelo menos um membro idoso da família, e todos são brasileiros.

Tabela 1 – Descrição das amostras brasileira (n = 24) e canadense (n = 23)

	Amostra Brasileira		Amostra canadense		Amostra total	
Gênero						
Masculino	58%	14	61%	14	60%	28
Feminino	42%	10	39%	9	40%	19
Idade						
Menos de 40	13%	3	13%	3	13%	6
40 a 49	29%	7	22%	5	26%	12
50 anos ou mais	58%	14	65%	15	62%	29
Possui estabilidade						
Sim	100%	24	83%	19	91%	43
Anos como docente						
5 anos ou menos	4%	1	13%	3	9%	4
6 a 10 anos	17%	4	22%	5	19%	9
11 a 20 anos	63%	15	35%	8	49%	23
20+	17%	4	30%	7	23%	11
Classificação						
Instrutor	0%	0	9%	2	4%	2
Professor Assistente	0%	0	9%	2	4%	2
Professor Associado	42%	10	52%	12	47%	22
Professor Titular	33%	8	30%	7	32%	15
Professor Adjunto	13%	3	0%	0	6%	3
Professor Voluntário	13%	3	0%	0	6%	3
Mora com um parceiro						
Sim	75%	18	70%	16	72%	34
Mora com filhos						
Sim	50%	12	48%	11	49%	23
menor de 5 anos	29%	5	24%	4	19%	9
6 a 10 anos	29%	5	29%	5	21%	10

11 a 18 anos	12%	2	35%	6	17%	8
19+	29%	5	12%	2	15%	7
Mora com um idoso						
Sim	13%	3	0%	0	6%	3
Amostra total		24		23		47

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As duas amostras são muito semelhantes em termos de composição demográfica e experiência de trabalho. Mas algumas diferenças precisam ser destacadas: (i) há duas vezes mais professores na amostra brasileira do que na canadense trabalham como professores há 11 a 20 anos; (ii) não há instrutores na amostra brasileira, enquanto não há nenhum professor adjunto (o estágio inicial da carreira docente no Brasil) e professores voluntários (indivíduos aposentados no Brasil que continuam a trabalhar voluntariamente) na amostra canadense; (iii) finalmente, cerca de metade dos professores brasileiros ocuparam cargos gerenciais em seu corpo docente durante a pandemia. Apenas 3 dos canadenses ocuparam esses tipos de cargos.

Os professores em nossa amostra trabalham acima da carga horária (uma média de 51 horas por semana no semestre de outono de 2022). Em média, eles relatam gastar aproximadamente 20 horas por semana em ensino, 19 horas por semana em pesquisa e 12 horas em atividades administrativas. Os acadêmicos canadenses gastaram, em média, 3 horas a mais por semana em atividades relacionadas à pesquisa e 8 horas a mais por semana em ensino do que seus colegas brasileiros. Os professores brasileiros, por outro lado, gastaram 6 horas a mais por semana em média em atividades administrativas, uma descoberta que é consistente com o fato de que mais professores brasileiros na amostra ocuparam cargos de alta gerência em seu corpo docente. Essas amostras oferecem um retrato relevante das experiências docentes em cada país, com pontos de convergência importantes, como a alta dedicação ao trabalho acadêmico, mas também diferenças que destacam a importância de contextualizar os achados para cada realidade local.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A técnica de tratamento das informações coletadas selecionada foi a Análise de Conteúdo, proposta em cinco etapas por Guerra (2006). Para Guerra (2006), a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que apresenta a narração do investigado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do pesquisador frente ao objeto de

estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite fazer inferências. A seguir, é descrito cada etapa proposta por Guerra (2006):

I – Transcrição: as transcrições foram realizadas utilizando o *software Nvivo Transcription*, que converteu os arquivos de áudio em texto automaticamente, tanto as entrevistas em português como em inglês. Após essa transcrição, foi realizada uma revisão manual enquanto se ouvia o áudio das entrevistas para assegurar a fidelidade do conteúdo, especialmente em casos de sotaques ou trechos com ruído. As transcrições foram organizadas com a identificação de falantes, garantindo uma formatação consistente e de fácil uso para as etapas de codificação e análise qualitativa.

II – Leitura das entrevistas: a segunda etapa consiste em uma leitura indutiva, sendo natural que surjam novas temáticas (descritivas) e problemáticas (níveis que permitem novas interpretações sobre o fenômeno a estudar), que devem ser identificadas (Guerra, 2006). Todas as entrevistas foram adicionadas ao *software Nvivo* e lidas. Durante essa etapa, foram identificadas temáticas como percepções positivas e negativas dos professores sobre diferentes situações, assim como a percepção indiferente sobre certas mudanças durante a pandemia. O uso do *Nvivo* auxiliou na codificação inicial, enquanto as leituras iterativas permitiram refinar as temáticas em categorias e aprofundar as interpretações.

III – Construção das sinopses das entrevistas: com base na leitura anterior, constrói-se um material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas com trechos de falas dos entrevistados (Guerra, 2006). As sinopses têm como objetivos centrais reduzir o montante de material a trabalhar, permitir o conhecimento da totalidade do discurso, facilitar a comparação das entrevistas e gerar a percepção da saturação das entrevistas (Guerra, 2006). Cada sinopse, denominada nesta tese de dimensão, incluiu trechos representativos das falas dos entrevistados, organizados por percepções positivas, negativas e indiferentes aos papéis de trabalho e família, assim como em seu equilíbrio. As respostas dos professores também foram classificadas em três categorias: aumento, diminuição ou não alteração, com base em perguntas que exploravam mudanças nos níveis de estresse, satisfação, produtividade e tempo dedicado em cada papel. Esse processo de classificação foi essencial para identificar padrões nas experiências dos professores. Essa abordagem sistemática garantiu que as nuances individuais fossem preservadas, enquanto os padrões coletivos puderam ser analisados à luz de variáveis culturais e contextuais. Além disso, a construção dessas dimensões foi essencial para perceber a saturação dos dados, garantindo que o número de entrevistas fosse suficiente para alcançar conclusões robustas.

IV – A análise descritiva – análise tipológica, categorial e temática aprofundada: a autora propõe realizar três tipos de análises descritivas: (i) construção de tipologias por semelhança, que consiste em ordenar os materiais recolhidos, classificá-los segundo critérios pertinentes, encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, as variáveis mais frequentes e as particulares; (ii) análise categorial, consiste na identificação das unidades pertinentes que influenciam determinado fenômeno em estudo reduzindo o espaço de atributos de forma a sacar apenas as variáveis explicativas pertinentes; (iii) análise temática aprofundada, que busca identificar os *corpus* centrais da entrevista a analisar em profundidade e, com recurso à identificação e à contagem de categorias e subcategorias, faz-se uma análise de conteúdo temática (Guerra, 2006).

A análise tipológica foi utilizada para organizar os dados coletados a partir das entrevistas, classificando-os de acordo com critérios de semelhança e diferença. No caso desta tese, foram criadas tipologias que refletem as mudanças percebidas pelos entrevistados em relação à mudança em cada papel, no tempo, na satisfação, na produtividade, no estresse e no equilíbrio entre trabalho e família. Essas tipologias foram agrupadas em categorias gerais, como "diminuição", "aumento" e "não mudança", ou "mudança percebida de forma negativa", "mudança percebida de forma positiva" e "não percebida mudança". Essa abordagem permitiu identificar padrões e dimensões de similaridade e divergência entre as amostras canadense e brasileira, facilitando comparações entre os contextos culturais.

A análise categorial foi empregada para aprofundar a compreensão dos fenômenos em estudo por meio da identificação de categorias, ou seja, "razões" que influenciam essas percepções dos docentes. Cada fator de análise — como tempo, produtividade, satisfação, estresse, equilíbrio entre trabalho e família — foi analisado em detalhes, com a seleção de variáveis explicativas que ajudam a compreender as experiências relatadas. Por exemplo, ao analisar as percepções de "diminuição da satisfação" no papel de pesquisa, foram extraídas categorias específicas, como "porque eu não tenho tempo para fazer" e "porque eu não pude coletar dados e participar de conferências presencialmente".

Embora baseada nas tipologias e categorias previamente identificadas, a análise temática aprofundada buscou examinar o significado mais amplo dos dados coletados. Nesse processo, as dimensões/temáticas e categorias foram contabilizadas em frequência. Essa contagem e organização detalhada de temas e categorias foi útil para interpretar padrões de resposta, permitindo explorar, por exemplo, porque determinados fatores, como "aumento de produtividade", apareceram com mais frequência em uma amostra do que na outra.

As figuras apresentadas na seção de resultados que ilustram as dimensões/temas, categorias e falas dos entrevistados foram organizadas seguindo a abordagem Gioia, conforme descrito em Magnani e Gioia (2023). Essa abordagem permite uma visualização clara dos dados qualitativos, facilitando a compreensão e a análise dos padrões emergentes a partir das entrevistas.

V – A análise interpretativa: enquanto as análises anteriores pretendem descrever o que foi dito pelos entrevistados de forma mais organizada e condensada, nesta etapa busca-se a interpretação sociológica e organiza as hipóteses explicativas do fenômeno estudado (Guerra, 2006). A análise interpretativa foi conduzida em dois momentos principais: inicialmente, os dados coletados foram apresentados de forma estruturada, evidenciando os padrões observados nas respostas das amostras brasileira e canadense.

Posteriormente, os resultados foram interpretados à luz das teorias relevantes, como as dimensões culturais de Hofstede (2001; 2010), Teorias de Estresse, Conservação de Recursos, Teoria de Conflitos e pesquisas anteriores sobre o trabalho dos professores universitários. Essa abordagem permitiu elaborar interpretações fundamentadas para compreender como os professores universitários lidaram com as demandas de trabalho e família durante a pandemia, considerando as diferenças culturais. Os tópicos apresentados na seção dos Resultados que iniciam o título por “considerações” sintetizaram os achados, destacando suas implicações teóricas.

4 RESULTADOS

A seção de resultados desta tese é organizada com base nos objetivos específicos delineados na pesquisa, visando compreender como a pandemia afetou os professores no Brasil e no Canadá em seus papéis profissionais e familiares. Primeiramente, são apresentados dados contextuais que distinguem a trajetória da pandemia nos dois países, assim como a carreira docente em universidades brasileiras e canadenses.

Em segundo lugar, verificam-se os dados referentes ao primeiro objetivo, que buscou identificar as mudanças nos papéis de trabalho (administração, ensino e pesquisa) e nos papéis familiares desses professores em termos de escopo e tempo dedicado. Nessa etapa, explora-se o impacto da pandemia sobre o rearranjo das atividades e as adaptações necessárias em cada papel desempenhado pelos docentes.

Em seguida, são discutidos os resultados relativos ao segundo objetivo, que examina como os níveis de satisfação, estresse e produtividade nos papéis de trabalho se alteraram pelas novas demandas e restrições impostas pela pandemia. Essa análise permite compreender o efeito do contexto pandêmico nas percepções de bem-estar e desempenho dos professores, destacando diferenças e semelhanças entre os dois países.

No quarto item, o terceiro objetivo aborda o impacto da pandemia na capacidade dos professores de equilibrar suas responsabilidades profissionais e familiares. Aqui, são investigadas as dificuldades e estratégias encontradas pelos docentes para lidar com as pressões acumuladas entre o trabalho e a vida pessoal, observando como esse equilíbrio foi adaptado ou comprometido no Brasil e no Canadá.

Por fim, com base nos dados obtidos, o quarto objetivo busca refletir sobre as inter-relações entre os papéis de trabalho, satisfação, estresse, produtividade e o equilíbrio entre trabalho e família, destacando as contribuições trazidas por esta tese. Esta seção sintetiza os principais achados e oferece novas perspectivas das dinâmicas observadas, trazendo uma contribuição teórica para o entendimento das experiências dos professores durante a pandemia com base em proposições.

Ao longo dos resultados, são apresentadas tabelas e figuras que ilustram as tendências e comparações entre as amostras, complementadas por falas dos professores, que acrescentam uma dimensão qualitativa e pessoal às análises. Essas representações visuais e narrativas buscam enriquecer a compreensão dos efeitos multifacetados da pandemia nos contextos educacionais do Brasil e do Canadá.

4.1 CONTEXTO DE ESTUDO

No Brasil, a Lei n. 13.979, de fevereiro de 2020, ao dispor sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus, entre outras restrições, trouxe a obrigatoriedade de manter boca e nariz cobertos por máscara de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos coletivos (BRASIL, 2020a). Em março de 2020, a Portaria n. 343 do Ministério da Educação (MEC) versou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrada do sistema federal de ensino, o que se estende aos sistemas estaduais de ensino com regulamentações análogas (BRASIL, 2020b).

Apenas em agosto de 2020, a Lei n. 14.040 determina, oficialmente, o ensino na modalidade não presencial. Os sistemas de ensino que optam por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual precisam garantir em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (BRASIL, 2020c). Esta lei também possibilitou que as instituições de educação superior ficassem dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho acadêmico efetivo, desde que fossem mantidas a carga horária prevista na série curricular para cada curso e não houvesse prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão.

Em Santa Catarina, outras legislações foram criadas em complementaridade às legislações federais, já que foram permitidas determinações específicas para diferentes territórios que possuíam maior ou menor intensidade de contaminação do coronavírus e em função das restrições sanitárias locais. O Parecer n. 9 de março de 2020, emitido pelo Conselho do Estado de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), trouxe orientações para o cumprimento da carga horária mínima anual, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), resultando nas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública. Assim, o calendário escolar precisou ser adequado às especializações locais, inclusive climáticas e econômicas, aos enfoques do sistema específico de ensino, sem reduzir o número de horas letivas previstas (SANTA CATARINA, 2020a).

Outro ponto que esta lei apresenta corresponde à avaliação do conteúdo treinado nas atividades escolares não presenciais, que fica a cargo do planejamento elaborado pelo docente, podendo ser objeto de avaliação presencial posterior, bem como ser atribuído nota ou conceito

à atividade específica realizada no período não presencial. A forma de registro de frequência do aluno é necessária, e pode compreender registros digitais de conexão na plataforma *online*, entrega de relatórios de atividades realizadas pela plataforma ou de forma não digital – neste último caso a entrega e comprovação de frequência se daria no retorno das aulas (SANTA CATARINA, 2020a). A própria legislação deixou claro que a realização de atividades não presenciais não se resume à mera transposição das atividades que seriam realizadas de forma presencial. Além disso, para o caso de atividades mediadas por tecnologia é importante dosar o tempo de conexão *online* considerando as condições das famílias e do estudante (SANTA CATARINA, 2020a).

O Decreto n. 562, de 17 de abril de 2020, depois complementado pelo Decreto n. 587, de 30 de abril de 2020, declarou estado de calamidade pública em todo o território catarinense, deixando suspensas, por tempo indeterminado, as aulas nas unidades das redes públicas e privadas de ensino, municipais, estaduais e federais, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico e ensino superior (SANTA CATARINA, 2020b; SANTA CATARINA, 2020c). Após esse período, a portaria conjunta entre Secretaria Estadual da Educação e Secretaria Estadual da Saúde, n. 447 de junho de 2020, autorizou no território catarinense a realização de atividades de ensino presencial em estabelecimentos acadêmicos públicos e privados nas modalidades de ensino de nível superior e de pós-graduação, visto que os estabelecimentos dispusessem de estrutura para manter o distanciamento de 1,5 metro (um metro e meio) entre todos os frequentadores do ambiente educacional, quer sejam estudantes, trabalhadores ou não (SANTA CATARINA, 2020d).

Contudo, a portaria aconselhava que os estabelecimentos acadêmicos priorizassem as atividades que possam ser mantidas de forma remota por meio do ensino à distância. Em seguida, a Portaria da SES n. 658, de agosto de 2020, autoriza o funcionamento das aulas práticas de cursos técnicos, atividades de ensino presencial em estabelecimentos acadêmicos públicos e privados nas modalidades de ensino superior e pós-graduação, condicionadas ao cumprimento de protocolos sanitários específicos (SANTA CATARINA, 2020e). Nesse sentido, as instituições foram criando ou adaptando suas próprias normas em consonância com as diferentes legislações que foram surgindo e sendo revogadas ao longo da pandemia.

A trajetória da educação no Canadá durante a pandemia de COVID-19, por sua vez, seguiu uma linha de adaptação com variações entre províncias, cidades e instituições. O governo federal do Canadá, junto às autoridades de saúde, emitiu várias recomendações para que as pessoas permanecessem em casa e evitassem sair, exceto para necessidades essenciais,

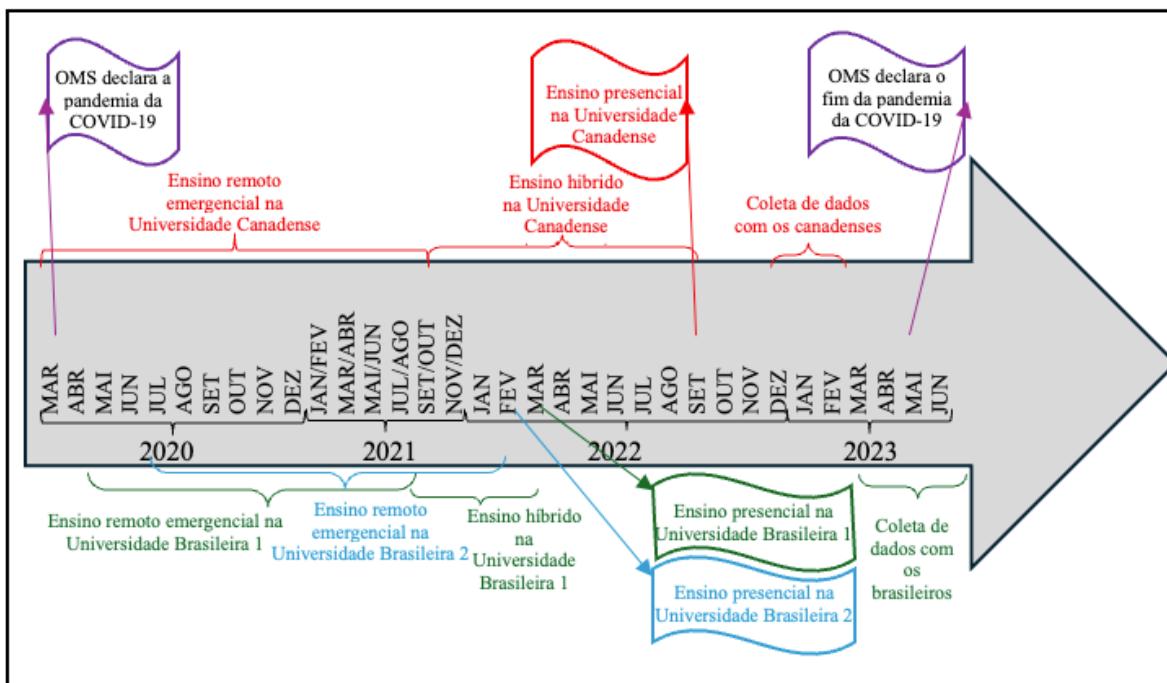
como compras de alimentos ou medicamentos (CANADA, 2020). Campanhas de conscientização foram promovidas, aconselhando o distanciamento físico e limitando as interações sociais.

Cerca de um mês após o pronunciamento da Pandemia mundialmente, o Governo do Canadá implementou uma Ordem de Emergência Federal sob a Lei de Quarentena, exigindo que qualquer pessoa que entrasse no país, por via aérea, terrestre ou marítima, se isolasse por 14 dias, caso apresentasse sintomas de COVID-19 (CANADA, 2020). Se a pessoa não tivesse sintomas, ela deveria cumprir da mesma forma a quarentena de 14 dias ao entrar no Canadá. O objetivo dessa medida era limitar a introdução e a propagação da COVID-19 dentro do país, em consonância com os esforços globais de contenção da pandemia.

Na Província de Ontário, as diretrizes vieram principalmente do próprio governo provincial e de cada cidade. Essas diretrizes incluíram o distanciamento social, controle da lotação, uso de máscaras e exigência de vacinas para entrada em campus universitários e escolas (GOVERNO DE ONTÁRIO, 2020). A implementação de *lockdowns* e ordens de ficar em casa também foi majoritariamente responsabilidade das províncias. Por exemplo, em Ontário, houve diversas ordens de emergência que impuseram restrições mais rígidas. Em abril de 2020, Ontário introduziu uma ordem de “ficar em casa” que limitava os deslocamentos a necessidades essenciais, como trabalho essencial, compras de alimentos e medicamentos (GOVERNO DE ONTÁRIO, 2020). Havia, inclusive, multas para quem violasse essas ordens.

Não foram criadas leis federais específicas no Canadá relacionadas à paralisação ou à volta às aulas, mas a orientação foi majoritariamente feita pelas províncias e cidades. Inclusive as Universidades realizavam ações de conscientização e normas análogas à cidade e província que se localizavam. A universidade Canadense analisada nesta pesquisa teve uma resposta quase que imediata à Pandemia, iniciando as aulas no formato *online* após o final de semana que a foi decretada (Global News, 2020). A progressão temporal da pandemia de COVID-19 em ambos os países, considerando as três universidades analisadas, é ilustrada na Figura 4:

Figura 4 – Linha do tempo da pandemia e mudanças nas universidades pesquisadas



Fonte: Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020) e sites das universidades analisadas (2024).

Com o início da pandemia em março de 2020, a resposta das universidades no Canadá e no Brasil foi moldada por contextos e circunstâncias locais distintas. A Universidade do Canadá prontamente fez a transição para atividades de ensino remoto. Em contraste, no Brasil, as discussões em torno da acessibilidade dos alunos aos sistemas remotos e outras considerações burocráticas levaram ao adiamento das aulas acadêmicas até que estratégias viáveis para o ensino remoto emergencial fossem elaboradas. A Universidade Brasileira 1 retomou as aulas remotas para programas de pós-graduação em maio de 2020 e para programas de graduação em junho de 2020. Enquanto a Universidade Brasileira 2 restabeleceu suas aulas remotamente em agosto de 2020. Notavelmente, o momento da pandemia diferiu entre os dois países, com o Canadá vivenciando o surto no final de um semestre acadêmico, enquanto no Brasil, a pandemia surgiu pouco depois do início do semestre acadêmico.

Posteriormente, em resposta às contingências da pandemia, a Universidade Brasileira 1 começou a oferecer educação híbrida em agosto de 2021, e a Universidade Canadense adotou uma abordagem semelhante em setembro de 2021. Em Contrapartida, a Universidade Brasileira 2 optou por retornar exclusivamente ao ensino presencial tradicional em fevereiro de 2022, sem fazer a transição para um modelo híbrido. A Universidade Brasileira 1 iniciou o retorno ao ensino presencial em março de 2022, enquanto a Universidade Canadense seguiu o exemplo em setembro de 2022.

Vale ressaltar que a coleta de dados para este estudo ocorreu quando ambas as universidades já haviam retornado aos modelos de ensino presencial, embora ainda dentro do contexto da pandemia. Também se percebe que os países tiveram trajetórias distintas sobre a continuidade do ensino superior durante a pandemia, o que torna este estudo relevante.

Outra diferença identificada entre as universidades refere-se às suas políticas institucionais. O Quadro 2 encapsula uma visão geral sucinta das políticas pertinentes relativas às carreiras acadêmicas dentro de cada universidade nos dois países de análise desta pesquisa: Brasil e Canadá. As informações tabuladas abrangem aspectos relacionados ao processo de entrada, critérios de progressão na carreira, mecanismos de avaliação de desempenho, treinamento e iniciativas de desenvolvimento profissional, bem como estratégias de retenção.

Quadro 2 – Comparação da carreira docente em universidades no Brasil e Canadá

Aspecto	Universidade Canadense	Universidade Brasileira 1	Universidade Brasileira 2
Entrada	Processo de seleção anual com ampla publicidade internacional. A avaliação e contratação por um comitê levam cerca de 6 meses. Os candidatos ingressam como professores assistentes ou instrutores não titulares.	Processo seletivo anual ou concurso público (sem periodicidade padrão). Vagas anunciadas através do site da universidade. O processo de seleção dura cerca de três semanas. Admissão como professor substituto (sem acesso à carreira de professor titular e demissão obrigatória após 2 anos) ou como docente permanente.	
Progressão na carreira	Para receber a estabilidade (normalmente feita no 4º ou 5º ano após a contratação), o professor deve ter boas notas de ensino (acima de 4 em 5), várias publicações em periódicos (jornal de classe A ou B) e um fluxo de pesquisa desenvolvido. O envolvimento em comitês administrativos não acumula pontos, mas é visto favoravelmente pelos pares. A progressão de assistente para professor associado (geralmente feita ao mesmo tempo que a posse) envolve requisitos relacionados à pesquisa e publicações. A progressão de professor associado a professor titular depende principalmente dos requisitos de pesquisa e de ter uma reputação internacional como pesquisador. O corpo docente não efetivo não pode supervisionar alunos de pós-graduação. Os candidatos a posse/promoção são avaliados primeiro por um comitê de seus pares. Este comitê é eleito pelo corpo docente. Se este comitê favorecer sua inscrição, o reitor apresenta seu caso ao comitê de posse e promoção de nível universitário.	Apenas um professor titular que ingressou por meio de um concurso público tem o direito de seguir a carreira docente. Se eles começarem como professores adjuntos, podem lecionar em nível de graduação. A progressão de professor adjunto para professor associado depende de uma boa avaliação do ensino e da produtividade nas publicações. Para aspirar ao cargo de professor titular, é necessária a participação na pós-graduação, pois existem métricas relacionadas à produção acadêmica, orientação e publicações. Além disso, há progressão na carreira com base no mérito e anos de serviço a cada dois anos. No Brasil, a estabilidade no emprego é distinta do papel do professor na pós-graduação. A estabilidade no emprego pode ser alcançada no final do terceiro ano com aprovação durante o período probatório (não há métricas relacionadas à carreira docente). No entanto, dentro da pós-graduação, mesmo com estabilidade no emprego, um professor pode ser desacreditado se não cumprir as metas, que são avaliadas a cada quatro anos. Quando os objetivos não são alcançados, o status do professor muda para colaborador. Se o professor melhorar seu desempenho e atingir metas relevantes, ele retornará ao status permanente. No entanto, se o professor permanecer um colaborador e	

		novamente não cumprir as metas pela segunda vez, ele será desacreditado da pós-graduação. Ser um colaborador permanente tem impacto na carreira, pois algumas promoções só podem ser solicitadas se o professor tiver <i>status</i> permanente.
Avaliação de desempenho	<p>Avaliação contínua, abrangendo pesquisa e ensino. A avaliação do ensino pelos alunos é obrigatória e realizada por meio de formulários padronizados.</p> <p>O currículo é enviado todos os anos para mostrar a produção de pesquisa e o impacto social. Por meio de uma fórmula de carga horária, quanto mais publicações o professor alcançou em um determinado ano, menos cursos ele deve ministrar. Se o professor optar por ministrar mais cursos do que a fórmula dita, ele será compensado financeiramente pelos cursos extras.</p> <p>O trabalho administrativo não é formalmente avaliado. Se você ocupa uma posição de liderança, é essencial negociar os termos de sua função e remuneração antes de aceitar o cargo (por exemplo, carga de ensino reduzida).</p> <p>Todos participam de comitês administrativos para trabalhar em prol da promoção e estabilidade, embora esse envolvimento não seja explicitamente avaliado no processo.</p>	<p>Avaliação contínua, abrangendo pesquisa e ensino. Avaliação institucional semestral, opcional para estudantes. Essa avaliação serve como plataforma para discussão e ações políticas, sem impactar a carreira acadêmica. A avaliação da produtividade nas publicações ocorre a cada quatro anos, desde que o docente seja credenciado em programas de pós-graduação. As funções administrativas geralmente não são avaliadas, exceto para o cargo de coordenador do curso.</p>
Treinamento e desenvolvimento	Cursos de ensino disponíveis, utilizados principalmente por alunos de pós-graduação para obter certificados de ensino.	Oportunidades de treinamento periódico. Não obrigatório.
Ambiente de trabalho	Edifícios bem estruturados e agradáveis com equipamentos, acesso a bancos de dados, softwares, possibilidade de participação em eventos, auxílios à pesquisa e grupos de pesquisa. Destaca-se maior flexibilidade e facilidade de acesso aos recursos. Escritórios individuais são fornecidos para cada professor, juntamente com salas de reuniões e áreas de café.	As universidades oferecem um ambiente de trabalho confortável com equipamentos, acesso a bancos de dados, softwares, oportunidades de participação em eventos, bolsas de pesquisa e grupos de pesquisa. A burocracia e a menor flexibilidade no acesso aos recursos são destacadas em comparação com o Canadá. Escritórios individuais para professores são raros em ambas as universidades, o que pode ser visto para promover um ambiente mais colaborativo.
Mudança Institucional Pandêmica	Foram proporcionados a possibilidade de levar equipamentos universitários para casa e a disponibilidade de financiamento para a compra de equipamentos necessários durante a pandemia. A transição para um formato online foi imediata (apenas dois dias após o decreto da pandemia) e os professores tiveram acesso a novos softwares e tiveram a opção de obter ajuda individual dos Serviços de Ensino e Aprendizagem sobre como usar o software, configurar seu curso etc. Todo o processo de promoção da posse continuou normalmente, mas os professores tiveram a opção de atrasar até dois anos sem que nenhuma penalidade fosse imposta. As avaliações de ensino não foram administradas durante o bloqueio.	A possibilidade de levar o equipamento para casa estava disponível. A transição foi gradual, com as aulas mudando para o modelo online após 2 meses na Universidade 1 e após 4 meses na Universidade 2. Os professores tiveram acesso a cursos para aprender a usar o software necessário. Não houve mudanças na forma como os professores são avaliados.

Fonte: Entrevistas com um professor de cada universidade (2023).

Como visto no Quadro 2, há diferenças nas carreiras dos professores entre os países. Enquanto a instituição canadense emprega um processo de seleção anual com publicidade internacional e enfatiza a estabilidade com base em pontuações de ensino e produção de pesquisa, as contrapartes brasileiras seguem processos de seleção por vaga e enfatizam a estabilidade com base em uma avaliação de desempenho realizada recorrentemente nos primeiros três anos. A progressão na carreira no cenário canadense envolve obtenção de estabilidade e promoção subsequente com base em realizações de pesquisa e ensino, enquanto no Brasil, depende de avaliações de ensino, produtividade em publicações e estudos de pós-graduação. Conforme verificado na entrevista com professores de cada Universidade, enquanto no Brasil a estabilidade no cargo leva três anos e não é condizente com métricas de produtividade de pesquisa e ensino. No Canadá leva em torno de sete anos, e está totalmente ligada à pesquisa e ensino. Embora as motivações para a promoção sejam diferentes entre os indivíduos, é evidente que os docentes avaliam cuidadosamente as possíveis recompensas e custos quando contemplam as perspectivas de promoção acadêmica (Bowering; Reed, 2021).

As avaliações de desempenho ocorrem continuamente em ambos os cenários, com avaliações de ensino sendo obrigatórias no Canadá e avaliações de produtividade no Brasil a cada quatro anos. Oportunidades de treinamento estão disponíveis em ambos os sistemas e, enquanto a universidade canadense fornece instalações bem equipadas e escritórios individuais para professores, as universidades brasileiras oferecem um ambiente de trabalho confortável, mas mais colaborativo. Durante a pandemia, a universidade canadense rapidamente fez a transição para o ensino *online*, fornecendo suporte e flexibilidade na promoção de estabilidade, enquanto as universidades brasileiras tiveram uma transição mais gradual e mantiveram o processo de avaliação sem alterações.

4.2 MUDANÇA NOS PAPÉIS E NO TEMPO DE TRABALHO E FAMÍLIA DOS PROFESSORES CANADENSES E BRASILEIROS DURANTE A PANDEMIA

Esta seção examina as mudanças nos papéis de trabalho — subdivididos em ensino, pesquisa e administração — e, também, nos papéis familiares em geral. A pandemia trouxe impactos diversos nas funções e responsabilidades profissionais dos participantes, alterando a forma como desempenham suas atividades no cotidiano. Antes de apresentar cada papel de trabalho e família em termos de mudança de demandas e de tempo com base nas entrevistas de pesquisa, evidencia-se a mudança no tempo dos papéis de trabalho de maneira geral.

4.1.1 Mudança de tempo nos papéis de trabalho

A pandemia impactou de forma significativa o tempo dedicado ao trabalho para a maior parte dos professores universitários. De maneira geral, a maioria dos participantes relatou um aumento no tempo dedicado a suas funções de trabalho (66%), e apenas 13% sentiram uma diminuição. Uma parcela menor dos participantes (21%) mencionou que o tempo dedicado a suas funções não sofreu alterações. As respostas dos participantes, junto à síntese das mudanças no tempo dedicado a cada papel de trabalho, são apresentadas na Tabela 2 e discutidas abaixo:

Tabela 2 – Mudança no tempo dedicado aos papéis de trabalho durante a pandemia

Mudanças no tempo em cada função	Ensino (n = 47)		Pesquisa (n = 47)		Administração (n = 47)		Trabalho (todos) (n = 47)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aumento de tempo	34	72%	17	36%	17	36%	31	66%
Diminuição de tempo	6	13%	18	38%	15	32%	6	13%
Não alteração	7	15%	12	26%	15	32%	10	21%

Fonte: Dados dos questionários (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Quando perguntados no questionário sobre a mudança de tempo no trabalho dos professores, nota-se que houve um aumento para a maioria, uma manutenção de tempo para outros, e para uma minoria, houve uma diminuição. Mas essas proporções só se repetem no papel de ensino. Os demais papéis têm proporções mais próximas. O que valida a necessidade de se entender cada papel e como isso pode trazer riquezas de informações ao invés de considerar o trabalho um papel unitário.

Dois terços dos professores na amostra total relataram um aumento no tempo dedicado ao trabalho durante a pandemia, uma descoberta que pode ser vinculada a dados que mostram que a maioria (72%) dos professores sentiu que a quantidade de tempo dedicado às suas responsabilidades de ensino aumentou durante a COVID-19. O impacto da pandemia no tempo em responsabilidades de função de pesquisa e administração foi mais variado. A proporção de professores na amostra total que declararam que o tempo que dedicaram à sua função de pesquisa diminuiu durante a pandemia (38%), foi aproximadamente a mesma (36%) que relatou que o tempo nessa função aumentou. Finalmente, aproximadamente um em cada três informantes indicou que o tempo que gastaram em atividades administrativas aumentou (36%), não mudou (32%) ou diminuiu (32%) durante a pandemia.

Além disso, a análise sobre a mudança durante a pandemia realizando o trabalho (de modo geral) em cada país é praticamente a mesma, conforme a Tabela 3:

Tabela 3 – Mudança no tempo dedicado ao trabalho durante a pandemia por país

Mudança na quantidade de tempo dedicado fazendo o trabalho	Amostra Total		Amostra Brasileira		Amostra Canadense	
	(n = 47)		(n = 24)		(n = 23)	
	N	%	N	%	N	%
Aumento de tempo dedicado	31	66%	16	34%	15	32%
Diminuição de tempo dedicado	6	13%	3	6%	3	6%
Percepção de estabilidade no tempo dedicado	10	21%	5	11%	5	11%

Fonte: Dados dos questionários (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

As amostras dos países exibem comportamento quase idêntico quando questionadas sobre mudanças no tempo de trabalho geral durante a pandemia. No entanto, quando examinamos cada função individualmente, algumas diferenças se tornam aparentes: professores canadenses relataram um aumento um pouco maior no tempo dedicado ao ensino em comparação aos brasileiros (53% vs. 47%, respectivamente); (ii) quase o dobro de professores canadenses (48%) relataram uma diminuição no tempo de pesquisa em comparação aos brasileiros (25%), enquanto o dobro de brasileiros (18%) não relataram nenhuma mudança no tempo de pesquisa em comparação aos canadenses (9%); e (iii) para a maioria dos professores brasileiros, as tarefas administrativas aumentaram (58%), enquanto apenas uma minoria de canadenses experimentou o mesmo (13%). Consequentemente, o dobro de canadenses (43%) relatou que seu tempo administrativo permaneceu o mesmo ou diminuiu em comparação aos brasileiros (21%).

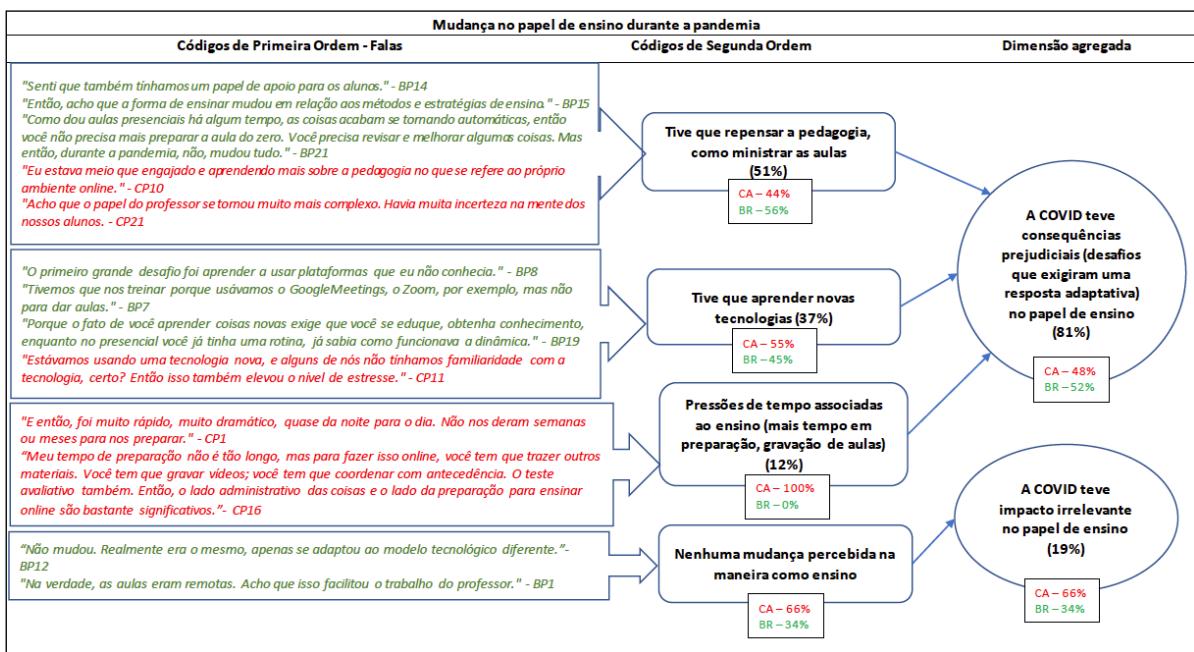
Em seguida, são detalhadas as alterações nas demandas e alocação de tempo em cada um dos papéis de trabalho e familiares ao longo da pandemia. A descrição dos resultados permite uma comparação entre as amostras brasileiras e canadenses, além de confrontar os achados com a literatura existente.

4.1.2 Mudança do papel de ensino: no trabalho e no tempo

Na Figura 5, é possível verificar as falas dos professores e notar que 81% de todos os professores perceberam um impacto desafiador no papel de ensino durante a pandemia. Esse percentual elevado reflete as dificuldades que muitos professores encontraram para adaptar suas práticas pedagógicas ao formato *online*, incluindo limitações tecnológicas, desafios de

engajamento dos alunos e obstáculos na interação direta, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, 19% dos professores indicaram que a pandemia não trouxe mudanças significativas para suas atividades de ensino, mencionando que já utilizavam ferramentas digitais ou que adaptaram suas práticas com relativa facilidade.

Figura 5 – Mudança no papel de ensino durante a pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2022 – Amostra do Canadá; 2023 – Amostra do Brasil).

Destaca-se que as falas escritas em vermelho correspondem aos professores canadenses, identificados pela sigla CP (*Canadian Professor*), enquanto as falas em verde representam os professores brasileiros, indicados pela sigla BP (*Brasilian Professor*).

As mudanças mais frequentemente mencionadas no que tange ao ensino, durante a pandemia, envolveram uma reconsideração dos métodos pedagógicos (51%), implicando maior engajamento em aulas *online*, ajustes nos métodos de avaliação, modificações nas abordagens de ensino e a busca por novos materiais didáticos. Não houve uma diferença considerável entre as amostras brasileiras e canadenses nesse tópico. Entretanto, alguns professores canadenses destacaram que essas mudanças no ensino os fizeram ficar pressionados pelo tempo, uma vez que os professores ingressaram nesse modelo de entrega de aulas com aviso de antecedência de dois dias.

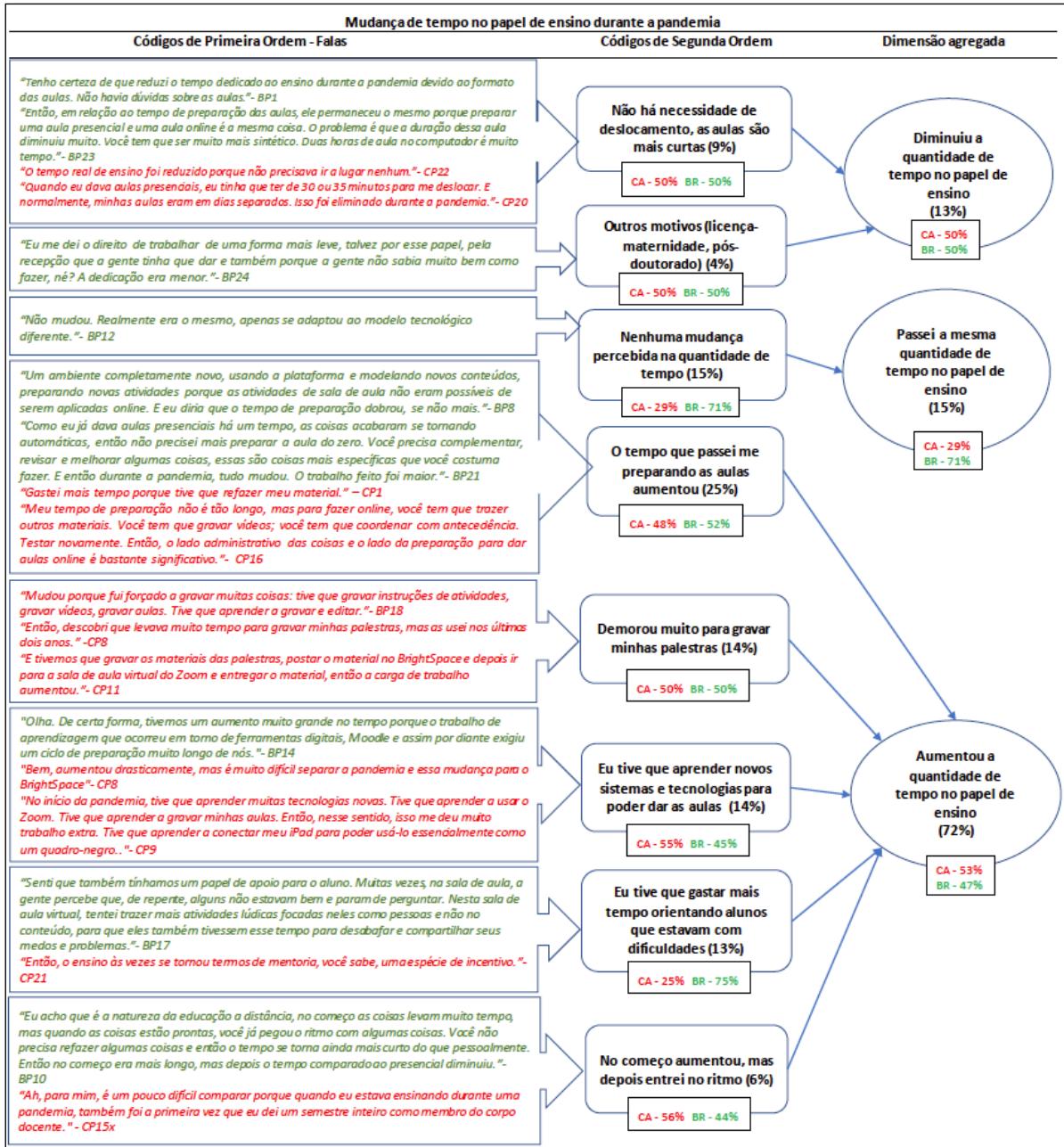
Outro fator emergente das análises das entrevistas foi a necessidade de se adaptar ao uso da tecnologia e adquirir equipamentos (37%). Um medo recorrente entre os professores era se a tecnologia não funcionasse, se houvesse uma queda de energia ou se ocorressem

problemas de internet. Quando as amostras entre os países são comparadas, percebe-se a necessidade de adaptação tecnológica foi ligeiramente mais prevalente na amostra canadense, pois os professores estavam simultaneamente navegando por trocas no sistema de aprendizagem virtual enquanto se ajustavam à pandemia. Todas essas mudanças foram sentidas como um desafio para os professores durante a pandemia.

Uma minoria de professores (19%) percebeu como irrelevante uma mudança em sua carga de trabalho em relação ao ensino durante a pandemia, seja devido à experiência anterior com ensino *online*, por lecionar aulas no nível de Doutorado, por poder trabalhar de casa ou por estar em período sabático durante a fase inicial da pandemia. Por fim, apenas quatro professores (brasileiros e canadenses) relataram que mesmo que vislumbraram desafios nas mudanças necessárias no ensino para entrega por meio remoto, não perceberam ser difícil a adaptação.

Assim como a maioria dos professores constatou desafios e mudanças necessárias no papel de ensino, proporcionalmente percebeu-se um aumento de tempo, para 72% dos professores, dedicado nesse papel durante a pandemia. Os entrevistados que sentiram que as demandas de sua função de ensino aumentaram durante a pandemia atribuíram essa percepção à sua crença de que, durante a pandemia, eles precisaram: (i) dedicar mais tempo à preparação do curso, já que agora estavam ensinando *online*, (ii) dedicar tempo à gravação de suas aulas para que os alunos pudessem acessá-las de forma assíncrona, (iii) dedicar tempo ao aprendizado de novos sistemas e tecnologias e (iv) dedicar um tempo significativo orientando e apoiando os alunos que estavam com dificuldades. Em contraste, 15% dos professores afirmaram que o tempo dedicado ao ensino permaneceu praticamente inalterado, enquanto 13% relataram uma diminuição, geralmente devido à redução do número de aulas ou à adoção de abordagens mais concisas de ensino remoto. A Figura 6 apresenta as falas e proporções gerais e por países:

Figura 6 – Mudança no tempo dedicado ao papel de ensino durante a pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2022 – Amostra do Canadá; 2023 – Amostra do Brasil).

Algumas dessas razões podem ser vislumbradas nas falas de professores canadenses e brasileiros: “*Eu gastei mais tempo porque tive que refazer meu material.*” – CP1 (Professor canadense 1); “*De certa forma, tivemos um aumento muito grande de tempo porque o trabalho de aprendizagem que acontecia em torno de ferramentas digitais, Moodle, e assim por diante, exigia de nós um ciclo de preparação muito longo.*” – BP14 (Professor brasileiro 14).

Embora ambas as amostras tenham relatado um aumento no tempo gasto devido à gravação de palestras, os professores canadenses expressaram maior preocupação sobre a qualidade da apresentação das palestras: "*Eu poderia simplesmente me gravar e esquecer o 'Oh', o 'Ah'. Mas para mim, isso teria mostrado a eles o quanto imperfeito eu sou. Minha gravação não corresponderia a uma palestra do TED, mas eu precisava que fosse o mais perfeito possível.*" – CP7, e "*Decidi no final pré-gravar todas as minhas palestras, mas fazê-las em pequenos pedaços. [...] E então eu tive que lembrar de sempre dizer no início do vídeo, este é o segmento número tal. E então no final, eu diria que o próximo que você deve assistir é.*" – CP14.

Por outro lado, a amostra brasileira expressou mais preocupação com o envolvimento dos alunos: "*Então tivemos que fazer uma série de adaptações na maneira como ensinamos para encontrar maneiras de envolver*" – BP14; "*Nessa sala de aula virtual, trouxemos atividades mais lúdicas focadas neles como indivíduos, em vez do conteúdo, para que eles também pudessem ter tempo para desabafar e compartilhar seus medos e problemas.*" – BP17; e "*Então o primeiro passo foi um momento de acolhimento, adaptação a esse processo*" – BP4, "*[...] fazer com que os alunos se interessassem e participassem.*" – BP8. Em resumo, o aumento do tempo de ensino para a maioria dos professores não ocorreu devido aos conflitos com outras funções, mas sim às demandas, preocupações ou adaptações exigidas pelos novos formatos de ensino.

Além disso, os docentes canadenses tiveram menos tempo para adaptação em comparação com seus colegas brasileiros. Outros professores indicaram que, embora o tempo de ensino tenha aumentado no primeiro período em que tiveram que ensinar remotamente devido a uma curva de aprendizado íngreme, uma vez que pegaram o "jeito das coisas", as demandas da função de ensino diminuíram. Por exemplo, "*Descobri que levava muito tempo para gravar minhas palestras, mas as usei nos últimos dois anos.*" – CP8.

Alguns docentes (13%) indicaram que seu tempo de ensino havia diminuído durante a pandemia, seja porque não precisavam mais se deslocar até a universidade para dar aula ou por uma variedade de razões particulares. Isso foi percebido em ambos os países, como é possível vislumbrar nas seguintes falas: "*Tenho certeza de que reduzi o tempo dedicado ao ensino durante a pandemia devido ao formato das aulas. Não havia dúvidas sobre as aulas.*" – BP1, e "*O tempo real de ensino foi reduzido porque não precisava ir a lugar nenhum*" – CP22.

Por fim, 15% dos professores declararam que a pandemia não impactou significativamente seu tempo dedicado ao papel de ensino, alegando que "ensinar é ensinar –

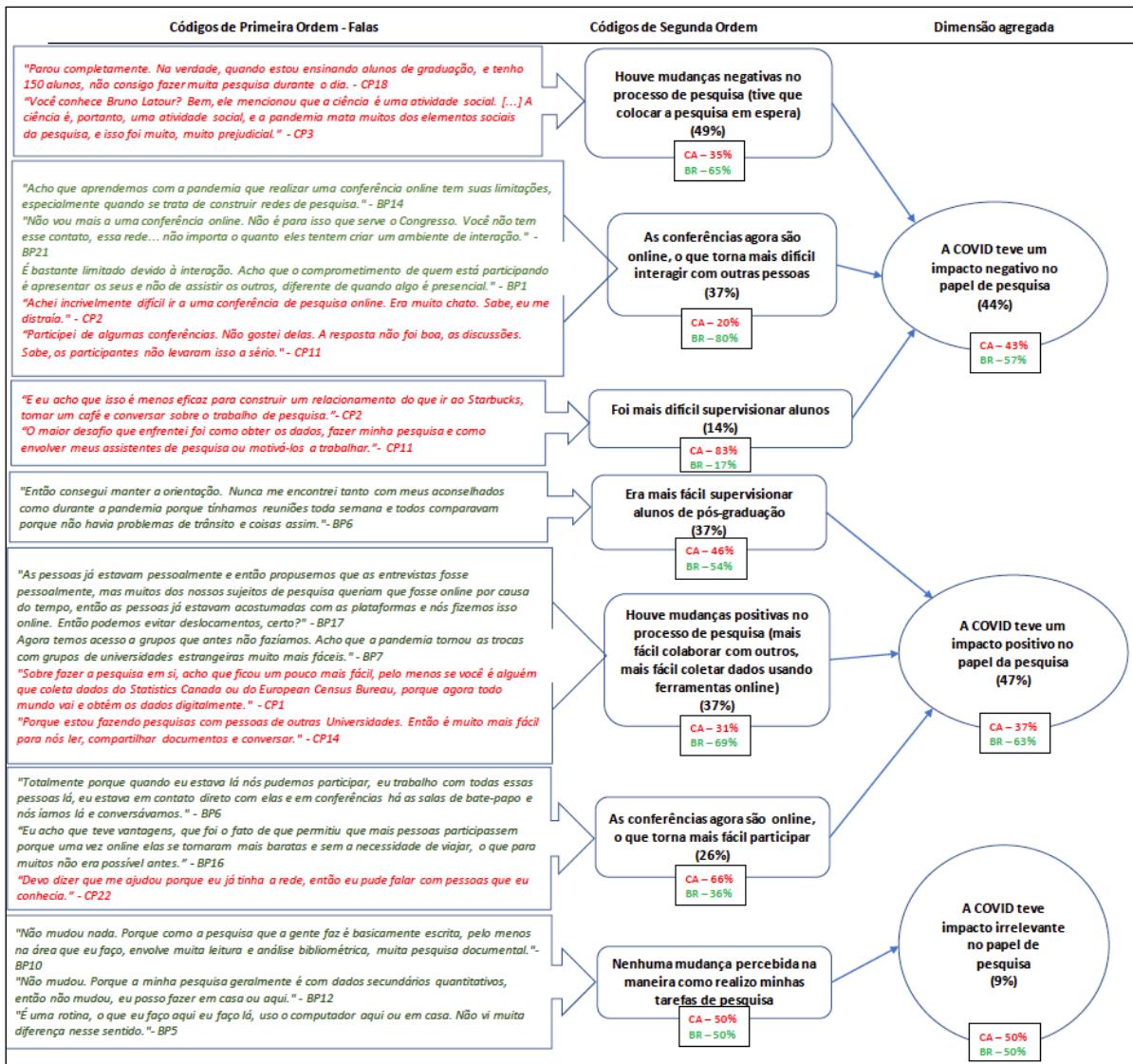
é apenas o modo de ensinar que mudou". Ao não demonstrar muita preocupação, alguns professores de ambas as amostras não perceberam a mudança como particularmente desafiadora: "*Foi uma conversão muito fácil para mim*" – CP20 e "*Não mudou – apenas me adaptei ao modelo tecnológico diferente*" – BP12.

Em resumo, durante a pandemia, professores brasileiros e canadenses enfrentaram diversas mudanças no papel de ensino, principalmente em relação à adaptação para métodos pedagógicos *online*, ajustes nos métodos de avaliação e busca por novos materiais didáticos. Ambos os grupos de docentes relataram desafios com o uso da tecnologia e a necessidade de adquirir novos equipamentos, com uma leve prevalência entre os canadenses devido à transição abrupta para o ensino remoto. Professores de ambos os países perceberam um aumento significativo no tempo dedicado ao ensino, atribuindo isso ao esforço para preparar aulas, gravar materiais assíncronos e aprender novas plataformas. Enquanto os professores canadenses demonstraram maior preocupação com a qualidade das gravações de suas aulas, os brasileiros focaram no engajamento dos alunos, adaptando métodos para promover uma atmosfera acolhedora. Como visto, a mudança no papel de ensino refletiu diretamente na redistribuição do tempo e nas demandas de preparação, que também influenciaram o papel de pesquisa, o qual será abordado na próxima seção.

4.1.3 Mudança do papel de pesquisa: no trabalho e no tempo

Em geral, mudanças foram observadas em vários aspectos no papel de pesquisador, incluindo o processo de se fazer a pesquisa, Congressos acadêmicos e forma de supervisão de alunos. Essas mudanças foram influenciadas pela mudança para o trabalho *online* e remoto devido à pandemia. Enquanto poucos professores (9%) identificaram-nas como mudanças irrelevantes, a maioria percebeu impactos positivos (47%) e/ou negativos (44%) no seu papel de pesquisa, conforme a Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Mudança no papel da pesquisa durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

A maior parcela de docentes (47%) percebeu um impacto positivo na pesquisa durante a pandemia, embora esta maioria seja de duas vezes mais brasileiros que canadenses. Proporção parecida se repete na percepção no processo de pesquisa, onde professores indicaram facilidade de colaboração com outros professores e na coleta de dados de forma *online*. Ainda, para alguns professores, houve mudanças positivas, como a obtenção de bolsas e facilidade de obtenção de dados e colaboração externa.

Uma quantidade de professores parecida de ambos os países indicou que supervisionar alunos e orientandos remotamente foi uma mudança positiva durante a pandemia. A facilidade em supervisionar esses alunos está relacionada à possibilidade de ter conversas com mais frequência e editar trabalhos de forma síncrona ou assíncrona.

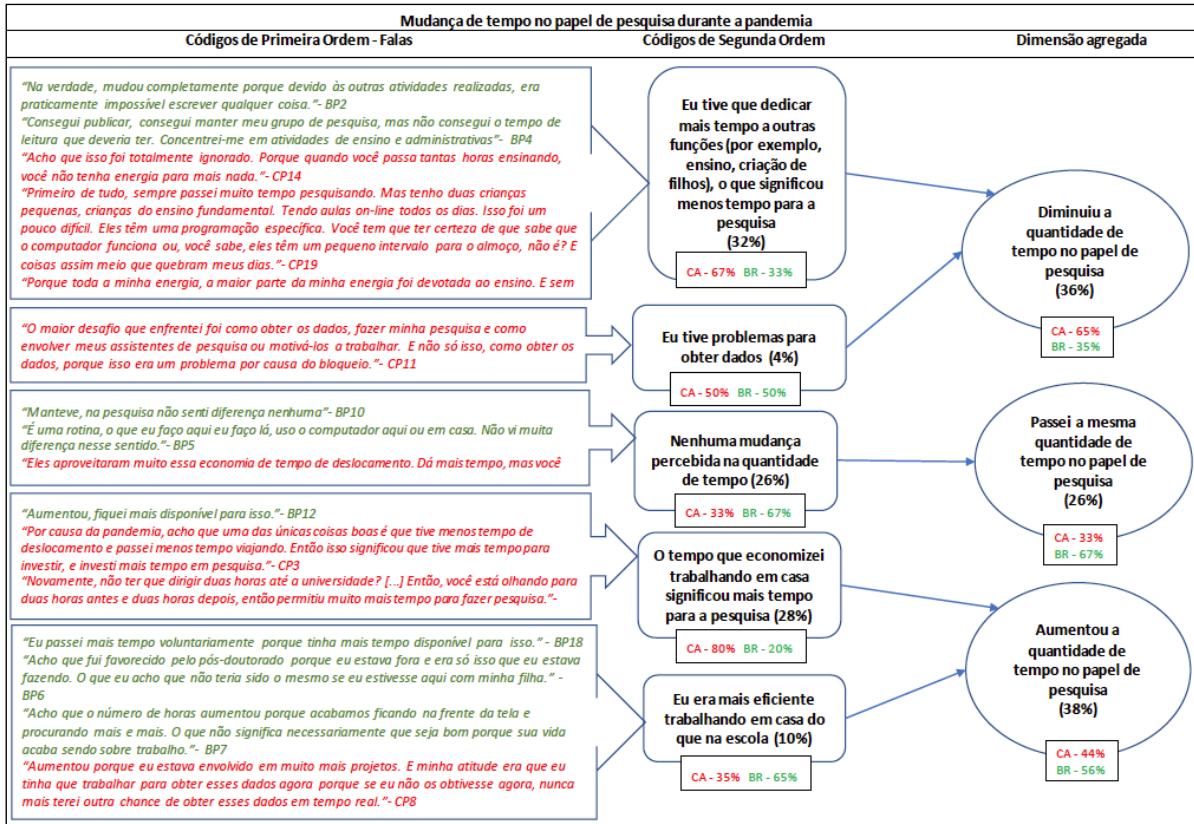
No que se refere aos Congressos de forma *online*, duas vezes mais canadenses acharam a experiência positiva, indicando mais facilidade e comodidade na participação (evitando viagens, por exemplo). Os canadenses que relataram experiências positivas com conferências *online* são todos homens acima de 50 anos, enquanto muitos brasileiros que relataram o mesmo são mulheres acima de 50 anos. Isto é, já possuem experiência em Conferências e relações com colegas de pesquisa na mesma área. As conferências online foram vistas positivamente em termos de facilidade de participação, público maior percebido e, para alguns, facilidade de *networking*. Por outro lado, alguns professores perceberam os Congressos *online* como desafiadoras para *networking*, sendo menos envolventes e achando as discussões presenciais melhores. A maioria dos professores que relataram deficiências nos Congressos *online* são brasileiros e tiveram experiências insatisfatórias.

Para uma proporção significativa (44%) dos professores houve mudanças negativas no papel de pesquisa. Durante o processo de pesquisa, eles tiveram que fazer alterações para poderem continuar suas pesquisas durante a pandemia, inclusive na forma de coleta de dados. Perda de bolsas foi relatada, e restrição de tempo para esse papel devido ao aumento da carga de trabalho em outras funções de trabalho ou familiares. Os professores que ainda não tinham adquirido estabilidade (todos canadenses) relataram mudanças negativas em seu processo de pesquisa.

Uma minoria (9%) não notou mudanças no seu papel de pesquisa, tanto da amostra brasileira, como da canadense. Relatos sobre o fato de a pesquisa utilizar dados secundários ou já estar acostumado a exercer o papel de pesquisa em casa foram as explicações principais para não terem percebido impacto da pandemia nesse papel de trabalho.

A percepção de mudança no tempo no papel de pesquisa durante a pandemia teve uma variação mais próxima entre as percepções dos docentes (diminuição, aumento ou não alteração). A análise das entrevistas (veja a Figura 8) apresenta que para uma parte expressiva dos docentes (38%), houve um aumento de tempo dedicado à pesquisa devido à não necessidade de deslocamento e ao aumento da flexibilidade na gestão do tempo, enquanto outros relataram dificuldades em manter o nível de dedicação (36%), devido a demandas de outras funções de trabalho e/ou família e desafios impostos pelo ambiente na coleta de dados e desenvolvimento das pesquisas. Outra parcela, representada por 26% dos professores, afirmaram que a pandemia teve um impacto irrelevante no tempo que destinavam à pesquisa, pois mantiveram suas atividades de forma semelhante ao período pré-pandêmico.

Figura 8 – Mudança no tempo dedicado ao papel da pesquisa durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os professores que indicaram que a quantidade de tempo que eles se dedicavam a este papel diminuiu (36%) citaram a necessidade de dedicar mais tempo ao ensino e aos papéis de família, e pouco tempo para qualquer outra coisa. Por exemplo, “*Porque toda a minha energia, a maior parte da minha energia é dedicada ao ensino. E sem mencionar sobre um filho que eu tenho.*” – CP6. Outros acadêmicos falaram sobre os desafios que tiveram para fazer pesquisas durante a pandemia, pois os protocolos de saúde mudaram o ambiente de pesquisa e dificultaram a coleta de dados. Embora os desafios da coleta de dados tenham afetado igualmente uma minoria de professores de ambas as amostras durante a pandemia, o dobro de professores canadenses experimentou uma redução maior nas atividades de pesquisa, citando conflitos intra-função (ensino) e entre função (família) em comparação com seus colegas brasileiros. Para os professores brasileiros, o declínio no tempo de pesquisa foi principalmente devido às funções administrativas que eles assumiram: “*Meus projetos de pesquisa, todos eles, praticamente todos, eu tive que parar. Eu desacelerei porque assumi funções de gestão*” – BP22; “*Devido a outras responsabilidades que assumi [cargo], era praticamente impossível escrever qualquer coisa*” – BP2.

Professores canadenses, por outro lado, relataram conflitos devido ao aumento da carga de ensino: "*Você simplesmente não tem tanto tempo para isso. Parte do seu tempo adicional é gasto no ensino*" – CP2; "*A COVID no geral apenas trouxe mais responsabilidades e, infelizmente, a pesquisa é uma dessas coisas que sofre porque você tem que dar seu curso*" – CP10. Além disso, alguns professores canadenses mencionaram a falta de urgência na pesquisa em comparação às obrigações familiares como um motivo para a redução do tempo:

E há todos os tipos de novas demandas no seu tempo que você não pode deixar de lado, enquanto algo como pesquisa, você sabe, mesmo que você não devesse deixar de lado, você pode, e não há ninguém lá para você, sabe, gritar com você, diferente da minha filha de três anos, se eu não estiver prestando atenção nela, certo? – CP13.

Professores que sentiram que o tempo gasto na função de pesquisa aumentou (38%) durante a pandemia relataram um conjunto muito semelhante de experiências, incluídas em ambos os países. Eles sentiram que eram mais eficientes quando podiam trabalhar em casa e mencionaram que gastaram o tempo que economizaram quando seu deslocamento para a universidade foi eliminado em uma função que eles gostavam e valorizavam – pesquisa. Como "*Novamente, não ter que dirigir duas horas para a universidade? [...] Então, você está olhando para duas horas antes e duas horas depois, então isso permitiu muito mais tempo para fazer pesquisa.*" – CP16. Como para alguns deles tinham mais tempo (já que as atividades de lazer eram restritas e o deslocamento era desnecessário), os professores acabaram usando esse tempo para pesquisa. "*Então, como mencionei, acabei sendo mais eficiente. No entanto, gastei mais tempo nisso de boa vontade porque tinha mais tempo disponível para isso*" – BP18.

Embora fosse oportuno usar mais horas para pesquisa, um professor brasileiro começou a repensar todo o tempo que gasta no trabalho: "*Acho que o número de horas aumentou porque acabamos ficando na frente da tela e procurando mais e mais. O que não significa necessariamente que seja bom, porque sua vida acaba sendo sobre trabalho.*" – BP7. Outros atribuíram o aumento na quantidade de tempo dado à pesquisa ao fato de que agora estavam instalados em casa, o que, em combinação com a falta de atividades alternativas, tornou mais fácil para eles trabalharem em suas pesquisas.

Por fim, os professores que sentiram que a pandemia não impactou o tempo em pesquisa (26%) afirmaram que “pesquisa é pesquisa – não notei nenhuma diferença”. O dobro de brasileiros manteve seu tempo de pesquisa durante a pandemia em comparação aos

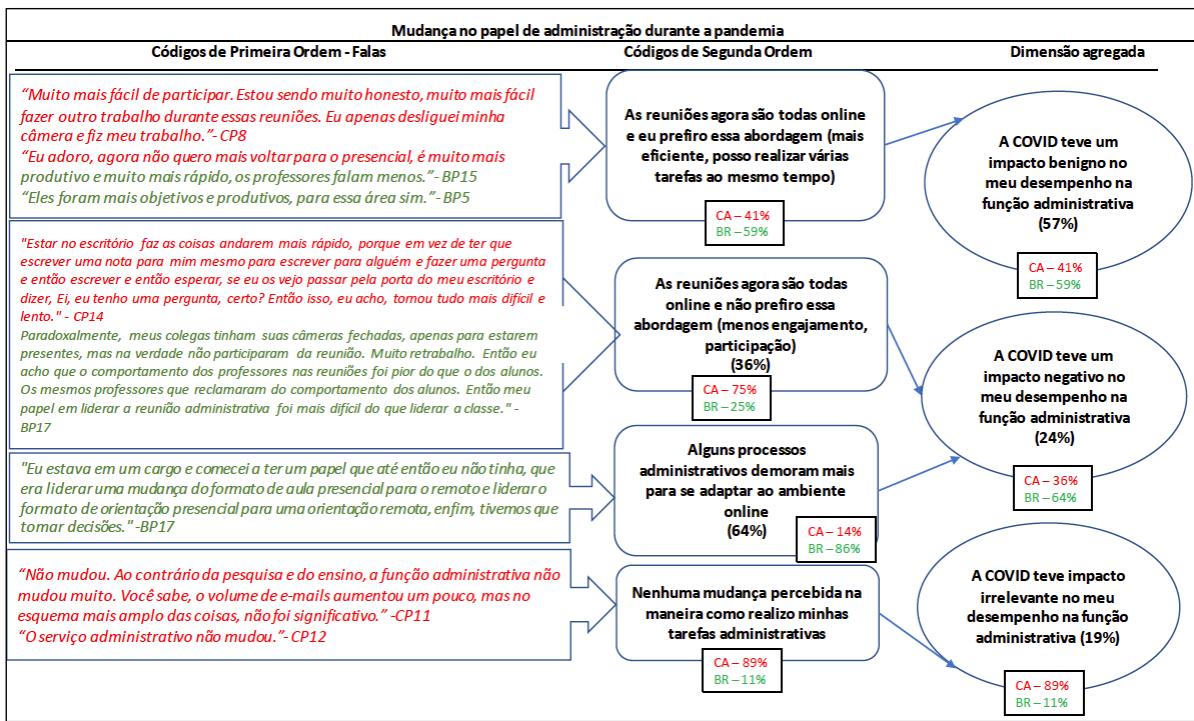
canadenses, como: “*Na pesquisa, não senti nenhuma diferença*” – BP10. Em contraste, um professor canadense mencionou a escolha de manter a quantidade de tempo de pesquisa, apesar de ter mais tempo livre, pois esse tempo era destinado a *hobbies* ou lazer e não a trabalho adicional: “*Eles [outros professores] aproveitaram ao máximo esse tempo extra para o trabalho [...]. Tem mais tempo, mas você pode usar para fazer outra coisa. Comecei a tocar violão mais intensamente.*” – CP23.

Em síntese, durante a pandemia, o papel de pesquisa dos professores sofreu mudanças significativas, tanto positivas quanto negativas. A transição para o trabalho remoto facilitou a colaboração e a coleta de dados para alguns, especialmente para os brasileiros, que perceberam maior facilidade de obtenção de bolsas e dados *online*. Além disso, a supervisão de alunos de forma remota foi vista como um avanço por facilitar interações frequentes. Contudo, desafios também surgiram, como a perda de bolsas, falta de tempo para pesquisa devido ao aumento das demandas de ensino e obrigações familiares, além da dificuldade em realizar *networking* em congressos *online*, especialmente entre os brasileiros. Professores canadenses enfrentaram uma diminuição no tempo de pesquisa devido ao aumento das responsabilidades de ensino, enquanto os brasileiros indicaram que atividades administrativas impactaram negativamente seu tempo para pesquisa. Essas responsabilidades administrativas também cresceram durante a pandemia, destacando o papel administrativo, que será explorado no próximo tópico.

4.1.4 Mudança do papel administrativo: no trabalho e no tempo

Ambos os grupos de professores relataram mudanças no trabalho administrativo durante a pandemia. Essas mudanças incluíram a transição de reuniões presenciais para um ambiente *online* que foi visto como benigno, prejudicial ou irrelevante. A maioria dos participantes de ambos os países (57%) expressou preferência por reuniões *online*, citando razões relacionadas à eficiência e conveniência, à falta de deslocamento e à capacidade de realizar multitarefas durante as reuniões. Alguns acharam que essa mudança foi prejudicial (24%), pois preferem reuniões presenciais devido à interação presencial e tiveram experiências negativas com reuniões *online*. Também foram percebidas dificuldades em adaptar alguns processos administrativos para o modelo remoto. Menos professores (19%) relataram um impacto irrelevante em sua maneira de fazer suas tarefas administrativas, como é possível vislumbrar na Figura 9:

Figura 9 – Mudança no papel administrativo durante a pandemia



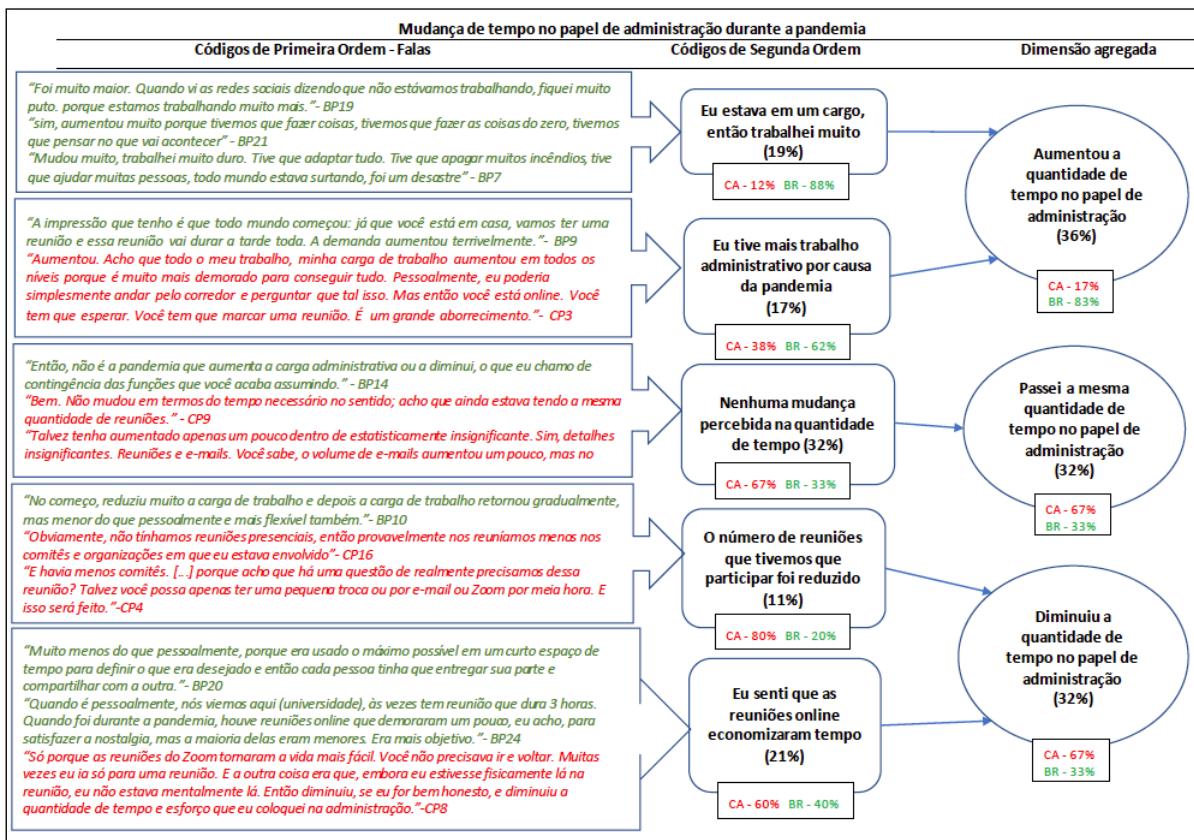
Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

A maior parte dos professores canadenses reportaram um impacto positivo no papel de trabalho administrativo ou impacto irrelevante. Uma pequena parcela indicou ter impacto negativo. Os professores canadenses que ainda não possuem estabilidade no cargo (isto é, estão recentemente inseridos nas instituições), por exemplo, preferem reuniões administrativas presenciais. Uma vez que essas reuniões são formas de conhecerem os colegas e criarem vínculos.

Na amostra brasileira, a maioria dos professores, inclusive, chefes administrativos preferem reuniões *online*. Contudo, ressalta-se a fala de um professor em cargo de gestão apontando as deficiências sobre as reuniões *online*, falta de participação e câmeras desligadas de seus colegas. Visto que um pouco mais da metade da amostra brasileira ocupa cargos administrativos, foram estes que relataram mais impacto negativo nesse papel. Sete chefes administrativos brasileiros relataram mudanças significativas em seu trabalho, adicionando mais tarefas à sua função administrativa. Em contraste, enquanto os brasileiros perceberam mudanças significativas no processo administrativo, sete professores canadenses relataram não ter notado nenhuma mudança no processo.

Embora o papel administrativo tenha sido o papel com menor grau de mudança comentada pelos professores, ainda houve variações na dedicação de tempo. O tempo dedicado ao papel administrativo aumentou (36%), o que reflete o aumento nas atividades administrativas devido à pandemia, com destaque para o aumento de reuniões e a sobrecarga de trabalho, apesar dos benefícios das reuniões *online*. Para uma parcela semelhante (32%) o tempo dedicado na administração permaneceu o mesmo, reflete a percepção de que o tempo dedicado às atividades administrativas não mudou, mas sim a natureza das tarefas realizadas. Para, também 32% dos professores, houve uma diminuição de tempo na administração, com destaque para a economia de tempo proporcionada pelas reuniões *online*. Na Figura 10, apresenta-se a análise dos dados de entrevistas relevantes para a quantidade de tempo que eles tiveram que passar nessa função durante a pandemia:

Figura 10 – Mudança no tempo dedicado ao papel administrativo durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

A maior parte do grupo de professores que afirmou que as demandas administrativas aumentaram durante a pandemia ocupava os cargos administrativos dentro da universidade. Eles falaram sobre como durante a pandemia suas responsabilidades aumentaram e agora

precisavam administrar protocolos de saúde, trabalhar com tecnologias para garantir que os professores tivessem acesso aos sistemas necessários para ensinar remotamente e dar suporte aos professores que enfrentavam desafios pessoais por causa da pandemia. Assim, a maioria dos brasileiros, representando mais de três vezes o número de canadenses, relatou um aumento no trabalho administrativo.

O Brasil tem um sistema burocrático para organizações públicas, como é o caso das universidades analisadas. Consequentemente, uma parcela significativa do atraso na transição para aulas *online* durante a pandemia se deveu ao desenvolvimento de procedimentos operacionais e regulamentações para essa nova fase. Como muitos membros da amostra brasileira ocupavam cargos administrativos, que exigiam a tomada de decisões substanciais para a continuidade da educação, a maioria experimentou um aumento na carga de trabalho. Por exemplo: “*Foi muito maior. Quando vi as redes sociais dizendo que não estávamos trabalhando (porque as universidades foram fechadas sem oferecer ensino online nos primeiros meses), fiquei realmente irritado. Porque estamos trabalhando muito mais*” – BP19.

Os acadêmicos que sentiram que as demandas por funções administrativas diminuíram (32%) atribuíram essa mudança à economia de tempo que tiveram por causa das reuniões *online*, mais curtas ou canceladas durante a pandemia. Como: “*Só porque as reuniões do Zoom tornaram a vida mais fácil. Você não precisava ir e voltar. [...] Sou muito honesto e diminui a quantidade de tempo e esforço que dedico à administração.*” – CP8. O dobro de professores canadenses percebeu uma diminuição nas funções administrativas em comparação com seus colegas brasileiros. No entanto, nenhum destes ocupava cargos administrativos. Um professor canadense observou que as funções administrativas são as menos priorizadas: “*Acho que eles provavelmente tiveram a menor prioridade de tudo o que está no meio. Quer dizer, de novo, eu não estava ensinando, mas entre pesquisa, família e coisas administrativas, as coisas administrativas vão perder*” – CP13. Embora os professores canadenses não sejam recompensados por assumir funções administrativas, os professores brasileiros reduzem a carga horária de ensino e recebem alguma compensação monetária.

Por fim, os membros do corpo docente que indicaram que não perceberam uma mudança na carga administrativa (32%) perceberam que as demandas administrativas mudaram em vez de aumentar ou diminuir e, embora o tempo em reuniões tenha diminuído, eles agora tinham mais *e-mails* para responder. Novamente, o dobro de canadenses teve essa percepção em comparação aos brasileiros. Os professores que não relataram nenhuma diferença não perceberam dificuldades significativas na adaptação de suas funções. Por

exemplo: “*Então não foi muito difícil fazer a transição de minhas funções administrativas de presencial para online, então essa parte foi bem direta.*” – CP9.

Em síntese, durante a pandemia, professores brasileiros e canadenses enfrentaram mudanças no papel administrativo, especialmente com a transição para reuniões *online*, que foi vista como positiva por mais da metade dos professores de ambos os países devido à eficiência e conveniência. No entanto, alguns relataram preferir reuniões presenciais, e dificuldades em adaptar processos administrativos ao modelo remoto também foram mencionadas. Professores brasileiros, particularmente aqueles em cargos administrativos, relataram aumento significativo nas demandas administrativas, atribuído à burocracia das universidades públicas e à necessidade de adaptação para o ensino remoto. Já no Canadá, professores que não ocupavam cargos administrativos perceberam menor impacto, e alguns relataram até diminuição no tempo dedicado a essas funções. Essa análise dos papéis administrativos, junto aos papéis de pesquisa e ensino discutidos anteriormente, permite uma visão integrada sobre como a pandemia alterou as funções docentes, o que será aprofundado na próxima seção ao considerar a relação entre esses três papéis e o referencial teórico.

4.1.5 Considerações sobre as mudanças em escopo e tempo dos papéis de trabalho

Com base nas dimensões culturais de Hofstede (2001; 2010) e na comparação entre Brasil e Canadá, pode-se analisar como algumas diferenças culturais podem explicar as variações observadas no tempo dedicado ao ensino, pesquisa e administração pelos membros do corpo docente durante a pandemia. A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo em ambos os contextos culturais, mas as respostas variaram. No Canadá, a pandemia foi associada a um maior comprometimento dos professores em adotar novas práticas pedagógicas e uma adaptação flexível. Enquanto no Brasil, o foco foi mais em gerenciar novas responsabilidades administrativas e se adaptar às demandas do ensino *online*. Isso está de acordo com a literatura, que relata uma intensificação das demandas e um aumento da carga de trabalho durante a pandemia (Bowering; Reed, 2021; Utoft, 2020; Chan et al., 2023), mas também destaca como diferentes contextos culturais e organizacionais podem influenciar como esses desafios são abordados e gerenciados.

No contexto do ensino, ambas as amostras atribuíram as crescentes demandas associadas à função de ensino (e o aumento concomitante de conflitos intra-funcionais baseados no tempo) ao fato de que a mudança para o ensino *online* durante a pandemia os

forçou a mudar a forma como ministrevam suas aulas, exigindo tempo para aprender novos sistemas e tecnologias enquanto redesenhavam suas pedagogias para se adequarem a novos mecanismos de entrega. Isto é, surgiu-se a necessidade de priorizar tarefas do papel de ensino em detrimento de outros (Greenhaus; Beutell, 1985; Carlson; Kacmar; Williams, 2000).

A ênfase do corpo docente canadense na qualidade da entrega de vídeo-aulas pode refletir uma cultura educacional que valoriza fortemente o profissionalismo e a precisão na apresentação de conteúdo, especialmente porque o conteúdo é entregue de forma assíncrona, não permitindo que os alunos façam perguntas. Isso pode estar associado ao seu baixo nível de distância de poder, com estruturas hierárquicas mais planas que podem resultar em maior autonomia e responsabilidade individual. Além disso, o alto índice de Individualismo sugere um forte valor colocado na realização pessoal e independência, o que pode levar a um foco intenso na perfeição da entrega de conteúdo (Spector et al., 2007).

Por outro lado, a maior preocupação dos professores brasileiros com o engajamento dos alunos pode indicar uma cultura que prioriza a interação e o bem-estar dos alunos durante o processo de ensino, ou pode sugerir que os alunos têm uma gama maior de necessidades, exigindo adaptação e flexibilidade. Esse resultado é semelhante ao caso dos professores argentinos (Casali; Torres, 2021). E, também, está alinhado com Corbera et al. (2020), quando argumentam que a academia deve fomentar uma cultura de cuidado durante a pandemia.

Os professores brasileiros, com maior nível de distância de poder e menor Individualismo, demonstraram maior preocupação com o engajamento dos alunos. No Brasil, onde as estruturas hierárquicas são mais pronunciadas e as conexões interpessoais são altamente valorizadas, o ensino é frequentemente ajustado para atender às necessidades e ao bem-estar dos alunos (Chierichetti; Backer, 2021; Davis et al., 2022), refletindo a natureza coletivista da sociedade. A baixa pontuação em Individualismo indica uma ênfase maior na lealdade e no apoio mútuo dentro dos grupos, o que pode explicar o foco dos professores brasileiros na interação e no apoio aos alunos durante a pandemia (Westman, 2005).

Para muitos professores, a capacidade de dedicar tempo a atividades de pesquisa diminuiu junto com as crescentes demandas de tempo e energia associadas ao ensino, exemplificando um conflito intra-papel baseado em tensão, isto é, a capacidade de se engajar plenamente no papel de pesquisa foi prejudicada (Greenhaus; Beutell, 1985; Carlson; Kacmar; Williams, 2000). Especula-se que essas descobertas podem ser atribuídas ao fato de que, durante a pandemia, os membros do corpo docente se concentraram em entregar tarefas de trabalho urgentes, deixando pouco tempo para tarefas que eram importantes, mas menos urgentes. Essa ideia foi apresentada por Eisenhower (2018) em sua matriz de urgência versus

importância, que conceitua tarefas como sendo urgentes (responsabilidades sensíveis ao tempo que exigem atenção imediata para evitar consequências imediatas que normalmente ajudam outros a atingir seus objetivos) e/ou importantes (atividades que apoiam o progresso estratégico em direção aos objetivos pessoais e/ou profissionais de longo prazo de um indivíduo). Infere-se que muitos professores alocam tempo e atenção aos aspectos mais urgentes de seu trabalho (por exemplo, ensino) em detrimento do tempo para funções importantes, mas geralmente menos urgentes, como pesquisa.

Outro ponto destacado como motivo da diminuição da pesquisa foram as necessidades familiares, isto é, a família parece afetar a dimensão menos urgente do trabalho. Embora tenha aparecido em menor escala, o conflito veio da direção da família ao trabalho (Kossek; Lee, 2017) no tocante ao papel de pesquisa, caracterizado por menos urgência e maior flexibilidade de horário.

As razões para a diminuição do tempo de pesquisa diferiram ligeiramente entre as amostras. A análise apresenta que os docentes vivenciaram conflitos intra-funcionais baseados no tempo entre o papel de ensino e o papel de pesquisa (para a maioria dos professores canadenses) e entre o papel de pesquisa e o papel administrativo (para professores na amostra brasileira). Estudos anteriores já indicavam que, de forma geral, os docentes tendem a dedicar uma proporção maior de seu tempo às atividades de pesquisa e ensino, em detrimento de funções de serviço, como administração acadêmica – o que parece ser o caso da amostra canadense (Brckalorenz et al., 2018; Link; Swann; Bozeman, 2008; Misra; Lundquist; Templer, 2012). No Brasil, professores enfrentam pressões específicas nesse contexto. Segundo Melo e Serva (2014), docentes de administração relatam não ter espaço suficiente dentro de sua carga horária para se dedicar à pesquisa, sendo frequentemente obrigados a realizá-la fora do horário de trabalho.

A maior diminuição do tempo dedicado a essa atividade pelos professores canadenses pode ser atribuída à necessidade de alocar mais tempo ao ensino (conflito intra-papel) ou à família (conflito entre papéis). A menor Distância de Poder do Canadá pode ter influenciado os professores a vivenciarem mais conflitos entre a vida pessoal e profissional devido à maior autonomia no trabalho e às pressões internalizadas (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017), levando a uma maior prioridade na adaptação ao aumento das responsabilidades de ensino e familiares, reduzindo assim o tempo dedicado à pesquisa.

Em contraste, os professores brasileiros enfrentaram um declínio no tempo de pesquisa devido ao aumento das responsabilidades administrativas. Isso se alinha com a alta distância de poder e alta evitação de incerteza do país, indicando uma preferência por ambientes

estruturados e regras claras (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017). A maior burocracia e as demandas administrativas no Brasil refletem uma necessidade de conformidade com normas e procedimentos, resultando em um aumento nas responsabilidades administrativas e, consequentemente, uma redução no tempo disponível para pesquisa. Esses resultados se alinham com a pesquisa de Miller e Riley (2022). Os autores identificaram que os professores (especialmente os pais) também perceberam conflitos intra-papéis, citando expectativas crescentes em áreas não relacionadas à pesquisa, como adaptação ao ensino *online* e gerenciamento de cargas de trabalho maiores.

Professores que já tinham uma alta carga de trabalho antes da pandemia (O'Meara; Campbell, 2011; Lester, 2015; Bowering; Reed, 2021; Rosa, 2022; Davis et al., 2022) experimentaram ainda mais sobrecarga de tarefas durante a pandemia (Boweni; Van Der Westhuizen; Meyer, 2020). Embora a pesquisa seja uma das funções de trabalho mais gratificantes e monetariamente progressivas, foi a função mais frequentemente deixada de lado pelos professores. Considerando a teoria da agência na representação de papéis (O'Meara; Campbell, 2011), como os resultados da pesquisa são vistos no longo prazo, e havia tarefas urgentes de curto prazo a serem priorizadas (ou seja, ensino, administrativas e familiares), parece que a pandemia, ao criar um senso de urgência, levou os professores a se tornarem mais orientados para o curto prazo. No entanto, mais estudos são necessários para verificar isso em profundidade.

A diferença notável no aumento do trabalho administrativo entre professores brasileiros e canadenses também pode ser explicada pela Alta Distância de Poder do Brasil. A estrutura hierárquica mais rígida e a maior burocracia nas organizações brasileiras significam que os professores frequentemente assumem responsabilidades administrativas substanciais. Em contraste, a baixa distância de poder do Canadá permite maior flexibilidade e menos carga administrativa, refletindo um ambiente de trabalho mais adaptável. Aqueles que ocupavam cargos administrativos em suas Universidades antes da pandemia relataram aumentos no conflito intra-papel baseado em tempo vinculado à função administrativa, à medida que novas tarefas foram adicionadas à sua função durante a pandemia (por exemplo, gerenciar protocolos de saúde, trabalhar com tecnologias para garantir que as aulas pudessem ser ministradas), juntamente com um aumento concomitante no conflito baseado em tensão devido ao aumento das demandas emocionais associadas à sua função (por exemplo, a necessidade de dar suporte aos membros do corpo docente).

As diferenças culturais entre Brasil e Canadá fornecem uma explicação abrangente para as variações observadas no tempo dedicado ao ensino, pesquisa e administração por

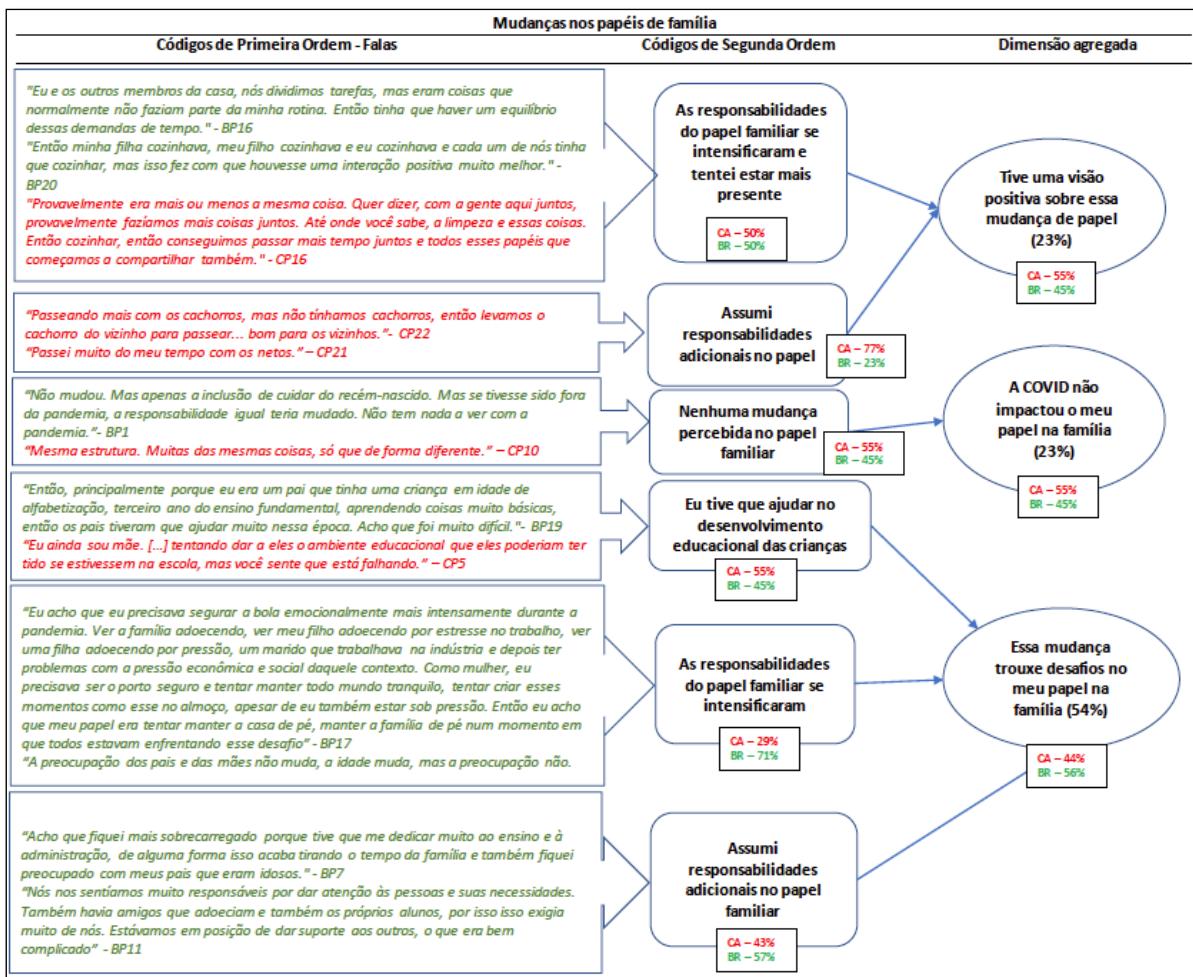
professores durante a pandemia. As dimensões Distância de Poder, Individualismo e Evitação de Incerteza moldam as expectativas e comportamentos dos professores em relação aos seus papéis, destacando como os contextos culturais influenciam a gestão do tempo e a adaptação a novas realidades profissionais.

Essas diferenças nas culturas e expectativas nacionais são consistentes e ajudam a explicar as seguintes diferenças nas demandas e conflitos de funções entre nossas duas amostras: (i) uma porcentagem maior de membros do corpo docente na amostra brasileira ocupava cargos administrativos seniores, (ii) praticamente todos os professores que notaram um aumento nas demandas administrativas e uma diminuição no tempo de pesquisa durante a pandemia eram brasileiros, (iii) os acadêmicos canadenses gastaram em média 3 horas a mais por semana em atividades relacionadas à pesquisa e 8 horas a mais por semana no ensino do que seus colegas brasileiros, e (iv) os professores brasileiros gastaram em média 6 horas a mais por semana em atividades administrativas.

4.1.6 Mudança no papel Familiar e no tempo dedicado a família

Nesta seção são apresentadas as mudanças no papel familiar, assim como no tempo dedicado a esse papel durante a pandemia. Em suma, 54% dos professores relataram desafios em seus papéis familiares, destacando dificuldades em equilibrar responsabilidades entre trabalho e família, enquanto, 23% enxergaram aspectos positivos, mencionando maior participação nas atividades familiares e fortalecimento de laços, principalmente entre os canadenses. Os demais 23% indicaram que a pandemia teve impacto mínimo ou inexistente em seus papéis familiares. Essas proporções, assim como as falas dos professores, podem ser visualizadas na Figura 11, a seguir:

Figura 11 – Mudança no papel familiar durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

A maior parte dos professores percebeu desafios nos papéis familiares que exerciam durante a pandemia (54%). Quando se exploram os desafios encontrados, percebe-se que a maioria das respostas se refere aos desafios no equilíbrio do papel familiar com outras responsabilidades. Professores mencionaram dificuldades em dividir a atenção entre trabalho e família, especialmente aqueles que precisaram assumir responsabilidades adicionais, como ajudar os filhos na educação. Esses desafios trouxeram uma sobrecarga que impactou de maneira negativa o papel familiar. A necessidade de assumir outros papéis durante a pandemia também foi um desafio.

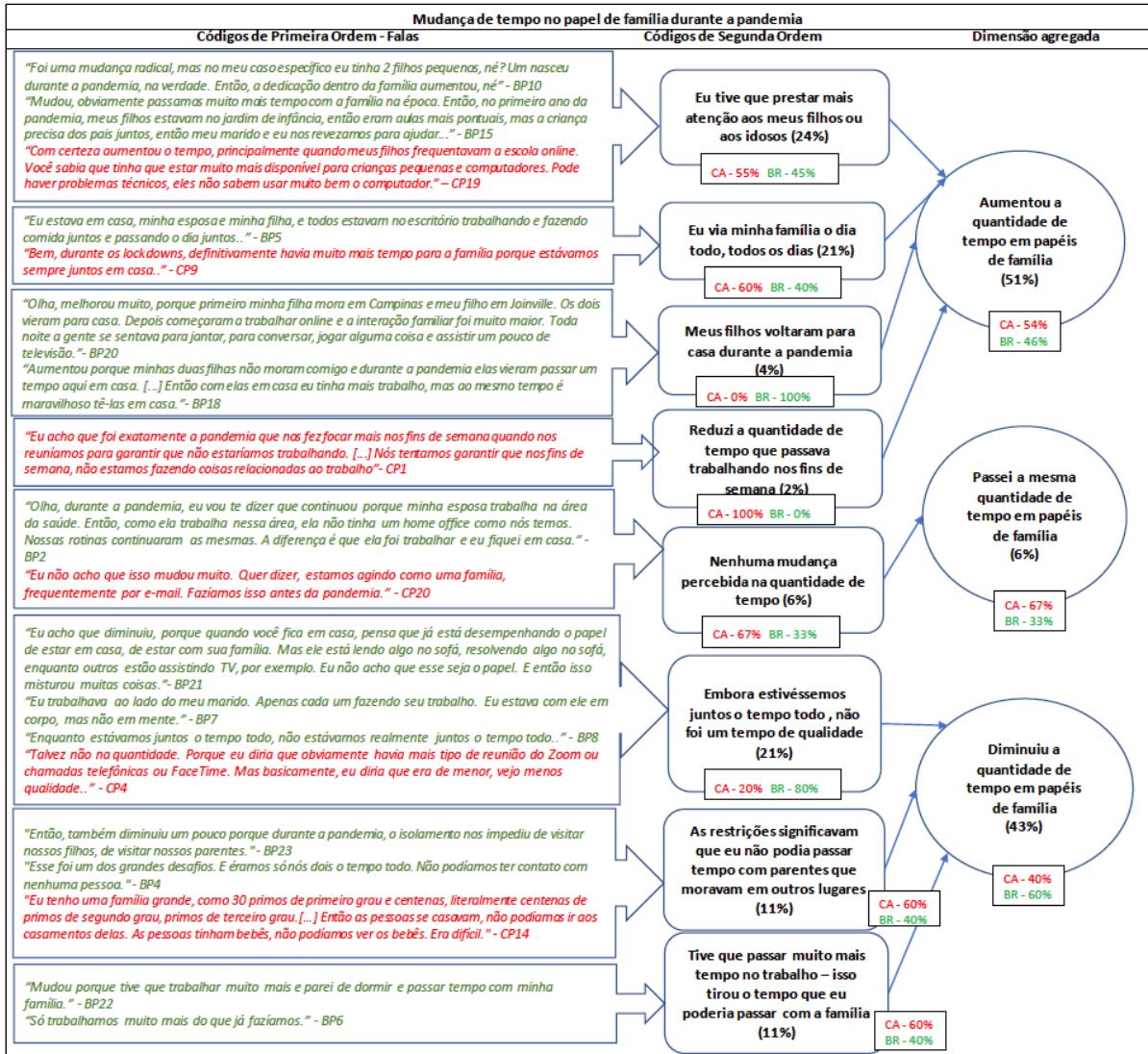
Cerca de 23% dos professores relataram ter uma visão positiva sobre o papel familiar durante a pandemia. Eles mencionaram maior presença e participação em atividades familiares e no cuidado dos filhos, o que proporcionou uma experiência enriquecedora e mais conexão com a família. Isto é, a intensificação de papéis e a necessidade de assumir novos

papéis, nesse contexto, foram vistos como oportunidades de passar mais tempo em família, principalmente aos canadenses.

Nota-se que as proporções entre os professores canadenses e brasileiros foram similares nos três contextos. Contudo, foi verificado maior diferença quando os canadenses perceberam papéis adicionais como algo positivo (77% contra 23%), enquanto os professores brasileiros perceberam intensificação do papel familiar como um desafio (57% contra 43%). Após perceber que as mudanças nas demandas familiares enfrentadas pelos professores durante a pandemia podem ter sido vistas de forma negativas ou positivas, em seguida, apresenta-se a maneira como esse contexto impactou o tempo dedicado às atividades familiares.

A análise dos dados das entrevistas (veja a Figura 12) sobre o impacto da pandemia na quantidade de tempo que os professores da amostra dedicaram às atividades familiares sugere uma resposta variável: proporções aproximadamente iguais de professores relataram que o tempo dedicado às atividades familiares aumentou durante a pandemia (51%), enquanto outros indicaram o oposto — uma redução (43%).

Figura 12 – Mudança no tempo dedicado ao papel familiar durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os professores identificaram quatro razões pelas quais sentiram que houve aumento de tempo dedicado às famílias durante a pandemia e três razões pelas quais sentiram que tinham diminuído. Aqueles que observaram um aumento (51%) atribuíram esta percepção ao fato de seus filhos precisarem de ajuda na escolaridade (as escolas de todos os níveis fecharam durante a pandemia e esperavam que os pais ajudassem seus filhos a aprender a matéria), os confinamentos significaram que gastaram mais tempo com quem conviviam na mesma casa. Em alguns casos da família brasileira, os filhos adultos voltaram para casa para morar durante a pandemia, uma vez que estavam trabalhando remotamente. Um professor canadense também tomou a decisão consciente de não trabalhar mais no final de semana, uma vez que gostaria de investir esse tempo com a família.

Por outro lado, professores perceberam diminuir o tempo nas atividades familiares (43%) por outras razões. Em primeiro, alguns disseram que o fato de estarem sempre juntos em casa e “não poderem escapar” significou que a qualidade do seu envolvimento com a família diminuiu durante a pandemia. Isto é, estavam perto, mas cada um entretido em suas atividades profissionais, conforme o trecho: “*Eu trabalhava ao lado do meu marido. Só cada um fazendo seu trabalho. Eu estava com ele em corpo, mas não em mente.*” – BP7. Essa percepção de diminuição do tempo de qualidade foi mais evidenciada por professores brasileiros. Outros mencionaram que a pandemia o impediu de visitar familiares que viviam longe ou perto, uma vez que havia as restrições de isolamento. Uma menor parcela, em sua maioria canadense, percebeu um aumento da exigência de seu trabalho, o que deixou menos tempo para sua família.

A análise das respostas às perguntas da entrevista sobre o tempo para a família indica várias diferenças adicionais nas experiências em casa associadas à nacionalidade. Primeiro, apenas a amostra brasileira indicou que seus filhos voltaram para casa durante a pandemia. Mais professores da amostra brasileira falaram sobre como perceberam que a qualidade de suas interações familiares diminuiu durante a pandemia, enquanto professores canadenses contavam a sua exposição à família como aumento de tempo em família. Finalmente, mais professores canadenses do que brasileiros de ambos os sexos disseram: (i) que seu tempo em atividades familiares diminuiu concomitantemente com um aumento na quantidade de tempo gasto no trabalho, ou (ii) que o tempo gasto com a família aumentou durante esse período porque se recusaram a trabalhar no fim da semana durante a pandemia.

Por meio do questionário respondido pelos docentes, buscou-se delimitar alguns papéis familiares para ser possível analisá-los individualmente. A seguir, a Tabela 4 apresenta as mudanças no papel de parentalidade, de tarefas domésticas, de cuidado com idosos, de tempo com o parceiro e de cuidado consigo mesmo:

Tabela 4 – Mudança em diferentes papéis familiares durante a pandemia

Durante a pandemia da COVID-19	Cuidando dos filhos (n= 30)		Tarefas Domésticas (n = 47)		Cuidado de idosos (n=25)		Tempo com o parceiro (n= 44)		Praticando autocuidado (n= 47)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tempo aumentou	21	72%	27	57%	14	56%	18	41%	15	32%
Tempo diminuiu	3	10%	2	4%	1	4%	10	23%	18	38%
Sem alteração	5	17%	18	38%	10	40%	16	36%	14	30%
Total	29	100%	47	100%	25	100%	44	100%	47	100%

Fonte: Dados dos questionários (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

As seguintes observações podem ser feitas a partir desses dados. Em primeiro lugar, quase todos os pais da amostra (72%) sentiram que o tempo que passou nesta função aumentou durante a pandemia. Em segundo lugar, as respostas relativas ao tempo dedicado às tarefas domésticas foram divididas, com metade da amostra afirmou que o seu tempo nestas atividades tinha aumentado, enquanto aproximadamente 40% não relataram nenhuma mudança percebida. Em terceiro, nota-se que proporções aproximadamente iguais à amostra perceberam que a pandemia aumentou, ou não impactou a quantidade de tempo que passavam com o parceiro. Por fim, percebe-se que houve um aumento de cuidado pessoal para os professores durante a pandemia, mas proporções parecidas de professores tiveram uma diminuição ou não perceberam diferença.

A seguir, na Tabela 5, é possível verificar a diferença por país em relação à mudança dos diferentes papéis familiares durante a pandemia:

Tabela 5 – Mudança em diferentes papéis familiares durante a pandemia por país

Durante a pandemia da COVID-19	Brasil									
	Cuidando dos filhos (n= 29)		Tarefas Domésticas (n = 47)		Cuidado de idosos (n=25)		Tempo com o parceiro (n= 44)		Praticando autocuidado (n= 47)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tempo aumentou	11	79%	17	71%	9	60%	10	45%	7	29%
Tempo diminuiu	0	0%	1	4%	1	7%	5	23%	11	46%
Sem alteração	3	21%	6	25%	5	33%	7	32%	6	25%
Total	14	100%	24	100%	15	100%	22	100%	24	100%

Durante a pandemia da COVID-19	Canadá									
	Cuidando dos filhos (n= 29)		Tarefas Domésticas (n = 47)		Cuidado de idosos (n=25)		Tempo com o parceiro (n= 44)		Praticando autocuidado (n= 47)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tempo aumentou	10	67%	10	43%	5	50%	8	36%	8	35%
Tempo diminuiu	3	20%	1	4%	0	0%	5	23%	7	30%
Sem alteração	2	13%	12	52%	5	50%	9	41%	8	35%
Total	15	100%	23	100%	10	100%	22	100%	23	100%

Fonte: Dados dos questionários (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

As diferenças entre os professores do Brasil e do Canadá quanto ao impacto da pandemia em papéis familiares são significativas em algumas áreas, sobretudo nas tarefas domésticas e cuidado com idosos. No papel de parentalidade, uma maior proporção de professores brasileiros (79%) relatou aumento de tempo dedicado a cuidar dos filhos em comparação com os canadenses (67%). Esse padrão se repete nas tarefas domésticas, onde 71% dos brasileiros perceberam um aumento no tempo dedicado, em contraste com 43% dos

canadenses. O cuidado com idosos também foi mais intensificado para os brasileiros (9 professores) em relação aos canadenses (5 professores).

No aspecto de engajamento com o parceiro, as proporções de aumento e diminuição do tempo foram relativamente próximas entre os países, com 45% dos brasileiros e 36% dos canadenses relatando aumento, e aproximadamente 23% de ambos os grupos indicando uma redução. No entanto, em relação ao cuidado pessoal, os resultados diferem mais: enquanto 29% dos brasileiros aumentaram o tempo dedicado a si mesmos, 35% dos canadenses fizeram o mesmo, mas o percentual de professores que reduziram o autocuidado foi mais alto entre os brasileiros (46%) do que entre os canadenses (30%).

Essas diferenças podem refletir variações culturais e estruturais nas responsabilidades familiares, mostrando que, apesar das similaridades, os impactos da pandemia sobre os papéis familiares foram sentidos de maneiras distintas.

4.1.7 Considerações sobre as mudanças em escopo e tempo dos papéis de família

Durante a pandemia, ocorreram mudanças substanciais nos papéis familiares dos professores universitários, o que trouxe alguns desafios e algumas oportunidades de estar mais tempo com seu núcleo familiar. Ao mesmo tempo, professores precisaram ajustar o tempo dedicado à família conforme sua composição familiar (filhos e/ou pais dependentes) juntamente com o aumento na carga de trabalho.

Os professores brasileiros perceberam um maior aumento de tempo em cuidado dos filhos (mesmo tendo mais filhos adultos que os canadenses), perceberam um maior aumento de tempo em cuidado com idosos (apenas três professores vivem com seus pais, enquanto nenhum da amostra canadense o faz) e um aumento mais expressivo em tarefas domésticas do que os canadenses. A pontuação maior de distância de poder do Brasil, pode explicar esses resultados, significando que a sociedade respeita a hierarquia e aceita as desigualdades entre as pessoas (Hofstede, 2001). No Brasil, a alta distância de poder reflete uma tendência a centralizar funções e responsabilidades dentro da estrutura familiar. Isso significa que muitos professores brasileiros sentiram uma maior sobrecarga ao assumir papéis familiares, especialmente em cuidar de filhos e manter a organização doméstica. Em contraste, no Canadá, onde a distância de poder é menor, há uma divisão mais equitativa e flexível das

responsabilidades, o que permitiu que os professores enfrentassem as demandas domésticas com maior apoio institucional e pessoal.

Além disso, a dimensão individualismo versus coletivismo destaca outra diferença importante. O Canadá, com um índice mais alto de individualismo, valoriza o autocuidado e a independência. Muitos relataram um tempo positivo passado com a família, além de um foco maior no bem-estar individual. No Brasil, onde a sociedade é mais coletivista, o compromisso com a família é mais intenso, resultando em um aumento significativo de responsabilidades familiares e sobrecarga em tempos de crise. Em países coletivistas, os indivíduos são socializados para procurar ajuda de suas famílias e espera-se que a mesma seja retribuída (Ollo-lópez; Goñi-legaz, 2017). O que pode implicar na preocupação demonstrada pelos brasileiros pelos seus familiares, uma vez que os professores não tiveram interrupção salarial durante a crise sanitária e sentiam a necessidade de auxiliar os que precisavam.

No que diz respeito à dimensão da Evitação da Incerteza, o Brasil, que possui um índice mais alto, tende a lidar com mudanças de forma mais rígida e estruturada, buscando controle e previsibilidade. Com a pandemia isso pode ter feito com que professores sentissem uma necessidade mais forte de manter o controle sobre os papéis familiares e profissionais. Ollo-López e Goñi-Legaz (2017) revelam que em sociedades de alta aversão à incerteza, há maior propensão a manter o seu trabalho e a sua família como esferas separadas, o que pode explicar o porquê os brasileiros perceberam queda na qualidade de tempo em família e consideram isso uma diminuição de tempo em família. Pois mesmo estando no mesmo ambiente, não estavam tendo atividades em família.

Embora tenha aparecido em menor escala, o conflito também veio da direção do trabalho à família (Kossek; Lee, 2017). Percebeu-se o conflito baseado no tempo, quando se priorizam tarefas dos papéis de trabalho em detrimento do papel familiar (Greenhaus; Beutell, 1985; Carlson; Kacmar; Williams, 2000) uma vez que houve reclamações sobre o aumento da carga de trabalho, que passavam, inclusive, de quarenta horas semanais. Também é possível notar conflito baseado na tensão, quando a capacidade de se engajar plenamente no papel de família foi prejudicada devido ao aumento de estresse e pressão sentida ao desempenhar os papéis de trabalho (Greenhaus; Beutell, 1985; Carlson; Kacmar; Williams, 2000).

Considerando o contexto dos países, mais professores canadenses relataram ter diminuído o tempo em família devido ao excesso de tempo no trabalho. Isto pode ser explicado pelo maior índice individualista canadense, onde o trabalho é visto como uma realização pessoal com esforço excessivo potencialmente negligenciando a família (Spector et al., 2007).

Essas diferenças culturais, a própria composição familiar diversificada e diferentes percepções sobre as mudanças nos papéis de trabalho ajudam a explicar como professores no Brasil e no Canadá reagiram de maneira distinta às mudanças impostas pela pandemia. Em suma, infere-se que o senso de urgência com o desempenho de papéis familiares (cuidado de crianças/idosos, assumir novos papéis familiares), juntamente com a percepção que o indivíduo tem sobre as situações (ex. culpa por não dedicar mais tempo aos familiares) vão interferir na tomada de decisão de qual papel se dedicar mais e qual o limite. Por exemplo, os brasileiros sentiram uma maior intensificação de papéis familiares de forma negativa, aumentando o tempo em família em quantidade (cumprir tarefas, responsabilidades) e não em qualidade (aproveitar o tempo em família livre de preocupações, culpa, ou outros sentimentos). A seguir, são apresentados fatores de estresse, satisfação e produtividade em cada papel de trabalho.

4.3 ESTRESSE, SATISFAÇÃO E PRODUTIVIDADE NOS PAPÉIS DE TRABALHO DE PROFESSORES DO BRASIL E CANADÁ DURANTE A PANDEMIA

Novamente, os resultados são apresentados divididos por papel dos professores: ensino, pesquisa e administração. Para cada um desses papéis, são analisadas as mudanças nos níveis de estresse, satisfação e produtividade que ocorreram durante a pandemia. Em seguida, explora-se como os professores buscaram apoio para lidar com essas mudanças em cada papel específico. Por fim, com base nas recomendações dos docentes sobre o equilíbrio entre papéis, é analisada a forma como eles gerenciam o estresse.

4.3.1 Papel do ensino: estresse, satisfação e efetividade

O **estresse** associado à função de ensino foi significativamente maior para a maioria dos professores (62%) durante a pandemia. Entre os principais motivos citados estavam a mudança substancial na forma como o trabalho é conduzido, agravada pela considerável incerteza devido à pandemia. Além disso, o estresse decorreu da luta com a tecnologia e da curva de aprendizado necessária, bem como apreensões sobre sua confiabilidade. Uma diminuição no estresse foi observada por uma parcela menor da amostra (10%). Razões como a eliminação do deslocamento e a ausência de preocupações ou preparativos para o ensino presencial foram mencionadas.

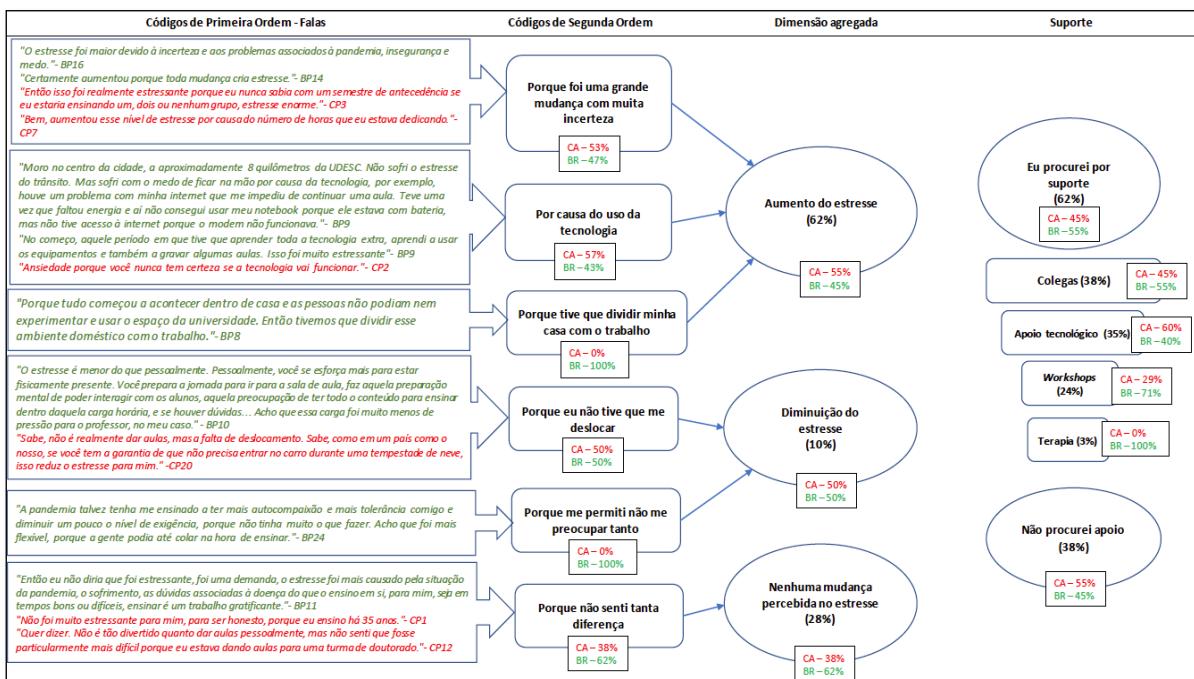
Dos professores que não perceberam uma mudança nos níveis de estresse durante a pandemia, 28% afirmaram que seus níveis de estresse permaneceram constantes. Alguns atribuíram essa estabilidade à experiência anterior com ensino remoto ou ampla experiência com instrução presencial. Ensinar alunos de doutorado também foi citado como um fator que não alterou os níveis de estresse. Outra perspectiva destacada, apenas por um professor, foi a crença de que enfrentar uma nova situação não implica necessariamente um aumento nos níveis de estresse.

O aumento do estresse no papel de pesquisa foi levemente mais evidenciado por canadenses (55%), do que brasileiros (45%). Contudo, mais brasileiros não perceberam mudanças no estresse em comparação aos canadenses (62% versus 38%). Em relação à amostra total, entre os professores que relataram uma diminuição no estresse, 4 são homens, enquanto uma é mulher. A proporção de gênero permanece consistente nas outras opções.

Todos os indivíduos que vivem sozinhos, todos com menos de sete anos de experiência, bem como uma parcela significativa de professores que residem com seus filhos, experimentaram um aumento no estresse ou nenhuma mudança nos níveis de estresse.

A Figura 13, a seguir, ilustra as falas dos professores e o agrupamento de categorias e dimensões referentes ao estresse e ao apoio buscado:

Figura 13 – Nível de estresse e suporte no papel de ensino durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

A função de ensino foi a que mais demandou procura para suporte entre as funções de trabalho (62%). Os meios de suporte mais comumente usados foram por meio de conversas informais com colegas e suporte oferecido pela Universidade em tecnologia, sistemas e treinamento para educação *online*. Alguns professores mencionaram suporte familiar, auto-organização, o uso de grupos de mídia social onde os professores compartilham recursos para ensino remoto e a prática de co-ensinar um curso com outro professor.

Por outro lado, 38% dos professores não buscaram suporte na função de ensino, com alguns mencionando que eles próprios é que forneceram suporte, pois estavam em cargos administrativos que os permitiam fazê-lo. Apenas dois professores declararam que o suporte oferecido pela universidade não foi suficiente e que gostariam de receber mais.

Em relação aos dados demográficos desses professores, aqueles que vivem apenas com os filhos, sem companheiro, independentemente da idade dos filhos, 87% buscaram apoio na

função de ensino. 85% dos professores com mais de 25 anos de experiência também buscaram apoio nessa função durante a pandemia. A localização das amostras não apresentou diferenças significativas, com apenas uma porcentagem ligeiramente maior de professores brasileiros buscando apoio em comparação aos canadenses.

Assim como o nível de estresse foi afetado na função de ensino, **o nível de satisfação** dos docentes também foi impactado. A Tabela 6 apresenta os dados sobre a mudança na satisfação dos professores durante a pandemia, dividida entre amostras canadense e brasileira. Os resultados revelam diferenças notáveis entre os dois países. Esses dados mostram que, enquanto a maioria dos professores em ambos os países experienciou uma queda na satisfação, as razões para essa diminuição e a forma como alguns encontraram satisfação na experiência variaram.

Tabela 6 – Nível de satisfação na função de ensino durante a pandemia

Mudança na Satisfação com o Ensino	Amostra canadense		Amostra brasileira		Total	
	(n = 23)		(n = 24)		(n = 47)	
	N	%	N	%	N	%
Diminuição da satisfação	19	83%	14	58%	33	70%
Porque eu não podia interagir com os alunos	9	39%	9	38%	18	38%
Os alunos não estavam motivados	3	13%	0	0%	3	6%
Eu não podia ver os alunos	3	13%	7	29%	10	21%
Eu não consigo dizer se eles estão aprendendo	3	13%	2	8%	5	11%
Porque eu prefiro ensino presencial	6	26%	5	21%	11	23%
Porque eu não sentir alcançar a qualidade desejada	1	4%	2	8%	3	6%
Porque eu me senti frustrado, muito trabalho e incerteza	4	17%	1	4%	5	11%
Aumento da satisfação	3	13%	5	21%	8	17%
Porque foi um grande aprendizado	2	9%	5	21%	7	15%
Porque eu podia ajudar os alunos	1	4%	1	4%	2	4%
Porque não preciso me deslocar	2	9%	1	4%	3	6%
Percepção de não mudança	1	4%	5	21%	6	13%
Eu ainda estou satisfeito	0	0%	3	13%	3	6%
Eu sinto que entreguei boas aulas	1	4%	1	4%	2	4%
Eu aprendi muito, logo estou satisfeito	0	0%	1	4%	1	2%

Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os professores canadenses expressaram uma queda acentuada na satisfação, com 83% mencionando uma diminuição, em contraste com 58% dos brasileiros. A razão principal foi a falta de interação com os alunos, destacada por 39% dos canadenses e 38% dos brasileiros, evidenciando um impacto global na experiência de ensino em ambos os países. Muitos professores citaram o fato dos alunos não abrirem as câmeras e a dificuldade em ver suas reações, o que prejudicava a adaptação das aulas em tempo real. Um professor canadense comentou: *"Todo o prazer de ensinar basicamente deixou de existir porque a maioria dos*

alunos nem abre a câmera. E não há participação." – CP4. Um professor brasileiro também mencionou a frustração de não conhecer pessoalmente os alunos: "*Eu tinha turmas que até hoje eu não sei quem são os alunos. Eu tinha só os nomes [...] isso é muito ruim porque a atividade do professor é muito próxima dos alunos, então acaba sendo uma das maiores dificuldades.*" – BP3.

Outro ponto de divergência foi o sentimento de frustração e o excesso de trabalho, que foi mais frequente entre os canadenses (17%) do que entre os brasileiros (4%). Um professor canadense destacou a falta de reconhecimento institucional e compensação pelo aumento da carga de trabalho durante a pandemia: "*O fato de que isso não foi reconhecido, de que não houve esforço para realmente nos compensar [...] Esse sentimento de não se sentir valorizado e apreciado dura muito mais que a própria pandemia.*" – CP2.

Além disso, 29% dos professores brasileiros citaram a dificuldade em ver os alunos como um fator de insatisfação, enquanto apenas 13% dos canadenses mencionaram esse aspecto. Isso sugere uma conexão mais próxima entre professores e alunos no contexto brasileiro, onde a presença visual parece ser um elemento crucial para o senso de vínculo e satisfação no ensino. A ausência de *feedback* rápido, também foi citada, uma vez que dificultava avaliar se os alunos estavam aprendendo (13% dos canadenses e 8% dos brasileiros).

Por fim, ambos os grupos demonstraram uma clara preferência pelo ensino presencial, mas essa preferência foi ligeiramente maior no Canadá (26%) do que no Brasil (21%). A experiência de ensino presencial foi considerada mais gratificante e eficiente, especialmente devido à possibilidade de interação direta, como refletido na fala de um professor brasileiro: "*Para mim, pessoalmente, é muito mais gratificante ter aulas presenciais [...] por conta da baixa interação nas aulas online.*" – BP16.

Uma pequena parcela dos professores relatou um aumento na satisfação durante o ensino remoto, sendo 13% no Canadá e 21% no Brasil, totalizando 17% da amostra. Esse grupo destacou razões como aprendizado pessoal, ajuda aos alunos e eliminação do tempo de deslocamento.

A experiência de aprendizado pessoal foi um fator importante para os professores brasileiros, com 21% deles mencionando essa justificativa, em comparação com apenas 9% dos canadenses. Isso sugere que muitos professores brasileiros encararam a situação como uma oportunidade de crescimento e adaptação, aproveitando o desafio para desenvolver novas estratégias de ensino. Como uma professora brasileira comentou: "*Eu me dediquei muito*

tempo a pensar em como fazer e tive uma excelente resposta. Foi muito satisfatório [...] para mim foi uma oportunidade de aprendizado. Eu gostei." – BP17.

A eliminação do tempo de deslocamento foi mencionada por alguns professores, sendo um ponto positivo levemente mais citado no Canadá (9%) do que no Brasil (4%). Um professor canadense expressou satisfação com a comodidade do ensino remoto: "*O que foi satisfatório é que você não precisava se deslocar. Então, você ficava meio preguiçoso, tipo, posso ensinar na Austrália daqui.*" – CP22.

A motivação de ajudar os alunos foi um aspecto citado por uma pequena porcentagem, com apenas 4% em ambos os países, indicando que essa justificativa teve menor impacto na satisfação geral. Esses dados mostram que, embora a maioria dos professores tenha experimentado uma queda na satisfação, um grupo menor encontrou elementos positivos no ensino remoto, aproveitando-o como uma oportunidade para inovação e crescimento pessoal.

Um pequeno grupo de professores relatou que sua satisfação com o ensino não sofreu alteração durante a pandemia, representando 4% dos canadenses e 21% dos brasileiros, resultando em 13% do total da amostra. Entre os brasileiros, 13% mencionaram sentir satisfação com as aulas, apesar de sentirem falta da interação. Um professor brasileiro comentou que, embora a interação fosse menor, ele apreciava as facilidades do ensino remoto, como a ausência de trânsito e a possibilidade de tomar café em casa depois das aulas: "*Por um lado, remotamente o aluno não interage, mas por outro também facilita... não tem correria de trânsito.*" – BP12.

Outro fator mencionado por 4% dos professores de ambos os países foi a sensação de ter ministrado uma boa aula, mesmo com as limitações do ambiente virtual. Um professor canadense descreveu sua experiência como satisfatória, destacando que o espaço para discussões e o apoio emocional aos alunos contribuíram para o sucesso das aulas: "*Foi satisfatório no sentido de que senti que entreguei uma aula muito boa. Fui flexível e respondi às necessidades dos alunos.*" – CP10.

Por fim, 4% dos professores brasileiros citaram satisfação por terem aprendido bastante durante o período, sugerindo que alguns viram o desafio do ensino remoto como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Esses dados indicam que, para uma minoria, a experiência do ensino remoto trouxe tanto adaptações positivas quanto limitações, sem impactar significativamente sua satisfação geral.

Embora as proporções tenham sido as mesmas entre os países na percepção geral de satisfação, os professores canadenses perceberam uma diminuição maior na satisfação (83%),

em comparação com apenas 58% dos brasileiros. Entre os brasileiros, 21% relataram nenhuma mudança na satisfação, enquanto entre os canadenses, esse número foi de apenas 4%.

No geral, 63% dos professores que relataram diminuição da satisfação com o ensino eram homens. Por outro lado, houve um aumento na satisfação apenas entre os entrevistados do sexo masculino na amostra canadense. Nos demais dados demográficos, os gêneros foram distribuídos uniformemente. Também é perceptível que todos os professores com menos de 7 anos de experiência em ensino experimentaram uma diminuição na satisfação. Todos os canadenses que ocupam cargos administrativos relataram uma diminuição na satisfação, assim como aqueles que levavam mais de 40 minutos para se deslocar até a universidade. Para a maioria dos brasileiros que ocupam cargos administrativos (64%), a satisfação com o ensino também diminuiu, assim como aqueles que levaram mais de 40 minutos para se deslocar até a universidade.

Após analisar os dados sobre satisfação, a próxima etapa examina a percepção de **efetividade** no ensino durante a pandemia. A Tabela 7 explora as mudanças na efetividade do ensino entre professores canadenses e brasileiros durante a pandemia. Os resultados refletem diferentes percepções entre as amostras dos dois países. Esses dados sugerem que a adaptação à modalidade online e a percepção variaram, com parcelas parecidas de professores percebendo diminuição de efetividade e não impacto na efetividade. Contudo, uma parcela de professores em ambos os países conseguiu manter a efetividade ou até melhorá-la, dedicando-se a ajustar suas práticas ao novo formato.

Tabela 7 – Nível de efetividade na função de ensino durante a pandemia

Mudança na Efetividade do Ensino	Amostra canadense		Amostra brasileira		Total	
	(n = 23)		(n = 24)		(n = 47)	
	N	%	N	%	N	%
Diminuição da efetividade	11	48%	9	38%	20	43%
Porque meu curso é mais bem ensinado de forma presencial; muito subjetivo de avaliar	4	17%	3	13%	7	15%
Porque os alunos não estão motivados, não prestam atenção	8	35%	4	17%	12	26%
Porque os estudantes e eu não gostamos de aulas online	3	13%	2	8%	5	11%
Aumento da efetividade	4	17%	3	13%	7	14%
Trabalhei duro para melhorar a forma como ensino	2	9%	2	8%	4	9%
Minhas avaliações melhoraram. Turmas de Doutorado não foram difíceis.	2	9%	1	4%	3	6%
Percepção de não mudança	8	35%	12	50%	20	43%

Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Durante a pandemia, muitos professores sentiram uma diminuição na efetividade de seu ensino, com aproximadamente 43% relatando essa queda, sendo mais perceptível entre os canadenses (48%) do que entre os brasileiros (38%). As razões apontadas incluem a preferência pelo ensino presencial, a falta de motivação e interação dos alunos e o desgosto pelas aulas online. A preferência pelo ensino presencial foi destacada por 17% dos canadenses e 13% dos brasileiros, que afirmaram que seus cursos eram mais eficazes dessa forma, devido à necessidade de avaliações subjetivas e de uma interação direta com os estudantes. Um professor brasileiro descreveu que a qualidade das aulas presenciais era superior, pois ele se sentia mais eficaz ao ensinar dessa forma: *"Eu sinto que a minha eficácia é maior no presencial... Acho que consigo trabalhar uma aula melhor no presencial do que online."* – BP16.

A falta de motivação e interação dos alunos foi outra preocupação significativa, mencionada por 35% dos canadenses e 17% dos brasileiros, que perceberam menor engajamento dos estudantes nas aulas *online*. Um professor canadense mencionou a dificuldade de motivar os estudantes a participarem nas aulas virtuais, o que afetou sua percepção: *"Mesmo tentando alcançar os que não estavam na aula, não consegui... Eles não pareciam estar realmente presentes."* – CP5. Além disso, alguns professores, incluindo 13% dos canadenses e 8% dos brasileiros, expressaram que nem eles nem os alunos gostavam das aulas virtuais, o que comprometeu ainda mais a experiência de ensino.

Por outro lado, uma pequena parcela dos professores (14%) relatou uma melhora na efetividade do ensino, com 17% dos canadenses e 13% dos brasileiros destacando essa percepção. Entre os principais motivos para esse aumento, estão o esforço para melhorar as práticas pedagógicas e as avaliações positivas dos alunos. Professores em ambos os países (9%) mencionaram que trabalharam intensamente para adaptar suas práticas ao ensino remoto. Um professor brasileiro mencionou que a pandemia permitiu maior utilização de ferramentas, como planilhas, que tornaram o ensino mais prático para os alunos: *"Com o virtual, eu sabia que eles estavam no computador... ensinei eles a usar planilhas. Então, acho que melhorou porque já é mais próximo do que vão fazer depois de formados."* – BP15. Além disso, professores que lecionavam para alunos de doutorado observaram melhorias nas avaliações, especialmente devido ao maior interesse e motivação desse público, que se engajava mais com os recursos oferecidos.

Por fim, um número significativo de professores (43%) afirmou que não percebeu alteração na efetividade de seu ensino, com essa percepção mais elevada entre brasileiros (50%) em comparação aos canadenses (35%). Entre esses professores, alguns consideraram

que, mesmo no ambiente virtual, conseguiram alcançar os objetivos de suas aulas e repassar os conteúdos conforme planejado. Um professor brasileiro afirmou que as aulas foram eficazes e os conteúdos foram passados conforme planejado: "*Na pandemia consegui alcançar os objetivos... em termos de eficácia nada mudou.*" – BP10. Outros professores mencionaram que a falta de interação direta e de *feedback* dos alunos dificultou a avaliação de seu próprio desempenho, o que também contribuiu para a sensação de que a eficácia de suas aulas permaneceu a mesma.

As proporções entre os países são muito próximas. Uma pequena diferença é que mais professores brasileiros não perceberam uma mudança na efetividade (50%) em comparação aos canadenses (35%). Enquanto mais canadenses perceberam uma diminuição (48%) do que brasileiros (38%). Além disso, o dobro de professores canadenses percebeu que os alunos não estão motivados, não prestam atenção e eles não conseguiram interagir com eles em comparação aos brasileiros.

Poucas diferenças demográficas foram observadas. A maioria dos homens com mais de 50 anos reclamou mais da falta de interação, enquanto as mulheres com mais de 50 anos reclamaram mais da incapacidade de conhecer os alunos, suas habilidades e preferências. Uma diferença notável é que, exceto por uma professora, o restante dos que relataram um aumento na efetividade são homens com mais de 10 anos de experiência como membros do corpo docente.

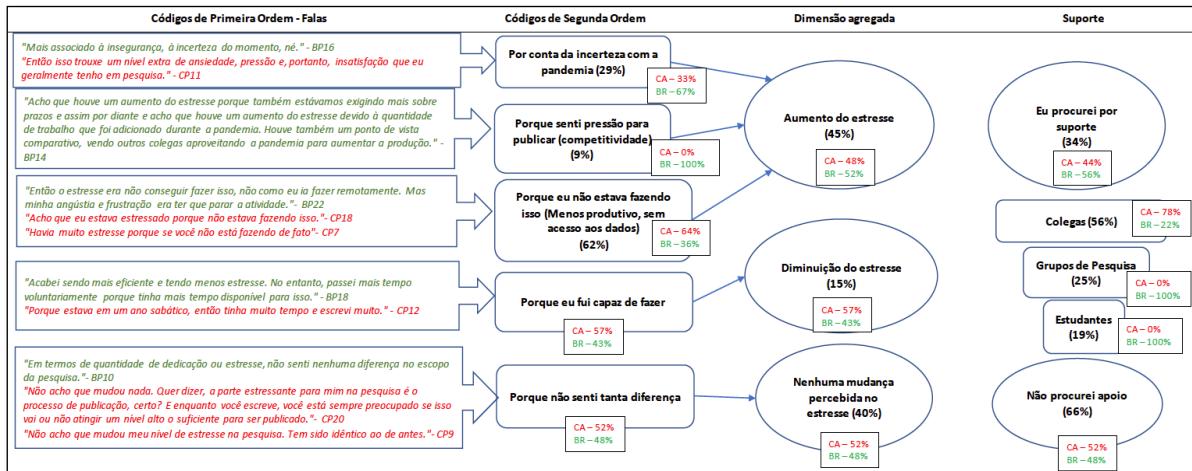
4.3.2 Papel da Pesquisa: estresse, satisfação e produtividade

Da forma similar ao papel de ensino, para a maioria dos professores (45%), o **estresse** aumentou no papel de pesquisa. Os motivos citados incluíram não ter tempo suficiente disponível para suas pesquisas, sentir-se menos produtivo, encontrar dificuldades para acessar dados e lidar com as incertezas da pandemia. Alguns professores mencionaram pressão para publicar mais durante a pandemia, especialmente porque alguns colegas estavam conseguindo isso. Para uma parcela semelhante (40%), não houve mudança percebida no estresse em relação à função de pesquisa durante a pandemia. Eles relataram manter o estresse que normalmente sentem em relação aos requisitos de pesquisa e publicação. Uma pequena parcela de professores (15%) experimentou diminuição do estresse devido à capacidade de manter ou mesmo aumentar seu tempo dedicado a essa função, bem como uma sensação de maior produtividade. Neste aspecto, não foram encontradas diferenças significativas entre os

países. Vale destacar que quase três vezes mais homens do que mulheres relataram não perceber nenhuma mudança.

A Figura 14 ilustra as falas dos professores e o agrupamento de categorias e dimensões referentes ao estresse e ao apoio buscado:

Figura 14 – Nível de estresse e suporte no papel de pesquisa durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

A maioria dos professores (66%) não buscou apoio para a função de pesquisa durante a pandemia. Alguns professores relataram não saber a quem recorrer para obter apoio nessa função, enquanto outros sentiram que precisavam de mais tempo em vez de apoio. A dificuldade de novos professores formarem conexões também foi citada. Entre os professores que buscaram apoio nessa função (34%), alguns recorreram a grupos de pesquisa, conversas informais com colegas e com alunos que estavam supervisionando. Em questões demográficas, observa-se que 71% dos professores com até 7 anos de experiência não buscaram apoio durante a pandemia. Embora as amostras canadense e brasileira não sejam muito diferentes, na amostra brasileira, duas vezes mais mulheres buscaram apoio em comparação aos homens.

A pandemia também afetou a **satisfação** dos professores em suas funções de pesquisa de maneira distinta. No total, 36% dos professores relataram uma diminuição na satisfação, sendo 43% dos canadenses e 29% dos brasileiros. Entre as razões citadas, a falta de tempo para se dedicar à pesquisa foi destacada por 17% dos canadenses e 13% dos brasileiros. Essa sobrecarga de trabalho, agravada por outras responsabilidades como o ensino, impactou o tempo disponível para as pesquisas. Um professor brasileiro expressou essa frustração: “O

grau de satisfação diminuiu porque eu tive que deixar a pesquisa de lado. Só não foi maior porque era uma contingência grande... é uma frustração.” – BP22.

Além disso, alguns professores relataram frustrações relacionadas à produtividade e à falta de interações presenciais, embora essas razões tenham sido menos frequentes, com apenas 6% citando a falta de interação como um fator negativo. Um professor canadense também comentou: “*Eu ainda realmente gosto dessa parte do trabalho..., mas tenho me frustrado com o que acho que são expectativas irrealistas para o nível de produtividade que a universidade espera.*” – CP2. A Tabela 8, a seguir, apresenta os dados gerais sobre satisfação com a pesquisa durante a pandemia:

Tabela 8 – Nível de satisfação na função de pesquisa durante a pandemia

Mudança na Satisfação com a Pesquisa	Amostra canadense		Amostra brasileira		Total	
	(n = 23)		(n = 24)		(n = 47)	
	N	%	N	%	N	%
Diminuição da satisfação	10	43%	7	29%	17	36%
Porque eu não tenho tempo para fazer	4	17%	3	13%	7	41%
Porque eu me frustrei sobre minha baixa produtividade	0	0%	2	8%	2	4%
Porque diminuiu as interações	2	9%	1	4%	3	6%
Porque eu não pude coletar dados e participar de conferências presencialmente	1	4%	1	4%	2	4%
Porque há uma expectativa irrealista sobre o quanto produtivos podemos ser nessa função durante a pandemia	2	9%	0	0%	2	4%
Porque não sinto que meu trabalho esteja sendo reconhecido	1	4%	0	0%	1	2%
Aumento da satisfação	8	35%	12	50%	20	43%
Porque eu aumentei minha produtividade	4	17%	7	29%	11	23%
Outros	4	17%	5	21%	9	19%
Porque eu mudei meu tópico de pesquisa	1	4%	1	4%	2	4%
Porque fiz um pós-doutorado durante a pandemia	0	0%	1	4%	1	2%
Porque tive acesso a mais dados <i>online</i>	0	0%	1	4%	1	2%
Porque eu tinha mais tempo para pesquisar	1	4%	1	4%	2	4%
Porque as pessoas se interessaram pelo meu tópico de pesquisa	2	9%	1	4%	3	6%
Percepção de não mudança	5	22%	5	21%	10	21%
Porque não senti muita mudança na maneira como faço pesquisa	5	22%	3	12%	8	17%
Porque há algumas compensações	0	0%	2	8%	2	4%

Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Por outro lado, 43% dos professores afirmaram ter experimentado um aumento na satisfação com a pesquisa durante a pandemia, especialmente entre os brasileiros (50% contra 35% dos canadenses). Um dos motivos mais comuns para essa satisfação foi a percepção de aumento na produtividade, mencionada por 17% dos canadenses e 29% dos brasileiros. Um professor brasileiro ilustrou isso com suas palavras: “*Acho que melhorou a minha satisfação. Tenho mais tempo para me dedicar e, consequentemente, os resultados são melhores em termos de níveis de produção.*” – BP1. Outro professor canadense compartilhou uma

experiência semelhante: “*Bem, aumentou meu grau de satisfação com o trabalho de pesquisa porque me senti mais produtivo.*” – CP20.

Fatores como a mudança no tema de pesquisa e maior interesse pelo tópico também foram citados como elementos que ajudaram a manter ou até aumentar o nível de satisfação. Um professor destacou: “*Provavelmente aumentou bastante. Estou fazendo algo que, espero, pode fazer a diferença... Quando as pessoas estão interessadas no que você está fazendo, e é prático, você fica feliz.*” – CP8.

Por fim, cerca de 21% dos professores, em ambas as amostras, afirmaram não ter percebido mudanças significativas na satisfação com a pesquisa. Um professor resumiu essa visão: “*Estar sozinho no meu quarto escrevendo é o que eu gosto. Então, a única coisa que a pandemia ajudou foi nisso. Não acho que a pandemia afetou muito.*” – CP12. Essas declarações refletem a diversidade de experiências e sentimentos que os professores tiveram em relação à sua satisfação com a pesquisa durante a pandemia, mostrando tanto os desafios enfrentados quanto as novas oportunidades que surgiram.

A **produtividade** acadêmica, especialmente no âmbito da pesquisa, foi significativamente afetada. A Tabela 9 apresenta percentuais e números absolutos as razões para os professores terem diminuído, aumentado ou não percebido mudança na produtividade:

Tabela 9 – Nível de produtividade na função de pesquisa durante a pandemia

Mudança na Produtividade com a Pesquisa	Amostra canadense		Amostra brasileira		Total	
	(n = 23)	(n = 24)	(n = 24)	(n = 47)		
	N	%	N	%	N	%
Diminuição da produtividade	13	57%	5	21%	18	38%
Porque passei mais tempo em outras funções (ensino, família)	8	35%	2	8%	10	21%
Porque deixei para depois – e o depois nunca chegou (papel flexível)	3	13%	2	8%	5	11%
Porque tudo o que está envolvido no processo de pesquisa fica mais lento (mudança de campo, incapacidade de coletar dados, falta de interação com os colegas)	5		1	4%	6	13%
Aumento da produtividade	6	26%	14	58%	20	43%
Porque tive mais tempo para investir em pesquisa	4	17%	12	50%	16	34%
Porque eu não tive que me deslocar	2	9%	2	8%	4	9%
Percepção de não mudança	4	17%	5	21%	9	19%

Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

No total, 38% dos professores relataram uma queda na produtividade, com uma disparidade significativa entre os países: 57% dos canadenses contra apenas 21% dos brasileiros. Entre as razões para a diminuição, 35% dos canadenses mencionaram que precisaram dedicar mais tempo a outros papéis, como ensino e responsabilidades familiares, enquanto 8% dos brasileiros citaram esse motivo. Por exemplo, “*São só esses atrasos, em*

parte por causa de todas essas várias pressões de tempo, desde o ensino até a família.” – CP10. O trecho a seguir destaca a dificuldade de equilibrar as responsabilidades acadêmicas e de pesquisa, refletindo um desafio comum enfrentado por muitos professores.

Como as minhas pesquisas são essencialmente teóricas e não envolvem saída de campo, eu não fui muito afetado pelo fato de não poder ir a campo. Agora, eu fui bastante afetado pelo fato de que nos primeiros meses eu simplesmente tinha muita dificuldade de conciliar a minha agenda da universidade com o trabalho de pesquisa, então o impacto foi muito grande ao longo do tempo porque eu percebo que eu acabei negligenciando um pouco essa atividade [pesquisa]. – BP9

Além disso, 22% dos canadenses mencionaram a desaceleração nos processos de pesquisa, como mudanças no campo de estudo e falta de interação com colegas, enquanto apenas 4% dos brasileiros apontaram isso como motivo. “*Eu acho que desacelerou. [...] eu faço pesquisa qualitativa, então acessar o campo para o trabalho de campo foi lento, coletar os dados foi lento, trabalhar com seus co-autores, foi lento, receber revisões de revistas, lento, lento, lento.*” – CP3.

Curiosamente, um percentual maior de professores brasileiros (58%) relatou aumento na produtividade durante a pandemia em comparação com os canadenses (26%). Entre os fatores que contribuíram para essa melhoria, 50% dos brasileiros e 17% dos canadenses destacaram que tiveram mais tempo para se concentrar na pesquisa, seja por estarem em licença sabática ou por terem acesso a dados online. Como por exemplo:

Eu estava em licença sabática, então eu tinha muito tempo, e fiz muito. Então, voltando em 2021, eu estava me sentindo muito bem porque, honestamente, eu tinha publicações suficientes para me sustentar por mais 10 anos, então eu não senti que precisava fazer nada. Eu não sinto pressão nenhuma. – CP12

Outros 9% de cada país mencionou que a ausência de deslocamentos contribuiu para o aumento da produtividade: “*Como eu disse, aumentou porque eu tive aquelas horas extras que não estou gastando dirigindo para a universidade e voltando? Então, eu tive mais tempo para fazer pesquisa.*” – CP16.

Por fim, 19% dos professores em ambas as amostras afirmaram não ter notado alterações na produtividade, considerando difícil mensurar os impactos devido à complexidade das demandas durante o período. Por exemplo: “*Eu acho que permaneceu a mesma coisa, não poderia dizer nem que diminuiu, nem que aumentou, permaneceu igual.*” – BP16; “*Eu diria nem que sim, e nem que não, porque tenho trabalhado no mesmo número de artigos e publicado na mesma taxa antes e depois da pandemia.*” – CP20.

No geral, a produtividade dos pesquisadores apresentou mudanças variadas durante a pandemia. Alguns experimentaram um declínio na produtividade (38%) devido ao aumento dos compromissos de ensino, responsabilidades de assistência e interrupções em seu fluxo de trabalho de pesquisa. Ambos os professores que não possuem estabilidade na amostra, cujo tempo de pesquisa foi encurtado, também relataram produtividade reduzida. Quase em proporção igual, os professores experimentaram um aumento na produtividade (43%) por serem capazes de se concentrar mais, coletar dados, bem como utilizar o tempo que não precisavam se deslocar para a pesquisa. Alguns professores alegaram não ter alterado seu nível de produtividade (19%), com alguns citando a dificuldade de medir essa produtividade.

A maioria dos professores canadenses (57%) observou uma diminuição na produtividade da pesquisa, em grande parte atribuível à alocação de tempo para outras obrigações profissionais e familiares. Por outro lado, a maioria dos professores brasileiros (58%) notou uma melhora na produtividade, alcançada pela dedicação de mais tempo às tarefas de pesquisa. Esse aumento na produtividade foi atribuído a fatores como redução do tempo de deslocamento e maior foco nas atividades de pesquisa.

4.3.3 Papel da administração: estresse, satisfação e produtividade

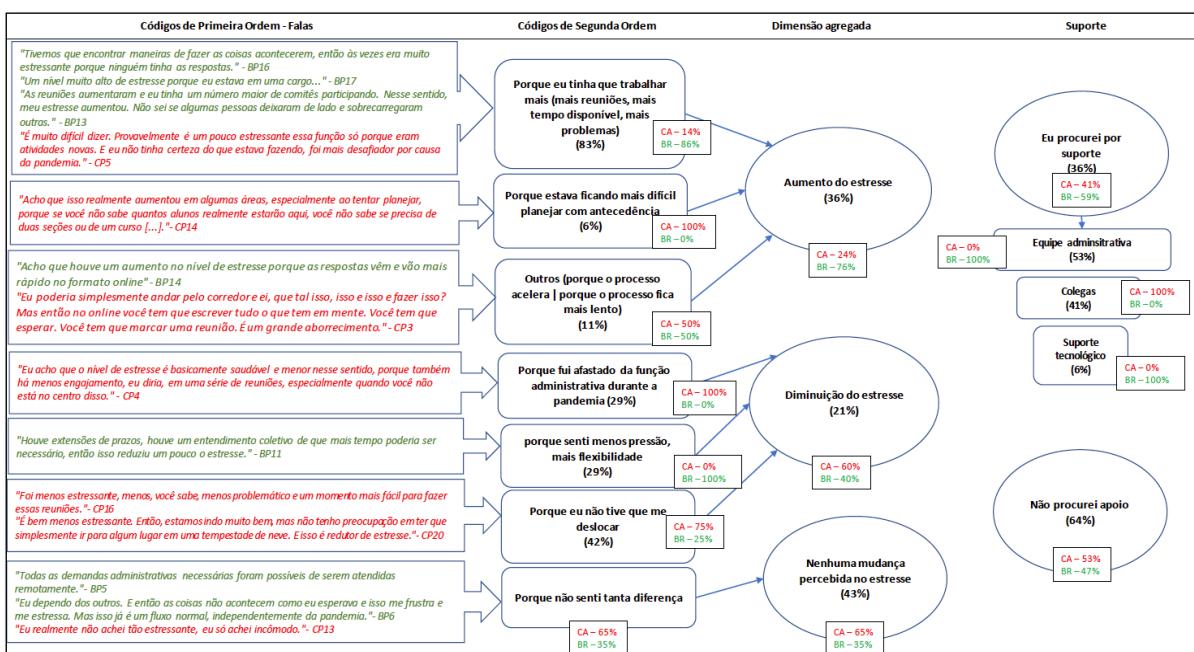
A menor porcentagem de professores (21%) experimentou uma diminuição no estresse em sua função administrativa durante a pandemia. O estresse diminuiu devido a razões como pressão reduzida e mais flexibilidade nas reuniões, consequentemente eliminando o tempo de deslocamento. Professores canadenses mencionaram se sentir mais desligados da função administrativa durante a pandemia, enquanto um professor brasileiro notou que os conflitos em reuniões pareciam ter diminuído, reduzindo assim o estresse. No entanto, para a maioria (43%), não houve mudança nos níveis de estresse. Por outro lado, 36% dos professores notaram um aumento no estresse devido a questões significativas relacionadas à pandemia que eles tiveram que resolver, resultando em mais trabalho, comparecimento a mais reuniões e maior disponibilidade remota para os colegas.

Há uma diferença notável entre os países em relação ao estresse na função administrativa. A maioria dos professores brasileiros ocupava cargos administrativos, e 71% deles, juntamente com todos os professores canadenses em funções administrativas, experimentaram um aumento no estresse. Enquanto o aumento no estresse foi relatado por 17% da amostra canadense, o mesmo foi relatado por 54% da amostra brasileira. Assim, os

canadenses tiveram proporcionalmente mais professores que relataram uma diminuição no estresse ou nenhuma mudança percebida. Poucas diferenças de gênero foram encontradas, exceto que quase o dobro de homens canadenses experimentaram uma diminuição ou nenhuma mudança no estresse em comparação com as mulheres canadenses. Para professores com até três anos de experiência, não houve aumento no estresse.

A Figura 15 ilustra as falas dos professores e o agrupamento de categorias e dimensões referentes ao estresse e ao apoio buscado:

Figura 15 – Nível de estresse e suporte no papel administrativo durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

No total, 36% dos professores buscaram suporte em funções administrativas. A maioria dos que buscaram suporte recorreu à equipe administrativa (53%), seguido por conversas informais com colegas (41%). Alguns professores mencionaram buscar suporte para uso de tecnologia e outro suporte de um terapeuta. Mas a maioria nessa função não buscou suporte (64%). Notavelmente, a maioria dos professores com mais de 16 anos de experiência (72%) não buscou suporte. O suporte mais buscado foi da equipe administrativa ou conversas informais com colegas, o que pareceu suficiente para os professores. Não houve muita diferença entre os países, exceto que os brasileiros buscaram um pouco mais de suporte, e esse suporte foi direcionado à equipe administrativa, enquanto os canadenses buscaram suporte por meio de conversas informais com colegas.

Durante a pandemia, o nível de satisfação com as atividades administrativas variou entre os docentes entrevistados, revelando diferenças significativas entre professores do Canadá e do Brasil. Em termos gerais, 47% dos entrevistados sentiram um aumento na satisfação com suas funções administrativas, 21% relataram uma diminuição e 32% não perceberam mudança, conforme a Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 – Nível de satisfação na função de administração durante a pandemia

Mudança na Satisfação com a Administração	Amostra canadense		Amostra brasileira		Total	
	(n = 23)	(n = 24)	(n = 24)	(n = 47)	(n = 47)	
	N	%	N	%	N	%
Diminuição da satisfação	6	26%	4	17%	10	21%
Porque senti que era mais difícil fazer as coisas, tinha mais reuniões	2	9%	2	8%	4	9%
Porque eu perdi a conversa fiada depois ou antes das reuniões	4	17%	0	0%	4	9%
Porque não me senti eficaz, não tive <i>feedback</i>	0	0%	1	4%	1	2%
Porque fiquei mais cansado e preocupado	0	0%	1	4%	1	2%
Porque percebi que o trabalho não é a primeira coisa na minha vida	0	0%	1	4%	1	2%
Aumento da satisfação	8	35%	14	58%	22	47%
Porque me senti mais produtivo	2	9%	8	33%	10	21%
Porque eu podia afetar outras pessoas (vi os resultados do trabalho)	4	17%	6	25%	10	21%
Porque era fácil e conveniente participar das reuniões	2	9%	0	0%	2	4%
Percepção de não mudança	9	39%	6	25%	15	32%

Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Muitos professores, especialmente brasileiros, relataram uma maior sensação de produtividade durante o período pandêmico. A possibilidade de realizar reuniões remotamente, com maior frequência e conveniência, foi vista como um fator positivo. Um professor canadense comentou: “*Acho que aumentou porque senti que podia comparecer com mais frequência a essas reuniões*” – CP7, destacando a facilidade em acessar encontros que antes demandavam deslocamento. Da mesma forma, um docente brasileiro expressou: “*Eu me tornei mais satisfeito porque eu me senti mais produtivo. Então fiquei bem satisfeito com a minha performance de trabalho na época da pandemia*” – BP2. Além disso, a capacidade de organizar o próprio trabalho com maior controle e cuidado foi mencionada por outro docente brasileiro: “*Também fiquei mais satisfeito porque dei conta de tudo, tudo controladinho, tudo certinho.*” – BP5.

Em contraste, 26% dos canadenses e 17% dos brasileiros relataram uma queda na satisfação. Para alguns, essa diminuição estava ligada à perda de interação social informal, típica das reuniões presenciais, que permite a troca de experiências e apoio entre colegas. Um professor canadense exemplifica essa perda:

Na era do Zoom, depois que você está no tópico e depois de passar pela pauta, você simplesmente sai... Eu costumava gostar de descobrir o que os colegas estão fazendo, onde eles estiveram, o que está em suas mentes. E então isso é, você sabe, na era do Zoom, isso desapareceu completamente. – CP20.

Outros se sentiram sobrecarregados com o aumento no número de reuniões, que resultou em frustração e menor eficácia: “*Então, se você está procurando algum tipo de consenso, é mais difícil construí-lo dentro dos limites de uma reunião online... você sente que não está sendo muito eficaz*” – CP2. No Brasil, um professor comentou sobre o impacto negativo nas atividades de extensão, que foram suspensas, e o aumento de problemas na área administrativa: “*A satisfação piorou porque a área administrativa é só bomba. Os problemas só aumentaram*” – BP7.

Para 32% dos entrevistados, a pandemia não causou alterações perceptíveis na satisfação com as atividades administrativas. Entre esses, um professor brasileiro explicou que, em sua rotina, as dificuldades com dependência de outros para a execução das tarefas já eram comuns, independentes do contexto pandêmico: “*Eu dependo dos outros. E aí as coisas não saem, isso me frustra e então isso me estressa. Mas isso já é um fluxo normal independente da pandemia*” – BP6.

No geral, o grupo brasileiro exibiu uma proporção maior de aumento na satisfação, com 58% em comparação com 35% no grupo canadense. A amostra canadense teve uma proporção ligeiramente maior (39%) de participantes relatando nenhuma mudança em sua satisfação em comparação com o grupo brasileiro (25%), pois relataram diminuição da satisfação.

Durante a pandemia, a **produtividade** nas funções administrativas apresentou variações entre os professores entrevistados, com uma maioria (62%) relatando um aumento, particularmente entre os brasileiros. Esses docentes consideraram que, embora o volume de trabalho tenha crescido, a eficiência das reuniões online e a facilidade de comunicação virtual contribuíram para uma maior produtividade. Por outro lado, 26% dos entrevistados não perceberam nenhuma mudança na produtividade, e 13% relataram uma diminuição, associada à falta de engajamento e à necessidade de esforço adicional para alcançar os mesmos resultados. Essas e mais informações podem ser visualizadas na Tabela 11:

Tabela 11 – Nível de produtividade na função de administração durante a pandemia

Mudança na Produtividade da Administração	Amostra canadense		Amostra brasileira		Total	
	(n = 23)		(n = 24)		(n = 47)	
	N	%	N	%	N	%
Aumento da produtividade	11	48%	18	75%	29	62%
porque as reuniões online eram mais produtivas	9	39%	9	38%	18	38%
porque eu trabalhei mais, então eu entreguei mais	0	0%	7	29%	7	15%
porque eu não tive que me deslocar	2	9%	2	8%	4	9%
Diminuição da produtividade	2	9%	4	17%	6	13%
porque havia menos comprometimento/engajamento	2	9%	1	4%	3	6%
porque tive que trabalhar mais para entregar o mesmo	0	0%	3	13%	3	6%
Percepção de não mudança	10	43%	2	8%	12	26%

Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Entre os que relataram um aumento na produtividade, os brasileiros destacaram a rapidez e a praticidade das reuniões *online*. Para alguns, a ausência de deslocamento e o foco nas reuniões virtuais contribuíram para um ambiente de trabalho mais eficiente. Um professor brasileiro mencionou: “*A gente chegou a fazer no colegiado da pós em 15 minutos. Então eu acho que a minha satisfação em relação a isso é muito mais produtivo*” – BP15. Outro docente apontou que a pandemia trouxe um senso de urgência, levando a uma otimização do tempo: “*A produtividade aumenta... porque a gente quer ser instrumental... tinha que otimizar o tempo*” – BP20. No Canadá, a percepção de ganho em produtividade estava relacionada à economia de tempo com deslocamentos, como observou um professor: “*A produtividade geral teria aumentado devido ao menor tempo de deslocamento.*” – CP16.

Uma minoria, composta por 13% dos entrevistados, relatou uma queda na produtividade. Para esses professores, o aumento nas horas de trabalho não se refletiu em resultados proporcionais, gerando uma sensação de esgotamento. Um professor brasileiro descreveu o impacto negativo ao dizer: “*Trabalhando assim 16 horas por dia... sob esse aspecto eu entendo que a produtividade é ruim em termos de resultado*” – BP17. Outro docente comentou a falta de engajamento nas reuniões virtuais, que afetou seu comprometimento: “*Minha participação nas atividades administrativas deixou muito a desejar durante esse período*” – BP9.

Para 26% dos entrevistados, não houve alteração significativa na produtividade. Esses docentes afirmaram que, apesar das novas demandas, mantiveram o nível de entrega de resultados. Um professor brasileiro explicou: “*As demandas aumentaram e consequentemente eu tive que dar conta dessa produtividade a mais, mas... foi mais apagar incêndio mesmo*” – BP21. Do lado canadense, um professor comentou que não houve impacto, pois a quantidade

de trabalho administrativo permaneceu constante: “*Não, nenhuma mudança, eu diria que ainda recebo a mesma quantidade de administração de antes.*” – CP9.

A disparidade entre Brasil e Canadá está na percepção de nenhuma mudança na produtividade. Enquanto 43% dos canadenses relataram nenhuma mudança em sua produtividade, apenas 8% dos brasileiros relataram o mesmo. Além disso, enquanto 48% dos canadenses experimentaram um aumento na produtividade, o mesmo ocorreu com 75% dos brasileiros.

4.3.4 Considerações sobre as mudanças nos níveis de estresse, satisfação e produtividade dos papéis de trabalho

As descobertas estão alinhadas com pesquisas anteriores que indicam que a transição para o ensino remoto emergencial durante a pandemia impactou significativamente a carga de trabalho e os níveis de estresse dos membros do corpo docente (Abid et al., 2021; Raveh; Morad; Shacham, 2023; Zizka; Probst, 2022). A maior dependência da tecnologia para aulas *online*, juntamente com a necessidade de ajustes pedagógicos e a aquisição de novos materiais didáticos, tem representado desafios para muitos professores, corroborando estudos anteriores (Catano et al., 2010; Iqbal; Kokash, 2011; et al., 2016; Li; Kou, 2018; Shen; Slater, 2021).

Para alguns deles, a interação com os alunos é expressa como algo importante pessoalmente, o que foi prejudicial durante a pandemia. A incerteza situacional e a tecnologia também contribuíram para o estresse durante o ensino (Lazarus; Folkman, 1984). Os professores canadenses estavam sob mais pressão em termos de tempo de adaptação, pois os brasileiros demoraram mais para retornar às aulas virtuais após o fechamento inicial. Em contraste com estudos que relataram que professoras mulheres tendem a experimentar maior estresse em comparação com colegas homens em algumas universidades (Catano et al., 2010; Fontinha; Easton; Van Laar, 2019), esta pesquisa não detectou uma diferença de gênero no estresse relacionado ao ensino. Apenas em relação à diminuição do estresse, onde há quatro vezes mais homens com diminuição do estresse do que mulheres. Todos os professores com menos de 7 anos de experiência expressaram um aumento no estresse, consistente com descobertas de pesquisas anteriores (Meng; Wang, 2018; Tavares et al., 2012).

A maioria dos professores experimentou aumento no estresse, principalmente pela mudança abrupta no formato de ensino e pela necessidade de adaptação à tecnologia. Esse estresse ocorreu em razão de perdas efetivas de recursos (como, estabilidade contextual,

interação presencial) ou em razão do investimento em recursos (como, tempo, tecnologias) não ter gerado ganhos significativos de efetividade no ensino (Hobfoll, 1989). Isto é, os professores que já são conhecidos por experimentar altos níveis de estresse ocupacional em comparação com outras profissões (Winefield et al., 2003; Adewale; Ghavifekr; Abdulsalam, 2017; Miskry; Hamid; Darweesh, 2021; Shen; Slater, 2021) elevaram-no ainda mais.

No entanto, essa elevação foi maior no Canadá (70%) do que no Brasil (57%). A dimensão individualismo versus coletivismo pode, mais uma vez, ter influência nessa percepção. Uma vez que os canadenses veem o trabalho como uma realização pessoal com esforço excessivo (Spector et al., 2007), o impacto da pandemia e a mudança no formato de ensino dificultaram ainda mais o trabalho, aumentando o estresse devido às novas demandas de autogestão. Já no Brasil, um país mais coletivista, há uma tendência de busca por apoio e compartilhamento de dificuldades com familiares ou colegas (Westman, 2005), o que pode ter ajudado alguns professores a minimizar ou estabilizar o estresse (Mansour; Tremblay, 2016).

O papel de ensino foi o mais procurado para apoio entre os papéis de trabalho (62%). Os meios de apoio mais comumente utilizados foram por meio de conversas informais com colegas, como redes interpessoais (Pearlin; Schooler, 1978). Apenas dois professores declararam que o apoio oferecido pela universidade não foi suficiente e que gostariam de receber mais recursos de enfrentamento para lidar com o estresse (Lazarus; Folkman, 1984). A maioria dos professores recorreu a suporte para enfrentar as exigências do ensino remoto, com um leve aumento no percentual de brasileiros que buscaram esse apoio. A cultura canadense valoriza a independência, enquanto no Brasil a interdependência e o suporte mútuo são mais valorizados, o que pode ter incentivado mais professores brasileiros a procurar ajuda em redes de apoio formais e informais, como colegas e familiares.

Quanto à satisfação no ensino, a maior parte dos professores de ambos os países relatou uma queda, assim como percebidos no estudo de Kumar et al. (2021). Os canadenses (83%) foram mais impactados do que os brasileiros (58%) em relação a satisfação. A falta de interação com os alunos foi um motivo frequente em ambos os contextos, mas a preferência pelo ensino presencial e a frustração com a nova modalidade de ensino foram mais pronunciadas no Canadá. Já no Brasil, uma parcela dos professores relatou um aumento na satisfação (21% contra 13% no Canadá), com alguns destacando o aprendizado pessoal como algo positivo.

Por fim, a efetividade no ensino também foi afetada de forma distinta entre os países. Quase metade dos professores canadenses (48%) percebeu uma queda na efetividade,

enquanto no Brasil essa proporção foi menor (38%). A preferência pelo ensino presencial e a falta de motivação dos alunos foram mais citadas pelos canadenses. A falta de resultados tangíveis, combinada com o desinteresse percebido dos alunos, pode ter levado a uma maior frustração e percepção de baixa efetividade. Em contrapartida, uma maior proporção de professores brasileiros manteve ou até a melhorou.

A pandemia levou a impactos variados nas funções de pesquisa dos membros do corpo docente, com mudanças observadas no processo, na relação aluno-orientador e no engajamento em conferências acadêmicas. Essas descobertas sugerem que a mudança para o trabalho remoto facilitou e dificultou as atividades de pesquisa. Enquanto alguns membros do corpo docente relataram maior flexibilidade e facilidade na supervisão remota de alunos, outros enfrentaram desafios para acessar dados e manter a produtividade (Tavares et al., 2012; Meng; Wang, 2018). Percebe-se, então, que houve ganhos e perdas de recursos no processo de pesquisa, o que implica em satisfação e estresse (Hobfoll, 1989). De fato, o estresse foi maior para as mulheres, mas não com uma diferença significativa, conforme destacado por França et al. (2021), Dunn et al. (2022) e Davis et al. (2022).

Em relação ao suporte como estratégia de enfrentamento, este estudo identificou comportamento limitado de busca de suporte entre membros do corpo docente na função de pesquisa, ressaltando a necessidade de mecanismos de suporte institucional personalizados para abordar os desafios únicos enfrentados pelos pesquisadores durante a pandemia (Iqbal; Kokash, 2011; Darabi; Macaskill; Reidy, 2017). O acesso ao suporte foi informal com alunos e colegas de trabalho, estratégia comportamental mais popular entre professores (Hidalgo-Andrade; Hermosa-Bosano; Paz, 2021; Petrakova et al., 2021; Akour et al., 2020). A dimensão de individualismo versus coletivismo também se destaca. Os canadenses, em uma sociedade mais individualista, podem ter buscado menos suporte formal e, em vez disso, dependido de conversas informais com colegas. Por outro lado, os professores brasileiros, que operam em um ambiente mais coletivista, buscaram mais apoio de grupos de pesquisa, indicando uma tendência mais forte para a colaboração. Essa busca por suporte pode estar ligada à maneira como os professores lidam com o estresse, buscando interações que ajudem a mitigar suas preocupações.

Analisando culturalmente esta situação, a distância de poder pode ser apresentada como uma característica relevante. O Canadá, com sua cultura de baixa distância de poder, valoriza a igualdade e a autonomia, o que pode levar a uma pressão maior sobre os professores para que sejam produtivos. Essa pressão é acentuada por comparações frequentes entre colegas, resultando em níveis elevados de estresse, especialmente na função de pesquisa. Em

contraste, mesmo tendo uma alta pontuação na dimensão sobre distância de poder, a profissão de professor universitário no Brasil também possui alto controle e exigência sobre a produtividade em pesquisa – o que pode interferir nos níveis de estresse e satisfação. Uma vez que a maior parte dos professores brasileiros conseguiu manter a produtividade ou aumentar, houve um maior nível de satisfação.

Em resumo, as diferenças entre Brasil e o Canadá são destacáveis durante a pandemia. Enquanto os docentes canadenses relataram níveis mais altos de estresse e uma diminuição na produtividade, os professores brasileiros apresentaram uma tendência oposta, com aumento na satisfação e na produtividade.

A transição para o trabalho administrativo *online* provocou respostas mistas dos membros do corpo docente, com alguns adotando a conveniência de reuniões virtuais e outros expressando preferências pela interação presencial. Em geral, a função administrativa experimentou os impactos menos prejudiciais e causou menos estresse entre os professores.

Sete docentes brasileiros que exerciam cargo de gestão relataram mudanças significativas em seu trabalho, adicionando mais tarefas à sua função administrativa. Em contraste, sete professores canadenses relataram não ter notado nenhuma mudança no processo. O aumento da carga de trabalho administrativo e do estresse, particularmente entre professores brasileiros, destaca a necessidade de gerenciamento de tempo eficaz e estruturas de suporte para aliviar os estressores associados às responsabilidades administrativas (Catano et al., 2010). Além disso, o papel do suporte institucional, incluindo o suporte de equipes administrativas e redes informais, surgiu como ponto crítico para navegar pelos desafios do trabalho administrativo durante a pandemia.

Um ponto central na análise do papel administrativo é a dimensão cultural: distância de poder. No Canadá, a cultura de baixa distância de poder se reflete em uma estrutura mais horizontal, onde os professores podem se sentir mais desconectados das funções administrativas. Esse distanciamento pode contribuir para a diminuição do estresse, já que menos pressão é exercida sobre eles, diferentemente dos achados de Ollier-Malaterre e Foucreault (2017), onde citam que em culturas de baixa distância de poder, os trabalhadores podem experimentar mais conflitos devido à maior autonomia de trabalho e pressões internalizadas. Em contrapartida, no Brasil, onde a hierarquia é mais aceita, os professores ocupam frequentemente cargos administrativos, e 54% deles relataram aumento no estresse. Essa diferença sugere que os professores brasileiros podem estar mais sobrecarregados devido à expectativa de desempenho em uma estrutura organizacional mais rígida.

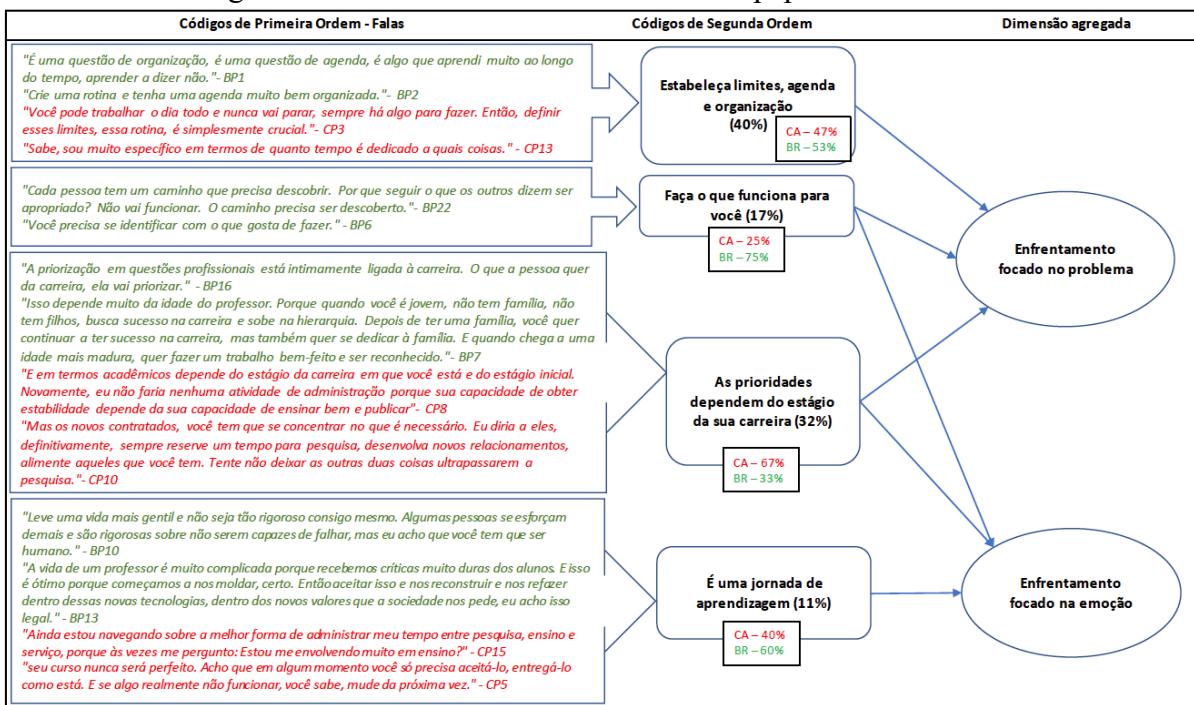
A aversão à incerteza também é uma dimensão relevante. Os professores canadenses, mais acostumados a lidar com incertezas, relataram níveis mais altos de produtividade no papel de administração, possivelmente devido à flexibilidade das reuniões *online* que eliminaram o tempo de deslocamento. Em contraste, os professores brasileiros, que podem ter maior aversão à incerteza, não usufruíam de ambientes estruturados e regras claras, o que pode ter dificultado a experiência nesse papel (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017). Contudo, para a maioria dos professores brasileiros houve um aumento de satisfação e de produtividade no papel administrativo. Isto é, ao enfrentar os desafios durante a pandemia e conseguir solucionar os problemas, a satisfação com a tarefa aumentava. A produtividade também aumentou, uma vez que os professores trabalharam mais (principalmente em cargo de função) e naturalmente entregavam mais resultados. A seguir é apresentada a forma de enfrentamento ao estresse nos papéis de trabalho pelos professores.

4.3.5 Considerações sobre o enfrentamento ao estresse nos papéis de trabalho

Estratégias para lidar com o estresse e equilibrar papéis de trabalho foram mencionadas pelos professores. Em resumo, quatro conselhos principais surgiram: faça o que funciona para você (17%), abrace essa jornada de aprendizado (11%), estabeleça limites, rotina, organização (40%) e priorize certos papéis dependendo do estágio de sua carreira (32%). Ao classificar esses conselhos como enfrentamento focado na emoção ou enfrentamento focado no problema, observa-se que a maioria dos professores usa ambos os métodos de enfrentamento (49%). "Faça o que funciona para você" e "As prioridades dependem do estágio de sua carreira" enfatizam a necessidade de reflexão emocional e ação-adaptação a mudanças nas demandas e circunstâncias pessoais.

Por outro lado, o conselho "Estabeleça limites, agenda e organização" foca na implementação de medidas práticas e organizacionais para lidar com o equilíbrio entre papéis de trabalho, visando diretamente reduzir o estresse e melhorar a gestão do tempo. O outro conselho, "É uma jornada de aprendizado", classifica-se como enfrentamento focado na emoção, uma vez que os professores veem as mudanças e os desafios como uma forma de se desenvolverem. As seguintes citações de professores ilustram essas categorias na Figura 16:

Figura 16 – Enfrentamento ao estresse nos papéis de trabalho



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Quando se trata do conselho genérico "faça o que funciona para você", 87% foram expressos por homens e 75% são brasileiros. Esse conselho amplamente citado por brasileiros, mostra uma tendência de adaptação situacional em um contexto mais relacional. Embora essa frase enfatize a personalização, ela não enfatiza tarefas específicas com base em crescimento de carreira ou de satisfação pessoal.

Enquanto 67% dos que falaram sobre priorizar uma função em detrimento de outra são canadenses, enfatizando a importância da função de pesquisa no início da carreira. Isto reflete uma abordagem centrada no indivíduo, onde os professores canadenses percebem a necessidade de ajustar suas prioridades em função de suas metas pessoais, muitas vezes relacionadas à pesquisa, especialmente no início de suas carreiras. Alguns professores brasileiros mencionam a importância de focar em se desenvolver como um bom instrutor no início de suas carreiras e/ou priorizar o que importa para eles. A maioria dos que ocupam cargos administrativos citou o conselho para estabelecer limites, cronograma e organização.

Em todas as funções, os membros do corpo docente enfatizaram a importância de estratégias de enfrentamento individualizadas, adaptadas às suas circunstâncias únicas e estágios de carreira. Estratégias como priorizar tarefas, abraçar oportunidades de aprendizagem e estabelecer limites ressoaram com os membros do corpo docente que

buscavam equilibrar demandas concorrentes e mitigar o estresse (Mohamed; Abed, 2017; Talbot; Mercer, 2018).

A maioria dos professores discute estratégias adaptativas mistas (focadas na emoção e focadas na ação), pois requer avaliação cognitiva emocional de cada estágio da vida e carreira para então tomar ações relacionadas à situação atual. Em segundo lugar, estratégias focadas exclusivamente no enfrentamento da resolução de problemas também foram utilizadas. Em menor grau, estratégias focadas exclusivamente na emoção também foram encontradas. Não foi encontrada diferença de gênero entre os tipos de estratégias utilizadas, ao contrário do que foi observado na literatura (Hamid; Miskry; Darweesh, 2023; Wotrich et al., 2023).

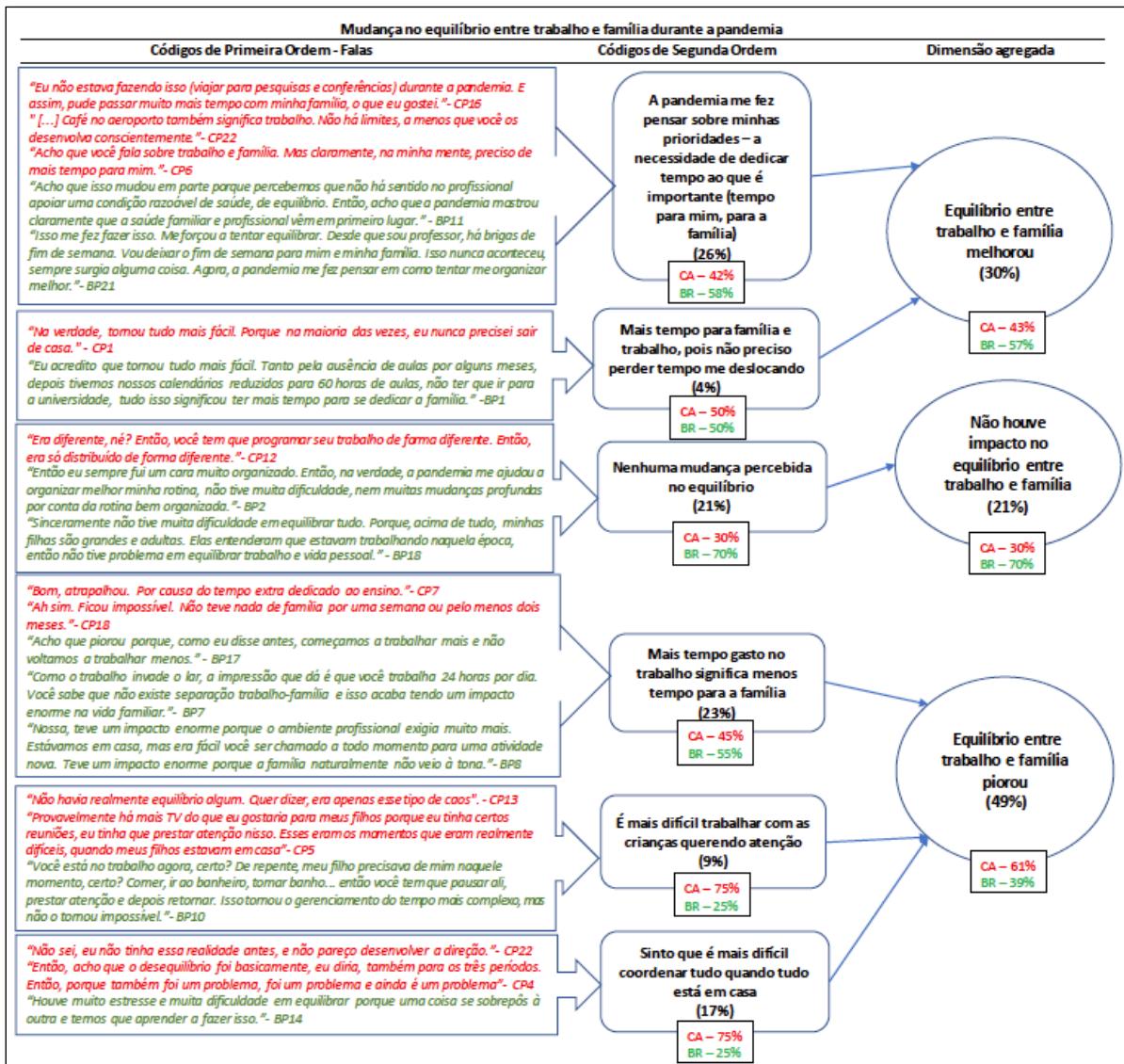
4.4 EQUILÍBRIO ENTRE TRABALHO E FAMÍLIA DE PROFESSORES DO BRASIL E CANADÁ DURANTE A PANDEMIA

Nesta seção, abordam-se três aspectos essenciais para entender o impacto da pandemia no equilíbrio entre trabalho e família para os professores. Primeiro, exploram-se as mudanças que ocorreram nesse equilíbrio, destacando os principais desafios enfrentados. Em seguida, analisam-se os aprendizados adquiridos pelos docentes sobre como gerenciar as demandas de trabalho e familiares no novo contexto. Por fim, apresentam-se os conselhos dados pelos professores para ajudar novos colegas a equilibrar suas responsabilidades profissionais e pessoais de forma mais eficaz.

4.4.1 Mudanças no equilíbrio entre trabalho e família de professores durante a pandemia

Na entrevista foi perguntado: “Como a pandemia impactou sua capacidade de equilibrar suas demandas profissionais e familiares?” A análise das respostas a esta questão é mostrada na Figura 17. Nota-se uma diversidade de respostas com relação a esta questão. Embora metade dos professores da amostra relatada tenha percebido que seu equilíbrio entre trabalho e família mudou negativamente durante a pandemia, um em cada três experimentou que o equilíbrio foi melhorado e um em cada cinco não observou qualquer impacto.

Figura 17 – Mudança no equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os professores que consideraram que o equilíbrio entre trabalho e família se deteriorou durante a pandemia atribuíram este declínio a três fatores principais. Primeiro, relataram que a carga de trabalho aumentou significativamente, o que resultou em menos tempo para passar com a família. Como um professor explicou:

Impactou bastante. O meu volume de trabalho subiu absurdamente. [...] Então, claro, eu passei menos tempo em casa [continuou a trabalhar presencial], diminuiu o meu tempo. [...] Tentava me segurar, assim, momentos depois do almoço, no final de semana, mas às vezes à noite não conseguia chegar a tempo para ver o pessoal. Isso foi, foi impactou bastante. – BP22.

Outros docentes relataram a dificuldade de se concentrar nas atividades de trabalho devido à presença constante dos filhos em casa, como descreveu um entrevistado: “*Provavelmente houve mais tempo de TV do que eu gostaria para os meus filhos porque eu tinha certas reuniões e precisava prestar atenção nelas*” – CP5. Outro docente compartilhou um momento marcante ao tentar equilibrar as responsabilidades do trabalho e as necessidades da filha:

Eu lembro de um episódio marcante [...] minha filha estava chorando porque não conseguia fazer a atividade escolar [...] e a minha esposa não podia acudir porque estava na aula dela. [...] Eu fui até lá, e ela se agarrou em mim e disse: ‘Pai, que bom que tu veio, porque eu não estou entendendo’. Ela estava chorando, e era difícil. [...] Aquele dia foi um momento de reflexão. Quantas vezes talvez ela passou por isso e eu não percebi? – BP14.

Esses relatos destacam o impacto emocional e o sentimento de impotência ao tentar equilibrar as responsabilidades profissionais e familiares. Em terceiro lugar, alguns professores relataram dificuldades em coordenar as responsabilidades de trabalho e atividades familiares, uma vez que todas as tarefas precisavam ser realizadas em casa. Por outras palavras, o equilíbrio diminuiu devido aos desafios que os informadores enfrentaram ao separar os critérios profissionais e pessoais quando as atividades profissionais e familiares estavam ocorrendo no mesmo ambiente. Muitos informantes deste grupo também falaram sobre os desafios que enfrentavam na gestão de cargas de trabalho excessivas e, ao mesmo tempo, na proteção de tempo de qualidade com a família.

Por outro lado, alguns professores (30%) sentiram que o equilíbrio entre trabalho e família melhorou durante a pandemia. Esses docentes comentaram sobre o tempo economizado com o fim das longas jornadas de deslocamento, permitindo-lhes dedicar mais tempo a atividades pessoais e familiares. Como explicou um entrevistado, “*Acho que isso aliviou realmente. [...] A ausência de aulas por alguns meses e os calendários reduzidos para 60 horas-aula [...] fez ter mais tempo*” – BP1. Outro professor canadense também comenta como a pandemia facilitou o gerenciamento de rotina, inclusive:

No período da pandemia, ficou muito mais fácil de gerenciar. Quero dizer, você não precisava estar em qualquer lugar como antes, não tinha que ir ao meu escritório e dirigir. Então, foi realmente fácil. E todo esse tempo extra podia ser dedicado, sabe, a escrever mais ou passar mais tempo com a família. – CP20.

Os docentes deste grupo também falaram sobre como a pandemia levou a uma reflexão sobre as suas prioridades, a dedicar-se mais tempo ao que consideraram importantes (eles

próprios, as suas famílias) e a criar limites para proteger o equilíbrio entre trabalho e família. Por exemplo:

Acho que isso reforçou a ideia da importância da família, da conexão, porque estávamos todos juntos por um período muito mais longo. [...] Uma das coisas é que eu viajava bastante. Então, eu viajava provavelmente todo mês, fosse por pesquisa ou conferências. Durante a pandemia, não estava viajando. E, assim, consegui passar muito mais tempo com minha família, o que eu gostei. – CP16.

Outro docente relatou que, apesar dos desafios, foi possível fortalecer os laços com os filhos: “*Aproximou mais do meu filho [...] fui criando o hábito de estudar juntos, de fazer atividades, [...] aprendi a fazer comida, fazer muita coisa que não fazia antes*” – BP19.

Por último, notamos que um em cada cinco membros do corpo docente não percebeu que a pandemia teve impacto no seu equilíbrio entre trabalho e família, ainda que as exigências e o tempo tenham mudado. Alguns professores destacaram sua composição familiar como algo facilitador do equilíbrio: “*Eu sinceramente não tive muito problema de equilibrar tudo, sobretudo porque as minhas filhas são grandes e adultas [...] elas entendiam que aquele horário eu estava trabalhando*” – BP18. Outros professores explicaram que as estratégias gerais para manter o equilíbrio se mantiveram as mesmas. Por exemplo, “*Depois que entrou no ritmo [...] a gente aprendeu a definir horários*” – BP5. Outro descreve:

Foi diferente, certo? Você tinha que organizar seu trabalho de forma diferente. De certa forma, acho que meus dias eram mais longos, mas menos contínuos, [...] havia muito mais pausas. Ok, agora paramos, almoçamos, e agora tem isso e aquilo. Mas então eu trabalhava mais tarde. Então, apenas distribuí o tempo de maneira diferente. – CP12.

No que tange a diferenciação entre os países, percebe-se ponderações destacáveis. Mais da metade dos participantes canadenses perceberam uma flexibilidade em seu equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia, enquanto uma pluralidade de brasileiros afirmou que tiveram melhor equilíbrio durante a pandemia (33%) ou não perceberam mudanças significativas (29%). Nota-se também a predominância de professores na amostra canadense que sentiram que a cooperação do trabalho e das responsabilidades familiares quando todos estavam em casa teve um impacto negativo no seu equilíbrio entre trabalho e família.

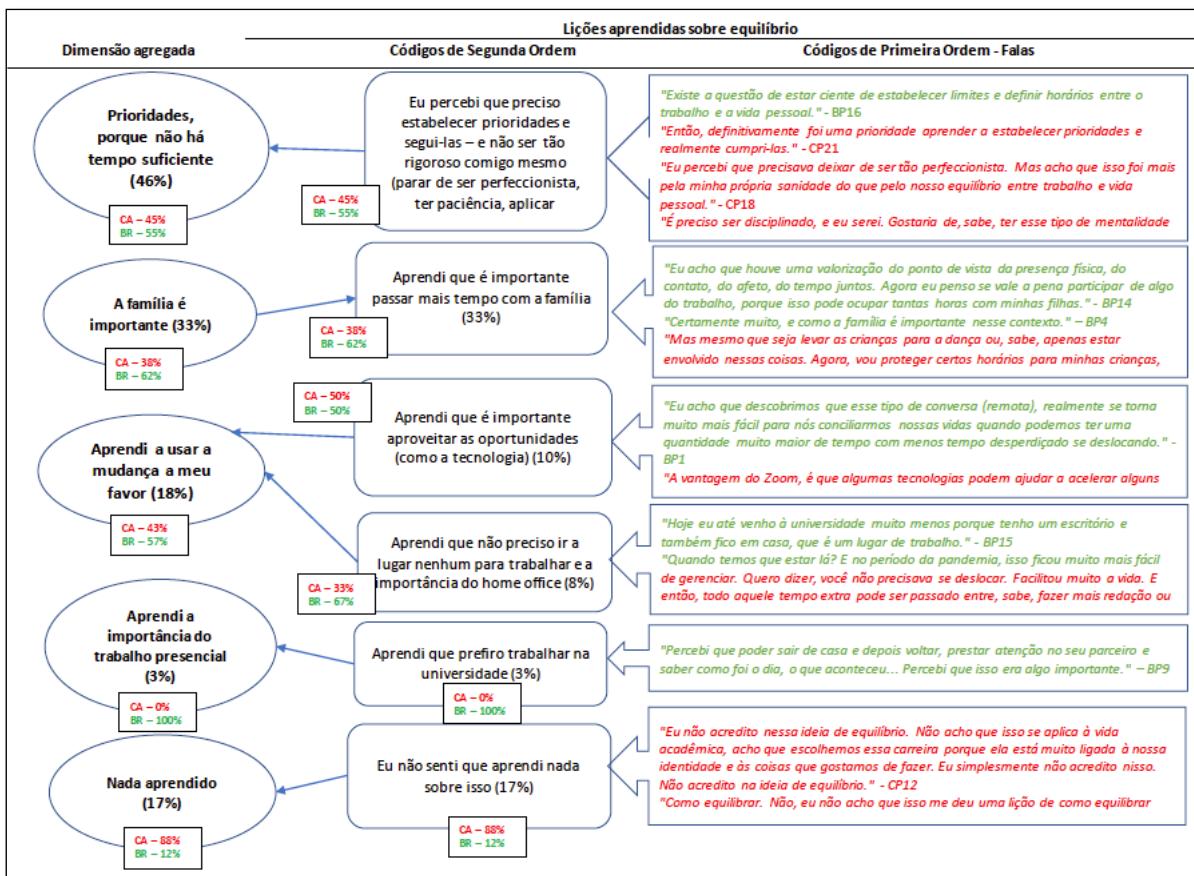
Quase todos (80%) dos informantes que relataram melhora no equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia são homens. A análise dos dados sugere que a relação entre gêneros e mudanças no equilíbrio entre trabalho e família durante uma pandemia depende da nacionalidade do indivíduo. Especificamente, os homens canadenses relataram exclusivamente um maior equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia (nenhuma

mulher canadense sentiu que o equilíbrio melhorou). Mais da metade dos homens da amostra brasileira, por outro lado, relatou declínio no equilíbrio. Ainda, a análise dos dados sugere que a maioria das informantes do sexo feminino sentiu que o seu equilíbrio entre trabalho e família diminuiu porque não conseguiu dar à família a atenção de que precisavam quando trabalharam em casa durante uma pandemia. Os homens da amostra (particularmente os da amostra canadense), por outro lado, justificaram equiparar a sua maior exposição à família durante a pandemia a um melhor equilíbrio entre trabalho e família.

4.4.2 Aprendizados sobre o equilíbrio entre trabalho e família de professores durante a pandemia

A Figura 18 apresenta os principais aprendizados dos professores sobre o equilíbrio entre as demandas da vida profissional e pessoal. Esses aprendizados foram organizados em cinco categorias: traçar prioridades, família é importante, aprender a usar o tempo de forma eficaz, trabalho presencial é importante, e nada aprendido. Cada categoria contém subtemas e declarações que refletem as percepções dos professores.

Figura 18 – Lições aprendidas sobre o equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os professores entrevistados enfatizaram a importância de estabelecer limites e evitar autocritica excessiva (46%). Eles observaram que essa prática contribuiu para gerenciar melhor o estresse e manter um ritmo de trabalho mais sustentável.

Para uma parte considerável dos entrevistados, a pandemia reforçou o valor do tempo com a família (33%). Um dos depoimentos canadenses ilustra essa mudança:

Mesmo que seja levar as crianças para a dança ou, sabe, apenas estar envolvido em coisas assim... Saindo da pandemia, percebi o quanto era importante proteger certos momentos para meus filhos, o que não acontecia antes. Antes, eu só tentava dar conta do trabalho quando podia. Agora, há momentos em que eu deixo o trabalho de lado, e isso é tão importante. – CP13.

Essa valorização foi ainda mais expressiva entre os professores brasileiros (62%), que mencionaram a importância de fortalecer os laços familiares durante a pandemia. Por exemplo: “Eu acho que muito no sentido da valorização do espaço familiar como um espaço

de não trabalho. Há a questão de ter consciência de estabelecer limites entre trabalho e vida pessoal, de estabelecer horários” – BP16.

Outro aprendizado importante relatado foi a necessidade de reorganizar as tarefas e estabelecer prioridades para lidar com as mudanças (18%). Como um professor brasileiro colocou, *“Depois que entrou no ritmo [...] a gente aprendeu a definir horários de seis/sete da noite”* – BP5. De forma semelhante, um professor canadense relatou que a experiência destacou a importância de definir prioridades com mais clareza, *“definitivamente aprendi como definir prioridades”* – CP21. Muitos também destacaram o papel da tecnologia, como o *Zoom*, que facilitou algumas demandas do ensino: *“A vantagem do Zoom, que nem estava disponível antes da pandemia, então alguma tecnologia que poderia ajudar a acelerar alguns dos requisitos para o ensino. No entanto, eu diria que depois da pandemia, essas vantagens foram perdidas.”* – CP7

Por outro lado, uma parcela significativa dos entrevistados (17%) afirmou não ter aprendido nada novo sobre equilíbrio, indicando que, para eles, a pandemia não trouxe mudanças substanciais em suas práticas. Curiosamente, uma porcentagem relativamente alta de professores canadenses relatou não ter aprendido nada sobre equilíbrio de trabalho e vida pessoal durante a pandemia. Isso pode indicar uma percepção de que já estavam suficientemente adaptados ou que suas práticas de equilíbrio não mudaram drasticamente no contexto pandêmico. Um deles expressou: *“Eu não acredito nessa ideia de equilíbrio. Acho que escolhemos esta carreira porque ela está muito ligada à nossa identidade e às coisas que gostamos de fazer”* – CP12. Outro afirmou: *“Não acho que aprendi a equilibrar minha vida, sabe, não é assim que funciona”* – CP6.

Esses resultados refletem uma variedade de respostas e experiências, evidenciando que, enquanto a pandemia trouxe desafios e aprendizados para muitos, outros professores não perceberam grandes mudanças em suas práticas de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. As principais diferenças entre as amostras brasileiras e canadenses que podem ser destacadas são apresentadas a seguir. A importância do tempo com a família: esse foi um aspecto muito mais valorizado entre os professores brasileiros (62% versus 38%). Inclusive, mais brasileiros (67%) do que canadenses perceberam a possibilidade de trabalhar mais de casa, o que os deixa mais próximos da família. Por outro lado, embora em menor número, apenas professores brasileiros citaram que preferem trabalhar apenas na Universidade, onde é possível estabelecer conexões com os colegas e alunos, assim como estabelecer limites entre vida pessoal e profissional.

Por fim, os professores canadenses relataram significativamente mais que não aprenderam nada novo sobre equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia (88% canadenses versus 12% brasileiros). Isso pode sugerir que muitos canadenses já se sentiam adequadamente ajustados ao equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, ou possivelmente que veem a vida acadêmica como inseparável de sua identidade, tornando difícil uma divisão rígida entre vida pessoal e profissional.

4.4.3 Conselhos sobre como equilibrar o trabalho e família

Os docentes, ainda, foram questionados sobre conselhos de como conseguir esse equilíbrio entre as funções de trabalho e família. Por meio da reorganização das falas e agrupamentos em códigos, chegou-se a quatro principais conselhos, conforme são apresentados na Tabela 12:

Tabela 12 – Conselhos sobre equilíbrio entre trabalho e família

Equilíbrio entre trabalho e família	Amostra canadense		Amostra brasileira		Total	
	(n = 23)	(n = 24)	(n = 24)	(n = 47)	(n = 47)	
Faça o que funciona para você	10 43%	4 17%	14 30%			
Organize seu tempo por prioridades	6 26%	3 13%	9 19%			
Estabeleça limites entre o tempo para a família e o trabalho	6 26%	15 63%	21 45%			
Tire tempo para você	1 4%	2 8%	3 6%			
Total	23 100%	24 100%	47 100%			

Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os professores entrevistados destacaram a importância de estabelecer limites claros entre o tempo de trabalho e o tempo dedicado à família, sendo esse o conselho mais citado por 63% dos brasileiros, em comparação aos canadenses (26%). A seguir, alguns exemplos de docentes brasileiros: “*Eu aconselho a separar, eu gostaria de ser segmentador apesar de não conseguir ser muito. É bom para tudo inclusive para quando está no trabalho, esvaziar a cabeça.*” – BP19; “*Uma coisa que eu diria era separar bem família do trabalho. Eu vi professores que misturaram e que num dado momento tiveram muita dificuldade de encontrar limites da relação de trabalho em família e vice-versa*” – BP20.

Em contraste, no Canadá, o conselho mais frequente foi “faça o que funciona para você” (43%), indicando uma abordagem mais personalizada para o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Como um professor canadense sugeriu: “*Em termos de academia, depende de*

qual estágio de sua carreira você está, e no estágio inicial, eu não faria nenhuma tarefa administrativa, porque sua capacidade de obter estabilidade depende de sua habilidade de ensinar bem e publicar." – CP8. Inclusive, um professor brasileiro menciona a necessidade de aprender por tentativas e erros: "*Eu não sei se tem uma receita pronta para isso porque muitas coisas a gente experimenta na prática. Então, hoje, eu vejo que algumas coisas poderiam ser diferentes, porque eu experimentei e vi que não deram certo, outras não. Outras continuam...*" – BP8.

Outro professor reforça a ideia de focar no que realmente importa para o desenvolvimento pessoal e profissional: "*Quais são aquelas coisas que realmente me trazem prazer? Maximize o que você gosta de fazer, tornando-se um especialista na sua área.*" – CP21. Além disso, alguns professores canadenses aconselharam limitar o envolvimento com atividades administrativas, sugerindo selecionar apenas as que agreguem valor pessoal ou profissional. Como disse um deles: "*Grande parte do meu conselho é dizer não às coisas administrativas o máximo que puder. Ou, se for dizer sim, tente dizer sim para coisas que sejam significativas ou que possam ter um duplo propósito para você.*" – CP2.

A organização do tempo com base em prioridades também foi uma recomendação importante, especialmente entre os canadenses (26%) em relação aos brasileiros (13%). Os professores canadenses relataram uma visão de que as demandas do trabalho acadêmico são intermináveis: "*Quero dizer, este é um trabalho que nunca termina em termos de demandas, porque sempre haverá mais pesquisa, sempre haverá mais ensino, sempre haverá mais serviços. E isso nunca termina, certo? Nunca termina.*" – CP13; "*Você sempre poderia continuar tentando melhorar, mas em algum ponto, precisa traçar uma linha e fazer outras coisas na sua vida.*" – CP5. Um professor brasileiro, ressaltou a necessidade de autoconhecimento e de respeitar os próprios limites:

A gente tem que conhecer os nossos limites físicos e emocionais. Até onde eu posso ir. O mercado vai te sugar o máximo que puder. [...] Parece que o status é sempre estar exausto, sempre cansado... Mas se eu disser que estou bem, que tudo está tranquilo, parece que não trabalho. Talvez eu consiga equilibrar bem as minhas coisas, que é o que eu tento fazer. – BP13

Inclusive, nessa fala é possível perceber que o conceito de trabalho no Brasil parece exacerbar o trabalho como necessidade, algo negativo, ao invés de uma possibilidade de autorrealização. O docente menciona que, se aparenta estar bem e em equilíbrio, isso pode ser interpretado como falta de dedicação ou esforço, o que revela uma percepção de trabalho como sacrifício, quase um *status* de desgaste.

Finalmente, o valor de reservar um tempo para si mesmo, embora tenha sido a sugestão menos mencionada em ambos os países (6% da amostra), foi reforçada por um professor canadense que refletiu sobre a importância de respeitar suas necessidades pessoais: “*Criar tempo para mim mesmo... Eu tenho problemas de déficit de atenção, então minha tendência natural é não querer fazer o que deveria estar fazendo. Sou bom em ignorar o trabalho por um tempo. Isso me permite fazer algo que eu prefiro.*” – CP18. O conselho de evitar ser tão rígido consigo mesmo também apareceu entre os professores brasileiros. Um deles observou: “*O conselho que eu dou talvez seja levar a vida de forma mais suave e não ser tão rigoroso consigo mesmo. Existem pessoas que são muito rigorosas e ficam muito estressadas.*” – BP10.

Esses dados refletem uma diferença cultural na abordagem ao equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, com os brasileiros focando mais em estabelecer limites claros e os canadenses adotando uma abordagem mais flexível e individualizada.

4.4.4 Considerações sobre as mudanças no equilíbrio entre trabalho e família

As descobertas fornecem evidências de que, para um número significativo de membros da família, a pandemia resultou numa melhoria da vida profissional, em vez de um conflito entre a vida profissional e pessoal. A teoria do enriquecimento da vida profissional argumenta que experiências positivas na vida profissional e não profissional (doméstica) podem interagir para produzir ganhos em satisfação, saúde e desempenho (Barnett; Garesis, 2006). Os docentes que sentiram que o equilíbrio entre trabalho e família melhorou durante a pandemia falaram sobre como a pandemia levou a uma reflexão sobre as suas prioridades, a dedicarem-se mais tempo ao que consideraram importantes (eles próprios, as suas famílias) e a criar limites para proteger o equilíbrio entre trabalho e família. Estas descobertas sugerem que O'Meara e Campbell (2011) podem estar no caminho certo quando argumentam que o equilíbrio entre trabalho e família do corpo docente está ligado à capacidade de exercer a agência em torno das exigências da vida profissional e pessoal.

A maioria dos que relataram um aumento de equilíbrio entre trabalho e família (57%), assim como a manutenção do equilíbrio durante a pandemia (70%) eram brasileiros. Alguns aspectos culturais podem ser citados como facilitadores desse caso. Países coletivistas, como o Brasil, podem sentir menos conflitos, uma vez que compartilham, ajudam e recebem ajuda de pessoas (Ollo-lópez; Goñi-legaz, 2017). No Brasil, 62% dos professores ressaltaram a

importância do tempo em família, alinhando-se à orientação coletiva da cultura brasileira, onde o fortalecimento dos laços familiares é amplamente valorizado.

Culturas de alta aversão à incerteza, como a brasileira, ao ter atitudes como a de estabelecer regras durante a pandemia, pode reduzir o conflito entre vida pessoal e profissional por meio de condições de trabalho previsíveis (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017). Essa tendência em manter o trabalho e a família como esferas separadas, agregando um nível mais baixo de conflito entre elas já tinha sido detectada por Ollo-López e Goñi-Legaz (2017) em sociedades com alta aversão à incerteza.

Entre os brasileiros, o conselho mais comum sobre equilíbrio entre trabalho e família foi "estabeleça limites claros entre tempo de família e trabalho" (63%), reforçando a necessidade de uma abordagem mais estruturada que evite incertezas. Estratégias de promoção de equilíbrio tem buscado integrar os dois domínios, por meio de trabalho remoto e horários flexíveis, assim como *network* com colegas (Friedman; Greenhaus, 2000; Kalliath; Kalliath; Chan, 2014). Por outro lado, a preferência por separar rigidamente o tempo dedicado ao trabalho e à família (para a maior parte dos brasileiros) pode indicar uma resistência cultural à integração desses aspectos, priorizando uma delimitação clara entre os papéis.

Essa perspectiva se torna ainda mais complexa no contexto da docência. Como Freitas (2017) destaca, o trabalho do professor está intrinsecamente ligado ao resultado de seu esforço intelectual, tornando difícil uma separação completa entre a identidade pessoal e profissional. Além disso, Tardif e Lessard (2009) argumentam que o *status* da docência envolve aspectos identitários e normativos, reforçando o papel do professor como alguém cuja vida profissional transcende as fronteiras tradicionais do trabalho. Isso coloca desafios adicionais na busca por equilíbrio, especialmente em contextos que demandam alta dedicação emocional e intelectual.

Vários professores relataram ter dificuldade para manter o equilíbrio entre vida pessoal e profissional durante a pandemia, assim como visto em resultados anteriores (Abid et al., 2021; Raveh; Morad; Shacham, 2023; Bowering; Reed, 2021; Pace et al., 2021). A maior parte dos que perceberam uma deterioração do equilíbrio entre trabalho e família eram canadenses (61%). Ollier-Malaterre e Foucreault (2017) sugerem que trabalhadores, em culturas de baixa distância de poder, podem experimentar mais conflitos entre vida pessoal e profissional devido à maior autonomia de trabalho e pressões internalizadas. Essa análise está alinhada aos dados da pesquisa, que mostram que muitos professores canadenses sentiram que a necessidade de coordenar trabalho e responsabilidades familiares, especialmente com todos em casa, impactou negativamente seu equilíbrio. Essa tarefa se mostrou incompatível com os traços individualistas predominantes na cultura canadense. No Canadá, inclusive, o conselho

mais frequente sobre equilíbrio entre trabalho e família foi "faça o que funciona para você" (43%), enfatizando uma abordagem mais personalizada e flexível, característica de culturas individualistas.

No entanto, mesmo antes da pandemia, os desafios no trabalho docente já eram evidentes. Souza (2018) destaca que muitos professores reconhecem extrapolar suas cargas horárias e se afastar de familiares e amigos, mas não conseguem se desvencilhar da intensidade das atividades acadêmicas. Essas dinâmicas redesenham o trabalho intelectual e frequentemente comprometem a qualidade de vida dos pesquisadores, criando desafios para o equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Destaca-se ainda o fato de praticamente todos os docentes (homens e mulheres) que reportaram uma redução do equilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia também reportaram um aumento das funções de ensino (78%) e uma redução do tempo de pesquisa (61%) neste período. Esses impactos negativos no equilíbrio entre trabalho e família são amplamente reconhecidos, afetando tanto o bem-estar pessoal quanto os resultados profissionais. O aumento das funções de ensino, combinado com a redução do tempo para pesquisa, evidencia como os conflitos entre esses dois domínios podem intensificar o estresse e comprometer a produtividade e a satisfação geral no trabalho.

Esses dados sugerem que, enquanto os professores brasileiros preferem separar claramente as responsabilidades profissionais dos familiares, os canadenses adotam uma abordagem mais flexível e adaptada ao contexto pessoal. As respostas revelam que os docentes em cada país ajustaram suas práticas durante a pandemia de acordo com suas culturas e valores, refletindo diferentes estratégias de resiliência e equilíbrio frente às demandas do período.

4.5 DINÂMICAS ENTRE TRABALHO, FAMÍLIA E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES NA PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES

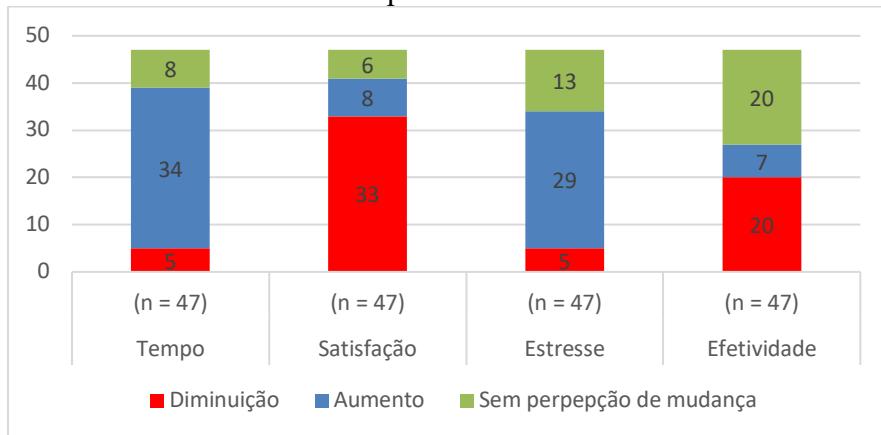
Nesta seção, serão analisadas as dinâmicas entre trabalho, família e bem-estar dos professores durante a pandemia, com foco em como esses fatores afetaram o equilíbrio entre vida profissional e pessoal. A análise explora a teoria da conservação dos recursos, destacando como o tempo, a satisfação, o estresse e a produtividade nos papéis de trabalho dos professores interagem, considerando a escassez de recursos como fator de agravamento do estresse e da diminuição da produtividade. Em seguida, será abordada a influência das diferentes perspectivas culturais no Brasil e no Canadá, observando como esses contextos moldam as variáveis de tempo, satisfação, estresse e produtividade. Também é discutida a tensão entre o tempo dedicado ao trabalho e à família, com base na teoria de conflitos, e como esse equilíbrio pode ser comprometido. Por fim, serão apresentadas sugestões para a formulação de políticas que visem melhorar o equilíbrio entre trabalho e família, com base nas dinâmicas observadas, propondo medidas práticas para apoiar os professores na gestão das múltiplas demandas.

4.5.1 Dinâmicas entre Tempo, Satisfação, Estresse e Produtividade nos papéis de trabalho sob a teoria da conservação dos recursos

Neste tópico, busca-se sintetizar o que aconteceu em cada papel de trabalho (ensino, pesquisa e administração) dos professores universitários em termos de tempo, satisfação, estresse e produtividade. Após essa breve recapitulação, busca-se entender as relações à luz da teoria da conservação dos recursos.

Os resultados revelam mudanças significativas no **papel de ensino** dos professores durante a pandemia, com impactos variados nas dimensões analisadas. No Gráfico 1 é possível vislumbrar o que aconteceu com a amostra total em relação ao tempo, satisfação, estresse e efetividade no papel de ensino:

Gráfico 1 – Relação do tempo, satisfação, estresse e efetividade no papel de ensino durante a pandemia



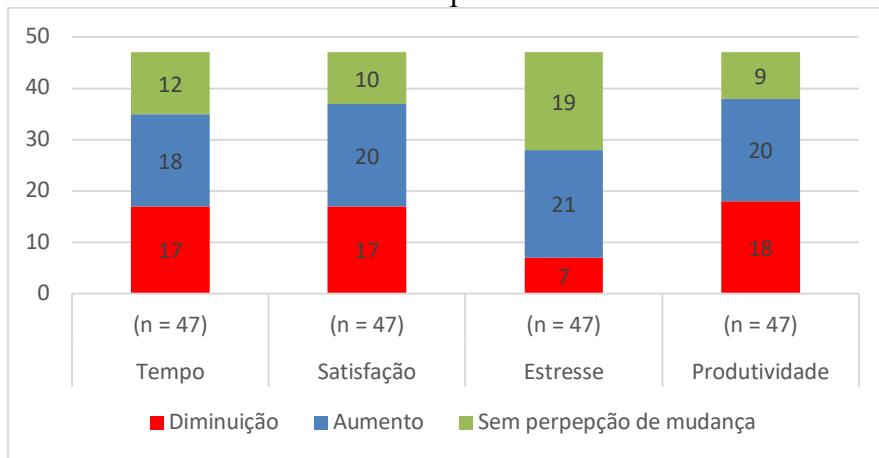
Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Em relação ao tempo dedicado ao ensino, a maioria dos participantes (34) relatou um aumento, enquanto oito professores não perceberam mudanças e apenas cinco indicaram redução. Em relação à satisfação com o papel de ensino, 33 professores indicaram uma diminuição, o que é uma porcentagem semelhante à observada por aqueles que perceberam aumento de tempo. Ainda, oito relataram um aumento na satisfação, enquanto seis não notaram alterações.

Seguindo a lógica de aumento de tempo nesse papel e diminuição de satisfação para a maioria dos professores, o estresse associado ao ensino apresentou um crescimento expressivo. Esse aumento foi relatado por 29 professores, evidenciando o peso emocional e psicológico das adaptações exigidas pelo contexto pandêmico. Apenas 13 indicaram que o nível de estresse permaneceu o mesmo, enquanto cinco afirmaram que o estresse diminuiu. Já a efetividade nesse papel mostrou-se mais dispersa: 20 docentes relataram uma diminuição, 20 não perceberam mudanças e sete identificaram um aumento de efetividade, refletindo a diversidade de experiências frente às novas demandas.

No caso do **papel de pesquisa**, as proporções parecem ser mais próximas. O Gráfico 2 apresenta os resultados da análise dos 47 professores sobre quatro aspectos do papel de pesquisa: tempo, satisfação, estresse e produtividade:

Gráfico 2 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de pesquisa durante a pandemia



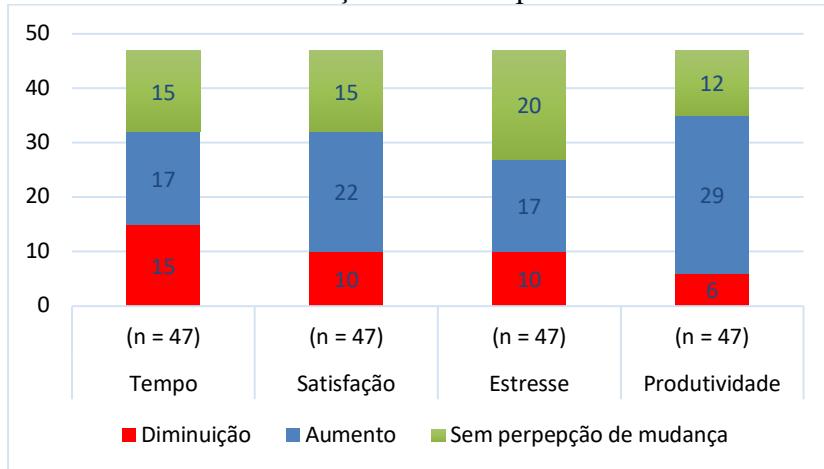
Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

No que diz respeito ao tempo, 17 participantes relataram uma diminuição, 18 perceberam um aumento e 12 indicaram que não houve mudanças. Seguindo uma proporção parecida em relação à mudança no nível de satisfação, 17 responderam que houve uma diminuição, 20 notaram um aumento e 10 afirmaram não ter percebido alterações. A análise da produtividade mostrou que 18 indivíduos observaram uma diminuição, 20 relataram um aumento e nove não perceberam alterações. Isto é, a mudança no tempo, no nível de satisfação e no nível de produtividade em pesquisa tem uma proporção muito semelhante.

Quando o foco é o estresse, sete participantes apontaram uma diminuição, enquanto 21 indicaram um aumento, e 19 disseram que não houve mudanças percebidas, tornando essa a variável com o maior número de respostas na categoria sem mudança percebida, isto é, com a maior estabilidade percebida. Ou seja, mesmo o aumento de produtividade e de nível de satisfação não foram suficientes para inversamente diminuir o estresse no papel de pesquisa.

No caso **do papel administrativo**, os professores também analisaram as mudanças. O Gráfico 3 apresenta os impactos percebidos por professores em papéis administrativos nas dimensões de tempo, satisfação, estresse e produtividade:

Gráfico 3 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de administração durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os resultados indicam que, em relação ao tempo, 17 participantes perceberam um aumento, 15 relataram uma diminuição e outros 15 não observaram mudanças no papel administrativo. Esse foi o papel com menos mudanças no tempo sentidas. Quanto à satisfação, 22 participantes perceberam um aumento, enquanto 10 relataram uma diminuição e 15 indicaram que não houve alterações, seguindo relação proporcional com o tempo. No que se refere ao estresse, 17 participantes relataram um aumento, 10 perceberam uma diminuição e 20 afirmaram que não notaram mudanças. Já em relação à produtividade, 29 participantes perceberam um aumento, seis indicaram uma diminuição e 12 não observaram alterações. De forma geral, o maior aumento foi registrado na produtividade, enquanto o estresse apresentou a maior estabilidade, com 20 participantes relatando sem mudança percebida. Por outro lado, a satisfação teve mais respostas positivas do que negativas, enquanto o tempo mostrou uma distribuição equilibrada entre aumento e estabilidade.

Maior utilização do tempo dedicado aos papéis de trabalho não necessariamente têm um impacto negativo direto na satisfação ou no estresse. Percebe-se que depende do papel de trabalho. No papel de ensino, enquanto o tempo de dedicação aumentou, o nível de satisfação diminuiu e o de estresse aumentou quase na mesma proporção. Isto é, no papel de ensino, o aumento do tempo dedicado foi percebido como uma "demanda excessiva", consumindo recursos emocionais e cognitivos dos professores. Esse aumento, combinado com a percepção de pouca autonomia ou suporte (recursos inadequados para lidar com as novas demandas), levou a uma redução da satisfação e a um aumento do estresse. Isso pode estar relacionado ao conceito de espiral de perdas de recursos de Hobfoll (1989), em que a perda inicial (tempo extra) pode desencadear perdas secundárias (satisfação, energia emocional).

Já no papel de pesquisa, o aumento de tempo dedicado geralmente foi utilizado como razão para aumento de satisfação e manutenção do nível de estresse. Indicando que o tempo adicional pode ser mais facilmente traduzido em produtividade e satisfação em tarefas que oferecem maior autonomia e controle. Assim como, a diminuição no tempo em pesquisa, atrelada a diminuição da satisfação. No papel de pesquisa, o tempo adicional foi interpretado como um “recurso ganho”, contribuindo para aumentar a produtividade e a satisfação, enquanto o estresse permaneceu estável. Isso indica que a pesquisa oferece maior controle sobre como o tempo é utilizado, reduzindo a percepção de demandas. Assim, também é possível relacionar com a espiral de ganhos de recursos de Hobfoll (1989). O autor argumenta que o acúmulo de recursos tende a gerar resultados positivos, como maior satisfação e maior resiliência frente ao estresse.

O caso do papel administrativo pareceu ser, ainda, diferente. Ocorreu uma sobreposição de situações. Isto é, essa função se difere em professores que ocupam cargos administrativos e professores que apenas exercem atividades administrativas periodicamente – o que não é possível vislumbrar no Gráfico 3. No geral, professores que ocupavam cargos administrativos tiveram que aumentar o tempo, e consequentemente tiveram um aumento de estresse. Enquanto os demais, mantiveram o nível de estresse, por meio da estabilidade do tempo dedicado a esse papel.

Nota-se que mesmo uma mudança disruptiva como a pandemia da Covid-19 que alterou espaço de trabalho e rotinas, pode não ser percebida como um fator impactante de mudança em alguns papéis de trabalho. Isso ocorreu mais no papel administrativo do que nos demais. Sugere-se que a mudança pode não ser percebida como impactante em papéis administrativos devido à estrutura mais previsível e rotineira dessas funções. Essa resiliência do papel administrativo pode ser explicada por sua natureza operacional, menos exposta às incertezas que caracterizam papéis como ensino ou pesquisa. Ademais, conforme apresentado em relação à distribuição de tempo entre os papéis, percebe-se que o papel administrativo é, por vezes, o menos valorizado pelos professores. Essa menor valorização pode atenuar a percepção de impacto, já que as mudanças em um papel secundário tendem a gerar menor envolvimento emocional. Portanto, a percepção de impacto sobre o papel administrativo está diretamente relacionada à sua previsibilidade e ao menor *status* atribuído em relação a outros papéis mais centrais na identidade profissional docente. Como destacado por Freitas (2017), o trabalho do professor está intrinsecamente ligado à sua identidade, pelo resultado de seu esforço intelectual.

Conforme a teoria da conservação dos recursos (Hobfoll, 1989), os indivíduos buscam conservar seus recursos, os quais, caso sejam perdidos podem ocasionar estresse, ou se forem ganhos, podem ocasionar satisfação. Os resultados indicam que o impacto do aumento de tempo dedicado aos papéis de trabalho na satisfação e no estresse é mediado pela natureza do papel e pelos recursos disponíveis. No ensino, a perda de recursos pessoais, como energia emocional e tempo livre, combinada com demandas excessivas, gerou uma espiral de perdas que reduziu a satisfação e aumentou o estresse. Já na pesquisa, o tempo adicional foi percebido como um recurso ganho, ampliando a produtividade e a satisfação, sem alterar o nível de estresse, possivelmente devido ao maior controle e autonomia associados a esse papel. Esses resultados corroboram a Teoria da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989), que argumenta que as percepções de ganho ou perda de recursos são fundamentais para explicar o impacto de mudanças no trabalho sobre o bem-estar.

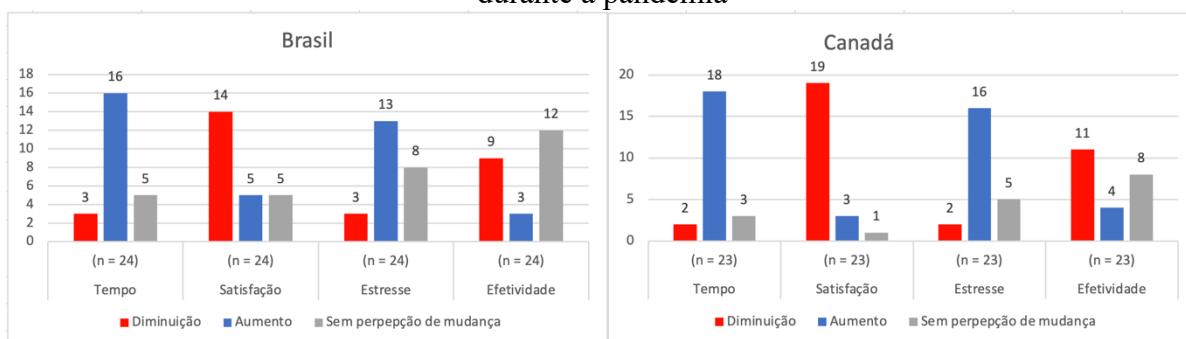
Em síntese, demonstra-se que o tempo adicional pode ser interpretado de formas diferentes dependendo do papel de trabalho. Enquanto no ensino o aumento de tempo é percebido como um recurso perdido (causando estresse e insatisfação), na pesquisa pode ser percebido como um recurso ganho (aumentando satisfação e produtividade). Isso adiciona uma camada contextual à Teoria de Conservação de Recursos, sugerindo que a percepção de "ganho" ou "perda" de recursos está diretamente ligada à natureza do papel e à autonomia que ele proporciona. Esta análise também oferece um exemplo empírico de como demandas múltiplas podem criar uma sobrecarga de recursos, o que não é abordado em profundidade por Hobfoll. Outro ponto a destacar é a subjetividade da percepção. Por exemplo, quando os professores não se preocupam/não valorizam o trabalho administrativo, a percepção de estabilidade pode atuar como um recurso psicológico, neutralizando o impacto negativo de demandas adicionais.

Esses resultados revelam não apenas a complexidade das demandas enfrentadas pelos professores durante a pandemia, mas também como as diferenças estruturais e emocionais entre os papéis de trabalho influenciam de maneira distinta a percepção de satisfação, estresse e produtividade no desempenho das funções.

4.5.2 Dinâmicas entre Tempo, Satisfação, Estresse e Produtividade nos papéis de trabalho sob a perspectiva cultural

De forma semelhante ao tópico anterior, sintetiza-se a experiência dos professores durante a pandemia em relação ao tempo, satisfação, estresse e produtividade nos seus três papéis de trabalho. No entanto, desta vez, são ressaltadas as diferenças entre os países analisados, permitindo uma análise sob a perspectiva cultural na vivência desses docentes. Ao separar os dados por país, pode-se inferir variáveis culturais sobre o comportamento dos professores. O Gráfico 4 apresenta a análise do efeito da pandemia no tempo, satisfação, estresse e efetividade no papel de ensino, por país:

Gráfico 4 – Relação do tempo, satisfação, estresse e efetividade no papel de ensino por país durante a pandemia

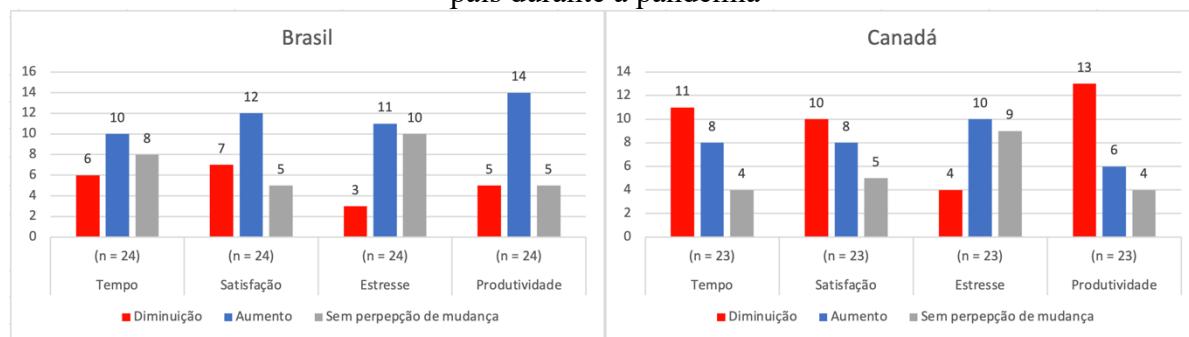


Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Percebe-se que o que foi visto na amostra geral, é intensificado pela amostra canadense. Em conjunto, esses achados indicam que, embora os professores tenham dedicado mais tempo ao ensino durante a pandemia, esse esforço não foi recompensado com maior satisfação ou produtividade, sendo acompanhado por níveis mais altos de estresse. Isso evidencia a necessidade de apoio mais eficaz aos docentes, tanto em termos de recursos quanto de suporte emocional e psicológico, para lidar com as exigências impostas pelas mudanças no ensino durante a pandemia. Uma vez que os professores canadenses não perceberam melhoria na efetividade no ensino (a maior parte percebeu diminuição ou não alteração) mesmo despendendo mais tempo e se dedicando nesse papel, os níveis de estresse aumentaram e consequentemente houve uma diminuição de satisfação.

O Gráfico 5 compara os impactos no papel de pesquisa entre professores do Brasil e do Canadá nas mesmas quatro variáveis:

Gráfico 5 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de pesquisa por país durante a pandemia

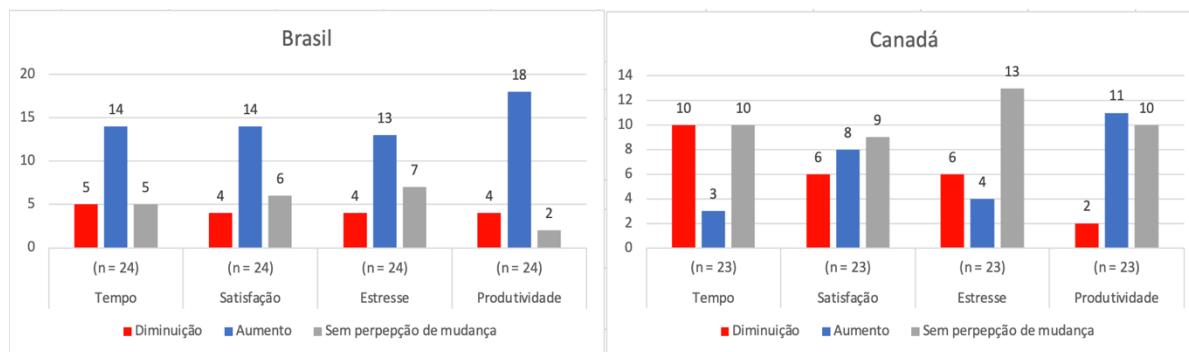


Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

De forma geral, os professores brasileiros demonstraram tendências mais positivas, com aumentos no tempo dedicado à pesquisa, satisfação e produtividade, embora com maior percepção de aumento do estresse. Já os canadenses relataram maior prevalência de diminuições no tempo, satisfação e produtividade, com uma proporção significativa indicando aumento no estresse. Isso pode ser reflexo de um ambiente que valoriza a pesquisa e produtividade.

O Gráfico 6 apresenta a diferença entre os brasileiros e os canadenses no papel administrativo:

Gráfico 6 – Relação do tempo, satisfação, estresse e produtividade no papel de administração por país durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

A maioria dos professores brasileiros que ocupam cargos administrativos percebeu ganhos em tempo dedicado, satisfação e produtividade, embora o aumento no estresse também tenha sido uma tendência marcante. Esses achados podem refletir o envolvimento ativo e comprometido desses professores em suas funções administrativas, mas também apontam para a pressão associada a essas responsabilidades. Para a maior parte dos professores

canadenses, o papel administrativo não mudou o tempo dedicado ou inclusive, diminuiu. Dessa forma, os canadenses tiveram índices melhores de manutenção ou aumento de satisfação, manutenção ou diminuição de estresse, e, manutenção ou aumento de produtividade.

Em síntese, destacaram-se diferenças no impacto da pandemia nos papéis de ensino, pesquisa e administração entre professores universitários do Brasil e do Canadá. Isto auxilia a avançar na compreensão das influências culturais sobre o comportamento docente em momentos de crise, assim como identificar as diferenças entre os papéis de trabalho. Esta tese indica que contextos nacionais podem ser variáveis relevantes, os quais permitem identificar padrões que seriam mascarados em uma análise geral, ampliando a compreensão das necessidades específicas de diferentes contextos culturais. Evidencia-se como dimensões culturais — individualismo versus coletivismo, distância de poder e aversão à incerteza — podem estar relacionadas à percepção de estresse, produtividade e satisfação em diferentes papéis de trabalho. Nesse sentido, precisa-se levar em consideração cada uma delas para a criação de políticas que possam auxiliar os professores.

Aumento do Coletivismo: Em culturas mais individualistas, como o Canadá, que se utilizam de apoio individualizado, como mentorias personalizadas e autonomia nos processos pedagógicos e de pesquisa, valorizando a independência do professor, podem precisar sofrer ajustes em tempos de crise. Uma vez que os canadenses veem o trabalho como uma realização pessoal com esforço excessivo (Spector et al., 2007), o não atingimento da produtividade esperada pode impactar negativamente sua própria identidade. Já em culturas mais coletivistas, há uma tendência de busca por apoio e compartilhamento de dificuldades com familiares ou colegas (Westman, 2005), o que pode ajudar a mitigar o estresse (Mansour; Tremblay, 2016). Dessa forma, sugere-se que, em tempos de crise, se faça uso de abordagens e redes de apoio mais coletivistas, mesmo para países com alto índice de individualismo.

Redução da Distância de Poder: Mesmo cerca de metade dos professores brasileiros ocupando cargos administrativos durante a pandemia, tendo níveis consideráveis de estresse, tiveram um aumento de satisfação e de produtividade no papel administrativo. Isto pode ser relacionado com a facilidade de adaptação da cultura brasileira. Muitas vezes é associada ao "jeitinho brasileiro", que de acordo com Xi (2016), se refere à capacidade dos brasileiros de superar desafios identificando brechas em vários sistemas de regras, o que pode ser uma característica importante na navegação de hierarquias rígidas. Contudo, percebeu-se que as Universidades analisadas do Brasil levaram mais tempo para o retorno das aulas no modelo de ensino remoto emergencial do que a Universidade Canadense. Essa diferença de tempo pode

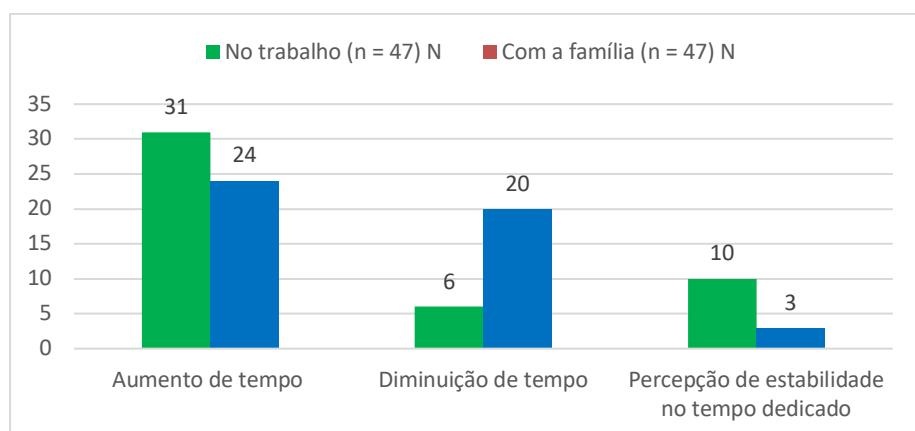
estar relacionada a alta distância de poder nas organizações brasileiras, dificultando a tomada de decisão mais ágil. Nesse sentido, sugere-se que haja uma leve redução na distância de poder, para que decisões sejam tomadas com maior celeridade em tempos de crise.

Gerenciamento da Aversão à Incerteza: é necessário para criar um ambiente de trabalho no qual professores se sintam preparados e valorizados, especialmente em situações de mudanças, como as impostas pela pandemia. Mesmo em países com índices mais baixos de aversão à incerteza (como o Canadá), a pandemia teve um efeito negativo em seus papéis autônomos, como a pesquisa. Dessa forma, sugere-se que se tente construir ambientes estruturados e regras claras (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017), em tempos de crise, independentemente do nível de aversão à incerteza. Para assim, promover segurança e maior previsibilidade.

4.5.3 Dinâmicas entre o tempo dedicado no trabalho e o tempo dedicado na família sob a teoria de conflitos

A interação entre o tempo que os professores dedicam à família e ao trabalho pode fornecer informações relevantes, uma vez que esses dois domínios são conhecidos por apresentarem altos níveis de conflito. O Gráfico 7 apresenta uma comparação entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo dedicado à família durante a pandemia:

Gráfico 7 – Mudanças no tempo dedicado ao trabalho e à família durante a pandemia



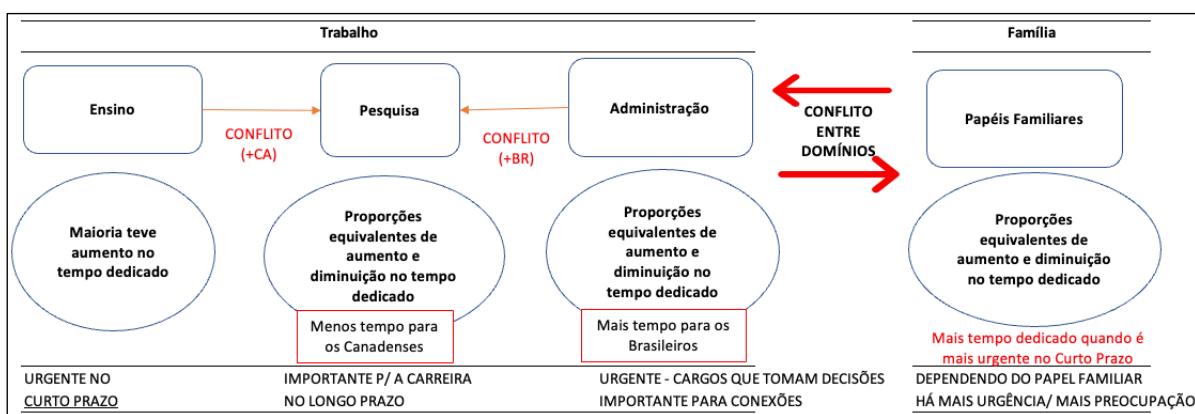
Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Durante o período analisado, houve maior tendência de aumento do tempo dedicado ao trabalho em comparação ao tempo com a família. No entanto, também foi significativo o número de pessoas que reportaram diminuição do tempo com a família, sugerindo que as

demandas profissionais podem ter interferido nas interações familiares. Este padrão também pode ser explicado pela Teoria da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989), pois as adaptações nas rotinas podem ter迫使 os indivíduos a redistribuírem seus recursos de tempo e energia entre os diferentes papéis, priorizando o trabalho em resposta às exigências da pandemia.

Ao analisar os dados detalhando os diferentes tipos de papéis profissionais, é possível identificar nuances que influenciam as decisões dos professores sobre a distribuição do seu tempo, permitindo também reconhecer conflitos entre as demandas do trabalho e da vida familiar. A Figura 19 apresenta algumas relações destacadas:

Figura 19 – Relações conflituosas entre os papéis de trabalho e entre a família



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

O aumento de tempo dedicado no papel de ensino apresentou-se como um fenômeno relativamente uniforme entre as amostras, refletindo não apenas a urgência das demandas associadas a essa função, mas também a identidade profissional dos docentes. Seja se relacionando com os alunos ou preparando as aulas, o professor sentiu pressão ao ter que adaptar suas práticas pedagógicas, sem a garantia de resultados positivos.

Diferenças culturais e contextuais também emergiram como fatores relevantes. Para os canadenses, o tempo extra dedicado ao ensino frequentemente resultou em conflitos com os papéis de pesquisa e familiares, sendo observado que muitos reportaram uma redução significativa no tempo destinado à pesquisa. Já entre os brasileiros, especialmente aqueles em cargos administrativos, os conflitos envolveram tanto o papel de pesquisa quanto o de ensino, devido à necessidade de tomar decisões rápidas e alterar processos administrativos em resposta à crise da pandemia.

Essa dinâmica está alinhada à teoria do conflito trabalho-família (Greenhaus; Beutell, 1985), que explica como demandas de diferentes domínios da vida podem ser incompatíveis, gerando conflitos bidirecionais. Os resultados da pesquisa ilustram claramente:

- **Conflitos do trabalho para a família:** o aumento das demandas urgentes no ensino reduziu o tempo disponível para as interações familiares.
 - **Conflitos da família para o trabalho:** exigências familiares impactaram o papel de pesquisa, especialmente por sua maior flexibilidade e menor urgência em comparação com o ensino ou a administração.
- Contudo, observa-se um terceiro tipo de conflito:
- **Conflitos entre papéis de trabalho que transbordam para a família:** este terceiro tipo de conflito emerge quando as demandas urgentes de um papel de trabalho (como ensino ou administração) não apenas prejudicam outros papéis de trabalho (como pesquisa), mas também consomem os recursos de tempo e energia que seriam dedicados à família. Esse tipo de conflito vai além do modelo clássico de bidirecionalidade trabalho-família, introduzindo uma dimensão mais complexa em que múltiplos papéis de trabalho interagem de forma a exacerbar o impacto sobre a vida familiar.

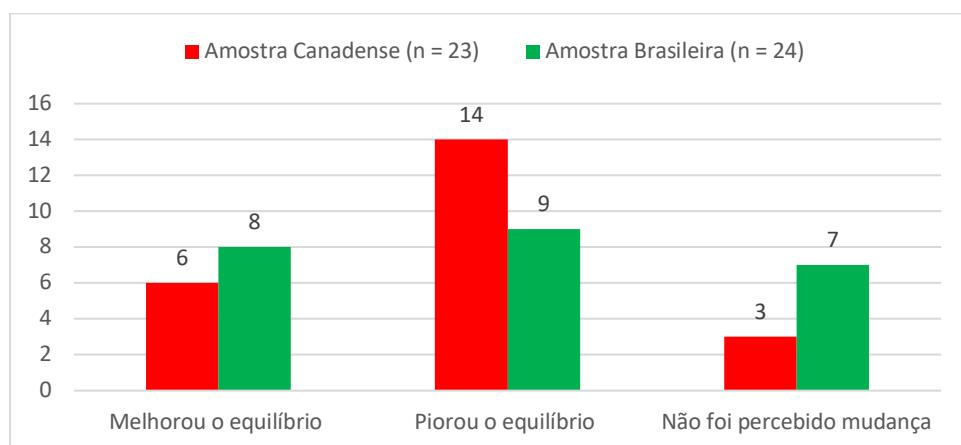
Esse resultado sugere que a interação entre os papéis de trabalho é um fator-chave que deve ser mais explorado na literatura de conflitos de papéis. Eles também apontam para a necessidade de modelos teóricos que considerem não apenas os conflitos bidirecionais (trabalho → família ou família → trabalho), mas também os conflitos intra-papéis dentro do domínio profissional que transbordam para a esfera pessoal. Essa abordagem pode contribuir para uma compreensão mais abrangente dos impactos das demandas contemporâneas no equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Os resultados também dialogam com a matriz de urgência e importância de Eisenhower (2018), ao mostrarem que, durante a pandemia, os docentes priorizaram tarefas urgentes (como ensino e administração), frequentemente em detrimento de atividades importantes, mas menos urgentes, como pesquisa. Essa priorização é compreensível em períodos de instabilidade ambiental, mas ajuda a explicar a redistribuição de recursos (tempo e energia) entre papéis que ocorreu em resposta às circunstâncias extraordinárias. Assim, esta tese oferece um exemplo prático em que o "tudo é urgente" impede a priorização estratégica das tarefas, propondo um refinamento da teoria para contextos de crise, como a pandemia.

4.5.4 Sugestões para a formulação de políticas para a melhoria do equilíbrio entre trabalho e família

Antes de refletir sobre políticas de melhoria, revisita-se os dados sobre o equilíbrio entre trabalho e família dos docentes. O Gráfico 8 compara a percepção de mudanças no equilíbrio entre trabalho e vida familiar entre a amostra canadense e a brasileira:

Gráfico 8 – Mudança no balanceamento entre trabalho e família durante a pandemia



Fonte: Dados das entrevistas (2022 – Amostra Canadá; 2023 – Amostra Brasil).

Os resultados indicam que, no Canadá, os professores relataram uma piora do equilíbrio entre trabalho e família. Apenas seis professores da amostra canadense relataram uma melhoria, enquanto oito brasileiros relataram o mesmo. Ainda, sete brasileiros não perceberam impacto no equilíbrio entre trabalho e família.

A maior percepção de piora no Canadá pode estar relacionada a diferenças culturais, como o alto individualismo e a maior ênfase na produtividade acadêmica, características que podem intensificar os conflitos entre trabalho e família durante crises. A literatura destaca que sociedades individualistas tendem a priorizar metas pessoais e produtividade individual (Spector et al., 2007), o que pode levar a um maior conflito entre trabalho e família em situações de crise, como a pandemia. O reforço dessa característica no ambiente acadêmico, onde há pressão por produtividade, intensifica o impacto relatado pelos professores canadenses, confirmando as observações de Ollier-Malaterre e Foucreault (2017), que apontam conflitos mais evidentes em culturas individualistas, especialmente em contextos de maior autonomia e cobrança de resultados.

A percepção de melhoria ou estabilidade no equilíbrio por parte de alguns professores brasileiros pode ser explicada pela natureza coletivista da cultura brasileira. Essa característica enfatiza o suporte social e familiar, o que está alinhado com as observações de Westman (2005) e Ollo-López e Goñi-Legaz (2017), que sugerem que redes familiares mais fortes podem atenuar os conflitos trabalho-família. A capacidade de recorrer a essas redes para ajuda emocional ou prática durante crises provavelmente influenciou positivamente as percepções relatadas pelos professores brasileiros.

No entanto, a literatura sobre distância de poder apresenta uma complexidade que merece atenção. Enquanto Ollier-Malaterre e Foucreault (2017) sugerem que culturas com maior hierarquia podem favorecer ambientes estruturados, potencialmente reduzindo conflitos entre trabalho e família, os resultados da pesquisa mostram que mesmo no Brasil, com alta pontuação de distância de poder, a percepção de estabilidade ou melhoria não foi universal. Isso pode indicar que, embora redes sociais ajudem a mitigar parte dos impactos, elas não são suficientes para eliminar os efeitos negativos das pressões acadêmicas. Este aspecto sugere que o impacto da Distância de Poder no equilíbrio trabalho-família talvez seja mais moderado do que a literatura sugere, pelo menos no contexto acadêmico.

Além disso, embora as dimensões de evitação de incerteza pareçam favorecer o Brasil (com maior estrutura e regras) indicando sofrer menos conflito entre vida pessoal e profissional por meio de condições de trabalho previsíveis (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017; Ollo-López; Goñi-Legaz, 2017), a flexibilidade do "jeitinho brasileiro" também pode gerar contradições, como observado por Xi (2016). Isso não é amplamente discutido nos resultados, mas poderia ajudar a explicar por que alguns professores brasileiros percebem estabilidade, enquanto outros relatam impactos negativos.

A expectativa de maior enriquecimento entre vida pessoal e profissional em culturas de baixa aversão à incerteza, como a canadense, baseia-se na premissa de que regras flexíveis e maior permeabilidade entre papéis favorecem a integração saudável desses domínios (Ollier-Malaterre; Foucreault, 2017). Contudo, os resultados revelam um cenário oposto: os professores canadenses relataram maior percepção de piora no equilíbrio trabalho-família durante a pandemia. Este resultado sugere que o contexto excepcional da crise sanitária alterou as dinâmicas previstas pelos estudos anteriores relatados na literatura. Durante a pandemia, a falta de separação física entre os ambientes (trabalho remoto) e a intensificação das demandas profissionais e familiares provavelmente transformaram essa permeabilidade em sobreposição disfuncional, gerando conflitos em vez de enriquecimento. Assim, o enriquecimento entre papéis pode ser altamente contingente ao contexto, e o impacto de eventos disruptivos, como

a pandemia, parece revelar vulnerabilidades inesperadas em culturas de baixa aversão à incerteza.

Isso reforça a literatura que aponta a influência das dimensões culturais no equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (Hofstede, 1980; Kossek et al., 2011). Os dados destacam a necessidade de que políticas sejam sensíveis a contextos culturais e institucionais específicos. As diferenças entre os dois países ilustram que soluções padronizadas são insuficientes. Políticas que priorizem o suporte emocional, a redistribuição equitativa de demandas e a flexibilização de prazos podem ser mais eficazes para melhorar o equilíbrio entre trabalho e família (Bowering; Reed, 2021; Corbera et al., 2020).

Com base nos resultados apresentados e nas lacunas e boas práticas identificadas na literatura, algumas sugestões para a formulação de políticas podem ser indicadas aos gestores de instituições educacionais para promover um melhor equilíbrio entre trabalho e vida pessoal no contexto acadêmico. Essas recomendações também dialogam com as desigualdades estruturais e as necessidades identificadas durante a pandemia de COVID-19.

A literatura destaca que políticas adaptativas e inclusivas são cruciais para lidar com situações de crise (Lester, 2015; Corbera et al., 2020), indicando que antes de refletir sobre ações ou políticas, precisa-se ter dados. Dessa forma, o monitoramento de indicadores como níveis de satisfação dos docentes, índices de saúde mental e bem-estar, e impacto na produtividade acadêmica a longo prazo são fundamentais. Realizar avaliações periódicas, tanto qualitativas quanto quantitativas, ouvindo docentes de diferentes estágios de carreira, é crucial para ajustar as políticas às necessidades emergentes e às especificidades situacionais.

Revisar e atualizar as diretrizes de saúde institucional existentes, priorizando o cuidado coletivo e individual, com foco em flexibilizar demandas de produtividade para evitar a sobrecarga de trabalho e o impacto na saúde mental durante crises como a pandemia da Covid-19 ou períodos de adaptação institucional (Corbera et al., 2020). Isso inclui reconsiderar metas em momentos de alta exigência, permitindo um ajuste mais humanizado.

Buscar entender fatores culturais destacados nessa pesquisa e como podem ser utilizados para melhorar a distribuição de trabalho. Isto é, precisa-se planejar e gerenciar a alocação de papéis de trabalho (ensino, pesquisa, administração) de forma que um papel não sobrecarregue os outros. Professores preferem separar as dimensões de trabalho e família, ou preferem integrar? Professores preferem quais papéis de trabalho? Recebem recompensas suficientes em cada um deles? Um ponto que ficou evidente na pesquisa foi a alta carga administrativa dos professores brasileiros. Seria possível redistribuir tarefas burocráticas?

Reducir níveis hierárquicos? São questionamentos que precisam ser feitos para se pensar em mudanças no sistema acadêmico.

Reconhecer a diversidade nas situações familiares e culturais (por exemplo, docentes com filhos, sem filhos, cuidadores de idosos ou pertencentes a minorias). Como criar políticas inclusivas para diferentes estruturas familiares e estilos de vida, alinhando benefícios e recursos (como horários de trabalho flexíveis ou carga horária reduzida) às realidades dos docentes? Quais minorias precisam de práticas de inclusão? Por quanto tempo?

Visto o elo identitário dos professores com a profissão, assim como um relativo grau de autonomia que eles têm, presume-se que eles precisam ser ativos no processo de busca entre equilíbrio trabalho e família. As organizações, por sua vez, podem gerar suporte por meio de treinamentos (gestão do tempo e priorização estratégica) e espaços institucionais para discussões e conexões dos professores sobre equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, incentivando reuniões e diálogos focados no cuidado e na promoção de estratégias de bem-estar coletivo, como proposto por Corbera et al. (2020).

Com base nos resultados apresentados, é evidente que o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal no contexto acadêmico exige uma abordagem multifacetada, sensível às particularidades culturais, institucionais e individuais dos docentes. Assim, conclui-se que um equilíbrio sustentável entre trabalho e vida pessoal exige não apenas a formulação de políticas bem fundamentadas, mas também um compromisso contínuo com a revisão e adaptação dessas práticas às necessidades emergentes.

5 CONCLUSÃO

Nesta última seção apresenta-se a tese desta pesquisa. Em seguida, revisita-se cada objetivo específico da pesquisa e como foi alcançado. Por fim, contribuições práticas e teóricas são destacadas, assim como possibilidades para estudos futuros.

5.1 TESE

Esta tese propõe que os professores universitários analisados, os quais já possuíam cargas excessivas de trabalho, precisaram aumentar ainda mais o tempo de dedicação durante a pandemia. Entende-se que, embora professores tivessem certa autonomia para realocar a dedicação de tempo entre os três papéis de trabalho – ensino, pesquisa e administração –, essa flexibilidade foi insuficiente em muitos casos, levando-os a utilizar ainda mais tempo destinado à família e gerando conflitos intra-papel e inter-papel.

Esta pesquisa defende que a autonomia dos professores e poder de agência não são suficientes para enfrentar períodos ambientais instáveis. Ao realocar o tempo entre os papéis de trabalho, o papel mais afetado foi o de pesquisa, uma vez que se caracterizou como o menos urgente. Durante a pandemia, atividades como ensino e administração assumiram um caráter emergencial, enquanto a pesquisa, sendo um processo mais demorado e que não requer respostas imediatas, foi relegada a um segundo plano. Contudo, a pesquisa é um dos papéis mais importantes para a recompensa financeira e a reputação de um professor universitário, o que intensificou a pressão e gerou sentimentos de culpa e impotência entre muitos docentes por não conseguirem gerenciar todas as demandas.

A análise deste trabalho aponta que o conflito trabalho-família é um problema significativo para professores universitários, pois a falta de delimitação entre esses âmbitos reforça o desequilíbrio. O conflito entre trabalho e família foi vislumbrado em ambas as direções, embora de forma distinta. Quando a família interferia no trabalho, as situações foram geralmente pontuais, como o cuidado com crianças pequenas ou idosos. Já o trabalho invadia com mais frequência. Por outro lado, o trabalho invadiu a vida pessoal de maneira mais frequente, especialmente devido à natureza intelectual do trabalho acadêmico, que dificultou a imposição de limites claros.

Esta tese também aponta que conflitos intra-papéis (no domínio trabalho) podem gerar conflitos inter-papéis (entre trabalho e família). Esse tipo de conflito ocorre quando

as demandas urgentes de um papel de trabalho, como ensino ou administração, não apenas prejudicam outros papéis, como a pesquisa, mas também, ao não serem solucionadas, transbordam para o conflito entre domínios, afetando a família. Nesse sentido, a maior parte dos professores da amostra relataram um desequilíbrio entre trabalho e família durante a pandemia.

Além disso, propõe-se que os professores universitários distribuem o tempo às atividades de ensino, pesquisa e administração reflete não apenas as demandas institucionais, mas também traços culturais. Diferenças significativas foram observadas entre contextos de alta ou baixa orientação para o coletivo e alta ou baixa distância de poder, como no Brasil e no Canadá. No Canadá, professores demonstraram maior preocupação com atividades individualistas, como a elaboração de vídeo aulas e a pesquisa. Em contrapartida, professores brasileiros priorizaram atividades de cunho coletivista, como a administração e o envolvimento com o bem-estar dos alunos. Enquanto docentes canadenses relataram altos níveis de estresse e diminuição na produtividade em pesquisa, professores brasileiros relataram um aumento na satisfação e na produtividade, por exemplo.

Por fim, os seguintes dados também destacam a necessidade de que políticas para melhorar o equilíbrio entre trabalho e família sejam sensíveis a contextos culturais e institucionais específicos. No Brasil, foi relatado mais tempo dedicado ao cuidado de idosos e filhos, mesmo quando os filhos já eram mais velhos. No Canadá, professores relataram passar mais tempo com a família no geral, devido à maior exposição ao ambiente familiar durante a pandemia. Contudo, brasileiros frequentemente mencionaram a falta de tempo de qualidade com a família, mesmo estando fisicamente presentes. Entre os brasileiros, foi mais comum relatar equilíbrio ou até mesmo melhora nesse aspecto, alinhando-se à orientação coletiva da cultura brasileira, que valoriza os laços familiares. Em contraste, os canadenses, especialmente as mulheres, enfrentaram maior desequilíbrio entre trabalho e família.

Embora os resultados reflitam práticas observadas em professores de instituições de educação superior no Brasil e no Canadá, estudos futuros devem explorar outros contextos para verificar a replicabilidade das tendências observadas.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese foi analisar como professores universitários do Brasil e do Canadá gerenciaram as mudanças no equilíbrio entre trabalho e família impostas pela

pandemia da Covid-19. A pesquisa buscou compreender as adaptações e estratégias adotadas pelos docentes para lidar com as demandas e pressões intensificadas pela crise sanitária, além de comparar as experiências vividas nos dois países. Os resultados evidenciaram diferenças e semelhanças nas formas de perceber e enfrentar os desafios impostos ao equilíbrio entre os papéis profissionais e familiares, revelando tanto os impactos sobre a satisfação, estresse e produtividade, quanto os aprendizados e resiliência dos professores nesse período.

A pesquisa atingiu cada objetivo específico proposto, oferecendo uma análise detalhada e comparativa entre os professores do Brasil e do Canadá durante a pandemia de COVID-19. Inicialmente, foram identificadas e comparadas as mudanças nos papéis profissionais (administração, ensino e pesquisa) e familiares, evidenciando diferenças significativas no escopo e no tempo dedicado a essas atividades em ambos os países. Os resultados deste estudo fornecem uma compreensão mais profunda dos conflitos de papéis enfrentados pelos membros do corpo docente e como esses conflitos são moldados por fatores culturais. Eles ilustram como os contextos culturais influenciam as expectativas e a gestão de papéis profissionais e pessoais, contribuindo para uma compreensão mais ampla da teoria de papéis e da teoria de conflitos de papéis. Além disso, essas descobertas ressaltam a importância de considerar as dimensões culturais ao analisar como os indivíduos navegam em vários papéis e as tensões associadas a eles.

Além disso, foi possível verificar e comparar os níveis de satisfação, estresse e produtividade dos professores em cada um de seus papéis profissionais (ensino, pesquisa e administração), destacando variações atribuídas a contextos culturais e estruturais distintos. Os resultados indicam que o impacto do aumento do tempo dedicado aos papéis de trabalho varia conforme a natureza do papel, com o ensino gerando estresse e insatisfação, enquanto a pesquisa resulta em maior satisfação e produtividade. O papel administrativo apresentou menor impacto devido à sua previsibilidade e menor valorização pelos professores. Isso contribui para a literatura ao expandir a aplicação da Teoria da Conservação dos Recursos no contexto acadêmico, demonstrando como a percepção de "ganho" ou "perda" de recursos varia conforme o papel de trabalho. Os resultados também podem ser relacionados com as dimensões culturais, como individualismo versus coletivismo, distância de poder e aversão à incerteza, uma vez que, parecem ter certa influência na percepção de estresse, produtividade e satisfação dos professores em tempos de crise.

A avaliação dos impactos da pandemia sobre a capacidade de equilibrar demandas profissionais e familiares revelaram desafios comuns e específicos em cada país, evidenciando a influência das políticas institucionais e culturais na gestão do equilíbrio trabalho-família.

As seguintes conclusões podem ser tiradas dos dados revisados neste estudo. Em primeiro lugar, nota-se que os membros do corpo docente vivenciam conflitos intra-papéis e entre papéis e que nem todas as dimensões de suas funções profissionais têm um impacto negativo em sua capacidade de equilibrar as exigências profissionais e familiares. Funções de alta urgência parecem particularmente exigidas para a capacidade dos professores de equilibrar trabalho e família.

Este estudo também lança luz sobre o impacto diferenciado da pandemia de Covid-19 na dinâmica profissional e familiar dos professores, com foco particular nas diferenças culturais. Os resultados ressaltam a importância de considerar esses fatores contextuais na compreensão das diversas experiências dentro da comunidade acadêmica. Reconhecer e compreender as nuances culturais nas experiências dos professores durante a pandemia é crucial para conceber mecanismos de apoio e intervenções políticas direcionadas.

As reflexões sobre as dinâmicas entre trabalho, família e bem-estar (incluindo estresse, satisfação e produtividade) permitiram a proposição de diretrizes práticas para o desenvolvimento de políticas que promovam um equilíbrio sustentável entre trabalho e vida pessoal, atendendo às necessidades identificadas nos dois contextos analisados. O estudo sugere que políticas universais podem não ser eficazes em contextos culturalmente diversos. Em vez disso, as universidades devem considerar o desenvolvimento de políticas personalizadas que reflitam as características culturais e organizacionais específicas de suas instituições. Isso pode incluir ajustes nas práticas de gestão e sistemas de suporte para o corpo docente, com base em suas necessidades e contextos únicos. As universidades podem trabalhar para criar ambientes mais colaborativos e menos hierárquicos, especialmente em contextos com alta distância de poder. O estudo também indica que, para mitigar a redução no tempo de pesquisa durante crises, as universidades podem precisar repensar suas estruturas de suporte, garantindo que a pesquisa permaneça uma prioridade mesmo quando outras funções de trabalho se tornarem mais urgentes. Isso é particularmente relevante quando a pesquisa é crucial para a progressão na carreira acadêmica.

A contribuição desta pesquisa para a teoria é significativa em várias frentes. Primeiramente, ao aplicar a teoria transacional de estresse e enfrentamento em um contexto específico - o ambiente acadêmico durante uma pandemia - este estudo expande nossa compreensão de como os professores gerenciam o estresse em diferentes funções profissionais. Isso fortalece e valida a relevância contínua desta teoria, demonstrando sua aplicabilidade em cenários complexos e mutáveis.

Em segundo lugar, este estudo preenche lacunas na literatura ao investigar como os fatores ambientais contribuem para o estresse, satisfação e produtividade entre professores e como eles lidam com funções como ensino, pesquisa e administração. Ao conduzir estudos de caso qualitativos em economias desenvolvidas (Canadá) e em desenvolvimento (Brasil), a pesquisa fornece uma compreensão abrangente da dinâmica de enfrentamento ao estresse durante uma crise global.

Terceiro, as descobertas destacam a necessidade de reconhecer e abordar os estressores únicos enfrentados pelos professores para promover seu bem-estar e resiliência no ambiente acadêmico. A função que percebeu mais desafios com a mudança da pandemia foi o ensino, que experimentou um dos maiores aumentos de estresse e buscou mais suporte como enfrentamento durante a pandemia. A maior parte do suporte utilizado pelos professores foi com seus colegas informalmente. Para a pesquisa, houve um impacto desafiador para pouco menos da metade dos professores, o que refletiu a situação com suporte e estresse. Como a função de pesquisa é crucial para a continuidade da carreira e reputação do professor, vários professores lutaram para continuar suas pesquisas durante a pandemia sem suporte institucional. A função administrativa já havia visto um impacto positivo para a maioria dos professores, com a maioria não percebendo um aumento no estresse, e menos professores buscaram suporte. Foi observado que uma parcela significativa dos professores emprega estratégias mistas de enfrentamento focado na emoção e no problema, pois refletem sobre as questões e buscam se adaptar ao que é proposto.

Por fim, este estudo contribui teoricamente ao fornecer uma exploração abrangente da interação entre as demandas profissionais e pessoais entre os docentes em dois contextos culturais distintos durante a pandemia da COVID-19. Ao integrar a teoria dos papéis e as estruturas de equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, oferece *insights* sobre os fatores contextuais que influenciam as experiências do corpo docente e contribuem para o discurso contínuo sobre o bem-estar dos acadêmicos diante dos desafios globais.

Pesquisas futuras podem explorar os efeitos de longo prazo da pandemia na saúde mental e bem-estar dos membros do corpo docente e investigar intervenções eficazes para mitigar o estresse ocupacional. Estudos longitudinais rastreando mudanças nos níveis de estresse e estratégias de enfrentamento ao longo do tempo podem fornecer uma compreensão mais profunda de como os professores se adaptam aos desafios contínuos na academia. Próximas pesquisas também podem explorar as estratégias de resiliência adotadas por membros do corpo docente para lidar com a sobrecarga de trabalho em tempos estáveis, e como essas estratégias variam em diferentes contextos culturais e institucionais. Embora o

fato de que este estudo coletou dados de pesquisa e entrevista de membros do corpo docente em dois países seja um ponto forte desta pesquisa, o fato de que não coletamos dados em tempo real durante a pandemia e dependemos de dados retrospectivos para nossa análise é uma fraqueza que precisa ser reconhecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABID, T.; ZAHID, G.; SHAHID, N.; BUKHARI, M. Online teaching experience during the COVID-19 in Pakistan: Pedagogy–technology balance and student engagement. **Journal of the Humanities and Social Sciences**, v. 14, n. 3, p. 367-391, 2021.
- ACZEL, B.; KOVACS, M.; VAN DER LIPPE, T.; SZASZI, B. Researchers working from home: Benefits and challenges. **PloS one**, v. 16, n. 3, p. e0249127, 2021.
- ADAMS, W. C. Conducting semi-structured interviews. **Handbook of practical program evaluation**, p. 492-505, 2015.
- ADEWALE, A. S.; GHAVIFEKR, S.; ABDULSALAM, I. Impact of stress on academic staff: Implication for higher education management and leadership. **MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management**, v. 5, n. 2, p. 75-91, 2017.
- ADISA, T. A.; AIYENITAJU, O.; ADEKOYA, O. D. The work–family balance of British working women during the COVID-19 pandemic. **Journal of Work-Applied Management**, v. 13, n. 2, p. 241-260, 2021.
- AGUIAR, C. V. N.; BASTOS, A. V. B. Tradução, adaptação e evidências de validade para a medida de conflito trabalho-família. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 12, n. 2, p. 203-212, 2013.
- AKOUR, A.; ALA'A, B.; BARAKAT, M.; KANJ, R.; FAKHOURI, H. N.; MALKAWI, A.; MUSLEH, G. The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. **The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene**, v. 103, n. 6, p. 2391, 2020.
- AL JENAIBI, B. Job satisfaction: Comparisons among diverse public organizations in the UAE. **Management Science and Engineering**, v. 4, n. 3, p. 60, 2010.
- ALLARD, T. J.; WORTLEY, R. K.; STEWART, A. L. Role conflict in community corrections. **Psychology, Crime and Law**, v. 9, n. 3, p. 279-289, 2003.
- ALLEN, T. D.; HERST, D. E.; BRUCK, C. S.; SUTTON, M. Consequences associated with work-to-family conflict: a review and agenda for future research. **Journal of occupational health psychology**, v. 5, n. 2, p. 278, 2000.
- ALLEN, T. D.; FRENCH, K. A.; DUMANI, S.; SHOCKLEY, K. M. Meta-analysis of work–family conflict means differences: Does national context matter?. **Journal of Vocational Behavior**, v. 90, p. 90-100, 2015.
- ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmico?** Rio de Janeiro: Myhrra, 2004.
- AMSTAD, F. T.; MEIER, L. L.; FAESL, U.; ELFERING, A.; SEMMER, N. K. A meta-analysis of work–family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-

domain versus matching-domain relations. **Journal of occupational health psychology**, v. 16, n. 2, p. 151, 2011.

ANDRADE, C.; PETIZ LOUSÃ, E. Telework and work–family conflict during COVID-19 lockdown in Portugal: The influence of job-related factors. **Administrative Sciences**, v. 11, n. 3, p. 103, 2021.

ARAÚJO, T. M.; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, p. e27, 2021.

ASHFORTH, B. E.; KREINER, G. E.; FUGATE, M. All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 3, p. 472-491, 2000.

AYCAN, Z. Cross-cultural approaches to work-family conflict. In: **Handbook of work-family integration**. Academic Press, 2008. p. 353-370.

BARNETT, R. C.; GAREIS, K. C. Role Theory Perspectives on Work and Family. In M. Pitt-Catsopoulos, E. E. Kossek, S. Sweet (Eds.), **The work and family handbook: multidisciplinary perspectives, methods, and approaches** (pp. 209–221). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2006.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEIGI, M.; SHIRMOHAMMADI, M.; KIM, S. Living the academic life: A model for work-family conflict. **Work**, v. 53, n. 3, p. 459-468, 2016.

BELIKOV, O.; VANLEEUWEN, C.; VELETIANOS, G.; JOHNSON, N.; PRUSKO, P. Professional and personal impacts experienced by faculty stemming from the intersection of the Covid-19 pandemic and racial tensions. **Journal of Interactive Media in Education**, 2021, n. 1, 2021.

BELLAVIA, G. M.; FRONE, M. K. Work-family conflict. **Handbook of work stress**, p. 113-148, 2005.

BENTLEY, P. J.; KYVIK, S. Academic work from a comparative perspective: A survey of faculty working time across 13 countries. **Higher Education**, v. 63, p. 529-547, 2012.

BIDDLE, B. J. Recent developments in role theory. **Annual Review of Sociology**, v. 12, n. 1, p. 67-92, 1986.

BIDDLE, B. J. **Role theory: Expectations, identities, and behaviors**. Academic press, 2013.

BINI, TJ; SERVA, M.; MELO, D. As habilidades de gestão dos coordenadores de grupos de pesquisa no campo da administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. In: III Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 3, 2013, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis : Núcleo ORD-UFSC, 2013. 1–36 p.

BIRNBAUM, R. **Managing fads in higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BIRON, C.; BRUN, J. P.; IVERS, H. Extent and sources of occupational stress in university staff. **Work**, v. 30, n. 4, p. 511-522, 2008.

BISHOP, J. The recognition and reward of employee performance. **Journal of labor Economics**, v. 5, n. 4, Part 2, p. 36-56, 1987.

BOLES, J. S.; HOWARD, W. G.; DONOFRIO, H. H. An investigation into the inter-relationships of work-family conflict, family-work conflict and work satisfaction. **Journal of Managerial issues**, p. 376-390, 2001.

BOLZAN, DPV; ISAIA, S. M de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 29, p. 13-26, 2010.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOWENI, G. P.; VAN DER WESTHUIZEN, P.; MEYER, L. Role conflict experienced by primary school educators in Northwest, South Africa. **Africa Education Review**, v. 17, n. 5, p. 1-18, 2020.

BOWERING, E.; REED, M. Achieving academic promotion: The role of work environment, role conflict, and life balance. **Canadian Journal of Higher Education**, v. 51, n. 4, p. 1-25, 2021.

BOYAR, S. L.; MAERTZ J. R., Carl P.; PEARSON, A. W. The effects of work–family conflict and family–work conflict on nonattendance behaviors. **Journal of business Research**, v. 58, n. 7, p. 919-925, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Portaria n. 343 do de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020c.

BRCKALORENZ, A.; NELSON LAIRD, T. F.; YUHAS, B., STRICKLAND; J.; FASSETT, K. Faculty types and effective teaching: A cautionary exploration of how faculty spend their time. **American Educational Research Association Annual Meeting**, 2018.

BRINGEL, B. **COVID-19 e o novo caos global. 2020.** In OpenDemocracy. 2020. Disponível em: <<https://www.opendemocracy.net/pt/covid-19-e-o-novo-caos-global/>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BYRON, K. A meta-analytic review of work–family conflict and its antecedents. **Journal of vocational behavior**, v. 67, n. 2, p. 169-198, 2005.

CALVO-PAZ, M.; GUEVARA-RAMÍREZ, J.; ZAPATA-LÓPEZ, J. S.; REALPE-MARTINEZ, D. L. Occupational balance during Covid-19 lockdown among occupational therapy academics. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, p. 3242, 2022.

CANADÁ. Lei de Quarentena: Ordens de Emergência COVID-19. Quarantine Act. Disponível em: <https://www.canada.ca/en/public-health/services/diseases/2019-novel-coronavirus-infection/canadas-reponse.html>. Acesso em: 28 set. 2024.

CARLSON, D. S.; KACMAR, K. M.; WILLIAMS, L. J. Construction and initial validation of a multidimensional measure of work–family conflict. **Journal of Vocational behavior**, v. 56, n. 2, p. 249-276, 2000.

CARLSON, D. S.; KACMAR, K. M.; WAYNE, J. H.; GRZYWACZ, J. Measuring the positive side of the work–family interface: Development and validation of a work–family enrichment scale. **Journal of vocational behavior**, v. 68, n. 1, p. 131-164, 2006.

CARLSON, D. S.; GRZYWACZ, J. G.; ZIVNUSKA, S. Is work—family balance more than conflict and enrichment?. **Human relations**, v. 62, n. 10, p. 1459-1486, 2009.

CARVALHO, V. D. Papéis na organização, conflito trabalho-família, satisfação laboral e saúde mental de docentes em relação com o comprometimento organizacional afetivo. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 40, 2024.

CASALI, A.; TORRES, D. Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 28, p. 423-431, 2021.

CASSIOLATO, R. A. **Síndrome de burnout e identidade do professor universitário.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CATANO, V. M.; FRANCIS, L.; HAINES, T.; KIRPALANI, H.; SHANNON, H.; STRINGER, B.; LOZANSKI, L. Occupational stress in Canadian universities: A national survey. **International Journal of Stress Management**, v. 17, n. 3, p. 232-258, 2010.

CHAN, X. W.; SHANG, S.; BROUGH, P.; WILKINSON, A.; LU, C. Q. Work, life and COVID-19: a rapid review and practical recommendations for the post-pandemic workplace. **Asia Pacific journal of human resources**, v. 61, n. 2, p. 257-276, 2023.

CHANG, A.; MCDONALD, P.; BURTON, P. Methodological choices in work-life balance research 1987 to 2006: A critical review. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 21, n. 13, p. 2381-2413, 2010.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. Sage, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, n.24, p. 5-15, 2003.

CHIERICHETTI, M.; BACKER, P. Exploring faculty perspectives during emergency remote teaching in engineering at a large public university. **Education Sciences**, v. 11, n. 8, p. 419, 2021.

CHOI, P. L.; TANG, S. Y. F. Role management strategies of beginning teachers in Hong Kong. **Teacher Development**, v. 9, n. 3, p. 369-387, 2005.

CHOWDHURY, R. Embarking on research in the social sciences: Understanding the foundational concepts. **VNU Journal of Science: Foreign Studies**, v. 35, n. 1, p. 99-113, 2019.

CLARK, A. E. What really matters in a job? Hedonic measurement using quit data. **Labour economics**, v. 8, n. 2, p. 223-242, 2001.

CLARK, S. C. Work/family border theory: A new theory of work/family balance. **Human Relations**, v. 53, n. 6, p. 747-770, 2000.

COLARES, A. C. V.; CASTRO, M. C. C. S.; BARBOSA NETO, J. E.; CUNHA, J. V. A. Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 30, p. 381-395, 2019.

CORBERA, E.; ANGUELOVSKI, I.; HONEY-ROSÉS, J.; RUIZ-MALLÉN, I. Academia in the Time of COVID-19: Towards an Ethics of Care. **Planning Theory & Practice**, v. 21, n. 2, p. 191-199, 2020.

CRESWELL, J. W. **A concise introduction to mixed methods research**. Sage publications, 2021.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. David. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach**. Sage publications, 2018.

CRESWELL, J. W.; POTTH, C. N. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Sage publications, 2016.

DARABI, M.; MACASKILL, A.; REIDY, L. Stress among UK academics: Identifying who copes best. **Journal of Further and Higher Education**, v. 41, n. 3, p. 393-412, 2017.

DAVIS, J. C.; LI, E. P. H.; BUTTERFIELD, M. S.; DILABIO, G. A.; SANTHAGUNAM, N.; MARCOLIN, B. Are we failing female and racialized academics? A Canadian national survey examining the impacts of the COVID-19 pandemic on tenure and tenure-track faculty. **Gender, Work & Organization**, v. 29, n. 3, p. 703-722, 2022.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

DENSON, N.; SZELÉNYI, K.; BRESONIS, K. Correlates of work-life balance for faculty across racial/ethnic groups. **Research in Higher Education**, v. 59, p. 226-247, 2018.

DENSON, N.; SZELÉNYI, K. Faculty perceptions of work-life balance: The role of marital/relationship and family status. **Higher Education**, v. 83, n. 2, p. 261-278, 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DU, J.; MAYER, G.; HUMMEL, S.; OETJEN, N.; GRONEWOLD, N.; ZAFAR, A.; SCHULTZ, J. H. Mental health burden in different professions during the final stage of the COVID-19 lockdown in China: cross-sectional survey study. **Journal of Medical Internet Research**, v. 22, n. 12, p. 24240, 2020.

DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A.; AUGUSTO, M. H.; MELO, S. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, 2008.

EISENHOWER, D. D. Eisenhower Matrix. Luettavissa: <https://www.eisenhower.me/eisenhowermatrix/>. Luettu, v. 20, 2018.

ERDAMAR, G.; DEMIREL, H. Investigation of work-family, family-work conflict of the teachers. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 4919-4924, 2014.

ESTRADA, R. J. S. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria**. Tese – (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

FAZAL, S.; NAZ, S.; KHAN, M. I.; PEDDER, D. Barriers and enablers of women's academic careers in Pakistan. *Asian Journal of Womens Studies*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 217-238, 2019.

FONTINHA, R.; EASTON, S.; VAN LAAR, D. Overtime and quality of working life in academics and non-academics: The role of perceived work-life balance. **International Journal of Stress Management**, v. 26, n. 2, p. 173, 2019.

FRANCO, L. S.; PICININ, C. T., PILATTI, L. A.; FRANCO, A. C. Equilíbrio entre vida profissional e pessoal no Ensino Superior: uma revisão sistemática do impacto no bem-estar dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 112, p. 691-717, 2021.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Gestão democrática e autonomia universitária: educação superior no Brasil e o Mercosul; In: SGUSSARDI, W.; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Org.) **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**. Brasília/Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005.

FREEMAN, J. H. Organizational life cycles and natural selection processes. In: STAW, B.; CUMMINGS, L. (Eds.). **Research in Organizational Behavior**. v. 4. Greenwich: JAI Press, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. G. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer e sofrimento. In: FREITAS, L. G. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**, Curitiba: Ed. Juruá, p.35-47, 2013.

FREITAS, L. G. **Saúde e Processo de Adoecimento no Trabalho dos Professores em Ambiente Virtual**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

FREITAS, V. C. de. **Produção de subjetividades no trabalho docente no curso de administração da UFES: um olhar ergológico**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FRIEDMAN, S. D.; GREENHAUS, J. H. **Work and family-allies or enemies?: what happens when business professionals confront life choices**. Oxford University Press, USA, 2000.

FRONE, M. R. Work-family balance. **Handbook of occupational health psychology/American Psychological Association**. Washington, D.C.: American Psychological Association. 2003.

FRONE, M. R.; RUSSELL, M.; COOPER, M. L. Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. **Journal of applied psychology**, v. 77, n. 1, p. 65, 1992.

GELFAND, M. J.; KNIGHT, A. P. Cross-cultural perspectives on work-family conflict. **Work and family: An international research perspective**, p. 401-414, 2005.

GERSICK, C. J. G. Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm. **Academy of management review**, v. 16, n. 1, p. 10-36, 1991.

GLOBAL NEWS. *Coronavirus: Classes move online at Carleton University, University of Ottawa*. Disponível em: <https://globalnews.ca/news/6673457/coronavirus-classes-online-university-ottawa-carleton/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

GOPAUL, B.; JONES, G. A.; WEINRIB, J.; METCALFE, A.; FISHER, D.; GINGRAS, Y.; RUBENSON, K. The Academic Profession in Canada: Perceptions of Canadian University Faculty about Research and Teaching. **Canadian Journal of Higher Education**, v. 46, n. 2, p. 55-77, 2016.

GOULART JÚNIOR, E.; FEIJÓ, M. R., CUNHA, É. V. D., CORRÊA, B. J.; GOUVEIA, P. A. D. E. S. Exigências familiares e do trabalho: um equilíbrio necessário para a saúde de trabalhadores e organizações. **Pensando famílias**, p. 110-122, 2013.

GOVERNO DE ONTÁRIO. COVID-19 Emergency Orders. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/emergency-information>. Acesso em: 28 set. 2024.

GREENHAUS, J. H.; BEUTELL, N. J. Sources of conflict between work and family roles. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 1, p. 76–88, 1985.

GREENHAUS, J. H.; COLLINS, K. M.; SHAW, J. D. The relation between work–family balance and quality of life. **Journal of vocational behavior**, v. 63, n. 3, p. 510-531, 2003.

GREENHAUS, J. H.; POWELL, G. N. When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. **Academy of management review**, v. 31, n. 1, p. 72-92, 2006.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo:** sentidos e formas de uso. Lisboa: Lucerna, 2006.

HADDOCK, S. A.; ZIMMERMAN, T. S.; LYNESS, K. P.; ZIEMBA, S. J. Practices of dual earner couples successfully balancing work and family. **Journal of Family and Economic Issues**, v. 27, p. 207-234, 2006.

HAMID, A. A.; MISKRY, A. S. A. A.; DARWEESH, A. H. M. The relationship between coping and distress among faculty members and students during COVID-19 pandemic lockdown: The moderating effect of gender. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, p. 1103049, 2023.

HARTH, N. S.; MITTE, K. Managing multiple roles during the COVID-19 lockdown: Not men or women, but parents as the emotional “loser in the crisis”. **Social Psychological Bulletin**, v. 15, n. 4, p. 1-17, 2020.

HERMAN, J. B.; GYLLSTROM, K. K. Working Men and Women: Inter-and Intra-Role Conflict. **Psychology of Women Quarterly**, v. 1, n. 4, p. 319-333, 1977.

HIDALGO-ANDRADE, P.; HERMOSA-BOSANO, C.; PAZ, C. Teachers’ mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study. **Psychology Research and Behavior Management**, p. 933-944, 2021.

HOBFOLL, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. **American Psychologist**, v. 44, n. 3, p. 513–524, 1989.

HOBFOLL, Stevan E. **Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress**. Springer Science & Business Media, 1998.

HOBFOLL, S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings. **Journal of occupational and organizational psychology**, v. 84, n. 1, p. 116-122, 2011.

HOBFOLL, S. E. Social and psychological resources and adaptation. **Review of general psychology**, v. 6, n. 4, p. 307-324, 2002.

HOBFOLL, S. E. **The ecology of stress.** NY: Hemisphere Publishing Corporation, 1988.

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B. B.; TRUST, T.; BOND, M. A. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** Online: EDUCAUSE Review, 2020.

HOFSTEDE INSIGHTS. Country Comparison. Disponível em: <https://www.hofstede-insights.com>. Acesso em: 29 set. 2024.

HOFSTEDE, G. **Consequências da Cultura:** diferenças internacionais em trabalhos relacionados com valores. Beverly Hill, CA: Sage. 1980.

HOFSTEDE, G. Culture's recent consequences: Using dimension scores in theory and research. **International Journal of Cross-Cultural Management**, v. 1, n. 1, p. 11-17, 2001.

HOFSTEDE, G.; GARIBALDI DE HILAL, A. V.; MALVEZZI, S.; TANURE, B.; VINKEN, H. Comparing regional cultures within a country: Lessons from Brazil. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 41, n. 3, p. 336-352, 2010.

HOWARD, W. G.; DONOFRIO, H. H.; BOLES, J. S. Inter-domain work-family, family-work conflict and police work satisfaction. **Policing: An International Journal of Police Strategies & Management**, v. 27, n. 3, p. 380-395, 2004.

IQBAL, A.; KOKASH, H. Faculty perception of stress and coping strategies in a Saudi Private University: An exploratory study. **Journal of International Education Studies**, v. 4, n. 3, p. 137-149, 2011.

JOHNSON, D. S.; KLINE, A. Brief report: Exploring the experiences of women faculty with caregiving responsibilities during the onset of COVID-19. **Public Integrity**, v. 25, n. 6, p. 537-548, 2023.

KAHN, R.; WOLFE, D.; QUINN, R.; SNOEK, J.; ROSENTHAL, R. **Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.** Jhon Wiley, 1964.

KALLIATH, P.; KALLIATH, T.; CHAN, C. Work–family conflict and family–work conflict as predictors of psychological strain: does social support matter?. **The British Journal of Social Work**, v. 45, n. 8, p. 2387-2405, 2014.

KARAKOSE, T.; YIRCI, R.; PAPADAKIS, S. Exploring the interrelationship between covid-19 phobia, work–family conflict, family–work conflict, and life satisfaction among school administrators for advancing sustainable management. **Sustainability**, v. 13, n. 15, p. 8654, 2021.

KATZ, D.; KAHN, R. **The Social Psychology of Organizations.** 2nd ed.. Wiley, New York, NY, 1978.

KELLIHER, C.; RICHARDSON, J.; BOIARINTSEVA, G. All of work? All of life? Reconceptualising work-life balance for the 21st century. **Human resource management journal**, v. 29, n. 2, p. 97-112, 2019.

KINMAN, G.; JONES, F. Effort-reward imbalance, over-commitment and work-life conflict: testing an expanded model. **Journal of Managerial Psychology**, Bradford, v. 23, n. 3, p. 236-251, 2008.

KOPELMAN, R. E.; GREENHAUS, J. H.; CONNOLLY, T. F. A model of work, family, and interrole conflict: A construct validation study. **Organizational behavior and human performance**, v. 32, n. 2, p. 198-215, 1983.

KORABIK, K.; LERO, D.; WHITEHEAD, D. (Eds.). **Handbook of work-family integration: Research, theory, and best practices**. Academic Press, 2011.

KORABIK, K.; LERO, D. S.; AYMAN, R. A multi-level approach to cross cultural work-family research: A micro and macro perspective. **International Journal of Cross-Cultural Management**, v. 3, n. 3, p. 289-303, 2003.

KOSSEK, E. E.; LEE, K. H. Work-family conflict and work-life conflict. In: **Oxford research encyclopedia of business and management**. 2017.

KOSSEK, E. E.; PICHLER, S., BODNER, T.; HAMMER, L. B. Workplace social support and work-family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. **Personnel psychology**, v. 64, n. 2, p. 289-313, 2011.

KOSSEK, E. E.; OLLIER-MALATERRE, A. Work-life policies: Linking national contexts, organizational practice and people for multi-level change. In: **Expanding the boundaries of work-family research: A vision for the future**. London: Palgrave Macmillan UK, 2013. p. 3-31.

KUMAR, P.; KUMAR, N.; AGGARWAL, P.; YEAP, J. A. Working in lockdown: the relationship between COVID-19 induced work stressors, job performance, distress, and life satisfaction. **Current Psychology**, p. 1-16, 2021.

LAFFIN, M. **De contador a professor:** a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Tese. (Doutorado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LAM, S. S. K.; CHEN, X.; SCHAUERBROECK, J. Participative decision making and employee performance in different cultures: The moderating effects of allocentrism/idiocentrism and efficacy. **Academy of management Journal**, v. 45, n. 5, p. 905-914, 2002.

LAPIERRE, L. M.; ALLEN, T. D. Work-supportive family, family-supportive supervision, use of organizational benefits, and problem-focused coping: implications for work-family conflict and employee well-being. **Journal of occupational health psychology**, v. 11, n. 2, p. 169, 2006.

LARA, R. C.; QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação: in/extensificação e multitarefa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, Appraisal, and Coping**. Springer, 1984.

LEAL, F. **Uma pandemia imersa na longa trajetória do sistema mundial capitalista: coronavírus e a universidade pública brasileira**. Sevilla: Iberoamérica Social, 2021.

LECLERC, G.; Qui sont les intellectuels? Le cas des universitaires. **Sciences Humaines**, v. 28, n. 157, 2005.

LESTER, J. Cultures of work-life balance in higher education: A case of fragmentation. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 8, n. 3, p. 139, 2015.

LESTER, J. Work-life balance and cultural change: A narrative of eligibility. **The Review of Higher Education**, v. 36, n. 4, p. 463-488, 2013.

LEWIN, K. Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. **Human relations**, v. 1, n. 1, p. 5-41, 1947.

LI, W.; KOU, C. Prevalence and correlates of psychological stress among teachers at a national key comprehensive university in China. **International Journal of Occupational and Environmental Health**, v. 24, n. 1-2, p. 7-16, 2018.

LINK, A. N.; SWANN, C. A.; BOZEMAN, B. A time allocation study of university faculty. **Economics of education review**, v. 27, n. 4, p. 363-374, 2008.

LOMAS, T. Life balance and harmony. **International Journal of Wellbeing**, v. 11, n. 1, 2021.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.

MAGNANI, G.; GIOIA, D. Using the Gioia Methodology in international business and entrepreneurship research. **International Business Review**, v. 32, n. 2, p. 102097, 2023.

MANCEBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 105-116, 2020.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 466-482, 2007.

MANSOUR, S.; TREMBLAY, D. Workload, generic and work-family specific social supports and job stress: Mediating role of work-family and family-work conflict. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 28, n. 8, p. 1778-1804, 2016.

MARTIN, E.; LUECKENHAUSEN, G. How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. **Higher Education**, v. 49, p. 389-412, 2005.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATULEVICIUS, S. A.; KHO, K. A.; REISCH, J.; YIN, H. Academic medicine faculty perceptions of work-life balance before and since the COVID-19 pandemic. **JAMA network open**, v. 4, n. 6, p. 2113539, 2021.

MCCLENAHAN, C. A.; GILES, M. L.; MALLETT, J. The importance of context specificity in work stress research: A test of the Demand-Control-Support model in academics. **Work & stress**, v. 21, n. 1, p. 85-95, 2007.

MCMILLAN, H. S.; MORRIS, M. L.; ATCHLEY, E. K. Constructs of the work/life interface: A synthesis of the literature and introduction of the concept of work/life harmony. **Human Resource Development Review**, v. 10, n. 1, p. 6-25, 2011.

MELO, D.; SERVA, M. A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, pág. 605-632, 2014.

MENDES, A. M. **Psicodinâmica Do Trabalho: Teoria, Método e Pesquisas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

MENG, Q.; WANG, G. A research on sources of university faculty occupational stress: a Chinese case study. **Psychology Research and Behavior Management**, p. 597-605, 2018.

MEYER JÚNIOR, V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos Ebape.BR**, v. 13, p. 40-51, 2015.

MEYER, J.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, n. 83, p. 340-363, 1977.

MILEM, J. F.; BERGER, J. B.; DEY, E. L. Faculty time allocation: A study of change over twenty years. **The Journal of Higher Education**, v. 71, n. 4, p. 454-475, 2000.

MILL, D.; FERREIRA, M.; FERREIRA, D. M. G. Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 143-166, 2018.

MILLER, K. E.; RILEY, J. Changed landscape, unchanged norms: Work-family conflict and the persistence of the academic mother ideal. **Innovative Higher Education**, v. 47, n. 3, p. 471-492, 2022.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MISKRY, A. S. A.; HAMID, A. A.; DARWEESH, A. H. M. The impact of COVID-19 pandemic on university faculty, staff, and students and coping strategies used during the lockdown in the United Arab Emirates. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 682757, 2021.

MISRA, J.; LUNDQUIST, J. H.; TEMPLER, A. Gender, work time, and care responsibilities among faculty 1. In: **Sociological forum**. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2012. p. 300-323.

MOHAMED, S.; ABED, F. Job stressors, Burnout Levels and Coping Strategies among Faculty Members and Assistants: a comparative Study. **IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS)**. v. 6, n. 1, Ver. III, 2017.

MOHSIN, M.; ZAHID, H. The predictors and performance-related outcomes of bi-directional work-family conflict: An empirical study. **African Journal of Business Management**, v. 6, n. 46, p. 11504, 2012.

MOREIRA, M. G.; SILVA, A. H. A influência do conflito trabalho-família e comprometimento com a carreira na percepção de sucesso na carreira de mulheres docentes. **Revista Alcance**, v. 25, n. 2, p. 177-193, 2018.

MOREIRA, D. A.; TIBÃES, H. B.; BRITO, M. J. M. Pleasure and suffering of professors in the post-graduation in nursing. **Rev. Rene**, n. 19, p. 43, 2018.

MORIN, E. et al. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Um estudo sobre o trabalho de elaboração de aparência do professor de pós-graduação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 289-317, 2010.

MUNN, S. L.; CHAUDHURI, S. Work-life balance: A cross-cultural review of dual-earner couples in India and the United States. **Advances in Developing Human Resources**, v. 18, n. 1, p. 54-68, 2016.

O'MEARA, K.; CAMPBELL, C. M. Faculty sense of agency in decisions about work and family. **The Review of Higher Education**, v. 34, n. 3, p. 447-476, 2011.

ODA, E.; CARVALHO, A.; SANTOS, M.; SILVA, R.; SILVA, V.; SOUZA, C. Universidade e Responsabilidade Social: diálogo entre diferentes sujeitos. In: IX Congresso Iberoamericano de Extensión Universitaria, **Anais..**, Bogotá, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, S. de; BORGES, MK Produtividade e desempenho: o tempo do homem e o homem sem tempo. **Revista Inter Ação, Goiânia**, v. 1, pág. 123–142, 2016.

OLLIER-MALATERRE, A.; FOUCREAULT, A. Cross-national work-life research: Cultural and structural impacts for individuals and organizations. **Journal of Management**, v. 43, n. 1, p. 111-136, 2017.

OLLIER-MALATERRE, A. Cross-national work-life research: A review at the individual level. **The Oxford handbook of work and family**, p. 315-330, 2016.

OLLO-LÓPEZ, A.; GOÑI-LEGAZ, S. Differences in work-family conflict: Which individual and national factors explain them?. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 28, n. 3, p. 499-525, 2017.

ONG, H. L. C.; JEYARAJ, S. Work-life interventions: Differences between work-life balance and work-life harmony and its impact on creativity at work. **Sage Open**, v. 4, n. 3, p. 2158244014544289, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Declaração de pandemia pela COVID-19. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/11-03-2020-who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 28 set. 2024.

PACE, F.; D'URSO, G.; ZAPPULLA, C.; PACE, U. The relation between workload and personal well-being among university professors. **Current Psychology**, v. 40, p. 3417-3424, 2021.

PARUNG, G. E.; FERREIRA, N. Work-life balance, couple satisfaction, and father involvement: A cross-cultural study. **Anima Indonesian Psychological Journal**, v. 32, n. 4, p. 201-216, 2017.

PATRUS, R.; LIMA, MC Entre a Formação de Professores e de Pesquisadores nos Programas de Pós-graduação Stricto sensu em Administração: Contradições e Alternativas. In: XXXVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Administração, **Anais..** Rio de Janeiro, p. 347-353, 2012.

PEARLIN, L. I.; SCHOOLER, C. The Structure of Coping. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 19, n. 1, p. 2–21, 1978.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista Pedagógica**, v. 17, pág. 8-12, 2001.

PETRAKOVA, A. V.; KANONIRE, T. N.; KULIKOVA, A. A.; OREL, E. A. Characteristics of teacher stress during distance learning imposed by the COVID 19 pandemic. **Вопросы образования**, v. 1, n. Eng., p. 93-114, 2021.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

POELMANS, S.; SPECTOR, P. E.; COOPER, C. L.; ALLEN, T. D.; O'DRISCOLL, M.; SANCHEZ, J. I. A cross-national comparative study of work/family demands and resources. **International Journal of Cross-Cultural Management**, v. 3, n. 3, p. 275-288, 2003.

POELMANS, S.; O'DRISCOLL, M.; BEHAM, B. An overview of international research on the work-family interface. **Work and family: An international research perspective**, p. 3-46, 2005.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. Emotions and confidence within teaching in higher education. **Studies in Higher education**, v. 36, n. 7, p. 799-813, 2011.

PRIYADARSHINI, C.; PONNAM, A.; BANERJEE, P. Role Stress and Coping Among Business School Professors: A Phenomenological Study. **Qualitative Report**, v. 20, n. 12, p. 2050-2066, 2015.

RAIMANN, E.G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente:** sua redução à ação empreendedora. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RASHMI, K.; KATARIA, A. Work-life balance: a systematic literature review and bibliometric analysis. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 42, n. 11/12, p. 1028-1065, 2022.

RAVEH, I.; MORAD, S.; SHACHAM, M. Sense of Competence and Feelings of Stress of Higher Education Faculty in the Transition to Remote Teaching: What Can We Learn from COVID-19 Pandemic in the Long Run. **Sustainability**, v. 15, n. 5, p. 4027, 2023.

REDDICK, R. J.; ROCHLEN, A. B.; GRASSO, J. R.; REILLY, E. D.; SPIKES, D. D. Academic fathers pursuing tenure: A qualitative study of work-family conflict, coping strategies, and departmental culture. **Psychology of Men & Masculinity**, v. 13, n. 1, p. 1, 2012.

REHMAN, R. R.; WAHEED, A. Work-family conflict and organizational commitment: Study of faculty members in Pakistani universities. **Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 10, n. 1, p. 23-26, 2012.

ROMANELLI, E.; TUSHMAN, M. L. Organizational transformation as punctuated equilibrium: An empirical test. **Academy of Management journal**, v. 37, n. 5, p. 1141-1166, 1994.

ROSA, R. The trouble with ‘work–life balance’ in neoliberal academia: A systematic and critical review. **Journal of Gender Studies**, v. 31, n. 1, p. 55-73, 2022.

RUISOTO, P.; VACA, S. L.; LÓPEZ-GOÑI, J. J.; CACHO, R.; FERNÁNDEZ-SUÁREZ, I. Gender differences in problematic alcohol consumption in university professors. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 9, p. 1069, 2017.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SALIMZADEH, R.; HALL, N. C.; SAROYAN, A. Examining academics' strategies for coping with stress and emotions: A review of research. In: **Frontiers in Education**. Frontiers Media SA, 2021.

SALES, M. P. S. **Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de Estudantes**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SALLEE, M. W.; LEWIS, D. V. Hyper-separation as a tool for work/life balance: Commuting in academia. In: **Work-Life Balance in Higher Education**. Routledge, p. 89-110, 2022.

SALLEE, M.; LESTER, J. Expanding conceptualizations of work/life in higher education: Looking outside the academy to develop a better understanding within. **Higher Education: Handbook of Theory and Research: Published under the Sponsorship of the Association for Institutional Research (AIR) and the Association for the Study of Higher Education (ASHE)**, p. 355-417, 2017.

SANTA CATARINA, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEE/SC n. 009 de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Florianópolis: CEE, 2020a.

SANTA CATARINA, SECRETARIA DA SAÚDE E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Portaria conjunta SES e SED n. 447 de 30 de junho de 2020**. O secretário de estado da saúde, em conjunto com o secretário de estado da educação, no uso das atribuições conferidas pelo art. 41, V, da Lei Complementar Estadual nº 741, de 12 de junho de 2019. Florianópolis: SES e SED, 2020d.

SANTA CATARINA, SECRETARIA DA SAÚDE. **Portaria SES n. 658 de 28 de agosto de 2020**. O secretário de estado da saúde, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 41, inciso V, da Lei Complementar nº 741, de 12 de junho de 2019, pelos §§ 1º e 3º do art. 8º-A e pelo art. 32, ambos do Decreto nº 562, de 17 de abril de 2020. Florianópolis: SES, 2020e.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 562, de 17 de abril de 2020**. Declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis: Estado de Santa Catarina, 2020b.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 587, de 30 de abril de 2020**. Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à

COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis: Estado de Santa Catarina, 2020c.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SEAWRIGHT, J.; GERRING, J. Case selection techniques in case study research: A menu of qualitative and quantitative options. **Political research quarterly**, v. 61, n. 2, p. 294-308, 2008.

SEZEN-BARIE, A.; CARTER, L.; SMITH, S.; SABER, D.; WELLS, M. Research and scholarship during the COVID-19 pandemic: A wicked problem. **Innovative Higher Education**, v. 48, n. 3, p. 501-525, 2023.

SGUSSARDI, V. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SHAFFER, M. A.; JOPLIN, J. R. W.; HSU, Y. Expanding the boundaries of work—family research: A review and agenda for future research. **International Journal of Cross-Cultural Management**, v. 11, n. 2, p. 221-268, 2011.

SHEN, P.; SLATER, P. F. The effect of occupational stress and coping strategies on mental health and emotional well-being among university academic staff during the COVID-19 outbreak. **International Education Studies**, v. 14, n. 3, p. 82-95, 2021.

SHEN, X.; YANG, Y.; WANG, Y.; LIU, L.; WANG, S.; WANG, L. The association between occupational stress and depressive symptoms and the mediating role of psychological capital among Chinese university teachers: a cross-sectional study. **BMC Psychiatry**, v. 14, n. 1, p. 329, 2014.

SILVA, A. B. D.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. D. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva. 2010.

SILVA, C. C. S. C. da; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.

SILVA, H. L. Trabalho docente, sindicalismo e crise do movimento sindical: elementos constitutivos de uma identidade política. In: MASCARENHAS, ACB; ZANOLLA, SRS (orgs.) **Sociedade, subjetividade e educação**: perspectivas marxistas e frankfurtiana. Campinas: Editora Alínea, 2011.

SILVA, E. P. E. Work and subjectivity in the university: A multifaceted and global view of the processes of suffering and illness. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 14, 2020.

SOOMRO, A. A.; BREITENECKER, R. J.; SHAH, S. A. M. Relation of work-life balance, work-family conflict, and family-work conflict with the employee performance-moderating role of job satisfaction. **South Asian Journal of Business Studies**, v. 7, n. 1, p. 129-146, 2018.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2020.

SOUSA SANTOS, B. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, sociedade & culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005.

SOUSA SANTOS, B. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. Boitempo Editorial, 2021.

SOUZA, A. M. O. **Atribuições dos professores-pesquisadores na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí: trabalho docente ou doente?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SPECTOR, P. E; ALLEN, T. D.; POELMANS, S. A.; LAPIERRE, L. M.; COOPER, C. L.; MICHAEL, O. D.; WIDERSZAL-BAZYL, M. A. R. I. A. Cross-national differences in relationships of work demands, job satisfaction, and turnover intentions with work–family conflict. **Personnel Psychology**, v. 60, n. 4, p. 805-835, 2007.

STUPNISKY, R. H.; HALL, N. C.; PEKRUN, R. The emotions of pre-tenured faculty: Implications for teaching and research success. **The Review of Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 1489-1526, 2019.

TALBOT, K.; MERCER, S. Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 410-432, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes , 2009.

TAVARES, J. P.; BECK, C. L. C.; MAGNAGO, T. S. B. S.; ZANINI, R. R.; LAUTERT, L. Minor psychiatric disorders among nurse's university faculties. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 20, n. 1, p. 175-182, 2012.

TAYLOR, D. G.; FRECHETTE, M. The impact of workload, productivity, and social support on burnout among marketing faculty during the COVID-19 pandemic. **Journal of Marketing Education**, v. 44, n. 2, p. 134-148, 2022.

THILAGAVATHY, S.; GEETHA, S. N. Work-life balance-a systematic review. **Vilakshan-XIMB Journal of Management**, v. 20, n. 2, p. 258-276, 2021.

THOMASON, B.; WILLIAMS, H. What will work-life balance look like after the pandemic. **Harvard Business Review**, v. 2020, p. 1-4, 2020.

TIMMS, C.; BROUH, P.; O'DRISCOLL, M.; KALLIATH, T.; SIU, O. L.; SIT, C.; LO, D. Flexible work arrangements, work engagement, turnover intentions and psychological health. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, v. 53, n. 1, p. 83-103, 2015.

TUSHMAN, M. L.; O'REILLY III, C. A. Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. **California management review**, v. 38, n. 4, p. 8-29, 1996.

URBINA-GARCIA, A. What do we know about University Academics' Mental Health? A Systematic Literature Review. **Stress and Health**, p. 1-23, 2020.

UTOFT, E. H. 'All the single ladies' as the ideal academic during times of COVID-19?. **Gender, Work & Organization**, v. 27, n. 5, p. 778-787, 2020.

VALCOUR, M. Work-based resources as moderators of the relationship between work hours and satisfaction with work-family balance. **Journal of applied psychology**, v. 92, n. 6, p. 1512, 2007.

VAN DE VEN, A. H.; POOLE, M. S. Explaining development and change in organizations. **Academy of management review**, v. 20, n. 3, p. 510-540, 1995.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, v. 231-247, 2017.

VOYDANOFF, P. A conceptual model of the work-family interface. In: **Handbook of work-family integration**. Academic Press, p. 37-55, 2008.

WAGHMARE, S. V. Impact of Lockdown faced by Nursing Teachers while implementing Teaching, Learning & Evaluation Process. **Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology**, v. 14, n. 4, 2020.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

WARREN, J. A.; JOHNSON, P. J. The impact of workplace support on work-family role strain. **Family relations**, p. 163-169, 1995.

WATANABE, M.; FALCI, C. D. A demands and resources approach to understanding faculty turnover intentions due to work-family balance. **Journal of Family Issues**, v. 37, n. 3, p. 393-415, 2016.

WESTMAN, M. Cross-cultural differences in crossover research. **Work and family: An international research perspective**, p. 241-260, 2005.

WHITTLE, C.; TIWARI, S.; YAN, S.; WILLIAMS, J. Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. **Information and Learning Sciences**, v. 121, n. 5/6, p. 311-319, 2020.

WIEGEL, C.; SATTLER, S.; GÖRITZ, A. S.; DIEWALD, M. Work-related stress and cognitive enhancement among university teachers. **Anxiety, Stress, & Coping**, v. 29, n. 1, p. 100-117, 2016.

WINEFIELD, A. H.; GILLESPIE, N.; STOUGH, C.; DUA, J.; HAPUARACHCHI, J.; BOYD, C. Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. **International Journal of Stress Management**, v. 10, n. 1, p. 51, 2003.

WOOD JÚNIOR, T. **O trabalho do cientista**. Informativo Anpad, n. 6, Jan./Mar, 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/index_opiniao_opiniao.php?cod_informativo=6>. Acesso em: 2 nov. 2021.

WOTTRICH, S. H.; MOCELLIN, L. P.; FERRÃO, C. S. P.; BUENO, R. K.; VARGAS, L. A. Coping strategies adopted by students and professors in the COVID-19 pandemic context: a cross-sectional study. **ABCS Health Sciences**, v. 48, p. e023220-e023220, 2023.

WRIGHT, T. A.; HOBFOLL, S. E. Commitment, psychological well-being and job performance: An examination of conservation of resources (COR) theory and job burnout. **Journal of business and management**, v. 9, n. 4, p. 389-406, 2004.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. 5 ed.. SAGE Publications. Thousand Oaks, CA. 2014.

ZAALOUD, M.; EL-DEGHAYIDY, H.; EID, L.; RAMADAN, L. Value creation through peer communities of learners in an Egyptian context during the COVID-19 pandemic. **International Review of Education**, v. 67, n. 1, p. 103-125, 2021.

ZABALZA, M. A. **Competências docentes do professor universitário**: qualidade e desenvolvimento profissional. Madri: Narcea edições, 2003.

ZÁBRODSKÁ, K.; MUDRÁK, J.; ŠOLCOVÁ, I.; KVĚTON, P.; BLATNÝ, M.; MACHOVCOVÁ, K. Burnout among university faculty: The central role of work–family conflict. **Educational Psychology**, v. 38, n. 6, p. 800-819, 2018.

ZIMMERMANN, S.; SCHULZ, T.; GEWALD, H. Conflicting Roles of CIOs and their Negative Effects on the Workplace of the Future. In: **Hawaii International Conference on System Sciences - HICSS**, p. 1-10, 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA

Introdução

Olá, meu nome é Ana Luiza Leite. Sou doutoranda em Administração no Brasil. Faço parte da equipe que realiza pesquisas sobre a capacidade dos professores de equilibrar seus vários papéis no trabalho e na vida durante a pandemia. No Canadá, estou trabalhando com a Dra. Linda Duxbury na Sprott School of Business na Carleton University, e no Brasil, estou sendo orientada pela Professora Dra. Dannyela da Cunha Lemos e Professor Dr. Mario Cesar Barreto de Moraes. Esta entrevista também está sendo aplicada a vários professores no Canadá e os resultados comparados. Obrigado novamente por concordar em participar desta pesquisa. Nós realmente apreciamos a sua vontade de compartilhar suas experiências conosco.

Esta entrevista levará aproximadamente 60 minutos para ser concluída.

Antes de começar, só preciso lembrá-lo sobre o que vamos fazer com os dados e como vamos proteger seu anonimato daqui para frente. Este projeto foi avaliado e aprovado pelo comitê de ética da Carleton University. Podemos publicar algumas das conclusões dessas entrevistas, mas deixe-me assegurar-lhe que qualquer coisa que você disser nesta entrevista será mantida em sigilo. Quaisquer citações que usarmos não serão atribuídas e removeremos qualquer coisa que possa identificá-lo. No final da entrevista, foi-lhe pedido que identificasse um número de código que utilizaremos na entrevista transcrita em vez do seu nome. As entrevistas transcritas, que incluem este código, serão mantidas separadas da lista que associa o seu nome ao seu código.

Você poderia por favor me dizer o código que você respondeu no questionário como seu identificador? _____ Número do código

Sua participação neste estudo é inteiramente voluntária. Você pode optar por desistir da entrevista a qualquer momento. Você também terá até 15 de junho de 2023 para entrar em contato com a equipe de pesquisa e solicitar que suas respostas sejam removidas do banco de dados de pesquisa. Você também pode optar por não responder a nenhuma das perguntas que lhe fazemos.

Você tem alguma dúvida? Você se sente à vontade para participar da entrevista? Você se sente confortável em ter a entrevista gravada? Tanto a gravação de sua entrevista quanto nossas anotações sobre a entrevista serão salvas em um sistema de computador protegido por senha.

Se você tiver alguma dúvida após o término desta entrevista, ou gostaria de mais informações relacionadas a este estudo, você está convidado a entrar em contato com a Dra. Dannyela da Cunha Lemos, que está supervisionando este estudo. A Dra. Dannyela pode ser contatada por e-mail em dannyela.lemos@udesc.br.

Ligue o dispositivo de gravação e INICIE a ENTREVISTA

O objetivo desta pesquisa é explorar como a pandemia impactou a capacidade dos membros do corpo docente de equilibrar três papéis de trabalho muito diferentes (ensino, pesquisa e administração), juntamente com seus papéis não profissionais durante a pandemia da Covid-19. Inicialmente, irei fazer um conjunto de perguntas sobre o papel de professor (ensino). Em seguida, farei o mesmo conjunto de perguntas sobre o papel de pesquisador e, em seguida, o papel administrativo. Em todos os casos, o período em que quero que você pense ao responder a essas perguntas é de setembro a dezembro de 2020. (Nota: Verifique se eles estavam ensinando no período de outono. Se não lhes pedir para identificar um termo durante a pandemia que é relevante para este estudo e para pensar sobre esse termo ao dar a sua resposta).

Ensino

1. Como o seu papel no ensino mudou durante a pandemia? (entrega, expectativas)
 - a. Há alguma mudança nesse papel que você achou útil e gostaria de continuar pós-pandemia?
 - b. Que mudanças (se houver) você achou particularmente problemáticas?
2. Como a pandemia mudou a quantidade de tempo que você passou em atividades relacionadas ao ensino?
 - a. Por que você acha que seu tempo nessa função aumentou/diminuiu (veja a resposta do questionário) durante a pandemia?
 - b. As coisas voltaram ao normal agora em termos da quantidade de tempo que você gasta ensinando? Por que você diz isso?
3. Como a pandemia mudou o grau de satisfação que você recebe com o ensino?
Prompts: (5) Aumentou significativo da satisfação, (4) Aumentou da satisfação um pouco, (3) Não teve impacto na satisfação, (2) Diminuiu da satisfação um pouco, (1) Diminuiu significativa da satisfação.
 - a. Por que você acha que sua satisfação com o papel no ensino aumentou/diminuiu durante a pandemia?
 - b. Na pesquisa você disse que x% de satisfação é proveniente do seu papel no ensino. O que torna esse papel satisfatório/insatisfatório?
4. Como a pandemia mudou o nível de estresse que você experimentou associado ao seu papel docente relacionado ao ensino?
Prompts: (5) Aumentou significativamente, (4) Aumentou um pouco, (3) Não teve impacto, (2) Diminuiu um pouco, (1) Diminuiu significativamente.
 - a. Por que você acha que a quantidade de estresse que você enfrentou ao entregar seus cursos aumentou/diminuiu durante a pandemia?

- b. Você recorreu a algum grupo ou grupos para apoio ao seu papel de professor durante a pandemia? Se sim: a quem eles recorreram em busca de apoio? O apoio que eles ofereceram foi útil?
5. Como a pandemia impactou sua eficácia no ensino?
- Prompts: (5) Aumentou significativamente, (4) Aumentou um pouco, (3) Não teve impacto, (2) Diminuiu um pouco, (1) Diminuiu significativamente.
- Por que você acha que sua eficácia no ensino aumentou/diminuiu durante a pandemia?

Pesquisa

6. Como seu papel de pesquisador mudou durante a pandemia? (Expectativas, constrangimentos)
- Prompts: Mudança sobre subsídios, sobre a supervisão de alunos, sobre a publicação.
- Há alguma mudança nesse papel que você achou útil e gostaria de continuar pós-pandemia?
 - Que mudanças (se houver) você achou particularmente problemáticas?
7. Como a pandemia mudou a quantidade de tempo que você gasta em atividades relacionadas à pesquisa?
- Por que você acha que seu tempo nessa função aumentou/diminuiu (veja a resposta do questionário) durante a pandemia?
 - As coisas voltaram ao normal agora em termos da quantidade de tempo que você gasta pesquisando? Por que você diz isso?
8. Como a pandemia mudou o grau de satisfação que você recebe do seu papel como pesquisador?
- Prompts: (5) Aumentou significativamente a satisfação, (4) Aumentou um pouco a satisfação, (3) Não teve impacto na satisfação que você gastou nessa função, (2) Diminuiu um pouco a satisfação, (1) Diminuiu significativamente a satisfação nessa função.
- Por que você acha que sua satisfação com a pesquisa aumentou/diminuiu durante a pandemia?
 - Na pesquisa você disse que x% da satisfação vem do seu papel como pesquisador. O que torna esse papel satisfatório/insatisfatório?
9. Como a pandemia mudou o nível de estresse que você experimentou associado à pesquisa?
- Prompts: (5) Aumentou significativamente, (4) Aumentou um pouco, (3) Não teve impacto, (2) Diminuiu um pouco, (1) Diminuiu significativamente.
- Por que você acha que a quantidade de estresse que você enfrentou ao tentar fazer pesquisas aumentou / diminuiu durante a pandemia?

- b. Você recorreu a algum grupo ou grupos para apoio à pesquisa durante a pandemia? Se sim: a quem eles recorreram em busca de apoio? O apoio que eles ofereceram foi útil?
10. Como a pandemia impactou sua produtividade como pesquisador? (ou seja, sua capacidade de concluir projetos de pesquisa, obter artigos publicados, supervisionar seus alunos de pós-graduação)

Prompts: (5) Aumentou significativamente, (4) Aumentou um pouco, (3) Não teve impacto, (2) Diminuiu um pouco, (1) Diminuiu significativamente.

- a. Por que você acha que sua produtividade como pesquisador aumentou/diminuiu durante a pandemia?

Função Administrativa

11. Como mudou o seu papel com atividades administrativas durante a pandemia? (expectativas)

Prompts: Você geralmente tentava fazer mais alguma coisa durante as reuniões?

- a. Há alguma mudança nesse papel que você achou útil e gostaria de continuar pós-pandemia?
- b. Que mudanças (se houver) você achou particularmente problemáticas?

12. Como a pandemia mudou a quantidade de tempo que você gasta em atividades administrativas?

- a. Por que você acha que seu tempo nessa função aumentou/diminuiu (veja a resposta do questionário) durante a pandemia?
- b. Agora, em termos da quantidade de tempo que você gasta com atividades administrativas as coisas voltaram ao normal? Por que você diz isso?

13. Como a pandemia mudou o grau de satisfação que você recebe em atividades administrativas?

Prompts: (5) Aumentou significativamente a satisfação, (4) Aumentou um pouco a satisfação, (3) Não tem impacto na satisfação que você gastou nessa função, (2) Diminuiu um pouco a satisfação, (1) Diminuiu significativamente a satisfação nessa função.

- a. Por que você acha que sua satisfação com atividades administrativas aumentou/diminuiu durante a pandemia?
- b. Na pesquisa você disse que x% da satisfação vem de suas atividades administrativas. O que torna esse papel satisfatório/insatisfatório?

14. Como a pandemia mudou o nível de estresse que você experimentou associado em suas atividades administrativas?

Prompts: (5) Aumentou significativamente, (4) Aumentou um pouco, (3) Não teve impacto, (2) Diminuiu um pouco, (1) Diminuiu significativamente.

- a. Por que você acha que a quantidade de estresse que você enfrentou ao tentar realizar atividades administrativas aumentou/diminuiu durante a pandemia?
 - b. Você recorreu a algum grupo ou grupos para apoio com suas funções administrativas durante a pandemia? Se sim: a quem eles recorreram em busca de apoio? O apoio que eles ofereceram foi útil?
15. Como a pandemia impactou sua produtividade em suas atividades administrativas?
- Prompts: (5) Aumentou significativamente, (4) Aumentou um pouco, (3) Não teve impacto, (2) Diminuiu um pouco, (1) Diminuiu significativamente.
- a. Por que você acha que sua produtividade como administrador aumentou/diminuiu durante a pandemia?
- ### Funções não relacionadas ao trabalho
- Muitos professores têm papéis e responsabilidades diferentes daqueles associados ao seu trabalho na universidade. O próximo conjunto de perguntas está relacionado aos desafios que você enfrenta para equilibrar suas funções de trabalho e suas funções fora do trabalho.
- Vou começar perguntando sobre como a pandemia afetou a quantidade de tempo que você passou em atividades relacionadas à família. Ao dar suas respostas, pense em março de 2020 a março de 2021 – quando estávamos em lockdown com mais frequência do que nunca.
16. Como a pandemia mudou a quantidade de tempo que você passou em atividades relacionadas à família? (por exemplo, com seu parceiro, com seus pais ou outros membros da família, com seus filhos)
- a. Por que você acha que seu tempo nessa função aumentou/diminuiu (veja a resposta do questionário) durante a pandemia?
 - b. As coisas voltaram ao normal em termos da quantidade de tempo que você gasta em atividades relacionadas à família agora? Por que você diz isso?
17. Como as responsabilidades do seu papel familiar mudaram durante a pandemia? (Expectativas em casa de nosso parceiro, seus filhos, seus pais)
- a. Há alguma mudança nesse papel que você achou útil e gostaria de continuar pós-pandemia?
 - b. Que mudanças (se houver) você achou particularmente problemáticas?
 - c. A quem você recorreu para apoiar esses papéis durante a pandemia? O apoio que eles ofereceram foi útil?
18. Como a pandemia impactou sua capacidade de equilibrar suas demandas profissionais e familiares?
- Prompts: (5) Aumentou a capacidade de equilíbrio significativamente, (4) Aumentou a capacidade de equilibrar um pouco, (3) Nenhum impacto na capacidade de equilíbrio, (2) Diminuiu a capacidade de equilibrar um pouco, (1) Diminuiu a capacidade de equilibrar significativamente.
- a. Por que você deu a resposta que deu?

19. O que a vida durante a pandemia lhe ensinou sobre como equilibrar as demandas do trabalho e da vida?

20. Você tem um escritório em casa? Que impacto isso tem em sua capacidade de equilibrar suas funções pessoais e de trabalho?

A pesquisa mostrou que as pessoas têm duas preferências distintas ao equilibrar suas vidas profissionais e familiares. Um grupo de pessoas, chamado Segmentadores, são aqueles que gostam de manter seu trabalho e casa separados, criando limites entre suas vidas pessoais e profissionais – fazendo trabalho durante o tempo de trabalho, passando tempo com a família e fazendo tarefas relacionadas à casa fora do horário de trabalho. O outro grupo de pessoas é chamado de Integradores. Eles ultrapassam as linhas entre o trabalho e a casa, alternando entre as duas, conforme a situação a justifica. Eles prestam menos atenção ao que é tempo de trabalho e o que é tempo pessoal ou familiar e se concentram em quando precisam fazer uma tarefa específica.

21. Então, pense no pré-Covid, quais eram suas preferências em relação ao equilíbrio entre seu trabalho e papéis familiares antes do início da pandemia – você se descreveria como um integrador ou um segmentador *pré-COVID*? Por quê?

22. Depois de trabalhar em casa durante a pandemia, como você descreveria suas preferências agora em relação a ser integrador versus segmentador em:

- a. Seus papéis no trabalho e na família? Que estratégias você usa para manter suas preferências?
- b. Suas funções de pesquisa, ensino e administrativas? Que estratégias você usa para manter suas preferências?

Pergunta final

23. Que conselho você daria a um novo professor contratado sobre como equilibrar as demandas de suas diferentes funções de trabalho acadêmico? E com as demandas que enfrentam em casa?

Muito obrigado pelo seu tempo. Tem alguma dúvida?

Gostaria de obter uma cópia dos resultados desta pesquisa?

Também planejamos dar um seminário que destaca os resultados deste estudo e compara nossas descobertas com nossa amostra de acadêmicos brasileiros com nossas descobertas no Canadá. Gostaria de ser notificado quando este seminário ocorrerá?

Se sim: Peça-lhes o endereço de e-mail _____

APÊNDICE B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO (SURVEY)

EQUILIBRANDO RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS E FAMILIARES: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NO CANADÁ DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

O trabalho de um membro do corpo docente da universidade é composto por três papéis bastante diferentes: professor, pesquisador e administrador. Esses três papéis de trabalho competem pelo tempo, energia e atenção do membro do corpo docente. Muitos membros do corpo docente também ocupam papéis fora do local de trabalho, como parceiro, pai, cuidador, que também competem por seu tempo, energia e atenção. Nossa pesquisa busca respostas para as seguintes perguntas: Como os professores, com múltiplas responsabilidades de trabalho concorrentes, equilibram as demandas impostas por esses diferentes papéis em seu tempo e energia? Como os professores equilibram as demandas de papéis de trabalho concorrentes com as demandas impostas pelos papéis que ocupam fora do trabalho? Que impacto a pandemia de COVID-19 e a necessidade de trabalhar remotamente tiveram na capacidade dos professores de conciliar suas múltiplas responsabilidades no trabalho e família? Como as experiências dos professores que lecionam no Brasil durante a pandemia se sobrepõem e diferem dos professores que lecionam no Canadá?

Para nos ajudar nesta pesquisa, estamos pedindo que você preencha um questionário e participe de uma entrevista projetada para nos ajudar a entender o impacto do COVID-19 na capacidade do corpo docente de equilibrar as múltiplas demandas profissionais e familiares concorrentes. Esta pesquisa levará **aproximadamente 15 minutos** do seu tempo para ser concluída. Os resultados desta pesquisa contribuirão para temas como o estresse no trabalho, o gerenciamento de papéis de fronteira e as literaturas de equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Os resultados desta pesquisa também devem ajudar os membros do corpo docente em sua busca para equilibrar, com sucesso, várias responsabilidades de trabalho e familiar, assim como, empregadores que buscam identificar estratégias que possam ser implementadas para apoiar as cargas de trabalho e o equilíbrio dos docentes.

A pesquisa é dividida em duas seções: (1) Demografia, e (2) Demandas de Trabalho e Pessoais. Por favor, registre suas respostas a cada uma das perguntas da pesquisa, indicando a resposta que melhor representa seus pontos de vista em relação à pergunta que está sendo feita. Dependendo da configuração do seu computador ou dispositivo móvel, você pode ou não ser capaz de pausar e retornar ao questionário mais tarde. Por favor, note que todas as pesquisas inacabadas serão excluídas. Você pode deixar perguntas em branco por qualquer motivo. Você também pode retirar sua resposta a qualquer momento antes de concluir a pesquisa, fechando a janela do navegador ou navegando para longe da pesquisa. Suas respostas são anônimas. Apenas os resultados resumidos serão utilizados em quaisquer relatórios escritos a partir dos dados coletados neste estudo. Se você tiver dúvidas a qualquer momento sobre a pesquisa ou os procedimentos, você pode entrar em contato com a equipe de pesquisa enviando um e-mail para a Dra. Dannyela da Cunha Lemos (dannyela.lemos@udesc.br), ou Ana Leite (Ana.Leite@edu.udesc.br). A ética para este projeto foi revisada e liberada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Carleton University (projeto #118626). Se você tiver dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética pelo telefone (613) 520-2600 ramal. 2517 para CUREB A ou ethics@carleton.ca.

Agradecemos por dedicar um tempo para concluir esta pesquisa muito importante. Valorizamos a sua resposta.

Para começar a pesquisa, clique no botão a seguir.

Seção A: Demografia

Precisamos de algumas informações demográficas de você para nos ajudar a interpretar os resultados desta pesquisa. Por favor, tenha certeza de que todos os resultados desta pesquisa serão mantidos em sigilo pelos pesquisadores. Ninguém além dos pesquisadores verá suas respostas e apenas dados anônimos serão apresentados em qualquer relatório.

1. Com que gênero você se identifica?
 - a. Masculino
 - b. Feminino
 - c. Não-binário/ Terceiro gênero
 - d. Prefiro não dizer

2. Qual é a sua faixa etária?
 - a. 30 ou menos
 - b. 31 a 40 anos
 - c. 41 a 50 anos
 - d. 51 a 60 anos
 - e. Mais de 60 anos

3. Quem mora com você?
 - a. Eu moro sozinho
 - b. Eu tenho um parceiro e eles moram comigo
 - c. Eu tenho filhos e eles vivem comigo
 - d. Tenho outra(s) pessoa(s) que vivem comigo

4. Se você tem outras pessoas morando com você, por favor, especifique:

5. Se você tem filhos morando com você, por favor, especifique o número de filhos que você tem por faixa etária:
 - a. 0 a 2 anos _____
 - b. 3 a 5 anos _____
 - c. 6 a 10 anos _____
 - d. 11 a 18 anos _____
 - e. 19 a 25 anos _____
 - f. 26 anos ou mais _____

6. Antes da pandemia, quanto tempo você normalmente levava para se deslocar de sua casa para a universidade?
_____ minutos

7. Há quantos anos você é membro do corpo docente da Universidade? _____ anos

8. Em qual Universidade você trabalha? Que departamento ou área?

9. Qual sua última formação?

10. Qual é a sua classificação?

- a. Professor Assistente
- b. Professor Adjunto
- c. Professor Associado
- d. Professor Titular

11. Pense no último período acadêmico (ou seja, de setembro a dezembro de 2022). Você ocupou algum cargo administrativo sênior durante esse período?

- a. Não
- b. Sim (Por favor, especifique) _____

Seção B: Demandas Trabalhistas e Pessoais

Para nos ajudar a entender melhor os desafios que você enfrenta, equilibrando os diferentes aspectos do papel acadêmico com os desafios que você enfrenta fora do trabalho, precisamos saber sobre as demandas que você normalmente enfrenta por causa do trabalho que você também faz e suas circunstâncias pessoais. Também estamos interessados em suas percepções sobre como essas diferentes demandas foram impactadas pela COVID-19.

12. Você tem 100 pontos de satisfação no trabalho para distribuir entre suas várias funções de trabalho. Quanto maior o número de pontos que você concede a uma função específica, mais importante é para a sua satisfação geral no trabalho. Pense neste último semestre (ou seja, setembro a dezembro de 2022). Dada essa informação básica, você poderia nos dar uma estimativa da porcentagem de sua satisfação no trabalho?

- a. Seu papel no ensino _____
- b. Seu papel na pesquisa _____
- c. Seu papel em atividades administrativas _____
100%

13. Você também tem 100 pontos de demandas de trabalho/pontos de estresse de trabalho para distribuir entre suas várias funções de trabalho. Quanto maior o número de pontos atribuídos a uma função específica, maiores serão as exigências associadas a essa função

de trabalho em geral. Pense neste último semestre (ou seja, setembro a dezembro de 2022). Dada essa informação básica, você poderia nos dar uma estimativa da porcentagem de suas demandas de trabalho para cada papel?

- a. Seu papel no ensino _____
- b. Seu papel na pesquisa _____
- c. Seu papel em atividades administrativas _____
100%

14. Pense neste último semestre (ou seja, setembro a dezembro de 2022). Aproximadamente quantas horas por semana você gastava?

- a. Em atividades relacionadas ao ensino (por exemplo, preparar suas aulas, ministrar suas aulas, marcar) _____ horas
- b. Em atividades relacionadas à pesquisa (por exemplo, escrever artigos, ler artigos, supervisionar estudantes de pós-graduação) _____ horas
- c. Em atividades administrativas (por exemplo, sentar-se ou presidir comissões) _____ horas

Estamos interessados em entender como a pandemia mudou quanto tempo você gasta em uma variedade de diferentes atividades profissionais e familiares. Vamos fazer-lhe dois conjuntos de perguntas. No primeiro caso, pedimos que você compare como você gastava seu tempo **pré-covid** (ou seja, de setembro a dezembro de 2019) com a forma como você gastou seu tempo durante a **pandemia de Covid-19** (ou seja, março de 2020 a março de 2021, quando estávamos em lockdown com frequência). No segundo caso, pedimos que você compare como você gastava seu tempo **pré-covid** (ou seja, setembro a dezembro de 2019) com a forma como você gastou seu tempo no último semestre (ou seja, setembro a dezembro de 2022).

15. Por favor, pense em como você gastava seu tempo **pré-covid** (ou seja, de setembro a dezembro de 2019) e compare isso com a forma como você gastou seu tempo durante a **pandemia de Covid-19** (ou seja, março de 2020 a março de 2021, quando estávamos em lockdown com mais frequência do que não). Como a quantidade de tempo que você passou em cada uma das atividades listadas abaixo foi impactada pela COVID-19 e pelas medidas de distanciamento físico?

A quantidade de tempo que passei nessa atividade <u>durante</u> a pandemia foi	Muito menos do que a quantidade de tempo que passei nesta atividade pré-pandemia	Um pouco menos do que a quantidade de tempo que passei nesta atividade pré-pandemia	Essencialmente a mesma quantidade de tempo que passei nesta atividade pré-pandemia	Um pouco mais do que a quantidade de tempo que passei nessa atividade pré-pandemia	Muito mais do que a quantidade de tempo que passei nessa atividade pré-pandemia	
Fazendo o seu trabalho (todas as atividades consideradas)	1	2	3	4	5	N/A
Envolvido em atividades relacionadas ao ensino	1	2	3	4	5	N/A

Envolvido em atividades relacionadas à pesquisa	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Envolvido em tarefas administrativas	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Fazendo tarefas associadas ao seu trabalho fora do horário "normal" (ou seja, noites, fins de semana)	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Usando plataformas da Web, como Zoom, Skype ou Teams, para reuniões/chamadas relacionadas ao trabalho	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Usando plataformas da web, como Zoom ou Teams, para ministrar suas aulas	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Cuidando do(s) seu(s) filho(s)	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Ajudando o(s) seu(s) filho(s) com os trabalhos escolares	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Realizando tarefas domésticas (ou seja, cozinhar, limpar)	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Realizando manutenção doméstica (ou seja, jardinagem e trabalho no quintal)	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
No cuidado de idosos	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Envolvido em atividades com seu parceiro	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Praticando o autocuidado (como se exercitar, relaxar, se envolver em seus hobbies, passar tempo ao ar livre)	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>
Lendo ou vendo as notícias	1	2	3	4	5	<i>N/A</i>

16. Por favor, pense em como você gastava seu tempo **pré-covid** (ou seja, de setembro a dezembro de 2019) e compare-o com a forma como você gastou seu tempo **no último semestre acadêmico** (setembro a dezembro de 2022). Como a quantidade de tempo que você gastou em cada uma das atividades listadas abaixo foi impactada pelos requisitos de distanciamento físico e reabertura da universidade, bem como da maioria das lojas e serviços.

A quantidade de tempo que passei nesta atividade nesse último semestre foi	Muito menos do que a quantidade de tempo que passei nesta atividade pré-pandemia	Um pouco menos do que a quantidade de tempo que passei nesta atividade pré-pandemia	Essencialmente a mesma quantidade de tempo que passei nesta atividade pré-pandemia.	Um pouco mais do que a quantidade de tempo que passei nessa atividade pré-pandemia.	Muito mais do que a quantidade de tempo que passei nessa atividade pré-pandemia	
Fazendo o seu trabalho (todas as atividades consideradas)	1	2	3	4	5	N/A
Envolvido em atividades relacionadas ao ensino	1	2	3	4	5	N/A
Envolvido em atividades relacionadas à pesquisa	1	2	3	4	5	N/A
Envolvido em tarefas administrativas	1	2	3	4	5	N/A
Fazendo tarefas associadas ao seu trabalho fora do horário "normal" (ou seja, noites, fins de semana)	1	2	3	4	5	N/A
Usando plataformas da Web, como Zoom, Skype ou Teams, para reuniões/chamadas relacionadas ao trabalho	1	2	3	4	5	N/A
Usando plataformas da web, como Zoom ou Teams, para ministrar suas aulas	1	2	3	4	5	N/A
Cuidando do(s) seu(s) filho(s)	1	2	3	4	5	N/A
Ajudando o(s) seu(s) filho(s) com os trabalhos escolares	1	2	3	4	5	N/A
Realizando tarefas domésticas (ou seja, cozinhar, limpar)	1	2	3	4	5	N/A
Realizando manutenção doméstica (ou seja, jardinagem e trabalho no quintal)	1	2	3	4	5	N/A
No cuidado de idosos	1	2	3	4	5	N/A
Envolvido em atividades com seu parceiro	1	2	3	4	5	N/A
Praticando o autocuidado (como se exercitar, relaxar, se envolver em seus hobbies, passar tempo ao ar livre)	1	2	3	4	5	N/A
Lendo ou vendo as notícias	1	2	3	4	5	N/A

Código

Por favor, forneça-nos um código (pode ser letras e/ou números, no máximo 6 caracteres) que nos permitirá vincular suas respostas a esta pesquisa às respostas que você fornecer em sua entrevista. Quando lhe enviarmos o link para a sua entrevista agendada, pediremos o seu código. _____

Obrigado por preencher este questionário. Tenha a certeza de que as suas respostas serão mantidas em sigilo pelos investigadores. Por favor, envie um e-mail para
AnaLeite@Cunet.Carleton.ca se você tiver alguma dúvida.

APÊNDICE C – TEXTO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo

EQUILIBRANDO RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS E FAMILIARES: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NO CANADÁ DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Nome e Informações de Contato dos Pesquisadores:

Ana Luiza Leite, Sprott School of Business, Carleton University | Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina
Telefone: 343-961-9378 | 48 999466856
E-mail: AnaLeite@cunet.carleton.ca | Ana.Leite@edu.udesc.br

Supervisor e informações de contato: Linda Duxbury, Sprott School of Business, Carleton University

E-mail: Linda.Duxbury@carleton.ca

Supervisor e informações de contato: Dannyela da Cunha Lemos, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: dannyela.lemos@udesc.br

Supervisor e informações de contato: Mario Cesar Barreto Moraes, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: mario.moraes@udesc.br

Liberação do Projeto da Universidade Carleton

Nº de Apuramento: 118626

Data de Liberação do Estudo: 28/11/2022

Data da versão do formulário de consentimento: 21/11/2022

Patrocinador e financiador do projeto (se houver)

Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (**UNIEDU**)

CONVITE

Você está convidado a participar de um projeto de pesquisa porque é um membro do corpo docente que tem diferentes papéis em seu trabalho (pesquisa, ensino e serviços administrativos). As informações contidas neste formulário destinam-se a ajudá-lo a entender o que estamos pedindo a você, para que você possa decidir se concorda em participar deste estudo. Sua participação neste estudo é voluntária, e uma decisão de não participar não será usada contra você de forma alguma.

QUAL É O OBJETIVO DO ESTUDO?

Ao longo dos anos de 2022-2023, Ana Luiza Leite, estudante de doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina, no Brasil, realizará pesquisas para nos ajudar a entender melhor como a COVID-19 impactou a capacidade dos membros do corpo docente de equilibrar múltiplas responsabilidades de trabalho concorrentes e papel familiar. Ao analisar esse tema, Ana realizará uma série de entrevistas com professores do Canadá e do Brasil para conhecer suas experiências no trabalho e em casa durante a pandemia.

O QUE ME PEDIRÃO PARA FAZER?

Se você concordar em participar do estudo, pediremos que você participe de uma entrevista que será conduzida pelo Zoom ou pessoalmente em um horário e local de sua escolha. A entrevista deve levar aproximadamente 1 hora do seu tempo. A seu critério, a entrevista será gravada em áudio. Este estudo também envolve um questionário preliminar de 15 minutos que inclui perguntas demográficas e dados sobre suas atividades antes, durante e após a pandemia de Covid-19.

RISCOS E INCONVENIENTES

Poderá considerar que algumas das perguntas são de natureza sensível e, se sentir angústia após o processo de entrevista, convidamo-lo a contactar os Serviços de Saúde da sua Universidade.

POSSÍVEIS BENEFÍCIOS

Os participantes da pesquisa também podem se beneficiar diretamente desta pesquisa de várias maneiras. Primeiramente, planejamos oferecer dois seminários sobre os achados desta pesquisa aos participantes do estudo, um logo após a análise dos dados canadenses, o outro após a coleta e análise dos dados brasileiros. Um breve resumo escrito também será fornecido a todos os participantes após a conclusão das palestras. Os insights desta pesquisa informarão o estresse no trabalho, o gerenciamento de papéis de fronteira e as literaturas de equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Esses seminários e documentos também podem ajudar os membros do corpo docente participantes a entender melhor como equilibrar as demandas concorrentes do trabalho e da família e como os aprendizados positivos da pandemia podem ser incorporados em seus empregos pós-pandemia. Os participantes também devem ter uma melhor apreciação de como os conflitos entre trabalho e família ocorrem, como equilibrar seus papéis de trabalho e família e como gerenciar diferentes papéis no trabalho.

REMUNERAÇÃO/INCENTIVOS

Você não será pago ou compensado por sua participação neste estudo.

NENHUMA RENÚNCIA AOS SEUS DIREITOS

Ao assinar este formulário, você não está renunciando a quaisquer direitos ou liberando os pesquisadores de qualquer responsabilidade.

RETIRADA DO ESTUDO

Se você retirar seu consentimento durante o curso do estudo, todas as informações coletadas de você antes de sua retirada serão descartadas.

Após o estudo, você pode solicitar que seus dados sejam removidos do estudo e excluídos por notificação dada ao Pesquisador Responsável (nomeado acima) até 15 de junho de 2023.

CONFIDENCIALIDADE

Este projeto foi avaliado e aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade Carleton. Embora possamos publicar alguns dos resultados dessas entrevistas, os dados serão apresentados para que não seja possível identificá-lo. Os professores supervisores só receberão roteiros de entrevistas anônimos. Quaisquer citações que usarmos não serão atribuídas e removeremos qualquer coisa que possa identificá-lo. No final da pesquisa, você será solicitado a identificar um número de código. Este código será usado na entrevista transcrita no lugar do seu nome. As entrevistas transcritas, que incluem este código, serão mantidas separadas da lista que associa o seu nome ao seu código. A transcrição de áudio da entrevista, será armazenada localmente no computador do pesquisador. Os dados da operação, como dados de reunião e desempenho, serão armazenados e protegidos pelo Zoom em servidores localizados no Canadá, mas podem ser divulgados por meio de ordem judicial ou violação de dados. Protegeremos com senha todos os dados de pesquisa que armazenarmos.

RETENÇÃO DE DADOS

A seu critério, a entrevista será gravada em áudio. A gravação de áudio será transcrita, codificada e analisada pela equipe de pesquisa. Todos os dados de pesquisa serão protegidos por senha, e quaisquer cópias impressas dos dados serão mantidas em um armário trancado na Universidade. Seus dados serão retidos por um período de 10 anos e, em seguida, destruídos com segurança. Esta informação será repetida, e o seu consentimento solicitado antes do início da entrevista. Os dados coletados fornecerão a base para uma dissertação de tese acadêmica e serão usados para desenvolver várias publicações de periódicos acadêmicos.

NOVAS INFORMAÇÕES DURANTE O ESTUDO

Você será prontamente informado se fizermos quaisquer alterações no estudo (ou seja, objetivos, metodologia) que possam afetar sua participação no estudo. Neste momento, você teria a oportunidade de decidir não continuar participando desta pesquisa.

REVISÃO ÉTICA

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Carleton University. Se você tiver alguma preocupação ética com o estudo, entre em contato com o Conselho de Ética em Pesquisa da Carleton University (por telefone em 613-520-2600 ramal 2517 para CUREB A ou por e-mail em ethics@carleton.ca).

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – IMPRIMIR E ASSINAR O NOME

Concordo voluntariamente em participar deste estudo. Sim Não
Concordo em ser gravado em áudio. Sim Não

Assinatura do participante

Data

Membro da equipe de pesquisa que interagiu com o participante

Expliquei o estudo ao participante e respondi a todas e quaisquer perguntas deles. O participante pareceu compreender e concordar. Eu forneci uma cópia do formulário de consentimento para o participante para sua referência.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA EM COMITÊ DE ÉTICA



Office of Research Ethics
4500 ARISE Building | 1125 Colonel By Drive
Ottawa, Ontario K1S 5B6
613-520-2600 Ext: 2517
ethics@carleton.ca

CERTIFICATION OF INSTITUTIONAL ETHICS CLEARANCE

The following research has been granted clearance by the Carleton University Research Ethics Board-A (CUREB-A). CUREB-A is constituted and operates in compliance with the Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans (TCPS2).

Ethics Clearance ID: Project # 118626

Project Team Members: Ana Leite (Primary Investigator)
Linda Duxbury (Academic Supervisor)

Study Title: Balancing multiple work and family role responsibilities: the impact of COVID-19 on professors' work-life balance

Funding Source: (If applicable):

Effective: November 28, 2022

Expires: November 30, 2023

This certification is subject to the following conditions:

1. Clearance is granted only for the research and purposes described in the application.
2. Any modification to the approved research must be submitted to CUREB-A via a Change to Protocol Form. All changes must be cleared prior to the continuance of the research.
3. An Annual Status Report for the renewal or closure of ethics clearance must be submitted and cleared by the renewal date listed above. Failure to submit the Annual Status Report will result in the closure of the file. If funding is associated, funds will be frozen.
4. During the course of the study, if you encounter an adverse event, material incidental finding, protocol deviation or other unanticipated problem, you must complete and submit a Report of Adverse Events and Unanticipated Problems Form.
5. It is the responsibility of the student to notify their supervisor of any adverse events, changes to their application, or requests to renew/close the protocol.
6. Failure to conduct the research in accordance with the principles of the *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans 2nd edition* and the Carleton

University Policies and Procedures for the Ethical Conduct of Research may result in the suspension or termination of the research project.

Upon reasonable request, it is the policy of CUREB, for cleared protocols, to release the name of the PI, the title of the project, and the date of clearance and any renewal(s).

Please email the Research Compliance Coordinators at ethics@carleton.ca if you have any questions.

CLEARED BY:

Date: November 28, 2022



Natasha Artemeva, PhD, Chair, CUREB-B



Bernadette Campbell, PhD, Chair, CUREB-B