PANDEMIA E ACADEMIA EM CASA:

ESTUDO SOBRE AS MUDANÇAS NO SISTEMA CIENTÍFICO E DE ENSINO SUPERIOR

Pandemia e Academia em Casa

Efeitos no ensino, na investigação e na cidadania académica sob uma perspetiva de género

Virgínia Ferreira
Cristina C. Vieira
Mónica Lopes
Caynnã de Camargo Santos

Centro de Estudos Sociais,
Universidade de Coimbra

2021

ces Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Cofinanciado por:
COMPETE 2020
PORTUGAL 2020
UNIÃO EUROPEIA
Fundos Europeus Estruturais e de Investimento

Pandemia e Academia em Casa

Efeitos no ensino, na investigação e na cidadania académica sob uma perspetiva de género

Virgínia Ferreira
Cristina C. Vieira
Mónica Lopes
Caynnã de Camargo Santos

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

2021

PANDEMIA E ACADEMIA EM CASA: ESTUDO SOBRE AS MUDANÇAS NO SISTEMA CIENTÍFICO E DE ENSINO SUPERIOR

ces Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Cofinanciado por: COMPETE 2020 PORTUGAL 2020 UNIÃO EUROPEIA Fundos Europeus Estruturais e de Investimento

FICHA TÉCNICA

Título

Pandemia e Academia em Casa - efeitos no ensino, na investigação e na cidadania académica sob uma perspetiva de género

Equipa Autora

Virgínia Ferreira

Cristina C. Vieira

Mónica Lopes

Caynnã de Camargo Santos

Colaboradoras

Luísa Winter Pereira (Bolseira)

Joana Teixeira Ferraz da Silva (Bolseira)

Florbela Vitória (Estatista)

Editora

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

Colégio de S. Jerónimo

Apartado 3087

3000-995 Coimbra

Telef. 239855570

ces@ces.uc.pt

Design e Composição

Monstros&Cia

ISBN

ISBN: 978-989-8847-41-6

Coimbra, 2021

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado, ao abrigo do apoio especial a projetos de investigação sobre o impacto da emergência de saúde provocada pela COVID-19 nas desigualdades de género e violência contra as mulheres e violência doméstica, em articulação com a Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade, e com o apoio da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «Pandemia e Academia em casa - que efeitos no ensino, investigação e carreira? Estudo sobre as mudanças no sistema científico e de ensino superior.» (projeto nº 77).

Agradecemos também a todas as pessoas que responderam ao *web survey*, bem como às que participaram nas entrevistas focalizadas de grupo e individuais realizadas.

Ao corpo técnico e administrativo do Centro de Estudos Sociais, que garantiu as condições necessárias de logística, suporte informático e administrativo-financeiro, e encorajamento para o bom desenrolar das atividades desenvolvidas no projeto.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 8

ESTRUTURA DA PUBLICAÇÃO 10

1. CIDADANIA ACADÉMICA COM VIÉS DE GÉNERO NA ACADEMIA PERFORMATIVA – ESTADO DA ARTE 13

1.1. INSTITUIÇÕES ACADÉMICAS SOB A PERSPETIVA DE GÉNERO 14

1.2. CIDADANIA COM VIÉS DE GÉNERO 16

1.3. TRABALHO DOMÉSTICO ACADÉMICO 19

1.4. GÉNERO E ACADEMIA EM TEMPOS DE COVID-19 23

2. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: FERRAMENTAS, PROCEDIMENTOS E PARTICIPANTES 27

2.1. WEB SURVEY 29

2.2. ENTREVISTAS 31

2.3. CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES 35

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA 37

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL 40

2.3.2.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL - DOCENTES 41

2.3.2.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL – INVESTIGADORAS/ES 44

3. ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE ADAPTAÇÃO À PANDEMIA POR ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO 47

3.1. PLANOS DE CONTINGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES 48

3.2. OS PLANOS DE CONTINGÊNCIA E OUTRAS MEDIDAS NA PERCEÇÃO DE DOCENTES 52

3.3. NÍVEL DE (IN)SATISFAÇÃO DE DOCENTES COM O APOIO INSTITUCIONAL 59

3.4. EXPECTATIVAS DE DOCENTES RELATIVAMENTE ÀS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS QUANTO A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO, APOIO TÉCNICO E CUIDADO 65

3.5. OS PLANOS DE CONTINGÊNCIA E OUTRAS MEDIDAS NA PERCEÇÃO DE INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES 73

3.6. NÍVEL DE (IN)SATISFAÇÃO DE INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES COM O APOIO INSTITUCIONAL 76

3.7. DAS INSTITUIÇÕES, INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES ESPERAM, SOBRETUDO, MENOS PRECARIEDADE 78

3.8. EM SÍNTESE 81

4. O TRABALHO DOMÉSTICO EM PANDEMIA – EM CASA E NA ACADEMIA 85
4.1. O DESEMPENHO DE TAREFAS DOMÉSTICAS E DE CUIDADO SOB A COVID-19 86
4.2. O TRABALHO DOMÉSTICO ACADÉMICO DURANTE A PANDEMIA 95
5. DOCÊNCIA E INVESTIGAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: RESULTADOS (IN)CUMPRIDOS E EXPERIÊNCIAS 108
5.1. ENSINAR, ACOMPANHAR E SUPERVISIONAR EM REGIME REMOTO/ONLINE: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES 110
5.2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO REMOTO/ONLINE – PERCEÇÕES E INQUIETAÇÕES DE DOCENTES 116
5.3. ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES AO ENSINO REMOTO/ONLINE – HESITAÇÕES E REFLEXÕES DE DOCENTES 131
5.4. ALTERAÇÕES NAS REDES DE COMUNICAÇÃO ACADÉMICA E CIENTÍFICA – A PERCEÇÃO DE DOCENTES 135
5.5. ALTERAÇÕES NOS PLANOS DE INVESTIGAÇÃO PREVISTOS OU JÁ EM CURSO: DA AMBIÇÃO ÀS ESCASSAS POSSIBILIDADES DE CONCRETIZAÇÃO 138
5.6. NOTAS CONCLUSIVAS 141
6. "CONFINAR E PERECER"? PANDEMIA E SEUS EFEITOS NO DESEMPENHO ACADÉMICO 145
6.1. PERCEÇÕES SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA NOS USOS DO TEMPO ACADÉMICO 145
6.2. IMPACTO PERCEBIDO DAS DISRUPÇÕES DOMÉSTICAS/FAMILIARES, ACADÉMICAS E DE SAÚDE NO DESEMPENHO ACADÉMICO 153
6.3. EFEITOS DA PANDEMIA NA PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA 159
7. CIDADANIA ACADÉMICA LIMITADA E SENTIMENTOS DE PERTENÇA 165
CONCLUSÃO 175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 187
ANEXO 1 201
GUIÕES DAS ENTREVISTAS 202
ANEXO 2 208
FICHA TÉCNICA DE ANÁLISES ESTATÍSTICAS 209

TABELAS

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA. 37

TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA – INFORMAÇÕES ADICIONAIS 38

TABELA 3 - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DA AMOSTRA 41

TABELA 4 - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL – DOCENTES 42

TABELA 5 - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL – INVESTIGADORAS/ES. 44

TABELA 6 - TIPO DE MEDIDAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (3 DE MARÇO DE 2020 A 29 DE JANEIRO DE 2021). 50

TABELA 7 - DOCENTES: PRÁTICAS ADOTADAS PELA INSTITUIÇÃO, POR SEXO. 52

TABELA 8 - DOCENTES: PRÁTICAS ADOTADAS PELA INSTITUIÇÃO (C7), POR SUBSISTEMA DE ENSINO 55

TABELA 9 - DOCENTES: PERCEÇÃO DO APOIO RECEBIDO DA INSTITUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE, POR SEXO. 56

TABELA 10 - DOCENTES: PERCEÇÃO DO APOIO RECEBIDO (C9) EM FUNÇÃO DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS. 57

TABELA 11 - DOCENTES: MEDIDAS QUE PODERIAM CONTRIBUIR PARA UMA MELHOR GESTÃO DAS IMPLICAÇÕES PESSOAIS E ACADÉMICAS DA CRISE PANDÉMICA, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 66

TABELA 12 - INVESTIGADORAS/ES: MEDIDAS TOMADAS PELAS INSTITUIÇÕES, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA INVESTIGADORAS/ES. 73

TABELA 13 - INVESTIGADORAS/ES: PERCEÇÃO DO APOIO RECEBIDO DA INSTITUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ACADÉMICO, POR SEXO E TOTAL. 75

TABELA 14 - INVESTIGADORAS/ES: MEDIDAS QUE PODERIAM CONTRIBUIR PARA MELHOR GESTÃO DAS IMPLICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA CRISE PANDÉMICA, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA INVESTIGADORAS/ES. 78

TABELA 15 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: MUDANÇA NO DESEMPENHO DE TAREFAS NÃO PROFISSIONAIS, POR SEXO E AMOSTRA TOTAL. 87

TABELA 16 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: CIRCUNSTÂNCIAS QUE AFETARAM NEGATIVAMENTE O DESEMPENHO ACADÉMICO DESDE O INÍCIO DA CRISE PANDÉMICA, POR SEXO. 89

TABELA 17 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: CIRCUNSTÂNCIAS QUE AFETARAM NEGATIVAMENTE O DESEMPENHO ACADÉMICO DESDE O INÍCIO DA CRISE PANDÉMICA. 90

TABELA 18 - DOCENTES: ORIENTAÇÕES, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 95

TABELA 19 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: MUDANÇA NA DEDICAÇÃO DE TEMPO A TAREFAS ACADÉMICAS ESPECÍFICAS. 97

TABELA 20 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: OUTRAS FUNÇÕES EXERCIDAS. 102

TABELA 21 - DOCENTES E INVESTIGADORES/AS: CARGOS EXERCIDOS. QUI-QUADRADO POR SEXO. 105

TABELA 22 - DOCENTES: ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO/ONLINE, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 110

TABELA 23 - DOCENTES: PRÁTICAS ADOTADAS POR DOCENTES QUANDO TIVERAM QUE SE ADAPTAR AO ENSINO REMOTO/ONLINE, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 112

TABELA 24 - DOCENTES: ASPETOS IMPORTANTES PARA A ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO/ONLINE, POR SEXO. 114

TABELA 25 - DOCENTES: OPINIÕES SOBRE AS MODALIDADES DE ENSINO REMOTO/ONLINE, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 117

TABELA 26 - DOCENTES: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO À DISTÂNCIA PRÉVIAS À PANDEMIA, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 128

TABELA 27 - DOCENTES: OPINIÕES SOBRE A ADAPTAÇÃO DAS/OS ESTUDANTES AO ENSINO REMOTO/ONLINE, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 132

TABELA 28 - DOCENTES: COMUNICAÇÃO EM MODO REMOTO PARA REALIZAR ENCONTROS DE EQUIPAS DE INVESTIGAÇÃO, CONFERÊNCIAS, CONGRESSOS, SEMINÁRIOS, ETC., POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 135

TABELA 29 - DOCENTES: ALTERAÇÕES NOS PLANOS DE INVESTIGAÇÃO, POR SEXO E TOTAL DA SUBAMOSTRA DOCENTES. 138

TABELA 30 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: DEDICAÇÃO DE TEMPO A TAREFAS ACADÉMICAS ESPECÍFICAS, POR SEXO (MÉDIAS). U DE MANN-WHITNEY POR TIPO DE ATIVIDADE E SEXO. 146

TABELA 31 - MUDANÇAS NA AFETAÇÃO DE TEMPO AOS DOMÍNIOS DA ATIVIDADE ACADÉMICA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS DAS EQUAÇÕES DE REGRESSÃO. 149

TABELA 32 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: CIRCUNSTÂNCIAS QUE AFETARAM

TABELA 33 - CIRCUNSTÂNCIAS QUE AFETARAM NEGATIVAMENTE O DESEMPENHO ACADÉMICO DESDE O INÍCIO DA CRISE PANDÉMICA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS DAS EQUAÇÕES DE REGRESSÃO. 157

TABELA 34 - OUTPUTS CIENTÍFICOS PLANEADOS E NÃO CONCLUÍDOS DURANTE O PERÍODO PANDÉMICO (N.º MÉDIO). TESTE T POR SEXO. 160

TABELA 35 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: SATISFAÇÃO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA. 161

TABELA 36 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: REAÇÕES RELATIVAMENTE AO TRABALHO ACADÉMICO. 166

TABELA 37 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: RECETIVIDADE PERCEBIDA RELATIVAMENTE AO SEU TRABALHO. U DE MANN-WHITNEY POR TIPO DE ATIVIDADE E SEXO. 167

TABELA 38 - DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES: CATEGORIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS FEITOS NA SECÇÃO J - REAÇÕES, POR SEXO E AMOSTRA TOTAL. 170

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: TEMÁTICAS ABORDADAS NOS FOCUS GROUP, SEGUNDO O SEXO E A ATIVIDADE PRINCIPAL DAS PESSOAS PARTICIPANTES. 33

GRÁFICO 2 - COMENTÁRIOS DE DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES A APOIOS INSTITUCIONAIS EM FUNÇÃO DO SEXO (N = 829). 64

GRÁFICO 3 - COMENTÁRIOS DE DOCENTES E INVESTIGADORAS/ES A APOIOS INSTITUCIONAIS EM FUNÇÃO DE COABITAR OU NÃO COM CRIANÇAS DE 12 OU MENOS ANOS (N = 829). 64

GRÁFICO 4 - COMENTÁRIOS DE DOCENTES RELATIVAMENTE ÀS ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO, EM FUNÇÃO DO SEXO (N=118). 124

GRÁFICO 5: COMENTÁRIOS DE DOCENTES RELATIVAMENTE ÀS ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO EM FUNÇÃO DE COABITAR OU NÃO COM CRIANÇAS MENORES DE 13 (N=118). 125

INTRODUÇÃO

Nesta publicação, damos conta das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos no âmbito do projeto *Pandemia e Academia em casa - que efeitos no ensino, investigação e carreira?* Estudo sobre as mudanças no sistema científico e de ensino superior. Começaremos por apresentar o contexto de conceção do estudo, dos seus objetivos e da metodologia adotada.

A 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, se tinha tornado uma pandemia. Uma semana depois, em Portugal, era decretado o estado de emergência (confinamento obrigatório e restrições à circulação) por 15 dias, já com todas as escolas fechadas. Desde então, seguiu-se uma miríade de desdobramentos políticos, económicos e sociais de alcance global, cujos efeitos reais a médio e longo prazo sobre países, instituições e formas de sociabilidade são ainda difíceis de mensurar ou perspetivar criticamente.

Ainda o primeiro período de confinamento desencadeado pela crise pandémica COVID-19, entre meados de março e princípio de maio de 2020, não tinha terminado, na maior parte dos países europeus, e já começavam a surgir os primeiros alertas para o forte e diferenciado impacto para mulheres e homens que as alterações registadas nas atividades de docência e de investigação estavam a ter. Os primeiros alertas tiveram duas fontes principais: testemunhos autoetnográficos em que mulheres docentes e/ou investigadoras davam conta das dificuldades em corresponder em termos de desempenho face às alterações das condições de trabalho (em regime remoto) e familiares (com todos os membros do agregado familiar ao mesmo tempo em casa, em teletrabalho, ou telescola, todos a necessitarem de cuidados). Registos divulgados por revistas científicas começaram desde cedo a chamar a atenção para a já notória diminuição da submissão de artigos de autoria feminina. Na realidade, não só esta diminuía como a masculina tinha aumentado durante o 1.º trimestre de 2020 (conforme alertas divulgados pelas revistas *Nature, Science, e The Lancet*). Em simultâneo, surgiram iniciativas para mostrar que, neste aspeto, a maternidade é uma condição especialmente penalizadora. O Projeto *Parent in Science* revelou que mais mulheres do que homens, e mais mulheres com crianças pequenas a cargo tiveram dificuldade em terminar artigos em fase de conclusão durante a pandemia.

As informações que iam sendo divulgadas eram especialmente alarmantes, em face da centralidade na avaliação de desempenho académico que têm os indicadores bibliométricos quer no acesso quer na progressão na carreira docente e de investigação (Yildirim & Eslen Ziya, 2021).

Noutra vertente, tem vindo a ser denunciada a sobrecarga das mulheres com o invisível e nada compensatório **"trabalho doméstico académico"** (Lynch, 2010; Heijstra *et al.*, 2017; Guarino & Borden, 2017). Esta será outra causa/efeito das múltiplas desigualdades de género que marcam a Academia e que tão bem são captadas pelo conceito de **cidadania académica com viés de género.** Especulava-se sobre o agravamento destas desigualdades em condições de pandemia, dadas as dificuldades das mulheres, em especial, de negociar um "quarto que seja seu". Receava-se que, durante a crise pandémica, se agravaria ainda mais a já de si penosa negociação entre público e privado sobre a qual se organizam as carreiras académicas. Tanto mais que já era conhecido que as atividades académicas continuariam em regime remoto, mesmo após ter terminado o confinamento.

Foi neste contexto de especulações sobre o futuro em termos de surgimento de novas fontes de desigualdades ou do agravamento das já existentes que o projeto foi desenhado, no momento em que saíamos do primeiro período de confinamento. Definimos, então, como objetivo do projeto averiguar até que ponto se confirmavam os primeiros indícios do diferencial de impacto das alterações registadas nas condições laborais e familiares. Além da perspetiva de género, quisemos também perceber como outros fatores de diferenciação tinham relevância no impacto sentido. Acrescentámos a perspetiva interseccional - ou seja, uma perspetiva analítica atenta à natureza multidimensional das desigualdades de género e ao modo como estas são erigidas pela interação complexa de variados eixos de diferenciação. Foram, assim, incluídas perguntas que nos possibilitaram análises estatísticas de variáveis como o sexo, a idade, a área científica de trabalho, o posicionamento na carreira (integração vs exclusão; categoria), o sistema de ensino superior público de referência (universitário vs politécnico) e a composição do agregado familiar (coabitação ou não com crianças menores de 13 anos; coabitação ou não com pessoas dependentes de cuidados diários). Procurámos assim determinar em que grupos a negociação entre trabalho académico e vida familiar tem sido mais difícil.

Em paralelo, quisemos saber até que ponto as instituições tinham tomado medidas que ajudassem a atenuar os efeitos mais prejudiciais das alterações em curso nos modos de ensinar e de investigar.

O objetivo geral do estudo foi conhecer as estratégias de adaptação ao trabalho docente e de investigação sob a COVID-19, por instituições e pelos diferentes grupos que compõem o pessoal académico. Especificamente, quisemos conhecer:

— As medidas de contingência tomadas pelas instituições do sistema científico e do ensino superior;

— Os métodos de trabalho de ensino e de avaliação à distância;

— As condições para desenvolver as atividades de docência em regime remoto;

— As restrições à execução dos planos de investigação;

— Impacto percebido na gestão do tempo, na produtividade e nas oportunidades de carreira (em especial de pessoas com mais vulnerabilidade contratual, económica ou social).

Para alcançar estes objetivos específicos, definimos um plano misto explicativo sequencial de investigação, no qual recorremos aos resultados qualitativos para interpretar os quantitativos. O desenvolvimento deste plano de investigação implicou: a análise de documentos institucionais, através da consulta dos respetivos websites; o lançamento de um inquérito online a duas subamostras - de docentes de 14 instituições públicas de ensino superior selecionadas para cobrirem todo o território nacional (sete universidades e sete institutos politécnicos) e de investigadoras/es que candidataram projetos a financiamento durante a pandemia; entrevistas semiestruturadas com representantes sindicais, governamentais e institucionais; e quatro *focus groups* virtuais síncronos com docentes e investigadoras/es. A componente metodológica qualitativa do plano de investigação assentava no racional de ter oportunidade de discutir os resultados do inquérito e discutir o futuro pós-COVID-19 com representantes de entidades relevantes e com docentes e investigadoras/es. O plano incluía a análise de conteúdo temática das entrevistas transcritas e a análise estatística descritiva e inferencial dos resultados do inquérito *online*.

Feita a apresentação do plano de investigação que presidiu ao estudo desenvolvido, das técnicas de produção e análise de informação utilizadas e do modo como foram aplicadas, passamos a apresentar a estrutura da presente publicação.

Estrutura da publicação

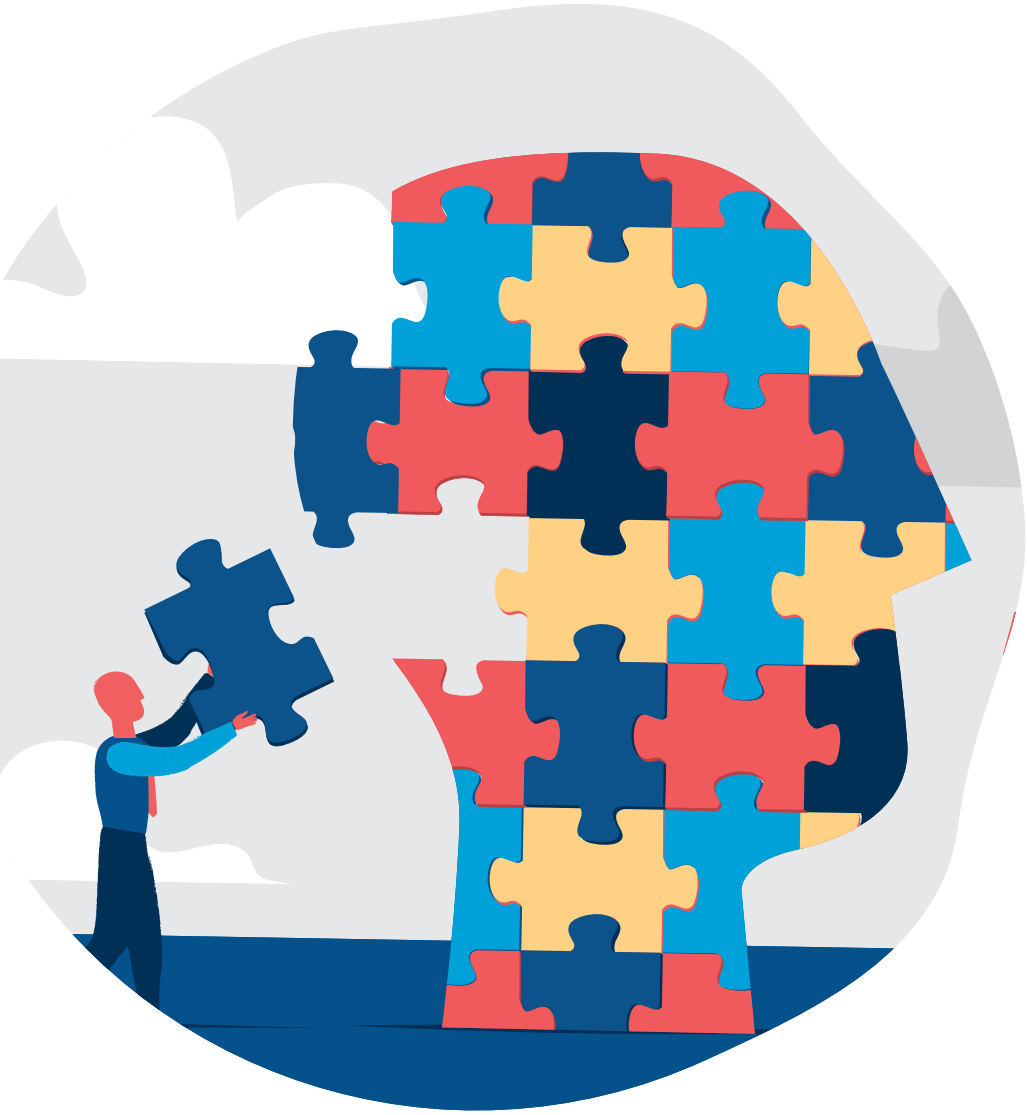
Começaremos por apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito do estudo e os respetivos enquadramentos teóricos e resultados. Assim, no **primeiro** capítulo, procedemos à apresentação do quadro teórico mobilizado para a estruturação do estudo e a respetiva revisão da literatura, em particular no que diz respeito à caracterização do atual quadro de gestão dos sistemas científico e de ensino superior, aos conceitos de organizações e cidadania académica com viés de género e ao trabalho doméstico académico. No **segundo**, apresentamos a estratégia metodológica adotada, as diversas ferramentas mobilizadas na produção e análise de informação. Além de indicações e características das pessoas participantes na vertente qualitativa do plano de investigação misto, será também neste capítulo que analisaremos as subamostras obtidas com a aplicação do inquérito online. Na medida da disponibilidade de dados nacionais, faremos a comparação com a situação a nível nacional para percebermos até que ponto as tendências e os padrões delineados pelas respostas aos 1.750 inquéritos validados podem ser considerados reveladores da realidade do país. A análise das características das pessoas participantesw e a respetiva integração no panorama nacional permitir-nos-á perceber até que ponto as mulheres acedem ao estatuto de pertença à academia e em que condições o exercem. Prosseguiremos, no **terceiro** capítulo, com a apresentação dos resultados do estudo no que respeita às medidas tomadas pelas instituições para responder às alterações das condições de trabalho pela pandemia e o modo como aquelas e estas foram percebidas por quem participou no estudo. O **quarto** capítulo é dedicado à análise dos efeitos gerados pela pandemia nas vidas de docentes e investigadoras/es no que toca ao desempenho do trabalho doméstico e do "trabalho doméstico académico" (Lynch, 2010; Heijstra *et al.*, 2016; Heijstra *et al.*, 2017). Em foco, na nossa análise, estará a avaliação das transformações e continuidades, ocorridas sob a COVID-19, no que diz respeito ao enviesamento de género que marca os padrões tradicionais de partilha de ambas as categorias de atividades. No **quinto** capítulo, centramo-nos nas estratégias adotadas de adaptação ao regime remoto/*online*, no que respeita à consecução das condições para o desenvolvimento de atividades, às perceções das vantagens e desvantagens do regime remoto quanto ao modo de ensinar e de pesquisar, no presente e no futuro pós-pandémico. Os quadros traçados de condições e de alterações dos regimes laborais convergem num cúmulo de efeitos sobre o desempenho científico, que serão analisados no **sexto** capítulo. No último capítulo, e **sétimo**, antes da síntese das principais conclusões do estudo, exploraremos o modo como a academia incentiva ou não o sentimento de pertença e de identificação com a profissão e as instituições de acolhimento, no entender de quem participou no estudo, através das respostas ao inquérito ou dos testemunhos produzidos em entrevistas focalizadas individuais ou de grupo.

Mudanças no trabalho que pensávamos que levariam uma década aconteceram numa semana durante a pandemia. De repente, tornámo-nos especialistas em ensino a distância. Subitamente, os nossos múltiplos papéis intensificaram-se e convergiram para o mesmo espaço/casa. O trabalho remoto parece, no entanto, ter vindo para ficar. Resta saber com que extensão e em que vertentes do trabalho académico. Resta saber a quem é que ele traz vantagens e a quem traz desvantagens, sejam novas, sejam as já existentes.

Como veremos, os resultados do nosso estudo mostram que, efetivamente, o impacto foi mais negativo para pessoas:

- Sem os equipamentos, softwares e acessos à internet adequados;
- Sem acesso a um espaço próprio de trabalho;
- Com fracas competências digitais (em virtude da idade e da falta de formação e/ou treino);
- Coabitantes com crianças com 12 ou menos anos de idade;
- Com responsabilidades de prestação de cuidados a outras pessoas, coabitantes ou não, com necessidades especiais diárias (idosas, com deficiências...).

Como teremos oportunidade de ver, ao longo desta publicação, as mulheres compunham mais frequentemente os efetivos que encontramos em cada uma destas categorias.



01

CIDADANIA ACADÉMICA COM VIÉS DE GÉNERO NA ACADEMIA PERFORMATIVA – ESTADO DA ARTE

1. Cidadania académica com viés de género na academia performativa – estado da arte

Procedemos neste capítulo à revisão da literatura em torno dos desenvolvimentos teóricos que nos inspiraram no desenho do projeto. Eles são especialmente importantes para interpretar a informação produzida pelo roteiro empírico percorrido. Em primeiro lugar, apresentamos uma leitura do que, em nosso entender, caracteriza atualmente, a academia enquanto conjunto de instituições geridas pela lógica da Nova Gestão Pública. A partir da década de noventa, nos países mais desenvolvidos, esta lógica de gestão passou a ser exigida às instituições de ensino superior. Uma lógica managerialista associada à globalização dos sistemas de ensino superior e que transforma ideias em produtos para consumo de clientes (estudantes), mercadorização tanto mais necessária quanto o princípio do Estado mínimo impõe cortes orçamentais. Os efeitos desta lógica são múltiplos: a massificação e a mercadorização do conhecimento; a precarização do emprego; a polarização entre os campos científicos - as ciências exatas e naturais e as tecnologias vencem as ciências sociais e humanas, tidas como possuindo baixa empregabilidade. Os efeitos ao nível da produção e distribuição do conhecimento são igualmente devastadores: a informação factual, dita 'neutra', substitui o pensamento crítico; os produtos metrificados são os que merecem o designativo de excelentes e são o único critério mobilizado pelas instituições para definir o que é a 'excelência' e o mérito' no ensino superior.

À nova configuração institucional têm sido dados nomes diversos: McUniversidade, universidade corporativa, universidade neoliberal, universidade empresarial, **universidade performativa**, etc. (Steinþórsdóttir *et al.*, 2019; Hark, 2016; Pereira, 2016; Santos, 2014). As instituições de ensino superior procuram manter ou melhorar os respetivos posicionamentos nos rankings, numa capitulação cega à concorrência global (Ferreira, 2019). Em instituições regidas por esta lógica, as mulheres enfrentam, em geral, défices de representação, de recursos e de reconhecimento (os 3 R's, na versão da Nancy Fraser).

A condição fundamentalmente desigual das mulheres nas profissões académicas tem sido reafirmada ao longo do tempo por vários indicadores estatísticos e por vários estudos. Numa breve síntese é possível identificar várias das dimensões dessa desigualdade. Indo além da metáfora do *leaky pipeline*, que evidencia sobretudo a dimensão e as encruzilhadas do abandono das carreiras académicas por parte das mulheres, os estudos têm vindo a aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas da integração desigual das mulheres na carreira académica: acentuada segregação vertical determina que permaneçam mais tempo nas categorias de nível inferior antes de alcançarem uma promoção (Lopes *et al.*, 2020); além disso são prejudicadas por práticas discriminatórias em diversas vertentes: na revisão de artigos por pares; nas candidaturas a bolsas; nas classificações discriminatórias por parte de estudantes nos inquéritos pedagógicos; no menor número de citações feitas ao seu trabalho; na menor representação em conselhos editoriais; e nos convites como conferencistas (Knights & Richards, 2003; MacNell *et al.*, 2015; Savigny, 2017; Boring, 2017). Por fim, também são mais vítimas de assédio sexual no local de trabalho (Flores, 2020), de racismo, homofobia e idadismo (Itzin & Phillipson, 1995; Prentice, 2000; Santos, 2014; Weisshaar, 2017; Britton, 2017; Barone & Assirelli, 2020; Flores, 2020).

1.1. Instituições académicas sob a perspetiva de género

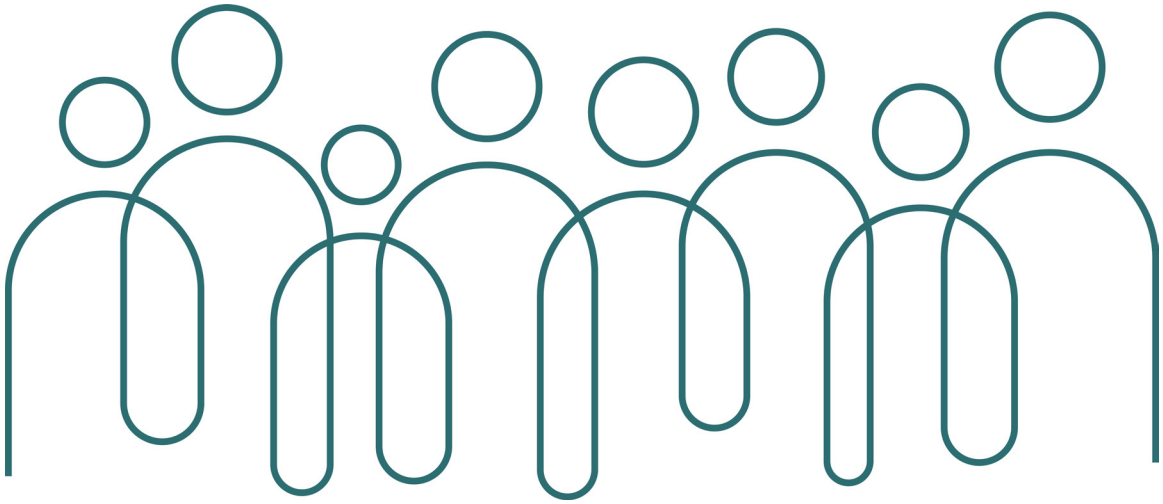
Para compreendermos o impacto diferenciado da crise pandémica nas mulheres e nos homens, é forçoso analisarmos as instituições académicas sob a perspetiva de género, o que nos permite ver como distinções entre homens e mulheres, masculino e feminino, estruturam e informam a distribuição interna à Academia de vantagens e desvantagens, visibilidade e invisibilidade e posições de controle e de subalternidade, de maneira a fundamentar condições diferenciadas de pertença, participação e gozo de direitos. O esquema analítico proposto por Joan Acker (1990; 1992; 2000) ajuda-nos a operacionalizar esta perspetiva, a partir de quatro processos, ao nível simbólico, ao nível das normas, das práticas organizacionais e ao nível da interação quotidiana, aqui individualizados apenas para fins analíticos, mas que são partes integrantes da mesma realidade (Acker, 1990; 1992; 2000).

Em primeiro lugar, as relações sociais de género produzem uma série de divisões segundo o sexo nas organizações. Uma das mais evidentes dessas divisões são as diferentes modalidades de segregação horizontal, vertical e transversal. Estas divisões resultam também em melhores salários e melhores perspetivas de emprego e de carreira para os homens, com a exceção de alguns sectores em que as maiores hipóteses de emprego para as mulheres têm como contrapartida os baixos salários que lhes são pagos.

Em segundo lugar, as relações sociais de género impregnam os símbolos, imagens e formas de consciência que expressam, justificam e, mais raramente, contrariam essas divisões entre mulheres e homens nas organizações. Estas práticas podem ser documentadas em descrições de funções, na regulamentação do trabalho e de classificações de qualificações ou podem ainda materializar-se no prestígio de certas tarefas, como, por exemplo, o das inseridas no campo tecnológico.

Em terceiro lugar, as relações sociais de género são também produzidas nas interações entre mulheres e homens, nas quais se expressam a dominação e a submissão. Por exemplo, os estudos de análise da conversação têm mostrado que frequentemente a interação entre uma mulher e um homem tende a traduzir-se numa relação entre uma pessoa que dá apoio emocional a um agente racional. Tal pode envolver a criação de alianças e exclusões que legitimem a ordem hierárquica nas organizações.

Finalmente, em quarto lugar, Joan Acker refere-se ao trabalho mental interno que as próprias trabalhadoras e trabalhadores fazem no sentido de entenderem qual é o comportamento adequado para uma mulher ou para um homem em cada organização. Tais preocupações levam à escolha do trabalho, do vestuário e da linguagem compatíveis com a categoria sexual de pertença. Assim, uma mulher gestora pode impor a si própria a obrigação de resolver eventuais conflitos que surjam entre trabalhadores e, pela mesma lógica, os outros podem esperar que ela o faça, enquanto que a um homem gestor se exige que seja claro quanto às instruções a dar ao pessoal mas não que seja conciliador.



Este esquema analítico de Joan Acker é extremamente útil na análise dos processos e das práticas que estruturam as organizações com viés de género e tem a vantagem, relativamente a outros modelos pensados para articular os diversos níveis em que as relações sociais de género configuram a realidade social, de considerar expressamente o nível da interação face-a-face[1]. É à perspetiva interacionista (Georg H. Mead) que devemos uma conceção do *self* como um processo que emerge das relações e das atividades – das interações. Assim, as desigualdades entre mulheres e homens são parte de um processo contínuo de construção social através do qual a sociedade e os sujeitos se constituem, muitas vezes de forma paradoxal, dado que a flexibilidade que encontramos nas noções do que é adequado a cada sexo, veja-se a variabilidade associada à segregação horizontal por exemplo, não retira o caráter de natural e de inevitável às formas específicas defendidas em cada momento e sociedade.

A visão proposta baseia-se no entendimento avançado pela crítica feminista às teorias sobre a desigualdade social e postula que todos os "regimes de desigualdade" são configurações historicamente específicas de padrões de relações de classe, de raça e de sexo (Acker, 2000, p. 205)

As assimetrias de género na Academia têm, de facto, sido largamente documentadas pela literatura, e expressam-se de variadas formas: mulheres são sub-representadas em grupos de tomada de decisão, estão concentradas nas categorias mais baixas e menos estáveis, recebem menos financiamento e têm salários menores que os seus colegas homens (Whittington, 2011; Currie, 2012; Van der Lee & Ellemers, 2015; Johnson, 2017; Comissão Europeia, 2019; UNESCO, 2019). Dados recentes mostram que, no contexto europeu, investigadoras são mais submetidas a arranjos contratuais considerados precários (8,1% das mulheres e 5,2% dos homens) e recebem, em média, 15% menos que os homens (Comissão Europeia, 2019). Tal quadro de clara assimetria também se faz presente na Academia portuguesa: mulheres são sub-representadas nas posições mais altas da hierarquia académica, figurando como apenas 23,8% na categoria de topo na carreira académica (DGEEC, 2019/2020).

A operacionalização da noção de cidadania académica com viés de género ajuda-nos a compreender os processos que originam estas desigualdades nas estruturas e modos de funcionamento das instituições de ensino superior.

[1]Mais recentemente outros contributos têm acentuado esta dimensão. Veja-se, por exemplo, o de Cecilia Ridgeway (2009). Hoje em dia é até popular uma app que mede o número de vezes que uma pessoa é interrompida (htpp://www.womaninterruptedapp.com/en/). E novos neologismos traduzem este padrão de interação: 'manologues,' 'mansplaining' e 'manterrupting'.

1.2. Cidadania com viés de género

O conceito de cidadania tem tradicionalmente ocupado posição central nos debates das ciências sociais e políticas. Uma breve reconstituição de sua trajetória histórica permite-nos identificar as suas raízes na Antiguidade Clássica. Em A Política, Aristóteles (1998) afirma que a noção de cidadania está vinculada à titularidade de um poder público que habilita quem o detém a participar ativamente das decisões acerca dos rumos da *polis.* Com o advento da modernidade Ocidental e a emergência dos Estados nacionais, a cidadania passa a ser pensada sob a égide do contratualismo, sendo definida como o conjunto de direitos e deveres que emanam de um contrato firmado entre cidadãos e Estado (Costa & Ianni, 2018). Já nos séculos XVII e XVIII, na esteira do processo de ascensão dos ideais liberais, o conceito receberá a sua formulação mais específica: a cidadania teria na sua essência um conjunto de direitos civis e políticos pautados, em especial, na garantia das liberdades individuais e no direito ao voto (Constant, 1985).

Uma das mais influentes reapropriações contemporâneas da noção foi proposta por Marshall (1950). De modo a ampliar a conceção liberal dominante até meados do século XX, o autor incluiu os direitos sociais como um dos pilares da cidadania, ao lado dos direitos civis e políticos. A partir desse movimento teórico, Marshall (1950, cap. 8) define a cidadania como um estatuto concedido a membros integrais de uma comunidade, conferindo a todos os seus titulares uma condição de igualdade quanto a direitos e obrigações abrangidos pelo estatuto.

Um elemento comum a essas diferentes formulações do conceito de cidadania diz respeito à centralidade atribuída ao Estado. De fato, à luz dessas definições, as preocupações das teorizações da cidadania estariam, em grande medida, restritas às problemáticas de pertença de indivíduos e grupos sociais à entidade macropolítica do Estado-nação, fazendo deste o "território" da cidadania por excelência. Todavia, como afirmam Sümer e colegas, a noção de cidadania tornou-se gradualmente mais interdisciplinar e multifacetada, de modo a abarcar "as dinâmicas de direitos, deveres e pertença num amplo leque de domínios da vida" (2020, p. 3). É a partir dessa ampliação do conceito que se tornará possível interpelar criticamente organizações de natureza variada, de modo a, por exemplo, identificar os processos que facilitam ou limitam a plena integração de sujeitos e o gozo de prerrogativas de cidadania no ambiente de trabalho, de estudos e de convívio cotidiano.

Assentes nessa conceção renovada e expandida de cidadania, autoras/es que se debruçam sobre as dinâmicas sociais internas à Academia propuseram o conceito de "cidadania académica". Em sua formulação original, a **"cidadania académica"** refere-se ao conjunto de deveres do pessoal académico complementares às suas atividades de ensino e investigação, em relação às instituições que integram, à comunidade científica e à sociedade em geral (Shils, 1997). Macfarlane & Burg, por sua vez, definem o conceito como "o conjunto de atitudes e atividades relacionadas com o trabalho interno e externo de apoio à infraestrutura da vida académica e à missão civil mais ampla da Universidade" (2018, p. 3). Beatson *et al.* especificam que as atividades componentes da cidadania académica incluem, ainda,

> revisão de manuscritos, participação na edição de volumes, mentoria de colegas juniores, atendimento a estudantes, engajamento e desenvolvimento de laços com a indústria e entidades profissionais, exercício de cargos de liderança e participação em comissões e grupos de trabalho internos à Universidade. (Beatson *et al.*, 2021, p. 2)

Diversos foram os desenvolvimentos teóricos e analíticos trazidos pela noção de cidadania académica. Tal compreensão permitiu a expansão de uma visão anteriormente limitada e largamente difundida acerca da atividade de investigação e docência, chamando a atenção para a multiplicidade e heterogeneidade dos papéis desempenhados por académicas/os e o modo como as suas atribuições se estendem muito para além dos estritos limites da obrigação contratual.

A partir dessa perspetiva, diversas conceptualizações passaram a identificar responsabilidades institucionais e outras atividades subvalorizadas na Academia – o chamado **"trabalho doméstico académico"** (Lynch, 2010; Heijstra *et al.*, 2016; Heijstra *et al.*, 2017). Sob esta designação incluem-se atividades como a supervisão e mentoria de estudantes, serviços institucionais e demais tarefas que não redundam na produção dos *outputs* valorizados para avaliar a produtividade científica e não concorrem, portanto, para a sólida construção de carreira na Academia. Esta constatação é, em boa parte, resultado dos vários estudos que procuram comparar a produtividade científica de mulheres académicas com a dos seus pares masculinos, através dos métodos da bibliometria. Desde há várias décadas que estas comparações têm sido sistematicamente desfavoráveis às académicas. Identificamos uma das primeiras referências a este tipo de prevalência no trabalho de Stack (2004), que se refere a uma revisão sistemática de 50 estudos empenhados em responder a esta questão, publicada em 1991, que apontava para a tendência de os homens publicarem duas vezes mais do que as mulheres e a receberem também mais citações (Cole & Singer, 1991, cit. em Stack, 2004, p. 891). A questão recebeu a designação de **'puzzle da produtividade'** e começou a ser objeto de análise na década de 1970. As razões apontadas para esse diferencial de produtividade têm sido variadas. Segundo a síntese de Stack:

> ... fatores incluem as maiores responsabilidades parentais e conjugais das mulheres em relação aos homens, a dificuldade das mulheres em se integrarem no ambiente institucional e social dominado por homens, oportunidades mais limitadas de coautoria, discriminação, uma alegada menor valorização da produtividade na investigação das mulheres, menor financiamento para investigações conduzidas por mulheres, maior incidência de nomeações sem progressão no caso das mulheres (por exemplo, associadas de investigação, professoras, docente em tempo parcial), menor incidência de nomeações femininas nas melhores universidades orientadas para a investigação e menor incidência de colaboração com mentores. (Stack, 2004, p. 892)

Sack propôs-se determinar até que ponto a coabitação com crianças de diferentes idades (quatro intervalos etários, rearranjados em 15 combinações possíveis, dependendo do número de crianças em coabitação) era relevante para os níveis de produtividade de mulheres e homens cientistas, recorrendo, para isso, a uma amostra extraída de inquérito nacional, constituída por 11.131 pessoas titulares do grau de doutoramento há menos de cinco anos, a trabalhar na academia em todas as áreas científicas. As suas conclusões são inequívocas de que ser mulher ou ser homem constitui um preditor do nível de produtividade, mesmo depois de controladas a existência de crianças e outras variáveis incluídas na análise. Em contraste com a maior parte das pesquisas, mas reforçando outras, feitas até então, o autor conclui que a existência de crianças está associada a uma maior produtividade, mas não quando as crianças estão em idade pré-escolar, situação em que, mesmo nas áreas científicas equilibradas do ponto de vista da composição sexual dos seus efetivos, como as Ciências Sociais, os níveis de produtividade reportados são mais baixos (Stack, 2004, p. 913ss).

Este estudo vai de encontro à ideia de que os menores índices de produtividade, medida em publicações, das mulheres se devem a fatores extra-academia, a fatores da **ordem privada.**

A interpretação desta menor produtividade remete-nos, com efeito, para as expectativas socialmente partilhadas quanto aos papéis de género que incumbem às mulheres o papel de cuidadoras primárias, ao qual subordinam o seu desempenho profissional.

Esta perspetiva é, portanto, redutora e enviesada, uma vez que desloca para a esfera privada a dinâmica de relações sociais que resulta na menor produtividade das académicas. Este movimento de "privatização" de dificuldades, cuja origem está nas dinâmicas sociais, coloca sobre os ombros de cada pessoa a responsabilidade de mudar o sistema ou a ele se adaptar, figurando como uma forma de invisibilizar as raízes profundas dessas assimetrias e, simultaneamente, eximir as instituições das suas responsabilidades (Nikunen, 2014). Numa perspetiva pós-estruturalista e construtivista, temos que procurar nas dinâmicas e cultura das instituições académicas as causas para esse mesmo fenómeno. Tentaremos na próxima secção dar corpo a essa outra perspetiva.

1.3. Trabalho doméstico académico

Reconhecendo, também nós, a proeminência do cuidado no caso das mulheres, parece-nos, porém, mais profícuo alargar a interpretação daquele fenómeno a outros campos, nomeadamente, ao das práticas institucionais. É isso que nos permite fazer a noção de **"trabalho doméstico académico"**, compreendido no seio das relações sociais em que é desenvolvido. Os *outputs* científicos são assim entendidos, não apenas como determinados pelas circunstâncias privadas de mulheres e homens, mas passamos a encará-los como resultado de práticas institucionais, elas próprias regidas pela estereotipia que atribui às mulheres o papel de cuidadora, neste caso, também na vertente institucional. O conceito de cidadania académica com viés de género, por seu turno, fornece o contexto relacional mais amplo, em que devemos analisar as assimetrias de género na alocação das tarefas de trabalho doméstico académico.

Em várias análises realizadas, ressalta um quadro que evidencia a presença de "viés de género nos processos de distribuição de papéis académicos subvalorizados", neles concentrando mais mulheres, ocupando-as com "trabalho desvalorizado" na academia, que, embora beneficie o coletivo institucional, a comunidade científica e a própria sociedade, como um todo, tende a não ser incluído nos índices de produtividade (Macfarlane, 2007; Lynch, 2010; Guarino & Borden, 2017; Babcock *et al.*, 2017; Heijstra *et al.*, 2017; Tagliaventi & Carli, 2019; Sümer *et al.*, 2020; Lawson, 2021; Cabero & Epifanio, 2021). Esta desigual distribuição de tarefas desvalorizadas prevalece nas mais variadas áreas científicas, desde as ciências ditas exatas às ciências sociais e do comportamento, ou ainda no campo das humanidades (Babcock *et al.*, 2017; Cabero & Epifanio, 2021). Estes estudos têm efetivamente concluído pela sobrecarga das mulheres com este tipo de tarefas, em geral associadas a uma menor dedicação à investigação, refletida nos menores índices de produtividade atribuídos às mulheres.

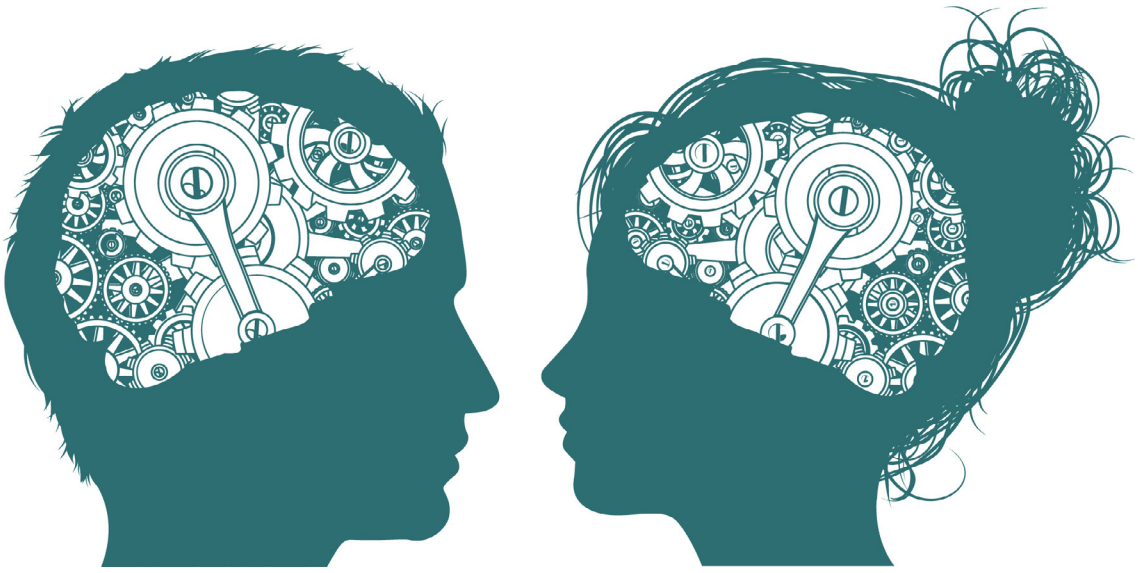
Uma questão que se tem, portanto, colocado é a de saber que lógicas presidem à assimetria de género em concreto, nas instituições. As respostas dadas em alguns estudos identificam essas lógicas do lado das mulheres, que, segundo Babcock *et al.* (2017), não só não negoceiam, como se voluntariam e sujeitam-se a realizar tarefas que sabem que lhes tiram tempo para a investigação, em nome da reciprocidade que devem à instituição, em nome do equilíbrio entre direitos e deveres da sua cidadania académica. Enquanto outros sublinham o facto de tanto as instituições como estudantes acharem que elas têm (devem ter) uma postura mais cuidadora e, por isso, as solicitam mais para a realização de tarefas mais relacionais e menos produtoras dos *outputs* que contam para fazer carreira na academia (Hanasono *et al.*, 2019; Tagliaventi *et al.*, 2020). Assim Babcock *et al.* (2017) falam das diferenças de género na receção e aceitação de solicitações para realizar tarefas com baixa capacidade para gerar argumentos para a progressão na carreira académica. Hanasono *et al.* (2019) usam mesmo a expressão de **"serviço secreto"**, para sublinharem a invisibilidade e falta de reconhecimento conferidas ao trabalho doméstico académico. E Tagliaventi *et al.* (2020) interrogam-se sobre as assimetrias de género entre dois tipos-ideais - **a de excelente investigador/a versus a de boa/om funcionária/o pública/o.** Em todos estes estudos empíricos se sublinham as **limitações que o tempo ocupado com o trabalho doméstico académico traz à carreira académica** e a consequente permanência durante mais tempo na categoria de entrada na carreira (professor/a auxiliar).

A justificação encontrada nestes estudos empíricos, que comprovam as assimetrias referidas nas realidades estudadas através de métodos quantitativos, qualitativos e experimentais, remete para a influência dos estereótipos associados ao género - as mulheres serão supostamente mais altruístas, em especial no contexto de grupos mistos. Segundo Babcock *et al.*,

> Curiosamente, o diferencial entre os sexos no voluntariado desaparece quando as/os participantes sabem que os seus pares são do seu próprio sexo. Assim, a disposição de um indivíduo para ser voluntário não é fixa e responde à composição sexual do grupo (...) Tanto homens como mulheres têm menor propensão a voluntariar-se quando há mais mulheres no grupo. Esta resposta à composição sexual do grupo é consistente com a crença de que mais mulheres do que homens se irão voluntariar (2017, p. 743).

Dengate *et al.* (2019), por seu turno, procuraram perceber as razões pelas quais mais mulheres do que homens se envolvem em atividades de apoio emocional e aconselhamento a estudantes, uma atividade ainda menos visível do que o serviço prestado à gestão das instituições (através da participação em comissões, grupos de trabalho, etc.). A justificação dada pelas participantes é que elas valorizam as dificuldades que possam afetar os resultados académicos estudantis. De algum modo, para elas, estas atividades de apoio emocional e aconselhamento continuam a poder ser prefiguradas como "serviço à instituição", porque afinal "é da sua responsabilidade apoiar as/os estudantes". Há vários fatores para as mulheres se verem mais frequentemente solicitadas para darem apoio a estudantes. Para além da prevalência do estereótipo de que são mais recetivas a abordagens de pedidos de apoio, também existem alguns fatores objetivos:

- Em geral, não ocupam posições de topo nas instituições, que inspiram maior distanciamento;
- Lecionam mais frequentemente a cursos do primeiro ciclo;
- E, por fim, lecionam unidades curriculares em que se abordam questões mais sensíveis em termos das vivências e suscitam mais facilmente revelações pessoais (estudos sobre as mulheres, de género e feministas, violência doméstica, dependências, distúrbios alimentares, etc.).



Não tendo as mulheres formação como conselheiras, procuram, no entanto, ir além do "ouvir e encaminhar", prolongando as interações de apoio, que evidentemente lhes ocupam tempo. As autoras concluíram que, em contraste com a atitude e a prática das mulheres docentes, os homens tendem a limitar-se a "ouvir e encaminhar", pois receiam vir a ser acusados de alguma coisa, no caso de fazerem algo errado. Defendem-se alegando falta de competência (Dengate *et al.*, 2019, p. 111).

A concetualização original de cidadania académica, ao limitar-se aos processos de atribuição individual de tarefas e responsabilidades institucionais, não dá conta, portanto, do caráter complexo e multidimensional da pertença e da participação em organizações de ensino e investigação. Na conceção inicial de cidadania académica, não são interpeladas as experiências cotidianas de inclusão e exclusão, reconhecimento e não-reconhecimento – aquilo que Roseneil *et al.* (2012) chamam de **"cidadania vivida"** –, assim como fatores sistémicos e organizacionais que condicionam a efetiva integração de sujeitos nas instituições científicas.

Para responder às limitações do conceito original de "cidadania académica" e, simultaneamente, reter o seu potencial analítico e heurístico para pensar as assimetrias de género no âmbito da docência e investigação, Sümer *et al.* (2020) propõem a noção de *Gendered Academic Citizenship* ("Cidadania Académica com Viés de Género", em tradução livre). Tal conceito procura capturar a complexidade e multidimensionalidade dos vínculos estabelecidos entre relações sociais de género e práticas cotidianas na Academia, oferecendo uma perspetiva analítica que articula elementos próprios aos níveis sistémico, organizacional e individual/interpessoal.

Informadas pelas anteriores contribuições feministas para os estudos da cidadania, Sümer *et al.* (2020) definem a cidadania académica com viés de género como envolvendo três **dimensões-chave: estatuto** *(membership)*, **reconhecimento** *(recognition)* e **pertença** *(belonging)*. Estas dimensões são reconduzíveis aos 3 R's: **Representação**, para estatuto, acesso a **recursos**, para reconhecimento, e reconhecimento, para **pertença**/identificação.

O **"estatuto"** diz respeito prioritariamente à natureza do vínculo contratual mantido entre pessoal académico e instituições de Ensino e Investigação, sendo um elemento diferenciador fundamental o caráter permanente ou temporário dos contratos (Sümer *et al.*, 2020, p. 20). As categorias ocupadas na carreira docente e de investigação, dado o facto das mesmas serem importantes indicadores dos níveis de precariedade do trabalho a que cada pessoa é submetida, também figuram enquanto importantes elementos constitutivos do "estatuto", assim como as perspetivas de progressão na carreira científica.

Por sua vez, a dimensão do **"reconhecimento"** envolve o poder de decisão de que cada pessoa dispõe na sua instituição, no tocante às possibilidades de influenciar processos internos e fazer ouvir a sua voz ao nível organizacional. Essa faceta da cidadania académica engloba também o "nível de respeito e apreciação que académicas e académicos recebem da gestão, de colegas e de estudantes" (Sümer *et al.*, 2020, p. 20), vinculando-se, portanto, às missões e tarefas a que são chamados, à distribuição de serviço que lhes é feita, e às condições que lhes são proporcionadas para as desempenharem. A partir de uma leitura mais ampla, podemos ainda compreender que medidas de apoio oferecidas pelas instituições a docentes e investigadoras/es, particularmente em momentos de disrupção e crise, representam importantes elementos passíveis de serem agrupados sob o componente "reconhecimento".

Por fim, a **"pertença"** refere-se ao sentimento subjetivo de "ser parte", isto é, "o sentimento de estar 'em casa' e integrado numa instituição particular e numa comunidade académica mais ampla" (Sümer *et al.*, 2020, p. 20). De natureza experiencial, essa dimensão não pode ser presumida com base nas demais do conceito de cidadania académica. Nesse sentido, não é possível afirmar previamente a análises situadas que, por exemplo, uma Professora Catedrática (ou seja, detentora de alto "estatuto") nutre necessariamente um alto sentido de "pertença".

As culturas organizacionais e as dinâmicas micropolíticas departamentais permeadas por hierarquias de género geram sentimentos de exclusão, com impactos negativos no sentido de "pertença" do pessoal académico, em especial, no caso das mulheres.

Baseadas nessas três dimensões, Sümer *et al.* (2020, pp. 20-23) identificam quatro tipos ideais de cidadania académica:

- Cidadania académica plena: denota a situação de docentes com elevados níveis de agregação e estabilidade, que pontuam alto em termos de estatuto, reconhecimento e pertença.
- Cidadania académica limitada: comparada à cidadania académica plena, a configuração limitada denota menor prestígio, situação contratual menos estável e menores salários, além de menor reconhecimento e sentimento de pertença mitigado.
- Cidadania académica transitória: associada a um momento específico na carreira académica, a condição de cidadania transitória é vivenciada por docentes e investigadoras/es em início de carreira (por exemplo: investigadores em pós-doutoramento, bolseiras/os, etc.). A cidadania académica transitória envolve tipicamente vínculos contratuais precários, baixo reconhecimento e fraco sentimento de pertença à comunidade.
- Não-cidadania: identificada com a falta das garantias e direitos de cidadania mais básicos, a não-cidadania caracteriza-se pela baixa pontuação nas dimensões de estatuto, reconhecimento e pertença. Tratadas como profissionais marginais e dispensáveis – apesar de desempenharem parcela importante de atividades académicas fundamentais, como a docência –, as pessoas que vivenciam a condição de não-cidadania têm contratos de trabalho marcadamente precários (contratos a termo, baixos salários e escassos direitos laborais), praticamente nenhum poder de decisão ou reconhecimento, e não nutrem sentimento de pertença à comunidade.

A noção de cidadania académica com viés de género apresenta-se como particularmente importante no contexto da pandemia, uma vez que nos permite compreender as transformações ocasionadas pela COVID-19 nas atividades de ensino e investigação à luz de uma perspetiva atenta aos seus impactos diferenciados sobre homens e mulheres, possibilitando o entendimento da crise sanitária como um fator potencialmente prejudicial para a garantia de estatuto, reconhecimento e pertença das mulheres na comunidade académica. A ênfase dada por tal perspetiva teórica e analítica ao caráter multidimensional das assimetrias de género na Academia também estabelece importantes ressonâncias com a perspetiva interseccional que informa o nosso estudo. De facto, ao promover a articulação de elementos estruturais, organizacionais e micropolíticos, a noção de cidadania académica com viés de género aponta para o facto de as desigualdades de género no ambiente das instituições de ensino e investigação se erigirem na intersecção de diversos eixos de diferenciação e dinâmicas de poder, que transversalizam dimensões como políticas públicas, culturas organizacionais e interações cotidianas.

A seguir, elaboramos uma breve revisão geral de estudos recentes acerca dos impactos diferenciados da crise pandémica sobre mulheres e homens na Academia. Como veremos, estes estudos desenham um quadro preocupante, indicando que as transformações produzidas pela COVID-19 têm sido, de múltiplas formas, danosas para a cidadania académica das mulheres.

1.4. Género e Academia em tempos de COVID-19

Um dos principais efeitos imediatos da crise pandémica no funcionamento das organizações foi a rápida transição do trabalho presencial para o teletrabalho realizado a partir de casa (Brynjolfsson *et al.*, 2020). Com o estabelecimento de políticas de confinamento por parte de governos por todo o mundo, as instituições de ensino superior viram-se confrontadas com a premente necessidade de transição para modelos de trabalho e ensino a distância. Os impactos dessas abruptas mudanças nas atividades de docência e de investigação foram muitos e, como sugerem dados preliminares, não foram igualmente distribuídos entre homens e mulheres.

É vastíssima e provecta a literatura que demonstrou que o **"duplo fardo"** do trabalho remunerado e não-remunerado recai sobre as mulheres (por exemplo, Hochschild & Machung, 2012). Vários estudos chamaram desde cedo à atenção para o facto de este duplo fardo se ter tornado ainda mais pesado para as mulheres, no período de confinamento, dado o crescimento das exigências do trabalho académico, e do trabalho doméstico e de cuidado familiar (Dunatchik *et al.*, 2021; Yaish *et al.*, 2021). Conforme ditam os regimes convencionais de divisão sexual do trabalho, as mulheres continuam a ser as principais responsáveis por tarefas como cozinhar e limpar, atividades que foram intensificadas durante o confinamento devido ao aumento de ocupação do espaço doméstico (Aldossari & Chaudhry, 2021). Com o fechamento de escolas e creches, estimativas apontam que, em meados de abril de 2020, cerca de 90% das crianças em idade escolar no mundo estavam fora da escola devido à pandemia (UNESCO, 2020). Mulheres com crianças a cargo vivenciaram, consequentemente, um aumento da carga de trabalho doméstico e de cuidado, figurando como as principais provedoras de cuidados adicionais com crianças e acompanhamento (frequentemente, em tempo real) das suas atividades escolares remotas (Benzeval *et al.*, 2020; Carlson *et al.*, 2020; Chung *et al.*, 2020). Adams-Prassl *et al.* (2020), ao investigarem os contextos norte-americano, britânico e alemão em abril de 2020, mostraram que, em lares nos quais tanto mães quanto pais se encontravam em situação de teletrabalho, as mães despendiam, em média, cerca de uma hora diária a mais comparativamente aos pais em cuidados com crianças e acompanhamento escolar. Collins *et al.* (2020), por sua vez, ao analisarem dados referentes apenas aos Estados Unidos, descobriram que mães coabitantes com crianças pequenas reduziram o seu tempo de trabalho remunerado de 4 a 5 vezes mais do que fizeram os pais.

Penalizadas pelo aumento do trabalho doméstico e de cuidado, as mulheres académicas também tiveram que lidar durante a crise pandémica com a intensificação do trabalho remunerado, quadro potencializado por longevos regimes de divisão sexual do trabalho vigentes na Academia. A rápida transição para o ensino à distância produziu diversas dificuldades para docentes, das quais se destaca o aumento da carga de trabalho decorrente da necessidade de formação para o ensino remoto e adaptação de aulas e abordagens didáticas para o modelo virtual (Augustus, 2021). Dado que, como temos vindo a ver, as mulheres

são mais comummente responsáveis por atividades pouco valorizadas como a docência, tutoria e supervisão de estudantes (Misra *et al.*, 2012; Weisshaar, 2017; Cabero & Epifanio, 2021), viram-se desproporcionalmente vitimadas pela sobrecarga de trabalho no período do confinamento.

Esse quadro de intensificação do trabalho (remunerado e não remunerado) e de convergência no espaço e no tempo entre família e atividade profissional teve, entre outras consequências, um considerável impacto na produtividade das mulheres académicas durante a pandemia. De facto, num inquérito virtual realizado com docentes e investigadoras/es de diversos países, 48% das mulheres afirmaram que tinham dificuldades em se manterem concentradas e produtivas, algo apenas reportado por 28% dos homens (Watchorn *et al.*, 2020). Dados preliminares indicam uma redução do número de submissões de publicações por mulheres durante a crise pandémica, ao passo que os números relativos aos homens parecem não ter sido afetados (Andersen *et al.*, 2020; Vincent Lamarre *et al.*, 2020) ou tiveram aumento (Cui, Ding & Zhu, 2020). Tal tendência mostrou-se consistente nos mais variados campos disciplinares: Shurchkov *et al.* (2020) identificaram uma diminuição na quantidade de submissões de working papers por parte de investigadoras em repositórios virtuais da área de economia entre os meses de março e abril de 2020; uma análise de 41.858 trabalhos publicados no maior repositório virtual de preprints em Ciências Sociais evidenciou que, apesar do aumento total de submissões nos primeiros meses do confinamento, houve um aumento considerável do diferencial de género no mesmo período, tendo a produtividade de mulheres decrescido 13% relativamente à dos homens (Cui, Ding & Zhu, 2020); Andersen *et al.* (2020), ao analisarem um conjunto de periódicos da área da medicina, constataram ter havido uma quebra de 19% no número de artigos que tinham uma mulher como primeira autora em comparação com o mesmo período de 2019; a partir de uma análise de 78.950 artigos publicados em repositórios virtuais da área da biomedicina entre janeiro de 2019 e agosto de 2020, Muric *et al.* (2021) constataram, por seu turno, que a proporção de primeiras autoras caiu durante a pandemia em média 9,1%.

Adicionalmente, estudos indicam que os impactos negativos da pandemia sobre a produtividade académica tenderam a ser particularmente severos em mulheres com crianças, expressando assim um movimento de agudização da penalização da maternidade na Academia sob a COVID-19 (Kasymova *et al.*, 2021; Myers *et al.*, 2020). Os resultados de um inquérito amplo aplicado a pessoal académico de diferentes países e áreas disciplinares mostraram que investigadoras com crianças reduziram durante o confinamento o dobro de tempo diário dedicado à investigação do que académicos em igualdade de circunstâncias (Deryugina *et al.*, 2021). Num estudo que envolveu entrevistas com 12 académicas italianas e 25 norte-americanas, todas elas mães de crianças pequenas e que reportaram aumento de tempo dedicado a cuidados durante a pandemia, foi identificada uma clara modificação do foco das suas atividades: elas investiram muito mais tempo e atenção em responsabilidades docentes, o que resultou na necessidade de postergação ou abandono das suas atividades de investigação (Minello *et al.*, 2020).

Os impactos da pandemia sobre a produtividade de académicas parecem também ter outro importante fator condicionante: as posições ocupadas na carreira docente e de investigação. Ao analisarem 307.459 submissões feitas em 11 repositórios virtuais de preprints e três plataformas de relatórios de investigação registados, Vincent-Lamarre *et al.* (2020) verificaram que a maior diminuição no número de submissões ocorreu entre mulheres em início de carreira. Resultados similares foram encontrados por Cui, Ding & Zhu (2020), que identificaram maior quebra na produtividade académica de Professoras Auxiliares. Baseando-se em extensa revisão dos estudos disponíveis até ao momento, Herman *et al.* (2021: 11) são taxativos quanto à conclusão de que as investigadoras e os investigadores juniores estão a passar desproporcionalmente pelas maiores dificuldades decorrentes da pandemia em curso.

No atual processo, na Academia, de internalização de dinâmicas próprias a formas empresariais de gestão organizacional e imperativos de produtividade e performance (Deem *et al.* 2008; O'Connor, 2014; Acker & Wagner, 2019), os indicadores bibliométricos assumem grande centralidade na avaliação do desempenho científico, figurando como importantes critérios para progressão na carreira docente e de investigação. Como afirmam Brandser & Sümer (2020), publicações em periódicos científicos bem-conceituados tornaram-se a principal moeda de troca no crescentemente competitivo "mercado académico", condicionando o acesso a posições, reconhecimento e financiamento. Nesse sentido, a redução do número de publicações de mulheres durante a pandemia poderá ter implicações negativas profundas e duradouras nas suas trajetórias profissionais, em especial entre docentes e investigadoras em início de carreira e com vínculos contratuais mais precários. O aumento das desigualdades de género na Academia, a perpetuação de formas de segregação vertical e a (ainda maior) penalização da maternidade são resultados expectáveis desse quadro.

É, porém, nossa convicção que algumas das tendências acentuadas pela crise pandémica continuarão a marcar o modo como na academia se ensina, se investiga e se partilha o conhecimento produzido.

02

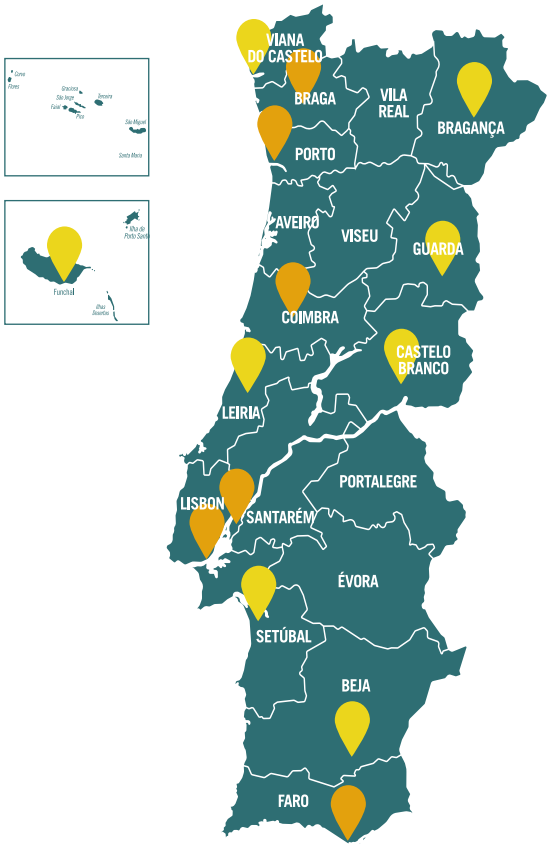
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: FERRAMENTAS, PROCEDIMENTOS E PARTICIPANTES

2. Estratégia metodológica: ferramentas, procedimentos e participantes

Desde o início que a estratégia metodológica do estudo foi pensada como Plano Misto de investigação, no qual se articulam metodologias quantitativas e qualitativas. Mais concretamente enquanto **plano misto explicativo sequencial de investigação**, no qual os resultados qualitativos são essenciais para interpretar os quantitativos. Neste capítulo, faremos uma apresentação dos instrumentos usados na produção e análise da informação, bem como dos respetivos procedimentos e participantes mobilizados. Começaremos pela *desk-research* e pelo inquérito online *(Web Survey)*, a que se seguirão as entrevistas focalizadas de grupo *(focus groups)* e as semiestruturadas individuais.

A revisão bibliográfica foi uma atividade constante que acompanhou todo o período de elaboração do estudo, numa tentativa, destinada ao malogro, de conseguir acompanhar a avassaladora produção científica que desde o eclodir da crise pandémica tem vindo a público nas mais variadas modalidades (validadas ou não pela revisão por pares) sobre o seu impacto. De qualquer modo, foi feito o esforço de acompanhar a literatura especializada no impacto da pandemia nos sistemas e nas instituições do ensino superior e da investigação, através de consultas regulares ao *Google Scholar*, à EBSCO e da subscrição de alertas nos websites de várias revistas especializadas *(Gender, Work and Organization; Journal of Higher Education; Gender & Society; Research in Higher Education)*. Desta monitorização foi constituída uma base de dados bibliográfica em Excel.

A segunda vertente da *desk-research* consistiu no levantamento da informação necessária à construção da amostra das instituições que iríamos incluir no estudo. Uma amostra aleatória simples não nos garantia esta diversidade, pois corríamos o risco de serem selecionadas instituições situadas só no litoral ou só no interior e ficarem excluídas, por exemplo, as instituições localizadas nas regiões autónomas dos arquipélagos dos Açores e da Madeira. Dado o elevado número de instituições tanto privadas (7 Institutos Politécnicos e 22 Universidades) como públicas (15 Institutos Politécnicos e 15 Universidades), começámos por limitar o universo de trabalho apenas às instituições públicas, evitando assim introduzir mais um factor de variabilidade que não podíamos controlar, dada a grande diversidade que há entre as instituições privadas. Tivemos a preocupação de, em primeiro lugar, incluir os Institutos Politécnicos, em vez de nos limitarmos às Universidades, as instituições de ensino superior geralmente objeto dos estudos sobre ensino superior. Em segundo lugar, quisemos abranger a diversidade territorial. Limitado o número de instituições a selecionar, com recurso ao cruzamento daqueles dois critérios, foram selecionadas as instituições indicadas:



- Instituto Politécnico de Viana do Castelo;
- Instituto Politécnico de Bragança
- Instituto Politécnico de Leiria
- Instituto Politécnico de Guarda
- Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Instituto Politécnico de Setúbal
- Instituto Politécnico de Beja
- Universidade do Minho
- Universidade do Porto
- Universidade de Coimbra
- Universidade Nova de Lisboa
- ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
- Universidade da Madeira
- Universidade do Algarve

Selecionadas as instituições de ensino superior a incluir na amostra, a *desk-research* explorou em seguida os recursos existentes nos respetivos websites, com duas finalidades principais. Em primeiro lugar, proceder à monitorização das medidas de enfrentamento e adaptação às condições criadas pela pandemia tomadas por estas instituições. Esse trabalho foi feito em dois momentos diferentes – no arranque do ano letivo 2020/2021, mas recuando ao início da pandemia (março de 2020); e durante o segundo confinamento (final de janeiro de 2021). Ao todo, foram analisados 142 documentos, repartidos por 14 Planos de Contingência, com atualizações constantes ao longo de todo o período, comunicados e informações sobre como prevenir o contágio, evitar a disseminação do vírus e medidas a tomar em caso de sintomas. Esse levantamento foi feito tendo em vista a identificação da natureza e objetivo das medidas tomadas - levantamento e análise da informação disponibilizada relativamente às estratégias de adaptação à pandemia. Os aspetos monitorizados incidiam sobre as datas da primeira reação; a existência ou não de um Plano de Contingência; estratégia na contenção da pandemia, as medidas tomadas e respetivos destinatários; suporte comunicacional; existência ou não de uma secção FAQ. As medidas tomadas pelas instituições foram por nós classificadas em função do seu conteúdo nas seguintes categorias: orientações e medidas de prevenção e proteção; regras de acesso às instalações; medidas de continuidade – do governo da instituição, da atividade académica e dos serviços centrais.

A terceira vertente da *desk-research* foi determinante para a construção da amostra. Selecionadas as unidades coletivas da amostra – os *clusters*, se quisermos ignorar que foram escolhidas num plano de amostragem não probabilístico, criterial, procedemos em seguida à identificação das unidades singulares de observação, constituídas por todas as pessoas com cargos de docência em cada *cluster* selecionado. Foi, assim, construída uma base com todos os nomes e respetivos endereços de correio eletrónico disponíveis nos websites das instituições. No total, receberam convite para responder a um questionário online 7.883 docentes nas sete universidades e nos sete institutos politécnicos.

A opção por este plano de amostragem garantiu-nos mais respostas do que se nos tivéssemos limitado a divulgar o apelo à participação nas redes sociais ou na comunicação social. Esta opção teve, porém, um custo bastante pesado para o estudo, traduzido no lançamento do questionário.

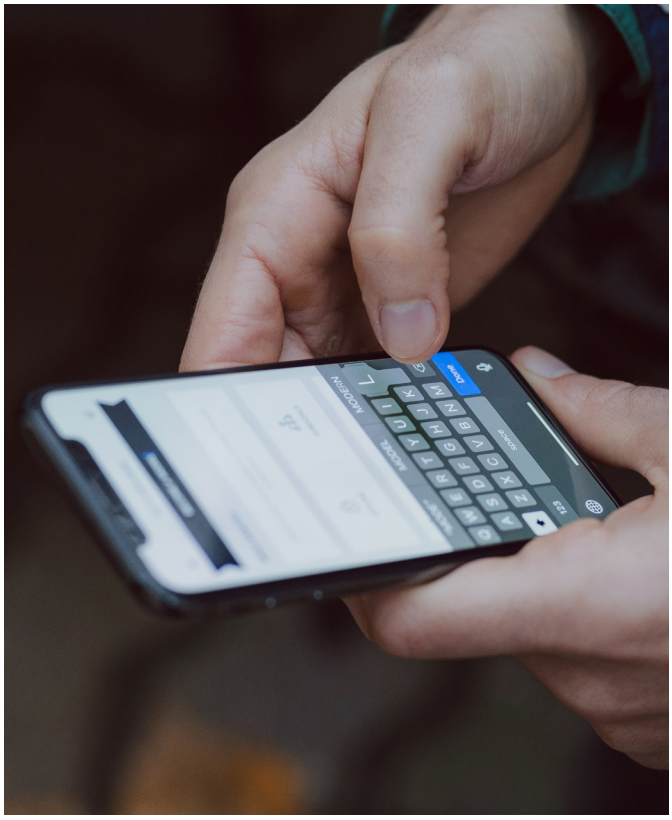
Descrevemos em seguida, mais detalhadamente os procedimentos de desenvolvimento do plano de investigação misto traçado. Começaremos pela principal peça deste plano – o inquérito por questionário.

2.1. Web Survey

Uma vez decidida a metodologia, foi dado início a uma exaustiva pesquisa sobre a literatura produzida sobre o objeto de estudo, a nível nacional e internacional. Como base nesse levantamento e na experiência dos próprios membros da equipa foi elaborada uma primeira versão do questionário, que sofreu algumas alterações em função do retorno obtido do pré-teste junto de uma pequena amostra de colegas de universidades e de institutos politécnicos que não trabalhavam nas instituições selecionadas para a amostra. Em resposta a uma solicitação da equipa do projeto, em 8 de março foi recebido o parecer favorável da Comissão de Ética do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra que reconhecia a obediência dos protocolos de observação a aplicar no projeto aos requisitos éticos formais necessários para o desenvolvimento de uma investigação que respeitasse as melhores práticas de investigação. Finalmente, estavam reunidas as condições para iniciar a aplicação do questionário.

O questionário começava com uma breve apresentação dos objetivos do projeto, da equipa responsável pelo mesmo e das garantias quanto ao anonimato e confidencialidade das respostas. Para evitar a autosseleção, o convite à participação foi apresentado como uma discussão sobre os impactos da COVID-19 nas práticas de ensino e investigação, obliterando a perspetiva de género. Incluía questões abertas e fechadas e era estruturado em oito secções temáticas, compostas pelo total de 83 perguntas. De acordo com as respostas dadas na primeira secção, as/os respondentes eram categorizadas/os enquanto docentes ou investigadoras/es, sendo cada grupo orientado para diferentes conjuntos de questões. As secções temáticas eram: (a) Caracterização profissional; (b) Docentes - práticas docentes pré-pandemia; (c) Docentes – estratégias de adaptação ao ensino remoto; (d) Docentes - opiniões sobre o trabalho docente e de investigação em regime remoto/online; (e) Investigadoras/es – Experiências na investigação; (f) Investigadoras/es – Práticas pessoais de adaptação às tecnologias; (g) Investigadoras/es – Práticas institucionais; (h) Efeitos no desempenho académico; (i) Articulação trabalho x família; (j) Reações recebidas ao trabalho desenvolvido; (k) Caracterização sociodemográfica.

O inquérito foi operacionalizado online, através da plataforma *LimeSurvey* entre os meses de março e abril de 2021 e a sua conversão em ficheiro word pode ser consultada aqui: https://www.ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/pandemia-e-academia-em-casa-que-efeitos-no-ensino. Inicialmente, foi realizada uma extensa recolha de endereços eletrónicos de docentes nos websites das instituições selecionadas, gerando uma lista de 7.883 participantes potenciais. Em 16 de março de 2021, uma terça-feira de manhã cedo, deu-se o primeiro envio de convite personalizado para preenchimento do questionário a todos os endereços eletrónicos previamente coligidos. Cada pessoa acedia a uma ligação própria. O dia e a hora foram escolhidos em função da indicação das melhores práticas encontradas na literatura, de acordo com as quais a melhor altura da semana para enviar convites para inquéritos *online* é o final do dia de segunda-feira



ou a manhã de terça-feira[2]. A esse envio inicial, sucederam-se lembretes enviados a 23 (terça-feira) e 29 (segunda-feira) de março de 2021 e a 15 de abril de 2021 (este a anunciar a data de fecho do questionário).Numa segunda fase, com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, o convite foi feito a docentes e investigadoras/es que candidataram projetos de investigação no âmbito do Concurso para Projetos de IC&DT em todos os Domínios Científicos em março de 2020 e o Centro de Estudos Sociais divulgou o convite nas suas redes sociais e listas de divulgação. Assim, a 31 de março, foi criada outra base destinada a receber as respostas de docentes e investigadoras/es suscitadas pelo convite enviado pela FCT e pelo apelo à participação no inquérito divulgado nas redes sociais do CES. Em face desta divulgação relativamente tardia, o questionário manteve-se ativo até 19 de abril de 2021, totalizando pouco mais de 1 mês (34 dias) de disponibilização online na plataforma LimeSurvey.

[2]Veja-se, por exemplo, The Best Time to Send Surveys da The MaCorr Team (disponível em https://www.macorr.com/blog/?p=438), ou The Best Time to Send a Survey, According to 5 Studies (disponível em https://blog.hubspot.com/service/best-time-send-survey). No portal Monkey Surveys também se afirma que as taxas mais altas de resposta obtêm-se com o envio dos convites à segunda-feira (+13%) e as mais baixas à sexta-feira (-10%) (disponível em https://www.surveymonkey.com/curiosity/day-of-the-week/).

No total, foram validadas 1.750 respostas ao questionário, depois de excluídas as que não tinham completado a secção sobre os impactos no trabalho académico, principal objetivo do estudo.

O questionário continha bastantes espaços abertos destinados aos testemunhos pessoais que, no entender das pessoas inquiridas, não traduziam de forma cabal o que queriam expressar. Daqui resultou uma espécie de questionário misto, adequado para explorar as experiências das pessoas e as suas práticas, as suas perceções e entendimentos sobre os objetos de estudo (Terry & Braun, 2017). Além disso, as perguntas abertas fornecem a oportunidade de expressar sentimentos e opiniões menos padronizados. Desta estratégia, resultaram 1.731 testemunhos, cujo conteúdo foi analisado e donde provêm muitos dos excertos incluídos ao longo da publicação.

2.2. Entrevistas

Nesta secção, descrevemos os procedimentos e as pessoas que participaram nos dois tipos de entrevistas realizadas.

As quatro entrevistas focalizadas de grupo (*focus groups)* foram todas online síncronas e realizadas na última quinzena do mês de maio, conduzidas online através da plataforma ZOOM, quando já estavam apurados os principais resultados extraídos das respostas ao inquérito e podíamos confrontar as/os participantes com alguns desses resultados. Os objetivos das entrevistas não se limitavam, no entanto, a obter comentários e interpretações de resultados obtidos, uma vez que em cada uma participavam pessoas com posicionamentos diferenciados nos sistemas científico e do ensino superior e tínhamos interesse em ouvir os seus testemunhos em primeira pessoa e com voz própria.

A primeira entrevista realizada juntou sete docentes em universidades (3 homens e 4 mulheres), a segunda oito docentes em institutos politécnicos (4 mulheres e 4 homens), a terceira nove investigadoras/es (5 mulheres e 4 homens) e a quarta reuniu os contributos de sete mulheres com diferentes estatutos: docentes universitárias (3), docentes em institutos politécnicos (2); investigadoras (2). Ao todo, participaram 11 homens e 20 mulheres. Com exceção da última, para a qual só foram convidadas mulheres, procurámos constituir grupos paritários, mas esse objetivo não foi totalmente conseguido, embora também não tenha andado longe. Foram convidadas para participar as 25 pessoas que se tinham oferecido para participar em entrevistas na resposta ao inquérito, uma vez que no final do questionário era dada a possibilidade de assinalar essa disponibilidade. Esgotada essa reserva de recrutamento, recorremos a contatos pessoais no sentido de garantir a participação de um número adequado de participantes em cada entrevista. Como é usual em entrevistas focalizadas de grupo, o mais difícil foi conjugar disponibilidades de agenda, uma vez que no período em que foram realizadas ainda não tinha terminado o período letivo do semestre.

Programadas para durar duas horas e meia, em quase todas o diálogo se prolongou cerca de 15 minutos para além da duração prevista. As perguntas eram abertas, permitindo que as pessoas falassem livremente sobre as suas experiências e definissem o fluxo da entrevista (McCracken, 1988). Cada entrevista cobriu os mesmos temas, pois apesar de a composição de cada grupo ser variável, podemos considerar que em todos eles estávamos perante uma mesma audiência - de profissionais que se dedicam à produção e à transmissão de conhecimento. A primeira questão convidava as pessoas a contarem o modo como tinham vivenciado a experiência de ensino e/ou investigação desde o início da crise pandémica (e não necessariamente apenas durante os dois períodos de confinamento, uma vez que o segundo tinha tido lugar desde meados de janeiro a meados de março de 2021). A segunda questão procurava saber que grupos de pessoas consideravam que tinham sido mais afetados pelas alterações trazidas pela crise pandémica. As três questões seguintes submetiam ao comentário das pessoas participantes alguns resultados obtidos no inquérito online incidindo sobre medidas das instituições, quanto ao facto de as mulheres terem reportado mais impactos negativos na sua atividade académica e quanto aos efeitos do regime remoto nas diversas vertentes das atividades académicas. A penúltima questão submetia à apreciação algumas opiniões registadas no inquérito online em que sobressai o registo da degradação das relações entre chefias e subordinadas/os e também entre colegas. Por fim, era solicitado às/aos participantes que partilhassem a forma como encaravam as transformações do seu trabalho na pós-pandemia. Depois de obtida a devida autorização, as entrevistas foram gravadas. Da gravação foi feita uma transcrição seletiva, no final, quando já era possível identificar os discursos mais significativos.

Seguindo, de modo genérico, os ditames da *grounded theory*, estes discursos captados nas entrevistas e nas 1.731 respostas a perguntas abertas nos inquéritos foram codificados em sucessivas rondas - aberta e axial, comparando declarações de homens e mulheres. A vantagem das técnicas indutivas é a capacidade de gerar conceitos e associações sem restrições por opções de resposta fechada (Strauss & Corbin, 2008 [1998], p. 124). Numa primeira ronda, os testemunhos foram classificados apenas como sendo positivos ou negativos relativamente à experiência a que se referiam (medidas tomadas pelas instituições; ensino e investigação em regime remoto; produtividade científica; articulação trabalho/vida familiar e pessoal). Numa segunda ronda, cada uma destas categorias amplas foi subdividida em dimensões que remetem para os diversos fatores e intervenientes que compõem a experiência académica de ensino e de investigação. A informação produzida no âmbito do estudo não permite uma aplicação rigorosa da grounded theory, pois não nos é possível saturar categorias conceituais como o seria se tivéssemos feito entrevistas aprofundadas (Corbin & Strauss, 2008). No entanto, a abordagem comparativa constante entre os discursos de mulheres e homens forneceu elementos altamente válidos para complementar as análises estatísticas.

Sintetizam-se no gráfico seguinte as temáticas abordadas nos focus group, segundo o sexo e a atividade principal das/os participantes.

As categorias identificadas foram as seguintes:

1. Articulação trabalho/família - intensificação; fatores e estratégias; sentimentos
2. Opiniões críticas sobre medidas institucionais - falta de apoio e de sensibilidade institucional
3. Opiniões positivas sobre medidas institucionais - provisão de informações, recursos e ferramentas
4. Impacto na Investigação – acentuação do isolamento/quebra da lógica de coconstrução
5. Precarização e perda de autonomia da docência no Ensino Superior
6. Aumento da carga de trabalho e das exigências burocráticas, administrativas e letivas
7. Futuro pós-pandémico - sugestões para o trabalho na pós-pandemia; sentimentos negativos em relação ao trabalho académico online; desmotivação e impreparação digital estudantil
8. Manifestação de preocupações com qualidade e condições do ensino online
9. Digitalização dos encontros científicos aumenta as oportunidades de participação; internacionalização facilitada
10. Trabalho académico durante a pandemia permitiu maior reflexão sobre estratégias pedagógicas
11. Exaustão digital - aumento da dificuldade de gerir tempos e espaços
12. Teletrabalho dificulta comunicação interpessoal e cria dificuldades a alguns grupos de docentes e investigadoras/es
13. O trabalho académico durante a pandemia foi uma experiência muito solitária, exigindo grande criatividade e automotivação
14. Outros temas

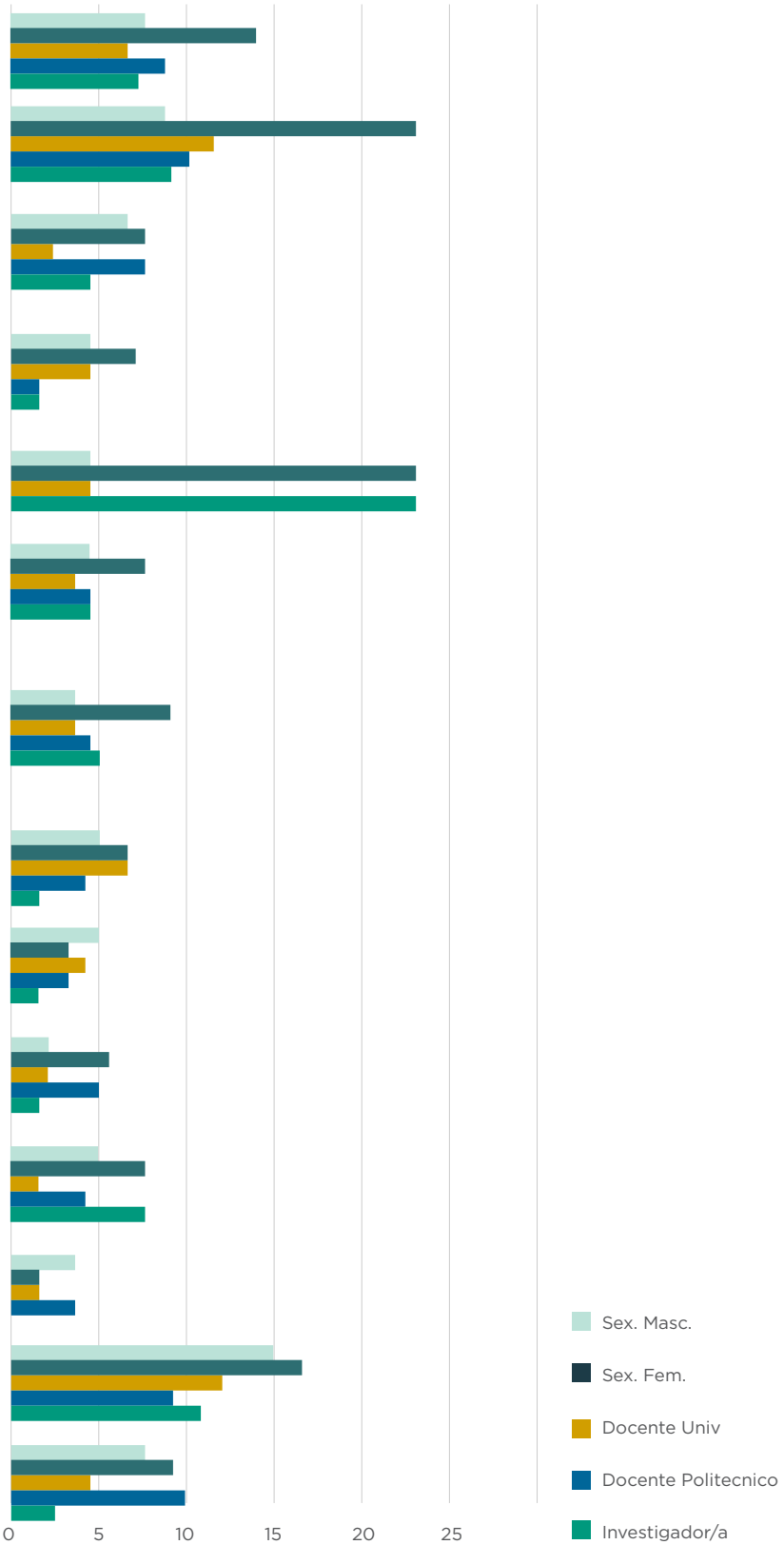


Gráfico 1: Temáticas abordadas nos focus group, segundo o sexo e a atividade principal das pessoas participantes.

Vale a pena destacar que as mulheres abordam com muito mais frequência as temáticas incidentes às questões da articulação trabalho/família (temática 1), às críticas sobre as medidas institucionais (2) e à precarização e perda de autonomia da docência no Ensino Superior (5). Esta temática da precarização também se destaca por ter sido muito abordada por investigadoras/es. Por fim, merece destaque também o facto de ambos os sexos terem expressado claramente um sentimento de grande desamparo por parte das instituições (temática 13).

Na identificação de excertos de falas produzidas nos *focus groups*, que surgirão ao longo do texto, a autoria será apenas identificada pelo sexo e pela qualidade em que participou nas entrevistas: como docente numa universidade; como docente num instituto politécnico ou como investigador/a. Procura-se deste modo preservar o mais possível o anonimato e a confidencialidade, muito embora estejamos conscientes de que, em entrevistas focalizadas de grupo, tal desiderato é difícil de atingir, uma vez que a equipa de investigação o respeitará, mas não pode garantir que as/os participantes o façam também.

Nas entrevistas semiestruturadas com representantes sindicais, associativos, governamentais e institucionais foram seguidos os mesmos procedimentos. Neste caso, dadas as diferentes ligações que as pessoas entrevistadas tinham relativamente às questões em análise, o guião usado variou de entrevista para entrevista. O objetivo, no entanto, não variou na mesma medida. Em cada entrevista, procurámos conhecer quais seriam as expectativas das pessoas entrevistadas quanto aos efeitos duráveis nos sistemas científico e de ensino superior provocados pelas mudanças operadas sob a crise pandémica e quanto à preparação das instituições e do pessoal académico para se adaptar às novas condições. Uma vez que estas entrevistas foram feitas com representantes de entidades, sempre que surge mencionado um excerto, a respetiva autoria é identificada pela posição institucional.

2.3. Caracterização de participantes

Receberam convite para responder ao inquérito 7.883 docentes das sete Universidades Públicas e dos sete Institutos Politécnicos que compõem a amostra, numa lógica de amostragem criterial que procurava precisamente a cobertura e diversidade deste tipo de instituições no território nacional. Os convites foram enviados para os endereços de correio eletrónico pessoais, disponíveis nos websites das instituições selecionadas para a amostra, tendo chegado a 3.278 mulheres e a 4.605 homens. Destes convites resultaram 1.532 questionários válidos, o que corresponde a uma taxa de resposta de 19,4%, mais elevada para as mulheres (26,1%) do que para os homens (14,7%). Para questionários online, pode ser considerada uma taxa de resposta razoável (Smith, 2008) e corresponde ao padrão conhecido de as mulheres responderem mais frequentemente a inquéritos online (Liu, 2017). A taxa de resposta obtida foi suportada, positivamente, pelo objeto em estudo, pela metodologia de contacto e pelo título do próprio questionário, no qual não aparece referência às perspetivas de género e por isso é mais elevada do que em estudos coincidentes em termos do objeto e da metodologia. O inquérito foi aberto por 2.479 pessoas, mas 389 limitaram-se a abri-lo e não responderam a qualquer pergunta e 41 declararam não se encontrarem em condição elegível para responder - ter tido um contrato como docente em Instituição de Ensino Superior ou ter tido contrato/bolsa como investigador/a em Centro de Investigação, durante o 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020 e o 1.º semestre do ano letivo 2020/2021. Dado que era necessário reunir a condição de ter tido contrato em dois anos letivos, nomeadamente no semestre em que decorreu o primeiro confinamento total, este número de 41 não é totalmente inesperado. Descontando estas situações de recusa ativa e de inelegibilidade, que pode ser também uma recusa não assumida, obtivemos 517 respostas que considerámos inválidos por não estarem completos. Na origem deste número está a extensão do questionário, que funcionou como um poderoso obstáculo a uma taxa de resposta mais elevada. Se tal não acontecesse, poderíamos ter chegado a uma taxa de 26%. Não ignorando este risco, preferimos optar por não deixar de perguntar o que achávamos importante e, por isso, incluímos logo nas primeiras perguntas algumas características das pessoas que nos garantissem informação para as análises estatísticas pretendidas (sexo; idade; situação familiar; caracterização socioprofissional).

Às 1.532 respostas consideradas válidas, acresceram 218 provenientes da base construída com as respostas ao apelo da FCT e do CES a convidar à participação no inquérito do estudo. A amostra obtida compõe-se de 1.750 pessoas que exerceram as suas funções como docentes numa Instituição de Ensino Superior ou como investigadoras/es num Centro de Investigação em Portugal durante o 2º semestre do ano letivo 2019/2020 e o 1º semestre do ano letivo 2020/2021. As pessoas que responderam identificaram-se como mulher (57,3%; n=1001) ou como homem (42,7%; n=749).

No inquérito foi perguntado como é que as pessoas se identificavam e eram-lhes dadas 3 hipóteses – homem/mulher/outro. No caso de responderem "outro", era-lhes pedido que indicassem qual a categoria com que se identificavam. Não sabemos se alguma pessoa respondente é ou não trans, uma vez que não era pedido que fosse feita qualquer especificação às categorias de homem/mulher. No inquérito verificámos que só quatro pessoas assinalaram a hipótese de resposta "outro" e o espaço aberto para a especificação serviu-lhes para contestarem a existência de uma terceira categoria. A leitura das respostas subsequentes permitiu ver que se tratava de quatro homens. Ninguém se declarou, portanto, como "não-binário", apesar de ter sido dada abertura a esse posicionamento.

Incluímos esta possibilidade de uma terceira categoria para evitar que surgisse a contestação, agora muito frequente, ao inquérito por essa via. É, porém, um facto que essa contestação é mais frequente nas gerações mais jovens, muito pouco representada no pessoal académico a que o inquérito se dirigiu. As gerações mais jovens foram socializadas numa ordem de género diferente e também num feminismo diferente do das gerações anteriores. Dito isto, devemos esclarecer que não entendemos que o género, a identidade, deva substituir o sexo. Essa erradicação da categoria sexual torna a opressão ilegível, ao criar um ângulo cego que não nos deixa perceber onde residem os seus determinantes. Torna-nos apenas tolerantes a condições individualizadas, não lutadoras por melhorar as condições coletivas de existência. Assim, esclarecemos que a nossa análise de género se traduz na comparação entre mulheres e homens.

Resta acrescentar que se encontra cada vez mais frequentemente na literatura a referência à desconsideração dos questionários em que as pessoas assinalam a terceira opção, em especial nas análises estatísticas bivariadas e multivariadas. A principal razão para isso é que o seu número é tão reduzido que não se adequa aos cálculos estatísticos necessários (Dengate *et al.*, 2021, p. 107), mas a outra razão é também a dificuldade de manter o anonimato e a confidencialidade, quando o estudo decorre numa única instituição (Kinahan *et al.*, 2021).

Faremos a apresentação da amostra obtida, em confronto com a caracterização do universo, escrutinando, assim, o potencial da respetiva representatividade. De qualquer modo, considerada a fórmula para amostras finitas de Krejcie & Morgan (1970), a amostra de docentes é significativa, tendo em conta que, no ano letivo 2020/2021, existiam em Portugal 17.606 docentes com doutoramento no Ensino Superior Público (DGEEC, 2021). A amostra em estudo contou com a resposta de 1.532 destes docentes, dos quais apenas 5 não tinham o doutoramento.

2.3.1. Caracterização sociodemográfica

As/os 1.750 respondentes que constituíram a amostra tinham idades compreendidas entre 21 e 83 anos, sendo a idade média de 51,42 anos (DP=9.20). Tinham mais de 65 anos 130 respondentes, isto é, 7,4% do total. A nível nacional, no final de 2019, a média etária dos docentes do ensino superior era 48 anos (49 anos, no caso dos homens, e 47, no das mulheres) (DGEEC, 2020), evidenciando um universo globalmente mais jovem do que a nossa amostra.

Coabitavam com crianças com 12 anos ou menos 29,7% (n=520) das/os respondentes e coabitavam com pessoas com necessidades de cuidados especiais diários 7,6% (n=115) das/os participantes. Considerando simultaneamente ambas as situações, chegamos à conclusão de que mais de um terço das pessoas que responderam ao inquérito vivia num agregado familiar exigente em termos de prestação de cuidados a pessoas dependentes. Apenas 208 indivíduos – ou seja, 11,9% do total – viviam sós.

Para a maior parte da amostra, que vivia em casal, a/o companheira/o estava empregada/o (70.9%), ou já estava na reforma (5.3%), ou procurava emprego (3.1%). Este resultado aponta para a clara prevalência do modelo de família de dupla carreira entre as/os respondentes – 4 em cada 5 dos casos.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica da amostra.

Variável	N	%	Variável	N	%
Sexo			**Composição do Agregado Familiar**		
Mulheres	1.001	57,3	Vive sozinha/o	208	11,9
Homens	749	42,7	Não vive sozinha/o	1.542	88,1
Idade			**Coabita com pessoas com necessidades de cuidados especiais diários**		
< 30	17	0,9	Sim	115	7,6
30-39	147	8,4	Não	1.635	93,4
40-49	542	30,9	**Situação de emprego de cônjuge/parceiro/a**		
50-59	635	36,2	Não se aplica	225	14,1
>= 60	365	20,8	Empregada/o	1.069	70,9
Coabita com criança com 12 anos ou menos			À procura de emprego	46	3,11
			Reformada/o	80	5,3
Sim	520	29,7	Em casa/ Sem ref. a emprego	19	1,3
Não	1.230	70,3	Outro	68	45

A existência de dados omissos mereceu uma análise cuidada e reflexão acerca das vantagens e desvantagens de considerar nos cálculos esses sujeitos. Na caracterização pessoal e familiar 40 das pessoas inquiridas com respostas válidas dos grupos anteriores optaram por não responder. Foram, contudo, mantidas nos cálculos porque a sua caracterização profissional é conhecida, assim como parte da sua caracterização pessoal e até familiar, como o sexo e a existência de crianças com 12 ou menos anos.

Na tabela seguinte, afinamos esta caracterização, percebendo melhor as características dos agregados domésticos em que vivem homens e mulheres, docentes e investigadoras/es, através de alguns testes estatísticos.

Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica da amostra – informações adicionais.

	Docentes						Investigadoras/es						Amostra total	
	Mulher		Homem		Total		Mulher		Homem		Total			
A14	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vive sozinho/a	110	12.8	68	10.1	178	11.6	24	16.7	6	8.1	30	13.8	208	11.9
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
N.º de pessoas em coabitação	2.1	1.0	2.3	1.1	2.2	1.1	2.3	1.0	2.1	1.0	2.2	1.0	2.2	1.0
Coabitação com pessoas> 65 anos	122	14.7	56	8.4	178	11.9	3	2.1	3	4.1	6	2.8	184	10.8
H6_5 Membro da Comissão de Monitorização de Unidade Orgânica	24	3.7	19	3.6	43	3.6	2	2.2	1	2.1	3	2.1	46	3.5
	633	96.3	514	96.4	1147	96.4	90	97.8	47	97.9	137	97.9	1284	96.5
Coabitação de pessoas com necessidade de cuidados especiais diários	76	10.5	31	5.2	107	8.0	4	3.3	4	5.7	8	4.3	115	7.6
Crianças com ≤ 12 anos	227	26.5	188	27.9	415	27.1	75	52.1	30	40.5	105	48.2	520	29.7
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Número de crianças ≤12 anos	1.4	0.6	1.4	0.5	1.4	0.6	1.5	0.6	1.5	0.7	1.5	0.7	1.43	0.59
Média das idades das crianças	7.6	3.2	7.8	3.2	7.7	3.2	6.6	3.0	5.7	3.3	6.3	3.1	7.45	3.24

O número médio de coabitantes não varia em função da pessoa inquirida ser docente ou investigadora [F(1, 1540)=0.016, p=.900], ou em função do sexo [F(1, 1540)=3.332, p=.068]. Também não existem diferenças estatisticamente significativas entre quem vive sozinho e quem tem coabitantes em função do tipo de atividade (investigação/docência) [2(1)=0.837, p=.360].

Existem diferenças, porém, entre os sexos entre quem vive sozinho e quem tem coabitantes [2(1)=5.031, p=.025]. Os testes *post hoc* recurso ao *z-test pairwise* com correção de Bonferroni resultou em diferença estatisticamente significativa entre quem vive sozinho, com 13.4% no caso das mulheres e 9.9% no caso dos homens.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres quanto à coabitação com crianças com 12 anos ou menos [2(1)=0.232, p=.630]. Se considerarmos separadamente docentes [2(1)=0.356, p=.551] e investigadoras/es (2(1)=2.61, p=.106), a diferença entre homens e mulheres a viverem em agregados em que vivem crianças com 12 ou menos anos também não é estatisticamente significativa.

Entre investigadoras/es e docentes, quanto a coabitarem com não com crianças com 12 anos ou menos, a diferença observada é estatisticamente significativa (2(1)=40.59, p<.001). Este resultado é explicado pela diferença das idades entre docentes (M=52.77, DP=8.61) e investigadoras/es (M=42.1, DP=7.6) que é estatisticamente significativa [F(1, 297.4)=359.96, p<.001]. Como seria de esperar, coabitantes com crianças com ≤ 12 anos têm uma média de idade (M=45.82, DP=6.04) significativamente inferior a quem não coabita com crianças destas idades [M=53.81, DP=9.28; F(1, 1705)=319.73, p<.001].

Quanto às características dos agregados domésticos em função do sexo, vale a pena ressalvar o facto de mais mulheres do que homens viverem sós e de não existirem diferenças entre os sexos quanto a coabitarem com crianças de idades iguais ou inferiores aos 12 anos. Já há muito que os estudos têm vindo a mostrar que as mulheres sós sobrevivem melhor no ***leaky pipeline*** (Wolfinger *et al.*, 2008), por isso esse maior peso na nossa amostra é esperado. Ao identificar este grupo de pessoas, não significa que lhes estejamos a atribuir melhores condições de vida e de trabalho para enfrentar as dificuldades suscitadas pela crise pandémica e, portanto, sentirem um menor impacto em termos pessoais e profissionais. Ea Utoft partilhou connosco, num ensaio significativamente intitulado "'All the Single Ladies' as the Ideal Academic in Times of Covid-19?" (2020), todas as dificuldades que o confinamento arrastou: dificuldades de concentração, ansiedade, depressão e sentimentos de culpa por não produzirem o suficiente (quando era suposto...).

A escolha por identificar os agregados familiares, em que há coabitação com crianças com idades até aos 12 anos (inclusive), foi inspirada por diversos estudos que têm estudado o impacto da COVID-19 nas atividades académicas e têm mostrado que esta é uma condição especialmente penalizadora, em especial para as mulheres. É claro que a importância desta coabitação dependerá do modelo de divisão das responsabilidades familiares entre as pessoas adultas na casa (Derrick *et al.*, 2021), algo que não podemos conhecer acerca da nossa amostra, embora, como veremos, as respostas obtidas sobre as variações nas tarefas domésticas e na prestação de cuidados a pessoas da família nos indiquem a maior sobrecarga das mulheres. Também não queremos presumir o que significa no nosso estudo "viver em casal", na medida em que a única pergunta que fizemos sobre o outro membro do casal (ou da união de facto) foi sobre a sua condição perante o emprego. Não sabemos, portanto, qual a prevalência dos casais homossexuais ou heterossexuais na amostra obtida. Uma certeza, porém, temos é que em ambos os casos foram as mulheres que mais reforçaram a sua participação nas tarefas domésticas e de cuidado (vide secção sobre as duas modalidades de trabalho doméstico).

2.3.2. Caracterização socioprofissional

Das/os respondentes, 87,5% (n=1.532) tinham contrato como docente numa Instituição de Ensino Superior e 12,5% (n=218) tinham contrato ou bolsa como investigador/a num Centro de Investigação. Entre quem investiga, mulheres são 66%, ao passo que as mesmas representam 55,9% do grupo de docentes.

Quanto à comparação da distribuição por sexo do universo com a nossa amostra, verificamos a existência de algum desfasamento. Em 2019/2020, as mulheres representavam 45,6% do total de docentes do ensino superior (considerando todos os tipos de ensino), a nível nacional (DGEEC, 2021), enquanto na nossa amostra elas têm uma presença maior (55.9%). Situação similar ocorre no que diz respeito a investigadoras/es: a participação feminina em nossa amostra é de 66%, ao passo que mulheres representavam 50,1% do total de investigadores do ensino superior em Portugal no ano de 2019 (DGEEC, 2019).

É, contudo, sabido que as mulheres tendem a colaborar mais com as tarefas de produção de informação. Segundo vários estudos (por exemplo, Liu, 2017, p. 13), as mulheres têm maior propensão a exprimir as suas opiniões, quando está em causa uma perspetiva de defesa dos seus direitos e também se mostram mais disponíveis em questionários online para colaborarem com investigações. No caso da nossa pesquisa, tivemos a oferta voluntária para posterior participação em entrevistas focalizadas individuais de 21 mulheres e de apenas 3 homens (veja-se tendência analisada em Mulder & de Bruijne, 2019). Outros estudos têm posto em evidência a atitude frequente nas mulheres académicas de contribuir para as pesquisas, de prestar serviço à comunidade através da colaboração em estudos, de dar algo em troca à academia e à sociedade e não se limitar a receber, não se limitar a uma atitude extrativista (Heijstra *et al.*, 2017, p. 774).

Das pessoas inquiridas, 78,5% (n=1.355) estavam integradas na carreira docente ou de investigação. Enquanto a representação de mulheres e homens aproxima-se da paridade entre quem está integrado na carreira (55,9% são mulheres e 44,1% são homens), verifica-se que, entre quem não está integrado na carreira, as diferenças entre os sexos são maiores: mulheres representam 66,6% e homens são 33,4%.

Tabela 3 - Caracterização socioprofissional da amostra.

Profissão por sexo				
	Mulheres	**%**	**Homens**	**%**
Docência	857	55,9	675	44,1
Investigação	144	66,0	74	33,9
Integração na carreira por sexo				
Com integração na carreira docente ou de investigação	757	55,9	598	44,1
Sem integração na carreira docente ou de investigação	228	66,6	142	33,4

2.3.2.1. Caracterização socioprofissional - Docentes

As/os docentes inquiridas/os pertenciam maioritariamente ao subsistema Universitário (72.4%) e ao sector público (98.1%). O subsistema Universitário público concentrava 70,7% (n=1.081) das/os docentes da amostra, seguido pelo subsistema Politécnico público, como 27,4% (n=418).

Em comparação com o universo, temos que, em 2019/2020, 79% das/os docentes de ensino superior em Portugal estavam no sector público, evidenciando uma concentração menor do que a observada na amostra (98,1%). Quanto à natureza dos estabelecimentos de ensino em que exerciam, temos que, a nível nacional, 61,6% das/os docentes encontravam-se em estabelecimentos universitários e 38,4% estavam no ensino superior politécnico (DGEEC, 2021), ao passo que, na nossa amostra, esses valores são, respetivamente, 72,4% e 27,6%.

A categoria profissional mais frequente entre as/os respondentes foi Catd3 – Professor/a Auxiliar / Professor/a Adjunto/a (52,6%) e a menos frequente foi Catd1 – Professor/a Catedrático/a / Professor/a Coordenador/a (7,5%). A distribuição das categorias foi significativamente diferente em função do sexo [2(3)=11.061, p=.011]. A proporção de homens foi significativamente superior na Catd1 e a proporção de mulheres foi superior na Catd3. Essa distribuição assimétrica entre os sexos no tocante à ocupação de diferentes categorias profissionais sedimenta uma tendência internacional amplamente analisada na literatura. Na Academia, mulheres são tipicamente sub-representadas nas posições mais elevadas da carreira docente, estando mais presentes nos níveis inferiores, de modo a serem mais afetadas por vínculos contratuais precários (Lynch & Feeley, 2009; Comissão Europeia, 2019).

Tabela 4 - Caracterização socioprofissional – docentes

Variável	N	%
Sexo		
Mulheres	857	55,9
Homens	675	44,1
Subsistema de Ensino		
Universitário público	1.081	70,7
Universitário privado	26	1,7
Politécnico público	418	27,4
Politécnico privado	3	0,2
Categoria Profissional		
Catd1 - Prof. Catedrático/a / Prof. Coordenador/a	113	7,5
Catd2 - Prof. Associado/a / Prof. Auxiliar com agregação	377	24,9
Catd3 - Prof. Auxiliar / Prof. Adjunto/a	797	52,6
Catd4 - Assistente / monitor/a / leitor/a	227	15,0
Regime Contratual de Horário de Trabalho		
Integral com exclusividade	1.257	82,8
Integral sem exclusividade	78	5,1
Parcial com 30 ou mais horas/mês	80	5,3
Parcial com menos de 30 horas/mês	89	5,9
Colaboração (Recibos verdes)	15	1,0
Área Científica de docência		
Ciências exatas e naturais	238	15,8
Ciências da engenharia e tecnologia	338	22,4
Ciências médicas e da saúde	178	11,8
Ciências agrárias e veterinárias	23	1,5
Ciências Sociais	488	32,3
Humanidades e artes	244	16,2

Continuação na página seguinte

Variável	N	%
Tempo de serviço na instituição		
Menos de 1 ano	4	0,3
1 a 3 anos	107	7,0
4 a 5 anos	61	4,0
6 a 10 anos	144	9,4
11 a 15 anos	152	9,9
16 a 20 anos	170	11,1
21 anos ou mais	894	58,4

Comparando com os dados a nível nacional, temos que a categoria de "Professor/a auxiliar" concentrava em 2019/2020 a maior percentagem de docentes (29,9% do total e 48,8% do total do ensino universitário), distribuída por 53,9% homens e 46,1% mulheres. A categoria de "Professor/a Catedrático/a" representava 4,3% do total de docentes a lecionar em Portugal, verificando-se disparidade na análise por sexo: 76,2% homens e 23,8% mulheres (DGEEC, 2020).

No tocante ao regime contratual de horário de trabalho, a grande maioria das/os docentes inquiridas/os estava em regime integral com exclusividade (82.8%). Não forneceram informação sobre tal dimensão 13 sujeitos.

As Ciências Sociais figuraram como a área científica que mais concentrou docentes na nossa amostra (32,3%), seguida pelas Ciências da Engenharia e Tecnologia (22,4%) e Humanidades e Artes (16,2%). As áreas menos representadas entre as/os docentes foram as das Ciências Agrárias e Veterinárias (1,5%). Comparando nossa amostra com os dados obtidos no 1º censo do corpo docente, conforme fichas de docentes recolhidas pela A3Es no ano 2010/2011, podemos afirmar que, no respeitante à distribuição por áreas científicas, a amostra obtida apresenta uma configuração quase sobreposta à observada no universo nacional.

Quanto ao tempo na instituição onde leciona atualmente, a maioria (58,4%) apresentou permanência de 21 anos ou mais e apenas 4 casos (0,3%) tinham menos de 1 ano de serviço. A média de anos na instituição entre as/os docentes inquiridas/os foi de 21,7 anos (DP=11.2).

2.3.2.2. Caracterização socioprofissional – Investigadoras/es

Entre as/os investigadoras/es componentes de nossa amostra, 69,8% (n=150) tinham centros de investigação públicos como instituição de acolhimento e 30,3% (n=65) centros de investigação privados associados a uma instituição de ensino superior.

Em comparação com o universo, temos que, em 2019, 88,4% das/os investigadoras/es do ensino superior em Portugal estavam em instituições públicas, enquanto apenas 11,6% desempenhavam suas funções em instituições privadas (DGEEC, 2019).

Em relação à categoria profissional, investigadoras/es tinham maioritariamente contrato de bolseira/o ou a termo incerto (64,5%), quadro que evidencia a natureza tipicamente precária dos vínculos de trabalho estabelecidos na investigação. Eram investigadoras/es auxiliares 28% e Investigadoras/es Coordenadoras/es, Investigadoras/es Principais ou Investigadoras/es auxiliares com habilitação ou agregação apenas 7,5%. Portanto, tinham integração na carreira pouco mais de um terço das/os investigadoras/es.

Quanto ao regime contratual de horário de trabalho, a grande maioria estava em regime integral com exclusividade (94%). As/os demais investigadoras/es estavam em regime integral sem exclusividade (4,6%), parcial com 30 ou mais horas/mês (0,9%) e apenas um caso com menos de 30 horas/mês (0,5%).

Comparando aos dados disponíveis sobre o universo, temos que, em 2019, 50,2% das/os investigadoras/es do ensino superior em Portugal desempenhavam suas funções em modelo "equivalente a tempo integral" (DGEEC, 2019).

Tabela 5 - Caracterização socioprofissional – investigadoras/es.

Variável	N	%	Variável	N	%
Sexo			**Área Científica de Investigação**		
Homem	74	33,9	Ciências exatas e naturais	82	37,8
Mulher	144	66,1	Ciências da engenharia e tecnologia	47	21,7
Tipo de instituição			Ciências médicas e da saúde	38	17,5
Centro de investigação público	150	69,8	Ciências agrárias e veterinárias	13	6,0
Centro de investigação privado associado a uma IES	65	30,3	Ciências Sociais	24	11,1
Categoria Profissional			Humanidades e artes	13	6,0
Cati1 - Investigador/a Coord. / Inv. Principal / Inv. Auxiliar com habilitação ou agregação	16	7,5	-	-	-
Cati2 - Investigador/a Auxiliar	60	28	-	-	-
Cati3 - Bolseiro, contrato a termo incerto	138	64,5	-	-	-

Continuação na página seguinte

Variável	N	%	Variável	N	%
Regime Contratual de Horário de Trabalho			**Tempo de serviço na instituição**		
Integral com exclusividade	205	94	Menos de 1 ano	1	0,5
Integral sem exclusividade	10	4,6	1 a 3 anos	32	14,7
Parcial com 30 ou mais horas/mês	2	0,9	4 a 5 anos	27	12,4
Parcial com menos de 30 horas/mês	1	0,5	6 a 10 anos	59	27,1
Colaboração (Recibos verdes)	0	0,0	11 a 15 anos	56	25,7
			16 a 20 anos	18	8,3
			21 anos ou mais	25	11,5

A área científica mais representada, concentrando mais de um terço das/os investigadoras/es inquiridas/os, foi as das Ciências Exatas e das Ciências Naturais (37,8%), seguida pelas Ciências da Engenharia e da Tecnologia (21,7%), Ciências Médicas e da Saúde (17,5%) e Ciências Sociais (11,1%). As Ciências Agrárias e Veterinárias e as Humanidades e Artes tiveram a mesma representação de 6% na nossa amostra de investigadoras/es. Os dados disponíveis sobre a distribuição geral de investigadoras/es do ensino superior em Portugal por áreas científicas evidenciam maior concentração nas Ciências Sociais (24,6%), seguida pelas Ciências Exatas e Naturais (21,6%), Ciências da Engenharia e da Tecnologia (19,7%), Humanidades e Artes (17,3%), Ciências Médicas e da Saúde (13,9%) e, por fim, Ciências Agrárias e Veterinárias (2,8%) (DGEEC, 2019).

Por fim, em termos de tempo de serviço na instituição em que se encontram atualmente, 27,1% informaram permanência de 1 a 5 anos, 27,1% afirmaram estar na instituição de 6 a 10 anos, 25,7% de 11 a 15 anos e 19,8% estavam 16 anos ou mais. A média de anos na instituição entre quem investiga foi de 10,7 anos (DP=7.2).

03

ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE ADAPTAÇÃO À PANDEMIA POR ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

3. Estratégias institucionais de adaptação à pandemia por entre o público e o privado

A crise pandémica provocada pela COVID-19 representou, e continua a representar, um enorme desafio às instituições do ensino superior (IES). Perante o eclodir da pandemia tiveram que reagir rapidamente. A nível nacional, a resposta passou pelas limitações à mobilidade, pela imposição de distância física, pelo confinamento, pelo teletrabalho, e pelo encerramento de escolas e equipamentos de prestação de cuidados a pessoas dependentes (creches, centros de dia para pessoas idosas, com deficiências e limitações físicas crónicas ou temporárias). Estas medidas traduziram-se numa alteração radical das condições de vida e de trabalho, que se esperavam temporárias. A perspetiva otimista dominou a aceitação das restrições, que se pensavam inicialmente ser de curta duração.

Colocadas perante a emergência, as instituições tiveram que reagir muito rapidamente. Numa semana, assistimos e fomos parte de uma mudança radical no modo de ensinar e aprender que julgávamos/esperávamos que acontecesse ao longo de décadas. Neste capítulo, debruçamo-nos sobre as reações das instituições de ensino superior ao emergir da crise pandémica, procurando perceber em que áreas da sua intervenção essas reações ocorreram e se, nas medidas tomadas, houve a preocupação de responder a necessidades específicas, de que grupos das comunidades educativas, e em particular se as questões das desigualdades de género foram tomadas em conta, quer específica, quer transversalmente.

Como já referido, no capítulo da metodologia, iniciámos o estudo das medidas tomadas pelas instituições pelo respetivo levantamento. Foram escrutinadas as páginas na internet e os documentos aí disponíveis relativos ao anúncio, justificação e operacionalização das medidas tomadas pelas catorze instituições selecionadas para o estudo (todas instituições de ensino superior público – sete universidades e sete institutos politécnicos).

Através da integração de perguntas sobre as medidas tomadas no inquérito por questionário eletrónico e de questões lançadas para debate nos focus groups virtuais, tentámos captar a perceção e a avaliação que docentes e investigadoras/es fizeram dessas mesmas medidas.

O objetivo da introdução destas démarches de produção de informação sobre a questão da reação das instituições à crise pandémica pela COVID-19 passou por compreender até que ponto as expressões dessa reação tinham em conta necessidades específicas de alguns grupos em condições mais precárias e, em particular, se era dada alguma atenção a questões de articulação entre trabalho e família, de diferenciação do impacto em mulheres e homens e de bem-estar de quem teria que aplicar as medidas na prática quotidiana do seu labor.

Passamos de imediato a apresentar os resultados produzidos por essas três fontes de informação sobre o modo como as instituições reagiram e se tentaram adaptar às condições impostas pela docência e pela investigação via remota.

3.1. Planos de contingência das instituições

A partir da seleção das instituições com as quais iríamos trabalhar no projeto, analisámos entre novembro de 2020 e janeiro de 2021, os documentos institucionais disponibilizados nas páginas eletrónicas de cada uma das sete universidades e dos sete institutos politécnicos, de modo a conhecer as medidas institucionais que tinham tomado para conter e prevenir a pandemia da COVID-19.

O levantamento foi realizado tendo em vista a resposta às seguintes questões:

1) Que estratégias foram adotadas para conter a pandemia;
2) Quais as medidas de contingência implementadas;
3) Que normas e regulamentos de adaptação à pandemia foram definidos;
4) Que medidas de apoio foram lançadas e quais os grupos que delas beneficiaram;
5) Que preocupações com o bem-estar e a igualdade e não-discriminação eram manifestadas nos documentos.

Antes de apresentarmos os resultados da análise feita, é de sublinhar que, num primeiro momento, desde março de 2020, todas as instituições tinham uma chamada na página inicial da instituição, que encaminhava para uma página relacionada exclusivamente com a COVID-19. Em março de 2021, algumas IES continuam a ter essa chamada na página principal. Outras, entretanto, optaram por não o fazer, passando a apresentar os documentos específicos da pandemia em páginas vocacionadas.

A maioria das páginas institucionais contém:

— Plano de contingência (atualizado constantemente ao longo de todo o período);
— Comunicados sobre constituição de comissões e grupos de trabalho para tarefas específicas de gestão da pandemia no contexto institucional (Plano de Contingência e Desconfinamento Progressivo, suspensão/encerramento das instalações da instituição (total ou parcialmente), estabelecimento de pontos dev contacto, orientações à comunidade académica em geral e/ou destinadas a grupos específicos, desde desaconselhamento de viagens internacionais e suspensão de eventos até imposição de ensino e exames remotos;
— Informações sobre como prevenir a doença COVID-19, como controlar a sua disseminação e a quem contactar em caso de apresentar sintomas.

Os planos de contingência das 14 instituições analisadas apresentam as seguintes informações institucionais:

- Orientações e medidas de prevenção e proteção;
- Acesso às instalações;
- Medidas de continuidade:
- do governo da instituição;
  - » da atividade académica;
  - » dos serviços centrais.

A implementação do Plano de Contingência e de medidas específicas em cada unidade orgânica foi delegada à respetiva gestão, ainda que os planos de contingência institucionais - e respetivas atualizações - contenham orientações importantes sobre os cuidados a tomar em termos de higiene para prevenção, sobre a disponibilização de áreas de isolamento em caso de sintomas no local de trabalho, sobre a possibilidade e/ou obrigatoriedade da modalidade de teletrabalho dependendo das funções exercidas e das decisões governamentais, assim como oferta de apoio psicológico e de apoio às ferramentas online (entre outras).

Expomos aqui partes de alguns desses comunicados institucionais, a título de exemplo:

> (...) implementação do teletrabalho, devendo todos os funcionários docentes e não docentes permanecer disponíveis e contactáveis durante o período normal de trabalho. (Univ. Porto Comunicado, de 13 de março de 2020)

> (...) caberá aos diretores de curso monitorizar a lecionação das várias unidades curriculares, de modo a identificar os problemas e encontrar soluções. (Univ. da Madeira, Nota Informativa 9/R/2020, de 27 de março de 2020)

> (...) os diretores das unidades orgânicas devem adotar as medidas que considerem necessárias para cumprimento das medidas de contingência, decidindo que serviços devem manter atividades presenciais e quais trabalhadores podem exercer suas funções em teletrabalho (Univ. Nova de Lisboa, Despacho Reitoral nº 17/2021, de 14 de janeiro de 2021)

Como é possível perceber pelos exemplos transcritos, e poderiam ser multiplicados, analisar as informações veiculadas nas páginas institucionais e nos planos de contingência de cada instituição, apenas nos deu acesso a determinações gerais sobre a gestão e contenção da pandemia pelas instituições, que deveriam depois ser transpostas para cada unidade orgânica. Para percebermos o modo como o impacto dessas determinações específicas se deu e foi percebido na vida e na atividade das pessoas que fazem essas instituições, tivemos que contar com o que nos foi reportado por quem nelas se dedica à docência e à investigação, grupo de profissionais que constituiu o foco do nosso projeto.

Com a expectativa negativa de que, nomeadamente, o teletrabalho tem impactos diferenciados na vida de mulheres e homens procurámos com a análise documental encontrar respostas à questão de saber se esse impacto diferenciado tinha sido tido em conta na gestão institucional da pandemia, nomeadamente nos aspetos para os quais a literatura começou desde cedo a lançar informação e alertas – as dificuldades de manter os níveis de produtividade e de desempenho nas atividades de docência e investigação em regime remoto. Indagámos, assim, se as instituições acautelavam questões relativas às desigualdades entre grupos mais vulneráveis, do ponto de vista das capacidades ou com situações de maior precaridade, e entre mulheres e homens na vertente de articulação entre vida profissional, familiar e pessoal no caso de docentes e investigadoras/es.[3]

[3] Como afirma Rosa (2022), muitos estudos usam, em vez da noção de "conciliação entre trabalho, vida familiar e vida pessoal", a de "conciliação entre trabalho e vida pessoal", mas fazem-no praticamente presumindo que as exigências pessoais/particulares estão relacionadas apenas com o desempenho de papéis de cuidado no contexto familiar. Esta abordagem falha ao não considerar a ampla gama de exigências da vida pessoal, que inclui, além da família, dos cuidados a crianças, pessoas idosas e outras pessoas dependentes, "tempo para responsabilidades comunitárias, educação orientada para o desenvolvimento pessoal, lazer e interesses não relacionados com o trabalho, intimidade conjugal, amizade, realização de trabalho voluntário e ação política" (Rosa, 2022, 66). Há, ainda, que reconhecer o modo como o viés de género permeia estas compreensões habituais que reduzem a vida pessoal ao trabalho de cuidado não-remunerado.

Como podemos ver na tabela seguinte, não encontrámos em nenhuma instituição, universitária ou politécnica, medidas de promoção de igualdade (para grupos mais vulneráveis), nem de promoção de igualdade de género e antidiscriminação, nem de formas de apoiar a conciliação do teletrabalho com a vida familiar e pessoal. Encontrámos apenas em algumas delas disponibilização de apoio psicológico e apoio ao ensino remoto de emergência.[4] Na tabela é também possível relembrar todas as instituições selecionadas para o estudo: as Universidades do Algarve (UAlg), Porto (UP), de Coimbra (UC), do Minho (UMinho), da Madeira (UMa), e ainda a Nova de Lisboa (UNL) e o ISCTE-IUL; os Institutos Politécnicos de Beja (IPB), de Bragança (IPBra), de Leiria (IPL), de Castelo Branco (IPCB), da Guarda (IPG), de Setúbal (IPS) e de Viana do Castelo (IPVC).

Tabela 6 - Tipo de medidas das instituições de Ensino Superior (3 de março de 2020 a 29 de janeiro de 2021).

	UAlg	UP	UC	UMinho	UMa	UNL	ISCTE
Medidas de igualdade	X	X	X	X	X	X	X
Medidas de igualdade de género	X	X	X	X	X	X	X
Medidas de Conciliação Trabalho/Família	X	X	X	X	X	X	X
Medidas de apoio psicológico	X	-	-	-	X	X	X
Medidas de apoio de ensino remoto de emergência	-	-	-	-	x	X	X
	IPB	**IPBra**	**IPL**	**IPCB**	**IPG**	**IPS**	**IPVC**
Medidas de igualdade	X	X	X	X	X	X	X
Medidas de igualdade de género	X	X	X	X	X	X	X
Medidas de Conciliação Trabalho/Família	X	X	X	X	X	X	X
Medidas de apoio psicológico	X	X	-	X	X	-	-
Medidas de apoio de ensino remoto de emergência	-	X	-	X	-	-	X

[4] Vejam-se fundamentos da adoção desta expressão no capítulo cinco.

Observamos, assim, uma completa ausência de medidas que respondam a necessidades especiais de grupos com vulnerabilidades e que combatam os efeitos adversos diferenciados da contingência pandémica. Merece destaque negativo o facto de, das 14 instituições analisadas, apenas seis terem disponibilizado apoio psicológico às pessoas que nelas trabalham. Quanto ao apoio ao ensino remoto de emergência, registámos iniciativas em oito instituições.

Devido a essas ausências e compreendendo a importância de captar a perceção que as pessoas inquiridas retiveram das medidas tomadas, no âmbito da prevenção da COVID-19, por parte das direções das unidades orgânicas (escolas/ faculdades/ departamentos/ centros de investigação/ laboratórios), incluímos no desenho do nosso inquérito algumas questões para verificar quais das medidas elencadas obtinham confirmação. A mesma sondagem foi feita no âmbito das entrevistas focalizadas de grupo.

Na secção seguinte, procedemos à apresentação das medidas específicas das IES, a partir da perspetiva das pessoas que nelas se dedicam à docência e à investigação. Reforçamos a nota de que temos claro para nós que aqui se trata de perceções e não do registo rigoroso e sistemático que nos permite a análise documental. Pode acontecer que pessoas a trabalhar na mesma instituição deem respostas diferentes para a mesma questão, porque não tiveram a perceção de que determinadas medidas estavam em vigor. Pode até escapar-lhes a pertinência de indicar a resposta "não sei", prevista no questionário.

Na medida em que a nossa preocupação fundamental no estudo é conhecer os diferentes impactos da pandemia nas mulheres e nos homens que trabalham na academia, as análises estatísticas serão sempre feitas sob este ângulo, ao qual, na aplicação de algumas técnicas, se juntam muitos outros, como sejam a situação familiar (agregado familiar coabitante com crianças com menos de 13 anos ou não), a atividade contratualizada (docência versus investigação), a categoria profissional, o sistema de ensino superior (universitário versus politécnico), a idade, etc. Ao comparar mulheres e homens, estamos conscientes de que não se trata de grupos homogéneos e que, portanto, os efeitos da pandemia não serão sentidos do mesmo modo por todas as mulheres e por todos os homens.

O recurso às análises estatísticas multivariadas permitiu-nos, precisamente, esmiuçar um pouco mais os efeitos, introduzindo uma perspetiva interseccional, concretizada nos cruzamentos com idade, situação familiar, situação socioprofissional, etc. A área científica é outro factor de diferenciação, dado que as áreas disciplinares têm culturas de trabalho (docência, investigação e publicação) marcadamente distintas, em função até de serem áreas minoritariamente masculinas ou femininas (Blackmore, 2021).

3.2. Os planos de contingência e outras medidas na perceção de docentes

Começamos por analisar o reporte feito por docentes sobre as medidas tomadas pelas instituições em que trabalham, sendo estas, na esmagadora maioria, as selecionadas para integrar a amostra.

Como vemos, as instituições procederam a adaptações e implementação de medidas para viabilizar o ensino remoto de emergência, tendo, para o efeito, disponibilizado ferramentas de apoio ao ensino remoto/online (90,8%) e ações de formação (86,3%), e criado tutoriais de informação sobre como trabalhar com as ferramentas de ensino remoto (80%). Mais de metade das instituições também facilitou o acesso a recursos informáticos (59,0%), e um pouco menos de metade criou uma plataforma específica para o ensino remoto.

Notamos também a inexistência de perceções divergentes entre mulheres e homens. O mesmo acontece quanto às medidas de apoio com vocação pessoal, que foram maioritariamente percebidas como escassas, nomeadamente a disponibilização de atendimento psicológico (23,8%), o acompanhamento da situação de saúde pessoal e familiar (11,8%) ou a recomendação da divisão de trabalho entre colegas de acordo com as necessidades pessoais e familiares (8,5%).

Tabela 7 - Docentes: práticas adotadas pela instituição, por sexo.

		Mulheres		Homens		Total			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
C7 – Com a crise pandémica, as instituições adotaram algumas práticas de adaptação ao ensino remoto. Com base na sua experiência pessoal, indique-nos que práticas foram adotadas pela sua instituição									
C7_1 Disponibilizou ações de formação	S	698	86.1	547	86.6	1245	86.3	1.641	.440
	N	75	9.2	49	7.8	124	8.6	-	-
	NS	38	4.7	36	5.7	74	5.1	-	-
C7_2 Disponibilizou ferramentas de apoio ao ensino remoto/online	S	733	90.4	577	91.3	1310	90.8	1.262	.532
	N	61	7.5	39	6.2	100	6.9	-	-
	NS	17	2.1	16	2.5	33	2.3	-	-
C7_3 Disponibilizou ações de formação, mas foram extemporâneas e abrangeram um reduzido número de pessoas	S	238	29.3	195	30.9	433	30.0	3.305	.192
	N	409	50.4	290	45.9	699	48.4	-	-
	NS	164	20.2	147	23.3	311	21.6	-	-
C7_4 Reforçou o controlo sobre o trabalho docente	S	207	25.5	161	25.5	368	25.5	0.001	.999
	N	460	56.7	359	56.8	819	56.8	-	-
	NS	144	17.8	112	17.7	256	17.7	-	-
C7_5 Facilitou o acesso a recursos informáticos	S	479	59.1	373	59.0	852	59.0	0.644	.725
	N	227	28.0	185	29.3	412	28.6	-	-
	NS	105	12.9	74	11.7	179	12.4	-	-

Continuação na página seguinte

		Mulheres		Homens		Total			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
C7_6 Disponibilizou atendimento psicológico	S	196	24.2	148	23.4	344	23.8	2.545	.280
	N	301	37.1	214	33.9	515	35.7	-	-
	NS	314	38.7	270	42.7	584	40.5	-	-
C7_7 Acompanhou a situação de saúde pessoal e familiar	S	106	13.1	64	10.1	170	11.8	4.831	.089
	N	469	57.8	357	56.5	826	57.2	-	-
	NS	236	29.1	211	33.4	447	31.0	-	-
C7_8 A plataforma existente era adequada ao ensino remoto/online	S	630	77.7	484	76.6	1114	77.2	2.962	.227
	N	137	16.9	123	19.5	260	18.0	-	-
	NS	44	5.4	25	4.0	69	4.8	-	-
C7_9 Recomendou a divisão de trabalho entre colegas de acordo com as necessidades pessoais e familiares	S	66	8.1	57	9.0	123	8.5	1.666	.435
	N	586	72.3	437	69.1	1023	70.9	-	-
	NS	159	19.6	138	21.8	297	20.6	-	-
C7_10 Criou tutoriais de informação sobre como trabalhar com as ferramentas de ensino remoto	S	647	79.8	508	80.4	1155	80.0	0.129	.937
	N	111	13.7	88	13.9	199	13.8	-	-
	NS	53	6.5	36	5.7	89	6.2	-	-
C7_11 Criou uma plataforma específica para o ensino remoto/ online	S	339	41.8	255	40.3	594	41.2	0.436	.804
	N	405	49.9	331	52.4	736	51.0	-	-
	NS	67	8.3	46	7.3	113	7.8	-	-

S – Sim; N – Não; NS – Não sei.

Se considerarmos as respostas que em simultâneo apontavam para o facto de a plataforma existente ser adequada (pergunta C7_item 8) e de a instituição ter criado uma plataforma específica para o ensino remoto (C7_11) constatamos que, para 30,0% da amostra, a plataforma existente era adequada e, ainda assim, a instituição criou uma plataforma nova. No polo oposto, apenas para 8,4% a plataforma existente não era adequada e, no entanto, a instituição não fez essa adaptação. A perceção destas 'irracionalidades' terá levado as pessoas a pensar que o objetivo de criar uma plataforma própria seria reforçar o controlo da atividade docente. Como veremos em seguida, parece ter acontecido mais frequentemente no ensino universitário. Do cruzamento da questão C7_1 e C7_3, resulta que 25,3% das pessoas inquiridas afirma que a instituição forneceu formação mas que essa formação foi extemporânea e abrangeu um número reduzido de pessoas.

Testámos também a hipótese de existirem diferenças nas medidas tomadas por instituições universitárias e politécnicas, tanto quanto eram percebidas por docentes que nelas trabalham. Os resultados são apresentados na tabela seguinte. Assinalaremos apenas as que têm diferenças estatisticamente significativas.

As instituições de Ensino Universitário (EU) disponibilizaram mais frequentemente (EP):

- ferramentas de apoio ao ensino remoto/online (92,4%);
- controlo sobre o trabalho docente (27,3%);
- plataforma específica para o ensino remoto/online (47,7%).
- Por seu turno, as instituições de Ensino Politécnico (EP) disponibilizaram mais frequentemente (EU):
- ações de formação extemporâneas (36,1%);
- apoio psicológico foi mais frequente (24,4%);
- acompanhamento da situação de saúde pessoal e familiar (16,6%)
- atenção às necessidades pessoais na divisão de trabalho entre colegas (11,7%)

Desta sistematização, ressalta a ideia já anteriormente sublinhada de que, em ambos os tipos de instituições, a atenção às situações particulares teve uma expressão mínima, mas vale a pena sublinhar que as instituições politécnicas revelam maior sensibilidade para as situações particulares dos seus professores e professoras.

Tabela 8 - Docentes: práticas adotadas pela instituição (C7), por subsistema de ensino.

		Politécnico		Universitário			
		N	%	N	%	x^2	P
C7_1 Disponibilizou ações de formação	S	362	88.3	879	85.4	2.433	.296
	N	32	7.8	92	8.9	-	-
	NS	16	3.9	58	5.6	-	-
C7_2 Disponibilizou ferramentas de apoio ao ensino remoto/online	S	355	86.6[a]	951	92.4[b]	14.528	.001
	N	45	11.0[a]	55	5.3[b]	-	-
	NS	10	2.4[a]	23	2.2[a]	-	-
C7_3 Disponibilizou ações de formação, mas foram extemporâneas e abrangeram um reduzido número de pessoas	S	148	36.1[a]	285	27.7[b]	18.749	<.001
	N	201	49.0[a]	495	48.1[a]	-	-
	NS	61	14.9[a]	249	24.2[b]	-	-
C7_4 Reforçou o controlo sobre o trabalho docente	S	85	20.7[a]	281	27.3[b]	6.745	.034
	N	249	60.7[a]	568	55.2[a]	-	-
	NS	76	18.5[a]	180	17.5[a]	-	-
C7_5 Facilitou o acesso a recursos informáticos	S	238	58.0	611	59.4	1.719	.423
	N	126	30.7	285	27.7	-	-
	NS	46	11.2	133	12.9	-	-
C7_6 Disponibilizou atendimento psicológico	S	100	24.4[a]	243	23.6[a]	6.522	.038
	N	164	40.0[a]	349	33.9[b]	-	-
	NS	146	35.6[a]	437	42.5[b]	-	-
C7_7 Acompanhou a situação de saúde pessoal e familiar	S	68	16.6[a]	102	9.9[b]	15.487	<.001
	N	235	57.3[a]	588	57.1[a]	-	-
	NS	107	26.1[a]	339	32.9[b]	-	-
C7_8 A plataforma existente era adequada ao ensino remoto/online	S	350	85.4[a]	762	74.1[b]	22.375	<.001
	N	44	10.7[a]	214	20.8[b]	-	-
	NS	16	3.9[a]	53	5.2[a]	-	-
C7_9 Recomendou a divisão de trabalho entre colegas de acordo com as necessidades pessoais e familiares	S	48	11.7[a]	75	7.3[b]	7.366	.025
	N	282	68.8[a]	738	71.7[a]	-	-
	NS	80	19.5[a]	216	21.0[a]	-	-

Continuação na página seguinte

		Politécnico		Universitário			
		N	%	N	%	x^2	P
C7_10 Criou tutoriais de informação sobre como trabalhar com as ferramentas de ensino remoto	S	324	79.0	828	80.5	2.951	.229
	N	65	15.9	133	12.9	-	-
	NS	21	5.1	68	6.6	-	-
C7_11 Criou uma plataforma específica para o ensino remoto/online	S	100	24.4[a]	491	47.7[b]	73.504	<.001
	N	281	68.5[a]	454	44.1[b]	-	-
	NS	29	7.1[a]	84	8.2[a]	-	-

S – Sim; N – Não; NS – Não sei; [a b] post hoc pairwise z-test.

Quando inquiridas sobre se certas medidas foram ou não tomadas, verificámos que não existiram diferenças entre mulheres e homens. Na pergunta em que foi pedida uma avaliação global, numa escala que variou entre a ausência de apoio (1) a muitíssimo apoio (7), sobre as medidas de contingência tomadas pelas instituições, continuamos a não verificar diferenças estatisticamente significas nas classificações atribuídas por cada um dos sexos. A maior parte atribuiu uma classificação próxima do valor médio da escala, tendo-se situado abaixo do ponto intermédio 47.3% das respostas.

Tabela 9 - Docentes: perceção do apoio recebido da instituição para o desenvolvimento do trabalho docente, por sexo.

	Mulheres		Homens		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
C9 - Desde o início da crise pandémica e a suspensão das atividades presenciais, em que medida acha que recebeu apoio da instituição no desenvolvimento do seu trabalho docente?	4.4	1.6	4.5	1.6	4.4	1.6	260490.0	.653

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Para afinar a relação entre o apoio percebido por docentes e as medidas implementadas pelas instituições foram testadas as diferenças entre as respostas "sim" e "não", uma vez que a opinião daqueles que desconhecem se a medida foi ou não implementada não foi considerada relevante. Com exceção do reforço do controlo sobre o trabalho docente, para todas as outras medidas, a sua ocorrência está associada a uma perceção média de maior apoio por parte da instituição para o desenvolvimento do trabalho docente.

Tabela 10 - Docentes: perceção do apoio recebido (C9) em função das práticas institucionais.

	Ocorreu		Não ocorreu			
	M	DP	M	DP	U	P
C7_1 Disponibilizou ações de formação	4.6	1.6	3.5	1.5	49279.0	<.001
C7_2 Disponibilizou ferramentas de apoio ao ensino remoto/online	4.6	1.5	3.0	1.5	30544.0	<.001
C7_3 Disponibilizou ações de formação, mas foram extemporâneas e abrangeram um reduzido número de pessoas	4.1	1.7	4.7	1.5	117103.0	<.001
C7_4 Reforçou o controlo sobre o trabalho docente	4.4	1.7	4.5	1.5	146713.0	.458
C7_5 Facilitou o acesso a recursos informáticos	5.0	1.4	3.5	1.5	81071.0	<.001
C7_6 Disponibilizou atendimento psicológico	5.1	1.4	3.8	1.6	48895.0	<.001
C7_7 Acompanhou a situação de saúde pessoal e familiar	5.6	1.2	4.0	1.6	29255.0	<.001
C7_8 A plataforma existente era adequada ao ensino remoto/online	4.7	1.5	3.6	1.6	91389.0	<.001
C7_9 Recomendou a divisão de trabalho entre colegas de acordo com as necessidades pessoais e familiares	5.4	1.4	4.2	1.6	33069.5	<.001
C7_10 Criou tutoriais de informação sobre como trabalhar com as ferramentas de ensino remoto	4.6	1.5	3.8	1.8	86423.5	<.001
C7_11 Criou uma plataforma específica para o ensino remoto/online	4.7	1.5	4.3	1.6	186481	<.001

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

As práticas institucionais associadas a uma média da perceção de apoio de 5 ou mais (acima do ponto intermédio 4), por ordem decrescente, foram: o acompanhamento a situação de saúde pessoal e familiar (M=5.6; DP=1.2); a recomendação da divisão de trabalho entre colegas de acordo com as necessidades pessoais e familiares (M=5.4; DP=1.4); a disponibilização de apoio psicológico (M=5.1; DP=1.4); a facilitação de acesso aos meios informáticos (M=5.0; DP=1.4).

Ou seja, esta análise estatística mostra-nos que, quando as medidas são inspiradas pelo princípio da equidade, isto é, quando demonstram atenção à condição existencial de cada pessoa, contribuem para uma maior recetividade e melhor avaliação das políticas institucionais. Quando essas medidas foram implementadas, as pessoas sentiram-se mais apoiadas. O facto de terem sido as instituições politécnicas a fazerem-no advirá da sua menor dimensão, que resulta em gestão de maior proximidade.

Para entendermos melhor a avaliação moderadamente positiva dada pelas pessoas inquiridas ao apoio recebido por parte das instituições, efetuámos uma regressão múltipla considerando como variável critério a pergunta C9 (Desde o início da crise pandémica e a suspensão das atividades presenciais, em que medida acha que recebeu apoio da instituição no desenvolvimento do seu trabalho docente?) e as seguintes variáveis como preditores: sexo; situação conjugal; crianças com ≤12 anos; cuidador/a de pessoas com necessidades especiais; estabilidade do contrato de trabalho; idade; antiguidade na instituição; subsistema de ensino. A equação de regressão não foi estatisticamente significativa [F(8, 1392)=1.505, p=.151]. Nenhuma das variáveis consideradas foi preditora do apoio recebido por parte da instituição.

Quando foram incluídas as regiões na equação de regressão (após transformação dummy) a equação foi estatisticamente significativa [F(12, 1392)=2.350, p=.006] porém o R2 foi de .02, ou seja, explica 2% da variância total. O único preditor significativo foi a Região Centro (b=-.232, p=.008), ou seja, trabalhar numa instituição da Região Centro é preditor de menor apoio.

Na comparação das Regiões na questão C9, as Regiões diferiram significativamente entre si [H(4)=1.820, p=.002]. A Região Centro obteve uma média (M=4.28; DP=1.54) significativamente inferior à Área Metropolitana de Lisboa (M=4.52; DP=1.58), z=-65.72, p=.022; à Região Norte (M=4.58; DP=1.62), z=83.81, p=.002; e às Regiões Autónomas (M=5.00; DP=1.71), z=-199.81, p=.007. Foi na Região Autónoma da Madeira que o pessoal docente se sentiu mais apoiado. No polo oposto, com a mais baixa avaliação média está a Região Centro.

De modo algo paradoxal, no entanto, a regressão múltipla não mostrou que a maior apreciação destas medidas mais equitativas estava associada a características pessoais. O factor da Região remete para as políticas das instituições aí localizadas.

Dizemos algo paradoxal, porque no espaço deixado para justificar a classificação dada ao apoio institucional recebido, há muitas observações que transmitem ressentimento pelo pouco apoio recebido, tendo em conta as condições existenciais individuais.

3.3. Nível de (in)satisfação de docentes com o apoio institucional

A tendência à maior contribuição em perguntas abertas por parte das mulheres também se verificou nos comentários à classificação atribuída ao nível de apoio prestado pelas instituições, embora nesta questão a diferença seja bem menor do que habitualmente registámos ao longo do inquérito, talvez porque estava em causa uma apreciação institucional: das 1001 docentes e investigadoras na amostra, 479 justificaram a sua opinião (47,8%); dos 749 docentes e investigadores, 350 também o fizeram (46,7%).

Os comentários ao apoio recebido das instituições durante a pandemia foram em geral positivos (54,4%), sem grande diferença entre os sexos (54,2% das mulheres e 54,7% dos homens). Os fundamentos para essa moderada satisfação residiram na disponibilização de formação para a docência em modelo remoto; no grande apoio dos serviços informáticos e técnicos das instituições para dirimir quaisquer dúvidas ou ajudar em dificuldades pontuais e a disponibilização de equipamentos, conforme se pode confirmar nos excertos aqui incluídos.

A instituição forneceu várias formações online para uso das novas ferramentas digitais e disponibilizou apoio técnico para resolução de problemas. *(Professor em Universidade, 61 anos)*

A instituição foi rápida a desenvolver ações de formação e na criação de uma equipa de apoio ao esclarecimento de dúvidas. *(Professor em Instituto Politécnico, 46 anos)*

As ações de formação organizadas pela unidade orgânica e pela universidade foram muito úteis. A plataforma de e-learning da Universidade já estava preparada para ensino remoto. Foram reforçados os servidores da universidade e o acesso remoto via VPN. O gabinete de apoio ao ensino da universidade prestou apoio útil no âmbito do ensino e avaliação remotos. *(Professor em Universidade, 53 anos)*

A Instituição esteve extremamente bem a todos os níveis: informação, formação (docentes, discentes), partilha de problemas/decisões, reuniões conjuntas (que nunca tinham existido). Isto foi fundamental para uma rápida adaptação e motivação de todos os envolvidos. *(Professora em Universidade, 47 anos)*

A instituição fez várias ações de formação sobre o trabalho remoto e forneceu placas gráficas para facilitar a lecionação. *(Professora em Universidade, 56 anos)*

A determinada altura (Maio de 2020) a minha internet (ADSL e muita gente em teletrabalho) deixou de funcionar e disponibilizaram um modem que foi mais tarde devolvido. *(Professora em Universidade, 52 anos)*

Docentes também avaliaram positivamente o desenvolvimento, por parte das instituições, de novas plataformas para o ensino remoto.

> *A UX desenvolveu várias plataformas online (...) para ajudar os docentes a dar aulas, complementadas por Zoom (ou outras plataformas), e o mais importante foi a constante informação disponibilizada e a preocupação de responder/apoiar aos docentes caso precisassem de apoio de software.* *(Professor em Universidade, 46 anos)*

Foi reconhecido com frequência o empenho das equipas institucionais em fazer o seu melhor para apoiar as/os docentes, mesmo em situações adversas.

> *A Instituição apoiou na medida do possível, tendo também ela que se adaptar a esta nova realidade.* *(Professora em Instituto Politécnico, 53 anos)*
>
> *A instituição fez um grande esforço de adaptação* *(Professor em Universidade, 67 anos)*

Por outro lado, 29,8% dos comentários de docentes e investigadoras/es traduzem insatisfação quanto ao reduzido apoio (ou falta de apoio) recebido da parte das instituições quanto às suas necessidades para desempenhar as suas atividades. Na base dessa insatisfação estão as poucas (e eventualmente desajustadas e limitadas ao período inicial da pandemia) **formações** disponibilizadas, e a perceção de que algumas medidas se limitavam a procurar intensificar o controlo de docentes e investigadoras/es.

> *Esta resposta tem duas dimensões. A da UX e a da unidade orgânica onde estou integrado. A avaliação aqui feita refere-se à UX. A UX colocou toda a carga sobre os docentes ao mesmo tempo que reforçou as medidas de controlo (nomeadamente assiduidade). Pareceu-me notório que a grande preocupação era controlar os docentes. Por outro lado, a unidade orgânica procurou sempre acompanhar os docentes.*
> *Professor em Universidade, 50 anos)*
>
> *Não recebemos apoio, apenas controlo.*
> *(Professora em Universidade, 56 anos)*

Há também que assinalar que, em especial, os homens frisaram a sua crítica na assunção da instituição de que todas as pessoas possuíam o equipamento necessário e as condições logísticas para transferir o local de trabalho para o espaço doméstico (7,4% versus 4,6%, no caso das mulheres). Esta diferença poderá radicar na relativamente menor frequência com que as mulheres indicaram trabalhar na instituição (41,7% das mulheres e 50,9% dos homens). Esta condição pressupõe reunir mais frequentemente em casa as condições e equipamentos para realizar as suas tarefas profissionais. De salientar, no entanto, que, como é assinalado por algumas pessoas, uma coisa é reunir estas condições em tempos de normalidade laboral, outra é reuni-las em tempo de teletrabalho e telescola. Na verdade, como notamos, em seguida, as reclamações mais acintosas por falta de apoio ao nível dos equipamentos são provenientes de professores.

Financio a Universidade pagando computador e internet. Apoio teórico haverá, prático nunca o descobri. Desenrascar à Tua. Planeamento= zero. *(Professor em Universidade, 55 anos)*

Houve uma série de despesas que tive de fazer por minha própria iniciativa, porque, contactada a escola, a resposta foi que os docentes tinham que ver o que é que precisavam e que tinham que se arranjar, porque não tinham recursos para todos e a prioridade eram os alunos. *(FG com docentes do ensino politécnico, Professora)*

A falta de apoio para aquisição de equipamento para a realização de aulas mistas e o fato de ter tido de adquirir a nível pessoal equipamento para lecionar as aulas online (I-pad com lápis) deveriam ter sido assegurados pela instituição. *(Professor em Universidade, 53 anos)*

Em um determinado momento fiquei zangada, porque senti que [...] tem que sair do meu bolso? Eu tenho que pagar a tecnologia para trabalhar? Isso não está certo. *(FG com docentes do ensino politécnico, Professora)*

As universidades aproveitam das nossas infraestruturas. *(FG com docentes do ensino universitário, Professor)*

A instituição disponibilizou acções de formação sobre Moodle, Zoom, etc... mas não forneceu quaisquer equipamentos. *(Professor em Universidade, 50 anos)*

Apesar das sessões de formação para docentes para aprendizagem de novas ferramentas de ensino à distância, não houve qualquer apoio à compra de material informático adicional que tive de fazer para poder leccionar a partir de casa: novo computador pessoal - nunca a instituição me disponibilizou um para exercer o meu trabalho - monitor, câmara, teclado, mesa digitalizadora, docking station, cadeira de escritório, etc. - nem de apoio técnico permanente de um informático. [...] *(Professor em Instituto Politécnico, 53 anos)*

Atente-se, em especial a esta ideia – financio a instituição, pagando equipamento e consumos derivados das atividades.

Outro elemento que gerou especial insatisfação entre as/os docentes consistiu na **insensibilidade institucional** quanto às questões familiares durante o período de trabalho remoto. Muitas/os docentes mencionaram que as instituições não levaram em conta o facto de terem crianças pequenas sob os seus cuidados em casa. É importante salientar que houve grande diferença entre os sexos nessa categoria (1,3% dos homens e 5,6% das mulheres). À luz dos demais dados do estudo, que mostram que as responsabilidades de cuidado familiar recaíram desproporcionalmente sobre as mulheres durante a crise pandémica, podemos identificar as razões pelas quais tal insensibilidade institucional às questões familiares causou maior insatisfação entre as académicas. No mesmo sentido, observamos que pessoas com crianças com 12 anos ou menos mencionaram com frequência consideravelmente maior, nos seus comentários, insatisfação devido à insensibilidade das instituições aos fatores familiares (1,7% entre quem não tem crianças pequenas e 9,8% entre quem as tem).

A instituição promoveu diversas formações para aulas à distância. No entanto não mostrou consideração pelas dificuldades sentidas pelos docentes com crianças pequenas em casa, que tiveram que manter a atividade docente (e horários) independentemente da sua situação familiar. *(Professora em Universidade, 41 anos)*

Não havia qualquer compaixão com as dificuldades acrescidas nesse período. Tudo tinha que se manter como antes. Não foi a melhor maneira de lidar com uma crise, uma crise afeta necessariamente as pessoas, mas é como se o barco tivesse que continuar navegando.
(FG com docentes do ensino universitário, Professora)

Não houve qualquer sensibilidade para com as necessidades individuais dos docentes, quer em relação à sua saúde, quer em relação à sua sobrecarga com cuidados a familiares e/ou filhos a cargo, em idade escolar. Houve situações de uma sobrecarga extraordinária, em consequência da necessidade de conciliação do excessivo trabalho com a vida familiar.
(Professora em Universidade, 58 anos)

Não senti qualquer preocupação da instituição relativamente à minha situação pessoal. Mesmo sendo o meu marido médico em cuidados intensivos e tendo três filhos menores em casa (dois com menos de 12 anos). Sinto que ficou prejudicada a investigação.
(Professora em Universidade, 42 anos)

Tendo 3 crianças com menos de 12 anos, nunca me foi perguntado se precisava de apoio.
(Professora em Universidade, 43 anos)

O apoio recebido limitou-se ao cumprimento de ordens superiores, não tendo havido qualquer preocupação com as particulares situações familiares dos/as docentes, sendo exigido mais trabalho, apesar da sobrecarga de trabalho e apoio à família.
(Professora em Universidade, 48 anos)

O pouco (e/ou desajustado) apoio providenciado pelas instituições deixou em aberto a possibilidade de encontrar soluções no espaço privado, na comunidade académica. Assim, encontramos muitos testemunhos que ressalvam o apoio de colegas para conseguirem realizar as suas tarefas docentes. Incluímos um exemplo, sendo que outros excertos de teor semelhante são apresentados no capítulo quatro.

> *A instituição forneceu pouco apoio, a plataforma para o ano de 2020-2021 só esteve disponível a poucos dias do início das aulas em Setembro. Havia tutoriais, mas foi em colaboração com colegas que melhor aprendi.*
> *(Professor em Universidade, 62 anos)*

Através do cruzamento entre as categorias de conteúdo criadas na análise feita às perguntas abertas e características pessoais, é possível perceber que há, comparativamente, mais incidência de comentários negativos de mulheres e de pessoas coabitantes com crianças com menos de 13 anos, como é possível verificar nos dois gráficos que se seguem. Assim, vemos que os homens foram tendencialmente mais positivos nos seus comentários sobre a atuação das instituições (53,7% versus 50,1%). As mulheres foram especialmente críticas quanto à falta de apoio pedagógico (32,4% versus 29,1%) e na menor atenção, por parte das instituições, nas dificuldades de conciliar o teletrabalho com as necessidades da família (6,5% versus 1,7%), enquanto os homens mostraram especial desagrado pela falta de apoio técnico e financeiro (7,4% versus 4,6%).

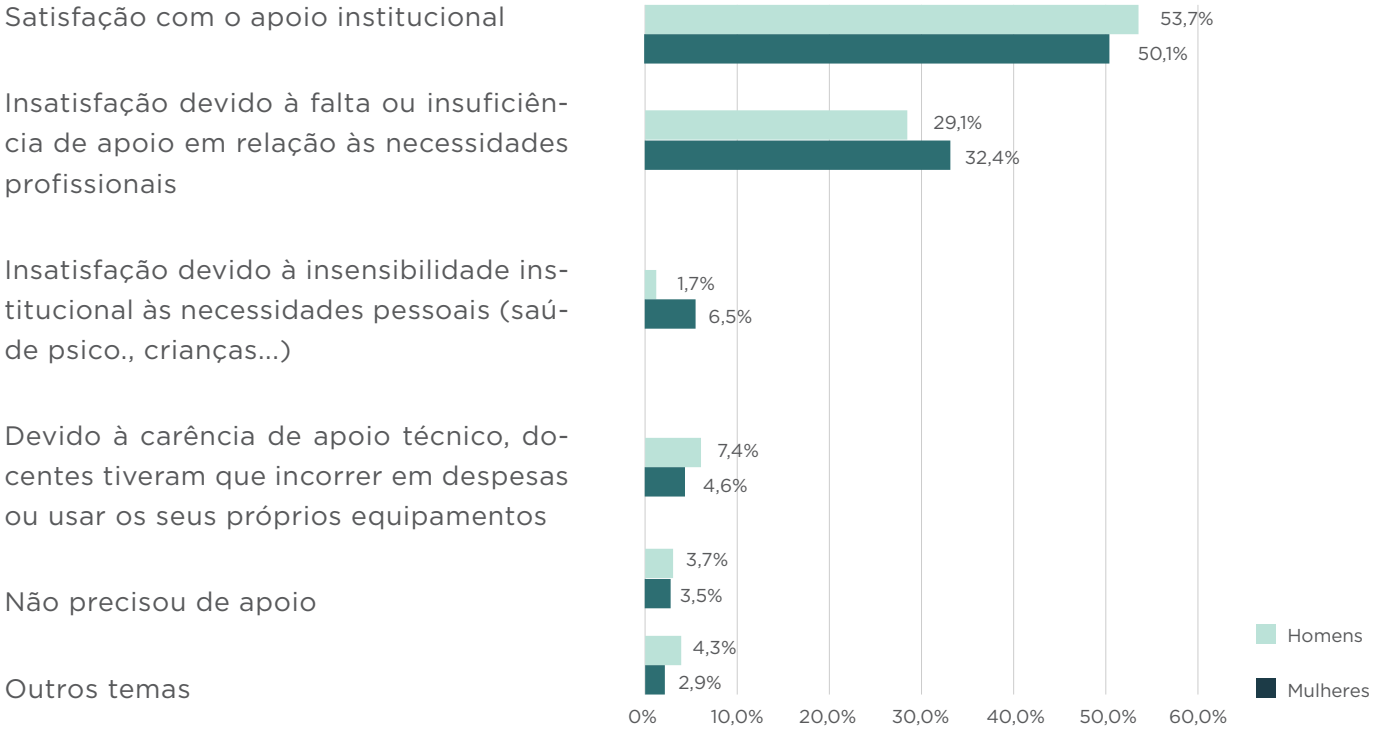


Gráfico 2 - Comentários de docentes e investigadoras/es a apoios institucionais em função do sexo (N = 829).

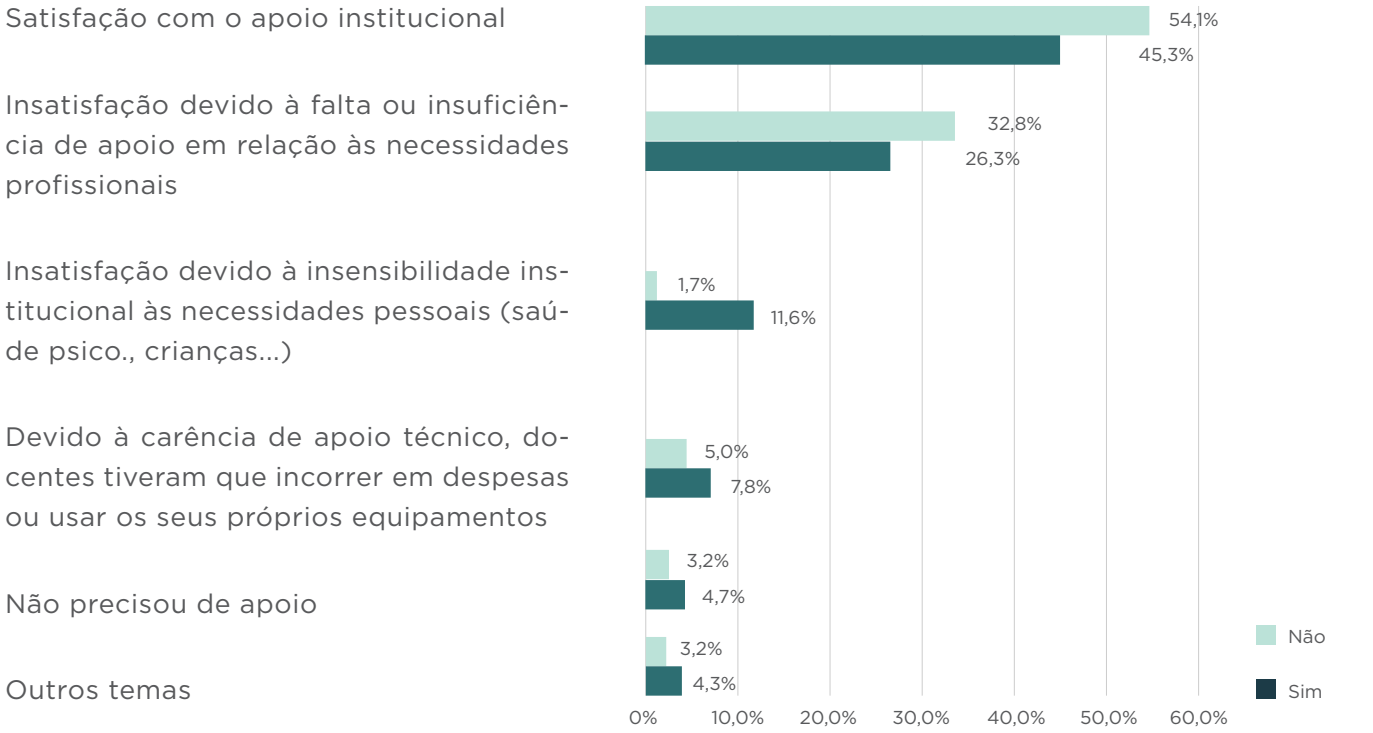


Gráfico 3 - Comentários de docentes e investigadoras/es a apoios institucionais em função de coabitar ou não com crianças de 12 ou menos anos (N = 829).

No apuramento destes resultados em função de as pessoas inquiridas serem ou não coabitantes com crianças com 12 ou menos anos, nota-se uma diferença de 8,8 pp. relativamente à apreciação geral, e de 9,9 pp. quanto à referência às circunstâncias familiares.

3.4. Expectativas de docentes relativamente às políticas institucionais quanto a avaliação de desempenho, apoio técnico e cuidado

Para além de captarmos a perceção das pessoas inquiridas relativamente às medidas tomadas pelas instituições, interessou-nos também auscultá-las sobre o tipo de medidas que esperariam que as instituições tomassem e que grau de contributo lhes reconheciam para a gestão dos efeitos da crise pandémica. Foi, portanto, incluída no questionário uma pergunta com o seguinte teor: C10"Indique em que medida considera que cada uma das seguintes medidas poderia contribuir para uma melhor gestão das implicações pessoais e académicas da crise pandémica"

Na tabela que se segue, podemos apreciar o tipo de questões que foram submetidas à apreciação[5]. Docentes responderam em média de forma favorável à implementação de quase todas as medidas que poderiam contribuir para uma melhor gestão das implicações pessoais e académicas da crise pandémica com médias acima de 4 (ponto intermédio da escala de resposta). Com médias abaixo de 4 apenas as medidas: "Acrescentar 1 ano na duração do ciclo de avaliação de desempenho em curso"; "Desconsideração opcional dos resultados dos inquéritos pedagógicos nos semestres COVID na avaliação de desempenho". As duas medidas mais valorizadas, com médias de ambos os sexos iguais ou acima de 6 pontos, foram a manutenção da possibilidade de trabalho remoto, em casos de pessoas com condições de saúde de risco (M=6.2; DP=1.2) e a simplificação de procedimentos administrativos (M=6.0, DP=1.5).

[5]Devemos esclarecer que algumas destas questões tinham sido sugeridas em inquérito aplicado na Universidade de Coimbra, no âmbito do Projeto SUPERA. Os resultados deste inquérito estão disponíveis aqui: https://www.slideshare.net/SUPERAproject/university-of-coimbra-working-conditions-time-usage-and-academic-production-during-the-covid19-crisis-main-results

Tabela 11 - Docentes: medidas que poderiam contribuir para uma melhor gestão das implicações pessoais e académicas da crise pandémica, por sexo e total da subamostra docentes.

	Mulheres		Homens		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
C10 - Indique em que medida considera que cada uma das seguintes medidas poderia contribuir para uma melhor gestão das implicações pessoais e académicas da crise pandémica								
C10_1 Adaptação dos regulamentos/critérios de avaliação de desempenho que permitam contemplar os efeitos diretos e indiretos da pandemia na realização das atividades académicas	5.7	1.5	5.3	1.7	5.6	1.6	202331.5	<.001
C10_2 Acrescentar 1 ano na duração do ciclo de avaliação de desempenho em curso	4.1	2.3	3.3	2.2	3.8	2.3	161940.0	<.001
C10_3 Reforçar o peso da componente de docência e serviço académico (nomeadamente face à de investigação) na avaliação de desempenho	5.1	2.0	4.7	2.1	4.9	2.0	194071.5	<.001
C10_4 Atraso opcional de 1 ano no período experimental para Prof. Auxiliares	4.6	2.2	4.2	2.2	4.4	2.2	120140.5	<.001
C10_5 Desconsideração opcional dos resultados dos inquéritos pedagógicos nos semestres COVID na avaliação de desempenho	4.1	2.1	3.7	2.1	3.9	2.1	184604.5	.006
C10_6 Intensificar iniciativas de capacitação de docentes na área do ensino remoto/online (formação, disponibilização de ferramentas de apoio)	5.9	1.5	5.4	1.6	5.6	1.5	193313.5	<.001
C10_7 Criação de verbas para disponibilização de recursos para trabalho remoto/ensino à distância (equipamento informático e/ou dispositivo de acesso internet, adaptação do espaço doméstico), para quem delas necessite	5.9	1.5	5.7	1.6	5.8	1.6	209021.0	.001

Continuação na página seguinte

	Mulheres		Homens		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
C10 - Indique em que medida considera que cada uma das seguintes medidas poderia contribuir para uma melhor gestão das implicações pessoais e académicas da crise pandémica								
C10_8 Criação de secretariado de apoio a docentes em cada faculdade/departamento	5.5	1.8	5.1	1.9	5.3	1.8	185412.0	<.001
C10_9 Reforço da qualidade/ eficácia dos mecanismos de comunicação/ auscultação/ participação do pessoal académico nas decisões	5.8	1.5	5.3	1.6	5.6	1.5	180245.0	<.001
C10_10 Criação de unidade/serviço técnico específico para responder a situações relacionadas com a gestão do trabalho/ ensino remoto/online	5.8	1.5	5.4	1.6	5.6	1.6	188522.0	<.001
C10_11 Alteração dos tempos e horários letivos (e.g., redução do tempo aulas, concentração do serviço docente presencial, alargamento de horários letivos)	5.4	1.8	5.1	1.8	5.3	1.8	202424.5	<.001
C10_12 Reforço dos serviços de apoio técnico/administrativo à investigação	5.7	1.6	5.3	1.7	5.5	1.7	176452.0	<.001
C10_13 Simplificação de procedimentos administrativos (dispensar procedimentos administrativos não essenciais)	6.1	1.4	5.9	1.5	6.0	1.5	208346.5	.001
C10_14 Disponibilização/ reforço do apoio psicológico	5.5	1.6	4.9	1.8	5.2	1.7	163872.5	<.001
C10_15 Incentivo ao emprego científico/ melhoria das condições de trabalho das/ os investigadoras/es precárias/os (vínculo laboral, etc.)	6.1	1.5	5.7	1.6	5.9	1.5	163496.0	<.001

Continuação na página seguinte

	Mulheres		Homens		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
C10 - Indique em que medida considera que cada uma das seguintes medidas poderia contribuir para uma melhor gestão das implicações pessoais e académicas da crise pandémica								
C10_16 Priorizar mães e pais de crianças com 12 anos ou menos na atribuição de horários no regresso aos departamentos/ laboratórios aquando do regresso ao trabalho presencial	6.0	1.5	5.6	1.6	5.8	1.6	164221.0	<.001
C10_17 Clarificar as expectativas relativamente ao desempenho de pessoal docente e investigador durante este período	6.0	1.4	5.6	1.5	5.8	1.5	172068.5	<.001
C10_18 Acompanhamento individual em situações de saúde pessoal e familiar	5.6	1.6	5.2	1.7	5.4	1.6	177987.5	<.001
C10_19 Manutenção da possibilidade de trabalho remoto, em casos de pessoas com condições de saúde de risco	6.4	1.1	6.1	1.4	6.3	1.2	198538.0	<.001

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Em todas as medidas elencadas as mulheres obtiveram médias significativamente superiores aos homens na crença de que a medida teria sido um contributo válido para a gestão das implicações pessoais da crise pandémica. Para as mulheres, para além das duas medidas, já referidas, obtiveram médias iguais ou superiores a 6: o incentivo ao emprego científico/melhoria das condições de trabalho das/os investigadoras/es precárias/os; a priorização de mães e pais de crianças com 12 anos ou menos na atribuição de horários no regresso aos departamentos/ laboratórios aquando do regresso ao trabalho presencial; a clarificação das expectativas relativamente ao desempenho de pessoal docente e investigador durante este período. No caso dos homens, apenas a manutenção da possibilidade de trabalho remoto, em casos de pessoas com condições de saúde de risco obteve uma média superior a 6 pontos.

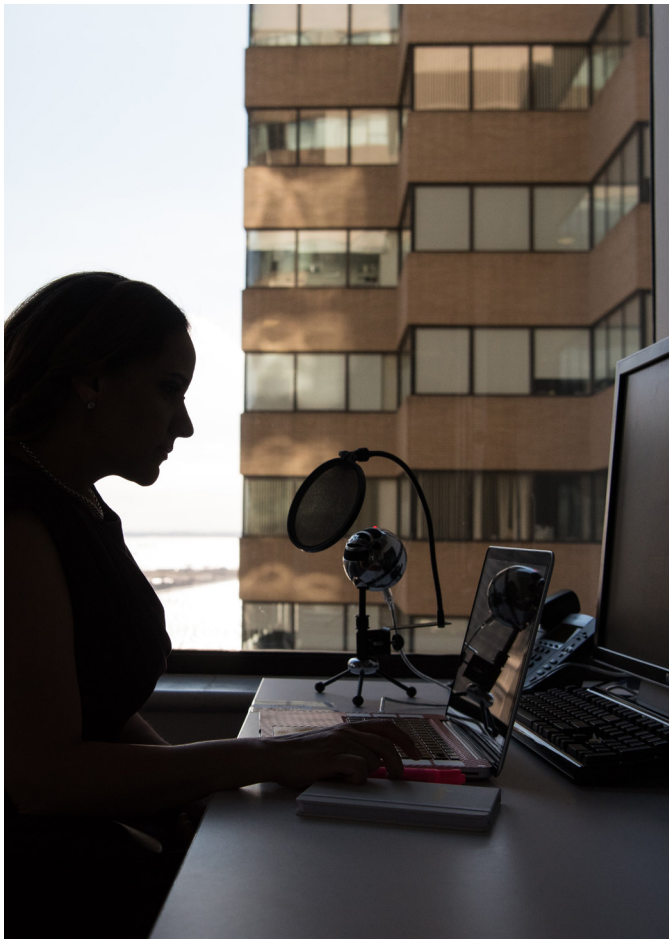
Foram criados **quatro índices** com base nos itens da pergunta C10:

1) **Medidas centradas na avaliação de desempenho** (C10_1, C10_2, C10_3, C10_4, C10_5, C10_17);
2) **Medidas centradas no apoio técnico** (C10_8, C10_10, C10_12, C10_13);
3) **Medidas centradas no apoio ao ensino** (C10_6, C10_7, C10_11);
4) **Medidas centradas no cuidado individual** (C10_9, C10_14, C10_15, C10_16, C10_18, C10_19).

Para cada um destes índices foi efetuada uma regressão linear múltipla com os preditores: sexo; situação conjugal; crianças com ≤12 anos; cuidador/a de pessoas com necessidades especiais; estabilidade do contrato de trabalho; idade; antiguidade na instituição; subsistema de ensino.

Tendo o **índice medidas centradas na avaliação de desempenho** como variável critério, a equação de regressão foi estatisticamente significativa [F(8,1372)=7.466, p<.001], o R2 foi de .042, ou seja, o conjunto de preditores explica 4.2% de variância. Foram preditores significativos o sexo (b=.129, p<.001), o tipo de contrato (b=.108, p<.001), e subsistema de ensino (b=.106, p<.001). Ser mulher, ter contrato permanente, e lecionar no subsistema universitário são preditores da atribuição de um maior contributo às medidas centradas na avaliação de desempenho.

Considerado o **índice medidas centrada no apoio técnico** como variável critério, a equação de regressão foi estatisticamente significativa [F(8,1362)=3.463, p=.001], o R2 foi de .020, o conjunto de preditores explica 2% de variância. Foram preditores significativos o sexo (b=.110, p<.001), e o tipo de contrato (b=.081, p=.006). Ser mulher e ter contrato permanente são preditores da atribuição de um maior contributo às medidas centradas no apoio técnico.



Para o **índice medidas centradas no apoio ao ensino** como variável critério, a equação de regressão foi estatisticamente significativa [F(8,1369)=4.279, p<.001], o R2 foi de .025, o conjunto de preditores explica 2.5% de variância. Foram preditores significativos o sexo (b=.109, p<.001), e o ter ao cuidado pessoas com necessidades especiais diárias (b=-.060, p=.027). Ser mulher e não ter a seu cargo pessoas com necessidades especiais diárias são preditores da atribuição de um maior contributo às medidas centradas no apoio devido ao ensino.

Tendo o **índice medidas centradas no cuidado individual** como variável critério, a equação de regressão foi estatisticamente significativa [F(8,1367)=5.205, p<.001], o R2 foi de .030, ou seja, o conjunto de preditores explica 3% de variância. Foram preditores significativos o sexo (b=.105, p<.001) e o tipo de contrato (b=.057, p=.049). Ser mulher e ter contrato permanente são preditores da atribuição de um maior contributo às medidas centradas no cuidado individual.

De salientar nestes resultados:

- Que as mulheres são quem mais reconhece a necessidade de as instituições tomarem todas as medidas elencadas que as apoiem na sua atividade (em quase todas o valor de p é igual ou inferior a 0.001 e o dp inferior a 2 pontos).
- Que haja maior sensibilidade para as questões da avaliação de desempenho no sistema universitário;
- Que as duas medidas classificadas como tendo um maior contributo potencial são: a manutenção da possibilidade de trabalho remoto, em casos de pessoas com condições de saúde de risco, e a simplificação de procedimentos administrativos.
- Que os dois índices com maior parcela de explicação do modelo é o **índice de medidas centradas na avaliação de desempenho** (4,2% da variância) e o **índice medidas centradas no cuidado individual** (3% da variância).

Em suma, as necessidades expressas por docentes situam-se menos no apoio técnico, seja na vertente administrativa, seja na vertente do ensino, e mais na revisão das regras de avaliação de desempenho docente e à atenção devida a condições particulares. Para além das medidas submetidas a apreciação no questionário, poder-se-ia acrescentar a proposta pela organização sindical de docentes do ensino superior (o Sindicato Nacional do Ensino Superior), que passaria pelo estabelecimento da regra de as avaliações dos anos 2020, 2021 e 2022 não poderem ser inferiores às que cada docente tivesse tido em 2019.

Em seguida, era solicitado no questionário que fossem acrescentadas as medidas que, na opinião de quem respondia, poderiam ter ajudado e não constavam entre as elencadas. É importante sublinhar que as mulheres se mostraram muito mais dispostas a contribuir com comentários e relatos de experiências pessoais nas perguntas abertas do inquérito do que os homens. No caso, desta questão (C11), das 857 docentes mulheres da amostra, 78 (9,1%) responderam à pergunta, ao passo que apenas 6% dos homens o fizeram.

Das pessoas que responderam a esta pergunta aberta, 18,6% identificaram que as medidas institucionais de apoio foram inadequadas, mencionando fatores diversos como a falta de informações oferecidas, o caráter deficitário da

infraestrutura tecnológica das instituições, a criação de regras excessivas e/ou pouco eficazes e a pequena participação do corpo docente nos processos de tomada de decisão. Um elemento recorrentemente apontado como fonte de especial insatisfação em relação às suas instituições durante a pandemia diz respeito à falta de apoio técnico. Muitas/os docentes não dispunham de equipamentos informáticos necessários ao ensino remoto, de modo que tiveram que arcar com os custos da aquisição de novos dispositivos e acessórios. A insatisfação geral quanto a esse quadro é sintetizada por um dos respondentes.

> *A falta de equipamento adequado não afeta apenas os estudantes. A campanha 'computadores para alunos' deveria ter incluído alunos e docentes.* (Professor em Universidade, 60 anos)

Outro elemento interessante evidenciado pelos comentários diz respeito ao facto de apenas mulheres terem indicado que os seus esforços de adaptação ao ensino remoto foram prejudicados pela falta de sensibilidade institucional para as dificuldades de articular a vida laboral e familiar. Ao analisarmos individualmente os comentários enquadrados nessa categoria, observamos que todas as respondentes mencionam que as instituições não levaram em conta as restrições específicas implicadas na responsabilidade de cuidar de crianças, pessoas idosas e/ou com doenças crónicas. De forma muito adequada e espontânea, as pessoas indicaram o leque de situações familiares que as instituições deveriam ter em atenção, para poderem ser consideradas *family-supportive employers*. Podemos destacar, nesse sentido, algumas partilhas.

> *A falta de compreensão e apoio para quem tem crianças menores e está em teletrabalho foi ainda mais esgotante do que o trabalho em si.* (Professora em Universidade, 36 anos)

> *A atribuição de horários não teve em conta o facto de os docentes terem filhos pequenos, o que levou a que nem sempre haja tempo para fazer almoço + comer + arrumar + pôr uma criança a fazer qualquer coisa. Isto criou stress adicional perfeitamente evitável nos (percentualmente poucos) casos de pessoas que tinham crianças pequenas em casa.* (Professora em Universidade, 46 anos)

> *Esta adaptação resultou de muito esforço pessoal e individual, tendo implicado muito sacrifício da vida pessoal, dificultando muito a gestão da vida familiar. Ter de acompanhar 3 filhos na altura com idade inferior ou igual a 12 anos (que também se tiveram de adaptar a esta nova realidade) e ter de fazer ao mesmo tempo toda esta adaptação, dar aulas online, foi desgastante em termos físicos e psicológicos e deixou marcas que se continuam a sentir.* (Professora em Instituto Politécnico, 41 anos)

> *A par da opção 'Priorizar mães e pais de crianças com 12 anos ou menos na atribuição de horários no regresso aos departamentos/laboratórios aquando do regresso ao trabalho presencial', falta uma opção relativa aos cuidados com mães/pais idosos - igualmente exigente em termos de cuidados e inevitável dada a condição de grupos de risco* (Professora em Universidade, 54 anos)

> *A definição dos 12 anos para avaliar este tipo de situações é demasiado redutor. Há famílias com crianças maiores de 12 anos, mas que não são autónomas. Há famílias que cuidam de pessoas adultas. Há famílias monoparentais. Tudo situações que influenciam a capacidade de conciliar teletrabalho com responsabilidades familiares e que não são consideradas no inquérito.* (Professora em Universidade, 51 anos)

> *É necessário ter em conta as situações de filhas com idosos a seu cargo e que assumiram a exclusividade do cuidar.* (Professora em Universidade, 68 anos)

Dos comentários, podemos depreender que durante o período da crise pandémica mantiveram-se as tradicionais formas de divisão sexual do trabalho que imputam maioritariamente às mulheres as responsabilidades de cuidado pessoal. O fechamento das escolas e creches durante os piores momentos da pandemia e a consequente intensificação da exigência de cuidados a crianças em casa teve um papel importante na ampliação da sobrecarga de trabalho não profissional que recaiu sobre as docentes, fator que se expressa no facto de, dos 15 comentários em C11 que apontaram insensibilidade institucional às questões familiares, 10 foram feitos por mulheres que coabitavam com crianças menores de 13 anos. O desgaste físico e psicológico decorrente desse quadro foi potencializado pela falta de ações de apoio, por parte das instituições, voltadas especificamente para esse grupo de pessoas. A experiência da pandemia teria sido diferente se tivesse sido dada a docentes do ensino superior a possibilidade de deixar as suas crianças menores de 13 anos ao cuidado de creches e escolas, ditas de acolhimento, que abriram durante os períodos de confinamento especificamente para dar resposta às necessidades de profissionais envolvidos nas atividades de setores essenciais que não encerraram, tal como foi facultado a outras profissões e níveis de escolaridade. Muito embora estivessem em teletrabalho, as condições familiares e de habitação dificultavam a realização das atividades letivas.

Em seguida, dedicamos a nossa atenção às respostas obtidas da parte de quem se dedica primariamente à investigação (ainda que possa também ter alguma atividade pontual de docência).

3.5. Os planos de contingência e outras medidas na perceção de investigadoras e investigadores

A subamostra de investigadoras e investigadores é composta por 218 respostas ao inquérito. A maior parte das secções do questionário foi aplicada a todas as pessoas indiferentemente da sua atividade estar concentrada na docência ou na investigação. Três das secções do questionário, porém, foram exclusivamente aplicadas ou apenas a docentes (Secções B, C e D) ou apenas a investigadoras/es (Secções E, F e G). De notar, no entanto, que várias perguntas nestas secções eram iguais para ambas as categorias de pessoal académico. Era o que acontecia, em parte, com a pergunta sobre a perceção que as pessoas inquiridas tinham sobre as medidas tomadas pelas instituições e a sua avaliação dessas mesmas medidas. Em parte, porque não foram incluídas as medidas para o ensino remoto de emergência.

Tabela 12 - Investigadoras/es: medidas tomadas pelas instituições, por sexo e total da subamostra investigadoras/es.

		Mulheres		Homens		Total			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
G1 – Com a crise pandémica as instituições tomaram algumas medidas. Com base na sua experiência pessoal, indique-nos que medidas foram adotadas pela sua instituição:									
G1_1 Disponibilizou ações de formação	S	63	46.7	37	59.7	100	50.8	3.076	.215
	N	47	34.8	15	24.2	62	31.5	-	-
	NS	25	18.5	10	16.1	35	17.8	-	-
G1_2 As ações de formação disponibilizadas foram extemporâneas e abrangeram um reduzido número de pessoas	S	14	10.4	12	19.4	26	13.2	2.994	.224
	N	46	34.1	19	30.6	65	33.0	-	-
	NS	75	55.6	31	50.0	106	53.8	-	-
G1_3 Disponibilizou ferramentas de apoio à investigação online	S	66	48.9	29	46.8	95	48.2	1.555	.459
	N	50	37.0	20	32.3	70	35.5	-	-
	NS	19	14.1	13	21.0	32	16.2	-	-
G1_4 Facilitou o acesso dos recursos informáticos	S	67	49.6	31	50.0	98	49.7	1.527	466
	N	44	32.6	16	25.8	60	30.5	-	-
	NS	24	17.8	15	24.2	39	19.8	-	-
G1_5 Disponibilizou atendimento psicológico	S	34	25.2	12	19.4	46	23.4	0.979	.613
	N	48	35.6	22	35.5	70	35.5	-	-
	NS	53	39.3	28	45.2	81	41.1	-	-

Continuação na página seguinte

		Mulheres		Homens		Total			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
G1 – Com a crise pandémica as instituições tomaram algumas medidas. Com base na sua experiência pessoal, indique-nos que medidas foram adotadas pela sua instituição:									
G1_6 Procurou acompanhar a sua saúde pessoal e familiar	S	17	12.6	7	11.3	24	12.2	5.795	.055
	N	100	74.1	38	61.3	138	70.1	-	-
	NS	18	13.3	17	27.4	35	17.8	-	-
G1_7 Recomendou divisão de trabalho entre colegas de acordo com as necessidades pessoais e familiares	S	26	19.3	15	24.2	41	20.8	-	.661
	N	87	64.4	36	58.1	123	62.4	-	-
	NS	22	16.3	11	17.7	33	16.8	-	-

S – Sim; N – Não; NS – Não sei.

Como vemos, as medidas mais frequentes sinalizadas foram:

— As ações de formação (50,8%);

— O acesso a recursos informáticos (49.7%);

— A disponibilização de ferramentas de apoio à investigação online (48.2%).

Comparando com o grupo de docentes, verifica-se um registo muito mais limitado de medidas neste grupo de respondentes. Tal pode indiciar que as direções das unidades de investigação não tiveram a preocupação de tomar medidas de prevenção e combate à COVID-19.

Tal como verificado com as respostas de docentes, as medidas de apoio pessoal foram bastante mais raras:

— Procurou acompanhar a sua saúde pessoal e familiar (12.2%);

— Recomendou divisão de trabalho entre colegas de acordo com as necessidades pessoais e familiares (20.8%);

— Disponibilizou atendimento psicológico (23.4%).

De assinalar, também, como podemos verificar na tabela anterior e na seguinte, que no grupo da investigação não ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre mulheres e homens.

Tabela 13 - Investigadoras/es: perceção do apoio recebido da instituição para o desenvolvimento do trabalho académico, por sexo e total.

	Mulheres		Homens		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
G3 - Durante a crise pandémica e a suspensão das atividades presenciais, em que medida se sentiu apoiada/o no desenvolvimento do seu trabalho académico na sua instituição?	4.1	1.7	4.4	1.5	4.2	1.7	3755.0	.239

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Em média, as/os investigadoras/es não mostraram satisfação nem insatisfação (M=4.2; DP=1.7) com o apoio recebido da parte da instituição no desenvolvimento do seu trabalho académico. Responderam no ponto intermédio 21.8%, estavam insatisfeitos 31% (respostas de 1 a 3), e satisfeitos 47.2% (respostas de 5 a 7). Talvez a escassez de medidas assinalada anteriormente tenha contribuído para o grupo da investigação indicar um nível de aprovação ligeiramente inferior ao do grupo da docência (4.4 versus 4.2).

Nem o sexo nem qualquer outra variável de caracterização pessoal ou de contexto mostrou ser preditora do grau de satisfação evidenciado por investigadoras e investigadores relativamente às medidas tomadas pelas respetivas instituições.

Tal como aconteceu para o grupo de docentes, as medidas implementadas pelas instituições estiveram associadas a uma satisfação média estatisticamente superior relativamente à não implementação da mesma medida. Nos resultados, deve ser destacado o reflexo bastante relevante do acompanhamento da saúde pessoal e familiar das/os investigadoras/es por parte das instituições. O reconhecimento dessa medida está expresso em perceção da qualidade do apoio bastante mais elevada. A exceção ocorre no item "as ações de formação disponibilizadas foram extemporâneas e abrangeram um reduzido número de pessoas" em que a sua ocorrência está associada a uma média de satisfação inferior, precisamente por se tratar de uma condição negativa, ao contrário de todas as outras.

3.6. Nível de (in)satisfação de investigadoras e investigadores com o apoio institucional

Em termos de participação de homens e mulheres, as respostas dadas em G3 destoam da tendência geral observada nas perguntas abertas do inquérito: proporcionalmente mais investigadores (67,6%; n=50) fizeram comentários relativamente ao seu grau de satisfação com as medidas institucionais do que investigadoras (58,3%; n=84).

Primeiramente, é importante ressaltar que, tal como já verificámos quanto às respostas fechadas, também nos comentários abertos, se observou uma diferença considerável entre investigadoras/es e docentes na satisfação quanto ao apoio institucional recebido. Se, entre docentes, a maioria das/os respondentes fizeram comentários expressando satisfação em relação ao apoio institucional durante a pandemia (54,4%), entre as/os investigadoras/es essa proporção foi de 37,3%. Registámos, inclusivamente, algumas acusações de que as instituições priorizaram o auxílio à docência, deixando as atividades de investigação – e, por conseguinte, as/os investigadoras/es – em segundo plano.

> *A minha instituição não apresentou qualquer medida de apoio aos investigadores. Só a alunos e a docentes.* *(Investigadora, 48 anos)*
>
> *A minha instituição não protege investigadores [...] Há pressão de publicação e de divulgar tudo o que fazemos (em nome da instituição). [...] Somos chamados para fazer bem na foto, mas somos absolutamente esquecidas.*
> *(FG com investigadoras/es, Investigadora)*
>
> *O apoio foi na parte da docência, não houve apoio na parte da investigação.*
> *(Investigadora, 51 anos)*

Cerca de 1 em cada 3 investigadoras/es (37,3%) mencionou insatisfação devido à falta de apoio em relação às suas necessidades profissionais. É importante sublinhar que diversos comentários frisaram que, mesmo antes da crise pandémica, o apoio dado a investigadoras/es já era escasso, tendo a transição para o teletrabalho apenas perpetuado ou mesmo agravado o desfavor institucional de quem se dedica à investigação.

> *O mesmo que antes da pandemia, sem grande apoio institucional!* *(Investigador, 55 anos)*
>
> *Já me sentia desamparada antes da pandemia, em teletrabalho a situação se agravou.*
> *(Investigadora, não informou idade)*
>
> *Não existiu um apoio particular da minha instituição neste período de crise pandémica. De facto, não houve nenhuma flexibilidade para os prazos de entrega e desenvolvimento de trabalhos académicos, nomeadamente de doutoramento e mestrado, o que prejudica os alunos e a instituição.* *(Investigador, 40 anos)*

Similarmente à tendência observada nas respostas de docentes, há uma considerável diferença entre os sexos no tocante à insatisfação devido a insensibilidade institucional quanto às questões familiares. Enquanto 4% dos homens mencionaram tal fator, entre as mulheres essa proporção foi de 10,7%. Este resultado é consistente com os demais dados do inquérito, que demonstram que a sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado pessoal recaiu sobre as mulheres durante o teletrabalho. Essa assimetria entre os sexos é refletida em diferenças consideráveis nos comentários que expressam satisfação geral – 48% dos homens indicam satisfação, ao passo que no caso das mulheres essa proporção é de 31%.

A **presença de crianças pequenas** mostrou ser um importante fator condicionante do nível de satisfação das/os investigadoras/es com o apoio recebido. De facto, 46,1% daquelas/es que não têm crianças com menos de 13 anos indicaram satisfação, ao passo que essa proporção entre quem coabita com crianças pequenas foi de 25,9%. Similarmente, 17,2% das pessoas com crianças pequenas sublinharam nos seus comentários a insensibilidade institucional em relação às suas necessidades pessoais e/ou familiares, ao passo que essa proporção foi de apenas 1,3% entre quem não tem crianças pequenas.

Sobrecarga de trabalho, porque "ganhamos" tempo estando em casa. Há um problema, resolve! Tens família, adapta-te! *(Investigadora, 49 anos)*

O meu trabalho académico passou para n-ésimo plano. O apoio, ou falta dele, da parte da instituição ver-se-á no futuro, aquando da avaliação de desempenho dos investigadores (especialmente investigadoras com filhos pequenos). *(Investigadora, 40 anos)*

Os heróis da minha instituição foram os voluntários que trabalharam em projetos COVID19. Quem teve de ficar em casa a tentar orientar um grupo de investigação, apoiar filhos na escola e gerir vida familiar (com mais refeições, e sem empregada domestica) não teve destaque nem apoio nenhum. *(Investigadora, 46 anos)*

Infelizmente nesse período ocorreram os concursos nacionais para financiamento individual e financiamento de projetos pela FCT. Não houve qualquer apoio por parte das instituições e FCT para quem tivesse em teletrabalho com crianças em idade escolar. *(Investigadora, 43 anos).*

Veremos, em seguida, quais as expectativas quanto ao que as instituições poderiam fazer de modo a contribuir para atenuar os efeitos da crise pandémica na investigação.

3.7. Das instituições, investigadoras e investigadores esperam, sobretudo, menos precariedade

As questões especificamente dirigidas a quem trabalha como investigador/a. Tal como ao pessoal docente, foi apresentado um leque de possíveis medidas institucionais possíveis e perguntado como avaliavam o contributo que cada uma poderia ter para uma melhor gestão das implicações da crise pandémica a nível pessoal e profissional.

Tabela 14 - Investigadoras/es: medidas que poderiam contribuir para melhor gestão das implicações pessoais e profissionais da crise pandémica, por sexo e total da subamostra investigadoras/es.

	Mulheres		Homens		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
G4 - Indique em que medida considera que cada uma das seguintes medidas poderia apoiá-la/o na gestão das implicações pessoais e profissionais								
G4_1 Intensificar iniciativas de capacitação para uso de ferramentas de comunicação online	4.4	1.9	4.6	1.7	4.5	1.8	3566.5	.653
G4_2 Criação de verbas para disponibilização de recursos para trabalho remoto/online (equipamento informático e/ou dispositivo de acesso internet. adaptação do espaço doméstico), em caso de necessidade	5.4	1.8	5.4	1.7	5.4	1.8	3542.5	.950
G4_3 Reforço da qualidade/ eficácia dos mecanismos de comunicação/ auscultação/ participação do pessoal académico nas decisões	5.4	1.5	5.3	1.6	5.4	1.5	3131.0	.576
G4_4 Criação de unidade/ serviço técnico específico para responder a situações relacionadas com a gestão do trabalho remoto	5.0	1.7	5.0	1.6	5.0	1.7	3272.5	.846
G4_5 Reforço dos serviços de apoio técnico/ administrativo à investigação	5.3	1.5	5.3	1.7	5.3	1.6	3660.5	.827
G4_6 Simplificação de procedimentos administrativos (dispensar procedimentos administrativos não essenciais)	6.0	1.2	6.3	1.1	6.1	1.2	3041.0	.128

Continuação na página seguinte

	Mulheres		Homens		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
G4 - Indique em que medida considera que cada uma das seguintes medidas poderia apoiá-la/o na gestão das implicações pessoais e profissionais								
G4_7 Disponibilização/ reforço do apoio psicológico	5.3	1.7	5.0	1.6	5.2	1.7	2763.5	.149
G4_8 Incentivo ao emprego científico/ melhoria das condições de trabalho investigadoras/es precárias/os	6.5	1.1	6.3	1.1	6.4	1.1	3405.5	.226
G4_9 Priorizar mães e pais de crianças com 12 anos ou menos na atribuição de horários no regresso aos gabinetes/laboratórios aquando do regresso ao trabalho presencial	6.0	1.7	5.8	1.6	5.9	1.7	2645.5	.182
G4_10 Clarificar as expectativas relativamente ao desempenho de pessoal investigador durante este período	6.0	1.4	5.9	1.6	6.0	1.5	3238.0	.394
G4_11 Acompanhamento individual em situações de saúde pessoal e familiar	5.3	1.6	5.2	1.7	5.3	1.7	3056.5	.787
G4_12 Manutenção da possibilidade de trabalho remoto, em casos de pessoas com condições de saúde de risco	6.2	1.4	6.2	1.2	6.2	1.3	3219.0	.621
G4_13 Apoio à publicação (científico/ técnico/ logístico)	5.8	1.6	5.6	1.7	5.7	1.7	3231.5	.287

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

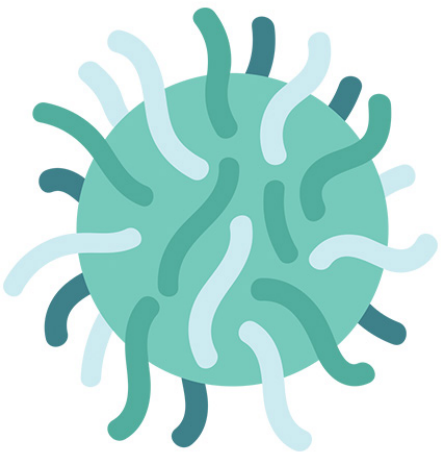
Ao conjunto apresentado de medidas que poderiam contribuir para uma melhor gestão das implicações pessoais e profissionais da crise pandémica, as/os investigadoras/es responderam numa escala de relevância de 1 a 7, em que 1 classificaria uma medida sem qualquer relevância e 7 com muitíssima relevância. Todo o conjunto de medidas enumeradas recebeu da parte das/os investigadoras/es uma média de concordância acima do ponto intermédio. As mais valorizadas foram:

— O incentivo ao emprego científico/melhoria das condições de trabalho investigadoras/es precárias/os (M=6.4; DP=1.1);

— A manutenção da possibilidade de trabalho remoto, em casos de pessoas com condições de saúde de risco (M=6.2; DP=1.3);

— A simplificação de procedimentos administrativos (M=6.1; DP=1.2);

— A clarificação das expectativas relativamente ao desempenho de pessoal investigador durante este período (M=6.0; DP=1.5).



Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres. Gostaríamos de realçar que, na comparação com a relevância reconhecida por docentes, o grupo dedicado mais à investigação foi menos entusiástico na pontuação que atribuiu às várias sugestões de medidas que foram apresentadas a ambos os grupos. Há ainda que ressaltar duas ideias que relevam das pontuações atribuídas. É sabido que o emprego científico na investigação é marcadamente precário, pelo que se compreende que seja dada a maior relevância ao incentivo à melhoria das condições e dos contratos de trabalho de pessoas com emprego no campo da investigação. Relembramos que, nesta subamostra, quase dois terços deste grupo está numa condição extremamente precária, não tendo integração na carreira de investigação. Por outro lado, também se compreende que, sendo este grupo de respondentes mais jovem, não sinta tanta necessidade de ações de capacitação para uso das ferramentas de comunicação online.

3.8. Em síntese

Terminamos este capítulo enfatizando os resultados obtidos a partir das respostas fechadas ao questionário, mas também da análise de conteúdo dos 829 depoimentos deixados espontaneamente por docentes e investigadoras/es para justificar a classificação que atribuíram ao apoio recebido das suas instituições durante a crise pandémica. Como pudemos verificar, 50% das mulheres e 53,7% dos homens reconheceram o esforço feito pelas instituições. Em alguns dos depoimentos, o tom é compassivo – "a instituição fez o que pôde..."

Já não encontramos tanta resignação nos comentários das pessoas que têm crianças menores de 13 anos ao seu cuidado – neste caso, os comentários positivos não vão além dos 45,3%, em claro contraste com os 54,1% de aprovação de quem não se encontra na mesma situação.

Os depoimentos que expressam insatisfação com o apoio recebido concentram-se nos aspetos instrumentais, especialmente nos equipamentos, indispensáveis à execução das suas tarefas de docência e investigação. Com menor incidência encontramos justificações de ordem pessoal, relativamente à situação familiar ou à falta de condições logísticas para o teletrabalho. Os homens reclamaram mais pela falta de apoio institucional no que respeita a equipamentos e consumos (7,4% versus 4,6%), enquanto as mulheres o fizeram mais frequentemente em relação às condições pessoais e familiares para o teletrabalho (6,5% versus 1,7%). Estes dados são consistentes com resultados de estudos anteriores, que indicaram que as mulheres são menos propensas "a concordar que a sua instituição e colegas de departamento fazem o possível para tornar as obrigações familiares e a carreira académica compatíveis" (Lisnic *et al.*, 2019, p. 350). Mulheres e homens com crianças menores de 13 anos, por seu turno, manifestaram mais frequentemente insatisfação quer pela falta de apoio a nível pessoal (11,6% versus 1,7%), quer pela falta de apoio logístico e de equipamentos (7,8% versus 5%).

O desabafo de uma docente do politécnico que transcrevemos aqui mostra também como os momentos de investigação se podem converter em instrumentos de intervenção social. Temos a convicção de que a leitura das medidas que submetemos à apreciação terá despertado, pelo menos, algumas consciências sobre as iniciativas que as instituições poderiam ter tido ou que podem ainda fomentar e que podem melhorar as condições de vida e de trabalho na academia.

> *Este inquérito permitiu-me, de certa forma, fazer uma pausa e refletir sobre o período que atravessamos e sobre as condições de trabalho. De facto, fomos 'empurrados' para esta situação sem grande tempo para pensar e ponderar alternativas. Seria fundamental uma maior abertura por parte das IES para implementar algumas das medidas de adaptação apontadas.* (Professora em Instituto Politécnico, 50 anos)

Esta reflexão é também exemplar porque mostra que tanto as direções das instituições como as pessoas que nelas trabalham tiveram que tomar decisões muito rapidamente e, sem os alertas exigidos pela situação, reagiram seguindo as lógicas habituais. Ora a lógica habitual remete para a consideração de que as condições de trabalho de docentes e investigadoras/es são um assunto privado, que diz respeito apenas a cada pessoa. Nash & Churchill (2020) chegaram à mesma conclusão no estudo que fizeram sobre as universidades da Austrália. Com efeito, as pessoas veem ser-lhes imposto o teletrabalho, sem que as instituições se interroguem sobre as condições que têm para desempenhar as tarefas que lhe são exigidas a partir de casa. Os homens foram mais enfáticos na indicação de que não eram obrigados a ter em casa os equipamentos necessários ao exercício das suas funções e as mulheres mais determinadas na exposição das suas dificuldades para acomodar este exercício ao mesmo tempo que acudiam às necessidades de cuidados de outros membros do agregado, em especial das crianças menores de 13 anos e de outras pessoas dependentes.

Neste momento tão excecional, as instituições do ensino superior limitaram-se a reagir segundo a lógica habitual, a que dita que não são da sua responsabilidade as condições com que cada pessoa que nelas ensina e/ou investiga consegue acomodar as responsabilidades profissionais e familiares. O modo como essa acomodação é conseguida é remetida para a esfera privada, é individualizada.

Diga-se, em bom rigor, que não são apenas as instituições que perfilham esta ideia. Se repararmos bem, é esta mesma lógica que subjaz à relativa desqualificação que é feita a medidas no âmbito das questões suscitadas pela articulação trabalho família submetidas à apreciação no inquérito. Em geral, foi-lhes atribuída uma pontuação relativamente baixa. Há uma certa conformação à ideia de que:

> *Houve uma individualização. Neste formato [ensino remoto], isso é tudo menos escola. Não me revejo nessa nova normalidade. (...) Essa individualização que acontece, que não é só docente, é dos alunos também, e nossa como pessoas.* *(Professor em Institui Politécnico, em contexto de focus group)*

É assim que temos vozes dissonantes, porquanto há quem se insurja contra a ideia de os problemas serem individualizados, conforme observamos em algumas partilhas.

> *Começaram a construir uma casa pelo telhado sem pensar nas pessoas que lá vivem, vão habitar (metaforicamente falando).*
> *(Professora em Universidade, 54 anos)*
>
> *A falta de compreensão e apoio para quem tem crianças menores e está em teletrabalho foi ainda mais esgotante do que o trabalho em si.* *(Professora em Universidade, 36 anos)*
>
> *Houve completa ignorância do facto do profissional ser responsável por menores.*
> *(Professora em Instituto Politécnico, 38 anos)*
>
> *Na minha instituição não foi dada qualquer atenção ao facto de termos crianças bebés em casa e a precisarem dos nossos cuidados permanentemente.*
> *(Professora em Universidade, 42 anos)*
>
> *Não houve qualquer preocupação da Universidade em relação aos docentes e investigadores com filhos menores.*
> *(Professora em Universidade, 42 anos)*
>
> *A atribuição de horários não teve em conta o facto de os docentes terem filhos pequenos, o que levou a que nem sempre haja tempo para fazer almoço + comer + arrumar + pôr uma criança a fazer qualquer coisa. Isto criou stress adicional perfeitamente evitável nos (percentualmente poucos) casos de pessoas que tinham crianças pequenas em casa.*
> *(Professora em Universidade, 46 anos)*
>
> *Considero que os docentes, durante a pandemia, devem ter possibilidade de lecionar as aulas nas suas instituições, se em casa não tiverem condições para o fazer. No meu caso pessoal, quando houve confinamento, por ter filhos menores de 12 anos em casa, apenas consigo assegurar aulas síncronas nesta 2ª vaga por ter encontrado pelos meus meios um espaço separado de casa onde posso lecionar. De outro modo, é uma situação muito complicada. No caso de docentes que não disponham deste tipo de espaço, parece-me importante que o mesmo seja assegurado pelas instituições.* *(Professora em Universidade, 49 anos)*

Há quem pugne pela aplicação do princípio da igualdade (de jure), desprezando o princípio da equidade.

> *Compreendo a ideia de priorizar pais e mães, mas os colegas sem filhos, ou com filhos não a seu cargo, nem devem ser prejudicados por essa condição de não terem filhos a cargo.*
> *(Professor em Universidade, 62 anos)*

04

O TRABALHO DOMÉSTICO EM PANDEMIA – EM CASA E NA ACADEMIA

4. O trabalho doméstico em pandemia – em casa e na academia

A presente seção é dedicada à análise dos efeitos gerados pela pandemia nas vidas de docentes e investigadoras/es no tocante ao desempenho do "trabalho doméstico", aqui pensado em dois sentidos específicos.

O primeiro deles, em consonância com os sentidos comumente atribuídos ao termo, identifica o trabalho doméstico com o conjunto de atividades que tradicionalmente ocorrem no ambiente privado e têm como finalidade a reprodução das condições materiais da casa e do bem-estar do agregado familiar. São abarcadas por essa definição atividades como cozinhar, limpar a casa, tratar da roupa, etc., assim como tarefas de cuidado pessoal a crianças, idosos e pessoas com deficiências ou com necessidades especiais temporárias.

A segunda conceção que evocamos de trabalho doméstico transpõe o termo para o plano das dinâmicas internas à Academia e ao trabalho científico. Recorremos à noção de **"trabalho doméstico académico"** (Lynch, 2010; Heijstra *et al.*, 2016; Heijstra *et al.*, 2017) de modo a identificar atividades que, apesar de essenciais para o adequado funcionamento das instituições científicas, são geralmente subvalorizadas e invisibilizadas, produzindo poucos benefícios para quem as desempenha em termos de progressão na carreira. Entre as diversas responsabilidades que compõem o "trabalho doméstico académico" destacam-se o atendimento e mentoria de estudantes, participação em comissões internas e atividades de gestão desempenhadas para as instituições.

Como nos alerta o testemunho seguinte de uma jovem investigadora dirigente de uma associação de bolseiros/as, o trabalho doméstico académico não tem necessariamente uma natureza docente ou de investigação.

> Nós vivemos de fazer trabalho em equipa e isso foi muito dificultado. O meu meio é mais masculinizado, mas as mulheres acabam por fazer muito mais, questões mais delicadas são voltadas às mulheres, mesmo entre as equipas, como os trabalhos domésticos de limpeza e isso tudo tem repercussão na evolução do trabalho pessoal e em conjunto. (Dirigente de associação de investigadoras/es)

É vasta a literatura sobre o enviesamento de género que marca os padrões tradicionais de partilha das atividades componentes de ambas as categorias do "trabalho doméstico" aqui apresentadas. Nesse sentido, procuramos analisar como se deu o desempenho de tais tarefas sob a COVID-19, atentando para continuidades e transformações evidenciadas pelos dados.

4.1. O desempenho de tarefas domésticas e de cuidado sob a COVID-19

É possível afirmar que ninguém esteve completamente imune a mudanças no cotidiano desencadeadas pela pandemia. Se é indisputável o facto de que docentes e investigadoras/es viram as suas realidades profissionais radicalmente transformadas, é também certo que circunstâncias pessoais foram alteradas sob diversos aspetos durante a crise do COVID-19. A literatura sublinha a constatação de que tais transformações de âmbito pessoal e familiar foram permeadas por tradicionais normas de género e regimes de divisão sexual do trabalho, que oneraram desproporcionalmente as mulheres (Dunatchik *et al.*, 2021; Yaish *et al.*, 2021).

Para avaliar as alterações que a crise pandémica produziu no dia-a-dia de docentes e investigadoras/es no tocante ao desempenho de tarefas não profissionais, foi-lhes solicitado que nos informassem sobre mudanças na frequência com que realizavam diversas atividades. Para efeitos de análise, a mudança foi considerada de duas formas, sendo que ambas denotavam incremento nas atividades: a pessoa não fazia e passou a fazer durante a pandemia, ou a pessoa fazia e começou a fazer mais frequentemente. As outras opções de resposta não traduziam mudança na realização das tarefas, ou porque não as realizavam antes e não passaram a realizá-las, ou porque continuaram a realizá-la com a mesma regularidade.

Das pessoas inquiridas, quase metade (47,7%) reportou mudança no que diz respeito a cozinhar refeições para a família, mais de um terço (38,9%) passou a limpar a casa ou a fazê-lo com mais regularidade e uma em cada quatro pessoas reportou aumento no desempenho de tarefas diversas, das quais são exemplos: o tratamento da roupa (29,5%); fazer compras (25,7%); ajudar as crianças a acompanhar as aulas a distância (24,0%) ou acompanhá-las nos trabalhos escolares (21,2%).

Verifica-se que as mudanças no desempenho de atividades não profissionais ocorreram de modo desigual na amostra, com maior incidência no sexo feminino. As mulheres reportaram com maior frequência modificação do seu comportamento em 12 das 13 tarefas abordadas no inquérito. As diferenças estatisticamente significativas entre os sexos são observáveis em duas categorias abrangentes de atividades: tarefas de cuidado e tarefas de logística doméstica.

Tabela 15 - Docentes e investigadoras/es: mudança no desempenho de tarefas não profissionais, por sexo e amostra total.

	Mulheres		Homens				Total	
	N	%	N	%	x^2	P	N	%
K11_1 Acompanhar trabalhos escolares de crianças ou jovens								
Sem mudança	737	76.0[a]	609	82.4[b]	10.364	.001	1346	78.8
Com mudança	233	24.0[a]	130	17.6[b]	-	-	363	21.2
K11_2 Ajudar crianças a acompanhar as aulas online ou pela televisão								
Sem mudança	722	74.4	577	78.1	3.057	.080	1299	76.0
Com mudança	248	25.6	162	21.9	-	-	410	24.0
K11_3 Brincar com crianças								
Sem mudança	855	88.1	652	88.2	0.003	.958	1507	88.2
Com mudança	115	11.9	87	11.8	-	-	202	11.8
K11_4 Prestar cuidados a crianças (alimentação, higiene, etc.)								
Sem mudança	833	85.9	644	87.1	0.575	.448	1477	86.4
Com mudança	137	14.1	95	12.9	-	-	232	13.6
K11_5 Prestar cuidados a pessoas idosas e com deficiência coabitantes ou não								
Sem mudança	833	85.9[a]	667	90.3[b]	7.499	.006	1500	87.8
Com mudança	137	14.1[a]	72	9.7[b]	-	-	209	12.2
K11_6 Cozinhar refeições para a família								
Sem mudança	436	44.9[a]	457	61.8[b]	47.970	<.001	893	52.3
Com mudança	534	55.1[a]	282	38.2[b]	-	-	816	47.7
K11_7 Pequenos arranjos de manutenção								
Sem mudança	680	70.1[a]	581	78.6[b]	15.729	<.001	1261	73.8
Com mudança	290	29.9[a]	158	21.4[b]			448	26.2
K11_8 Limpar casa (aspirar, lavar chão, etc.)								
Sem mudança	516	53.2[a]	528	71.4[b]	58.784	<.001	1044	61.1
Com mudança	454	46.8[a]	211	28.6[b]			665	38.9
K11_9 Tratar da roupa (lavar e passar ferro)								
Sem mudança	602	62.1[a]	603	81.6[b]	76.977	<.001	1205	70.5
Com mudança	368	37.9[a]	136	18.4[b]			504	29.5

Continuação na página seguinte

	Mulheres		Homens				Total	
	N	%	N	%	x²	P	N	%
K11_10 Levar coabitantes a atividades exclusivamente deles/as								
Sem mudança	885	91.2	658	89.0	2.310	.129	1543	90.3
Com mudança	85	8.8	81	11.0	-	-	166	9.7
K11_11 Acompanhar familiares a consultas médicas								
Sem mudança	834	86.0	650	88.0	1.434	.231	1484	86.8
Com mudança	136	14.0	89	12.0	-	-	225	13.2
K11_12 Fazer compras (alimentos e medicamentos) para terceiros								
Sem mudança	691	71.2[a]	578[b]	78.2	10.679	.001	1269	74.3
Com mudança	279	28.8[a]	161[b]	21.8[b]	-	-	440	25.7
K11_13 Fazer trabalho voluntário								
Sem mudança	919	94.7	714	96.6	3.469	.063	1633	95.6
Com mudança	51	5.3	25	3.4	-	-	76	4.4

[a] [b] post hoc pairwise z-test.

No que respeita à primeira categoria, uma proporção significativamente superior de mulheres passou a acompanhar mais os trabalhos escolares de crianças e jovens [x2(1)=10.364, p=.001] e a prestar cuidados a pessoas idosas e com deficiência, coabitantes ou não [x2 (1)=7.499, p=.006]. Quanto às tarefas de logística doméstica, proporcionalmente mais mulheres passaram a cozinhar refeições para a família [x2(1)=47.970, p<.001], a fazer pequenos arranjos de manutenção [x2 (1)=15.729, p<.001], a limpar a casa [x2 (1)=58.784, p<.001], a tratar da roupa [x2 (1)=76.977, p<.001] e a fazer compras [x2 (1)=10.679, p<.001].

Com base nas respostas obtidas, foram calculados dois índices de mudança, refletindo as duas categorias de atividades expostas anteriormente: índice de cuidados pessoais e índice de trabalho doméstico. Mulheres obtiveram uma média (M=1.18; DP=1.48) superior aos homens (M=1.00; DP=1.43) no índice de cuidados pessoais, e a diferença entre os sexos foi estatisticamente significativa (U=333108.0; p=.007). No índice de trabalho doméstico as mulheres também obtiveram uma média (M=1.98; DP=1.66) superior aos homens (M=1.28; DP=1.51), e essa diferença foi, novamente, dotada de significância estatística (U=269959.0; p<.001).

O questionário também incluía uma questão sobre a medida em que diversas circunstâncias tiveram um impacto negativo no seu desempenho académico desde o início da crise pandémica. As respostas deveriam ser dadas numa escala de sete pontos em que 1 significava nenhum impacto e 7 forte impacto. Os resultados são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 16 - Docentes e investigadoras/es: circunstâncias que afetaram negativamente o desempenho académico desde o início da crise pandémica, por sexo.

	Docentes						Investigadoras/es						Amostra total	
	Mulher		Homem		Total		Mulher		Homem		Total			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
H1- Indique em que medida cada uma das circunstâncias que se apresentam em seguida tem afetado negativamente o seu desempenho académico desde o início da crise pandémica:														
1. Responsabilidades de atenção / apoio / cuidado à família	4.7	2.1	4.2	2.0	4.5	2.1	5.5	1.9	4.5	2.0	5.2	2.0	4.6	2.1
2. Necessidade de apoiar crianças / jovens nas atividades escolares	4.2	2.5	4.0	2.3	4.1	2.4	5.4	2.3	4.2	2.5	5.0	2.4	4.2	2.4
3. Aumento do trabalho doméstico	5.2	2.0	4.6	2.0	4.9	2.0	5.6	1.8	4.7	2.0	5.3	1.9	5.0	2.0
4. Constrangimentos pessoais das/ os estudantes no acompanhamento das aulas	4.6	1.9	4.4	1.8	4.5	1.8	4.7	1.9	4.4	1.9	4.6	1.9	4.5	1.9
5. Falta de concentração	4.2	2.0	4.0	2.0	4.1	2.0	5.1	1.8	4.4	2.0	4.9	1.9	4.2	2.0
6. Condições para a realização de trabalho científico	4.7	2.1	4.5	2.0	4.6	2.1	5.5	1.8	4.8	2.0	5.2	1.9	4.7	2.0
7. Saúde mental/ estado emocional com a situação	4.6	2.0	4.2	2.0	4.4	2.0	5.1	1.8	4.5	2.0	4.9	1.9	4.5	2.0
8. Saúde física	4	2.1	3.9	2.1	4.0	2.1	4.2	2.1	3.9	2.1	4.1	2.1	4.0	2.1
9. Acumulação de tarefas e dificuldade em atendê-las	5.3	1.9	4.7	2.0	5.0	2.0	5.7	1.8	4.8	2.0	5.4	1.9	5.1	2.0

Para a amostra total as respostas médias situaram-se entre o 4 e o 5, com exceção da circunstância "acumulação de tarefas e dificuldade em atendê-las" (M=5.1; DP=2.0) e "aumento do trabalho doméstico" (M=5.0; DP=2.0). Para analisar detidamente as diferenças verificadas nas respostas médias de homens e mulheres, foi realizado o teste de U de Mann-Whitney, cujos resultados são apresentados a seguir.

Tabela 17 - Docentes e investigadoras/es: circunstâncias que afetaram negativamente o desempenho académico desde o início da crise pandémica. U de Mann-Whitney por sexo.

	Mulheres	Homens
	U	P
1. Responsabilidades de atenção / apoio / cuidado à família	109359.0	<.001
2. Necessidade de apoiar crianças / jovens nas atividades escolares	56236.5	<.001
3. Aumento do trabalho doméstico (confeção de refeições)	133059.0	.009
4. Constrangimentos pessoais das/os estudantes no acompanhamento das aulas (ausência de infraestrutura. ansiedade. responsabilidades domésticas/familiares)	90547.0	.622
5. Falta de concentração	116534.0	<.001
6. Condições para a realização de trabalho científico	97344.0	<.001
7. Saúde mental/estado emocional com a situação	133664.5	<.001
8. Saúde física	144668.0	.576
9. Acumulação de tarefas e dificuldade em atendê-las	136314.5	.005

A comparação entre sexos mostra que as mulheres reportaram significativamente maior impacto em sete das nove circunstâncias apontadas:

1) Responsabilidades de atenção/apoio/ cuidado à família;
2) Necessidade de apoiar crianças / jovens nas atividades escolares;
3) Aumento do trabalho doméstico;
4) Falta de concentração;
5) Condições para a realização de trabalho científico;
6) Saúde mental/estado emocional com a situação;
7) Acumulação de tarefas e dificuldade em atendê-las.

Com base nas respostas à pergunta foi criado um índice de afetação total, que resultou do somatório das respostas dadas a todas as circunstâncias enumeradas. Em média as mulheres (M=37.6, DP=13.5) obtiveram um índice de afetação superior aos homens (M=34.9, DP=13.6), sendo a diferença estatisticamente significativa (U=327940.0, p<.001). Foi também calculado separadamente o índice de afetação total para quem tem crianças com 12 ou menos anos (U=172842.0, p<.001). A média de afetação daquelas/es que têm crianças pequenas (M=43.71; DP=12.03) foi superior comparativamente aos que não têm (M=33.35; DP=13.03). Resultado similar foi encontrado com relação a ter pessoas com necessidades especiais diárias a cargo: a média de afetação total de quem tem pessoas nesta situação (M=39.73; DP=11.57) foi superior comparativamente a quem não tem (M=36.29; DP=13.69).

Por fim, foi criado o **"índice de afetação por fatores familiares e domésticos"** a partir da soma das respostas dadas quanto às circunstâncias 1, 2 e 3. Este índice foi usado como variável critério em análises de regressões múltiplas com os seguintes preditores: sexo; situação conjugal; crianças com 12 anos ou menos; cuidador de pessoas com necessidades especiais; estabilidade do contrato de trabalho; idade; antiguidade na instituição e subsistema de ensino. A equação de regressão resultante foi estatisticamente significativa [F(8, 1440)=100.936, p<.001], o R2 foi de .361, ou seja, explica 36% da variância total. Diversos preditores foram significativos, a saber: o sexo (b=.070, p=.001); viver em casal (b=.122, p<.001); a idade (b=-.174, p<.001); ter a cargo crianças com até 12 anos (b=.455, p<.001); pessoas com necessidades especiais diárias a cargo (b=.071, p=.001) e tipo de contrato (b=.089, p<.001). Os resultados mostram, portanto, que foram mais afetados por fatores familiares e domésticos as mulheres, quem vive em casal, pessoas mais novas, quem tinha a cargo crianças com 12 anos ou menos, quem tinha a cargo pessoas com necessidades especiais diárias e quem tinha contrato permanente.

O quadro desenhado pelos dados, que indica uma desproporcional intensificação de atividades de trabalho doméstico e cuidados pessoais no caso das mulheres académicas durante a pandemia, é corroborado por outros estudos, como, por exemplo, o de Carlson *et al.* (2020). Os comentários feitos por mulheres em questões abertas e nas entrevistas focalizadas de grupo trazem nuances à experiência vivida.

> *No caso da confeção de refeições, o problema é que toda a família passou a almoçar e jantar em casa todos os dias. O número de refeições que tem sido necessário confecionar aumentou muitíssimo.* *(Professora em Universidade, 58 anos)*
>
> *Tive que ensinar tudo: ligar o computador, abrir word. A minha filha não sabia. [...] Uma sobrecarga que nem sei explicar. Se isso aconteceu porque sou mulher? Muito provavelmente sim.*
> *(FG com docentes do ensino politécnico, Professora)*

À luz dos comentários destacados e dos dados anteriormente apresentados, podemos afirmar que, apesar da atipicidade do período pandémico, mantiveram-se praticamente inalterados os regimes tradicionalmente prevalecentes de divisão sexual do trabalho, de modo que mulheres continuaram a ser as principais responsáveis por tarefas domésticas como cozinhar e limpar, atividades que foram intensificadas durante o confinamento devido ao aumento da ocupação da casa.

Outros testemunhos evidenciam que o considerável aumento das tarefas de cuidado pessoal no caso das mulheres, em especial entre aquelas com crianças pequenas ou responsáveis por pessoas que necessitam de cuidados especiais diários, esteve associado à suspensão das estruturas de suporte nos momentos mais críticos da crise pandémica.

> *[...] trabalhar em casa é diferente num contexto normal e num contexto em que as creches estão fechadas. Tive dificuldades em gerir as tarefas de trabalho e cuidar de um menino na altura com 2-3 anos.*
> *(Professora em Universidade, 32 anos)*
>
> *Entre março e junho de 2020, deixámos de ter apoio de empregada doméstica que também dava apoio na prestação de cuidados à minha sogra. Foram quase 4 meses de grande angústia a que se juntou a falta de descanso no mês de férias (Julho/Agosto) devido a problema grave de saúde da minha sogra; meses dos quais ainda não consegui recuperar física e psicologicamente. Neste momento a rotina trabalho/família entranha-se!*
> *(Professora em Universidade, 48 anos)*

Como se sabe, o padrão de **divisão sexual do trabalho** de cuidado que imputa às mulheres responsabilidade praticamente exclusiva sobre dependentes (crianças, idosos, pessoas com deficiência, etc.) não surgiu com a pandemia, tratando-se de uma problemática de profundas raízes culturais e estruturais largamente debatida na literatura, em geral (DeVault, 1994; Ilahi, 2000; Perista, 2002) e especificamente na academia (Santos & Cabral-Cardoso, 2008; Smidt *et al.*, 2017; Rosa, 2022). Cabero & Epifanio (2021), por exemplo, num estudo realizado em 2019 com base numa amostra de conveniência de 703 docentes de universidades em Espanha, através de análises de clusters, concluíram que, no grupo etário dos 35 aos 40 anos, as mulheres, sem contar outras tarefas domésticas, ocupavam mais 30 horas por semana na prestação de cuidados do que os homens. Trata-se, com efeito, de uma fase da vida em geral exigente em cuidados infantis, mas também na obrigação de dar passos importantes na construção da carreira académica. As conclusões do estudo levam à inevitável afirmação de que "este é um claro sinal de que os papéis de género continuam presentes no pessoal académico" (Cabero & Epifanio, 2021, 16).

Neste contexto, é importante considerar também os modos como o estabelecimento do paradigma performativo na Academia neoliberal (Santos, 2014; Hark, 2016) tem potencializado as penalizações impostas sobre as mulheres pelos habituais padrões de divisão sexual do trabalho. As académicas estão a ser constantemente desafiadas a negociar as responsabilidades de cuidado pessoal que acumulam e as crescentes exigências profissionais de dedicação e disponibilidade total (Eaton & Burns, 2020; Gaudet *et al.*, 2022), advindas de uma cultura académica que idealiza e privilegia a figura (presumidamente masculina) do profissional destituído de quaisquer responsabilidades de cuidado (Lynch, 2010).

De qualquer modo, no contexto pré-pandémico, muitas académicas podiam valer-se de um amplo leque de estruturas de apoio – creches, escolas, serviços de empregadas domésticas e amas, ou até mesmo avós, etc. –, que aliviavam as dificuldades de articulação, mesmo que em bases precárias, entre as suas atividades laborais e as exigências familiares. Com a instauração das políticas de confinamento, as mulheres viram-se na iminência de terem que lidar praticamente sozinhas com a prestação de serviços de cuidado. Esta necessidade decorreu da suspensão dos serviços de empregadas domésticas, suspensão também dos contactos com familiares mais velhos, com receio de contágio, e fechamento das escolas, creches e estruturas não residenciais de apoio a pessoas idosas ou com deficiências. Quando somamos a esse quadro a maior exigência de tarefas de logística doméstica em casas (sobre)povoadas e as dificuldades inerentes à adaptação emergencial das atividades docentes e de investigação ao modelo remoto, temos como resultado a sobrecarga de trabalho das mulheres, cujos efeitos se expressam não apenas no seu desempenho em atividades profissionais, como resulta do nosso e de outros estudos, mas também em termos de danos físicos e psicológicos (Hamel & Salganicoff, 2020).

Num primeiro momento, a transição de docentes e investigadoras/es para o teletrabalho poderia ser encarada como uma oportunidade de transformação dos tradicionais papéis de género no que diz respeito ao trabalho doméstico e aos cuidados à família. O trabalho a partir de casa parecia carregar o potencial de induzir maior participação de homens em atividades domésticas, promovendo uma partilha de tarefas mais igualitária entre os sexos, uma expectativa inicial que encontrava ressonância em dados preliminares sobre aparentes transformações nas dinâmicas de género nos primeiros meses da pandemia (Alon *et al.*, 2020; Schulte & Swenson, 2020; Carlson *et al.*, 2020). Os resultados da nossa investigação, no entanto, e em consonância com os de outros estudos, indicam que o trabalho doméstico e de cuidado continuou a ser desproporcionalmente desempenhado pelas mulheres (Dunatchik *et al.*, 2021; Yaish *et al.*, 2021).

Há que sublinhar que a sobrecarga imposta sobre académicas pelos convencionais padrões de divisão sexual do trabalho não profissional foi potencializada durante a crise pandémica, devido a fatores como a intensificação das tarefas domésticas, a suspensão de estruturas de apoio na prestação de cuidados e o incremento de novas atividades (como, por exemplo, o auxílio a crianças nas suas tarefas escolares remotas). Tal sobrecarga de trabalho afetou, com particular intensidade, académicas que tinham sob sua responsabilidade crianças pequenas ou pessoas com necessidades de cuidados especiais diários.

Nesse sentido, podemos afirmar que não se confirmaram algumas expectativas iniciais, bastante otimistas, como podemos ver, por exemplo, no trabalho de Reichelt e colegas (2021), acerca das possibilidades de transformação das assimetrias de género na esfera doméstica serem potenciadas pela crise pandémica, tendo em conta o facto de estarem mulheres e homens em teletrabalho. Pelo contrário, o **"duplo fardo"** (Hochschild & Machung, 2012) que recorrentemente recai sobre as académicas parece ter sido agravado durante a pandemia. Tal cenário traz à tona um conjunto de problemáticas, convidando-nos a refletir criticamente sobre questões como: a permanência de padrões androcêntricos de divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres em Portugal; a persistência da lógica que identifica as mulheres como cuidadoras primárias; a importância fulcral de estruturas de apoio como creches, instituições de cuidado a pessoas idosas ou com deficiências para dirimir as dificuldades de conciliar a atividade académica com responsabilidades familiares; o caráter particularmente complexo dessa articulação para docentes e investigadoras que têm crianças pequenas ao seu cuidado, quadro que exige das instituições atenção às necessidades específicas desse grupo. E, antes de tudo, como é evidente, a urgente necessidade de as próprias instituições académicas adotarem atitudes proativas de desconstrução das desigualdades de género dirigidas para si próprias, mudando práticas e influenciando as pessoas que nelas trabalham, mas também para a sociedade em que se inserem.

4.2. O trabalho doméstico académico durante a pandemia

O questionário continha uma série de perguntas sobre as diversas atividades desenvolvidas por docentes passíveis de serem incluídas na categoria de **trabalho doméstico académico**, conforme a definição estabelecida no capítulo de revisão da literatura. Entre as atividades classificadas nesta categoria incluem-se, além das dedicadas às instituições, as de acompanhamento a estudantes durante a pandemia. Além de pretendermos saber se determinadas atividades tinham sido desenvolvidas, também solicitávamos a informação sobre o número de estudantes abrangidas/os. As respostas foram agregadas de modo a produzir duas categorias: N (Não) para respostas iguais a zero e S (Sim) para respostas com valores superiores a zero. Os resultados encontram-se na tabela abaixo.

Diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre os sexos, evidenciando mais frequência entre as mulheres no desempenho das seguintes atividades: **tutoria de estudantes do 1º ciclo** (36.8% das mulheres e 29.3% dos homens) [$x^2(1)=8.821$, p=.003]; **mentoria de estudantes e/ou ex-estudantes** (26.2% das mulheres e 20.6% d os homens) [$x^2(1)=6.106$, p=.013] **e orientação de estágios curriculares e outros trabalhos de campo** (47.9% vs. 43.5%) [$x^2(1)= 2.794$, p=.095].

Tabela 18 - Docentes: orientações, por sexo e total da subamostra docentes.

		Mulheres		Homens		Total			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
B7 - Pensando nas atividades de acompanhamento de estudantes, indique se, desde março de 2020									
1. Orientou dissertações de mestrado/pós-graduação (mesmo que ainda não finalizadas)	N	210	26.2	180	28.6	390	27.3	0.986	.321
	S	591	73.8	450	71.4	1041	72.7	-	-
2. Orientou teses de doutoramento (mesmo que ainda não finalizadas)	N	405	50.2	291	46.1	696	48.4	2.418	.120
	S	401	49.8	340	53.9	741	51.6	-	-
3. Tutoreou estudantes do 1º ciclo	N	507	63.2 [a]	435	70.7 b	942	66.5	8.821	.003
	S	295	36.8 [a]	180	29.3 [b]	475	33.5	-	-
4. Mentoreou estudantes e/ou ex-estudantes	N	594	73.8 a	497	79.4 b	1091	76.2	6.106	.013
	S	211	26.2 a	129	20.6 b	340	23.8	-	-
5. Elaborou cartas de recomendação para prosseguimento de estudos ou candidatura a emprego	N	306	38.1	241	38.6	547	38.3	0.047	.828
	S	498	61.9	383	61.4	881	61.7	-	-
6. Orientou estágios curriculares e trabalhos de campo	N	416	52.1	351	56.5	767	54.0	2.794	.095
	S	383	47.9	270	43.5	653	46.0	-	-
7. Orientou trabalhos finais de licenciatura	N	611	76.1	482	77.1	1093	76.5	0.208	.649
	S	192	23.9	143	22.9	335	23.5	-	-

N – Não; S – Sim; a b post hoc pairwise z-test.

Com base no somatório das variáveis presentes na questão (0= ocorreu; 1= não ocorreu), foi obtido o que nomeamos de **"índice de atendimento a estudantes"**, que reflete o nível de envolvimento das/os respondentes em atividades de atendimento a estudantes, incluídas no trabalho doméstico académico. Em média, as mulheres (M=3.2; DP=1.7) realizaram mais essa forma de trabalho doméstico académico que os homens (M=3.0; DP=1.7) [F(1, 1463)=4.410, p=.036]. Contabilizando o número de estudantes abrangidos nas diferentes atividades, foi ainda calculado o **"índice de atendimento a estudantes"** através do somatório não ponderado das respostas aos itens. Neste índice também foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (U=247634, p=.036), obtendo as mulheres uma média (M=14.21; DP=13.43) superior à dos homens (M=12.63; DP=12.25). Nesta diferença pesa sobretudo o número de estudantes do 1.º ciclo que tiveram acompanhamento, precisamente a tarefa que mais tempo ocupa e que menos prestígio tem associado. Enquanto a orientação de estudantes de mestrado e de doutoramento é tida em conta na avaliação de docentes, as restantes atividades constantes no lote inquirido não o são.

Em suma, o **índice de atendimento a estudantes** (que tem em conta também o número de estudantes abrangidos) foi significativamente superior para as mulheres, docentes com contrato a tempo integral e em exclusividade, do ensino universitário e com a categoria de Professora Associada ou Auxiliar com Agregação. O teste feito relativamente às áreas científicas não revelou diferenças significativas entre mulheres e homens. Foi importante fazer este teste, porque se poderia pensar que o facto de as mulheres se concentrarem em determinadas áreas poderia estar na base das diferenças encontradas.

Estes resultados ressoam ao que é debatido na literatura sobre o facto de mulheres serem desproporcionalmente encorajadas na Academia a desempenhar atividades de **"cuidado emocional"** *[pastoral care]* junto a estudantes (Acker, 1995; Lynch, 2010). Este viés de género que marca a partilha de atividades de acompanhamento estudantil fundamenta-se na conceção essencialista de que o cuidado pessoal é atributo intrínseco à feminilidade, e não à masculinidade (O'Brien, 2007), visão que legitima a distribuição assimétrica de tais tarefas ao entendê-la como reflexo de predisposições imanentes à natureza de homens e mulheres.

Outra importante dimensão a ser analisada para se avaliar a partilha do trabalho doméstico académico entre os sexos durante a pandemia consiste no tempo dedicado por homens e mulheres ao desempenho de diferentes tarefas diretamente ligadas às atividades centrais no trabalho académico - a docência e a investigação. Nesse sentido, docentes e investigadoras/es responderam a questões sobre os efeitos da pandemia na sua alocação de tempo a diversas atividades académicas, podendo responder mediante a seleção de uma entre três alternativas: Passou a dedicar menos tempo (1); Dedicou o mesmo tempo (2); Passou a dedicar mais tempo (3).

Algumas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos são reveladoras dos padrões que marcaram a divisão do trabalho doméstico académico durante a pandemia. Verifica-se que a maioria das pessoas na amostra reportou aumento do tempo que despendia no **atendimento** e **acompanhamento de estudantes** (51,9%), resultado que reflete uma tendência identificada na literatura de aumento do apoio prestado a estudantes, em resultado quer da maior procura de apoio por parte de estudantes, quer da providência proativa desse apoio da parte de docentes na crise pandémica (Newcomb, 2021). Este valor médio não reflete, contudo, situações equivalentes para homens e mulheres - uma maior proporção destas reportou mais frequentemente ter dedicado mais tempo a tais tarefas (56.6% vs. 45.8% para os homens) [$x^2(1)= 21.780$, $p<.001$], indicando assim que o incremento no "serviço docente" sob a COVID-19 foi em parte significativa garantido pelas mulheres académicas.

Os resultados encontram-se apresentados na tabela a seguir.

Tabela 19 - Docentes e investigadoras/es: mudança na dedicação de tempo a tarefas académicas específicas. Qui-quadrado por sexo.

		Mulheres		Homens		Total			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
H3 - Centrando-se em algumas tarefas académicas específicas, indique de que modo a crise pandémica influenciou a sua afetação de tempo a cada uma das seguintes atividades?									
H3_1 Preparação de aulas e avaliações	<T	13	1.4[a]	19	2.7[a]	32	2.0	10.159	.006
	=T	205	22.6[a]	195	27.9[b]	400	24.9	-	-
	>T	689	76.0[a]	484	69.3[b]	1173	73.1	-	-
H3_2 Correção e classificação de exames e/ ou trabalhos de estudantes	<T	47	5.2[a]	50	7.2[a]	97	6.1	16.157	<.001
	=T	384	42.4[a]	351	50.4[b]	735	45.9	-	-
	>T	475	52.4[a]	296	42.5[b]	771	48.1	-	-
H3_3 Atendimento/ acompanhamento de estudantes	<T	76	8.1[a]	90	12.5[b]	166	10.0	21.780	<.001
	=T	332	35.3[a]	300	41.7[b]	632	38.1	-	-
	>T	533	56.6[a]	329	45.8[b]	862	51.9	-	-
H3_4 Coordenação de/participação em projetos de investigação	<T	230	27.4	143	22.9	373	25.5	4.257	.119
	=T	396	47.3	322	51.6	718	49.1	-	-
	>T	212	25.3	159	25.5	371	25.4	-	-
H3_5 Colaboração com colegas estrangeiros em atividades científicas diversas	<T	295	39.5[a]	181	31.6[b]	476	36.1	9.448	.009
	=T	311	41.6[a]	280	49.0[b]	591	44.8	-	-
	>T	141	18.9[a]	111	19.4[a]	252	19.1	-	-
H3_6 Realização de trabalho de campo/ laboratorial	<T	458	80.9[a]	333	72.4[b]	791	77.1	11.031	.004
	=T	76	13.4[a]	95	20.7[b]	171	16.7	-	-
	>T	32	5.7[a]	32	7.0[a]	64	6.2	-	-

Continuação na página seguinte

		Mulheres		Homens		Total			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
H3 - Centrando-se em algumas tarefas académicas específicas, indique de que modo a crise pandémica influenciou a sua afetação de tempo a cada uma das seguintes atividades?									
H3_7 Redação de artigos ou livros	<T	348	37.3[a]	174	25.6[b]	522	32.4	30.457	<.001
	=T	326	34.9[a]	318	46.8[b]	644	40.0	-	-
	>T	259	27.8[a]	187	27.5[a]	446	27.7	-	-
H3_8 Elaboração de candidaturas/ propostas de investigação, inovação ou transferência	<T	238	30.3[a]	136	22.7[b]	374	27.0	16.153	<.001
	=T	341	43.4[a]	323	53.8[b]	664	47.9	-	-
	>T	207	26.3[a]	141	23.5[a]	348	25.1	-	-
H3_9 Participação em reuniões e conselhos/ comissões	<T	118	12.7	88	12.8	206	12.7	5.398	.067
	=T	387	41.6	324	47.0	711	43.9	-	-
	>T	425	45.7	277	40.2	702	43.4	-	-
H3_10 Trabalho de gestão/ administrativo relacionado com curso/projeto que coordeno	<T	39	5.3	33	6.0	72	5.6	3.929	.140
	=T	352	47.8	291	52.6	643	49.8	-	-
	>T	346	46.9	229	41.4	575	44.6	-	-
H3_11 Trabalho de gestão realizado para a faculdade/ departamento/ centro em conselhos/ comissões	<T	35	4.7[a]	42	7.2[a]	77	5.8	9.686	.008
	=T	351	47.6[a]	307	52.8[a]	658	49.9	-	-
	>T	352	47.7[a]	232	39.9[b]	584	44.3	-	-
H3_12 Supervisão de trabalhos académicos (licenciatura, mestrado ou doutoramento)	<T	65	7.3	52	7.7	117	7.5	2.246	.325
	=T	512	57.5	410	60.7	922	58.9	-	-
	>T	313	35.2	213	31.6	526	33.6	-	-
H3_13 Revisão e avaliação de artigos ou candidaturas de projetos de investigação	<T	134	16.5[a]	70	11.2[b]	204	14.2	10.613	.005
	=T	458	56.3[a]	398	63.5[b]	856	59.4	-	-
	>T	222	27.3[a]	159	25.4[a]	381	26.4	-	-
H3_14 Autoformação (leitura de livros e artigos científicos, conferências, webinars, cursos, etc.)	<T	320	32.7[a]	175	24.1[b]	495	29.0	30.051	<.001
	=T	290	29.6[a]	304	41.8[b]	594	34.8	-	-
	>T	370	37.8[a]	248	34.1[a]	618	36.2	-	-

Continuação na página seguinte

	Mulheres		Homens		Total			
	N	%	N	%	N	%	x^2	P
H3 - Centrando-se em algumas tarefas académicas específicas, indique de que modo a crise pandémica influenciou a sua afetação de tempo a cada uma das seguintes atividades?								
H3_15 Atividades de transferência e divulgação (apresentações em encontros científicos, organização de seminários, e ações de formação, etc.)	<T	477	52.0a	293	44.1b	770	48.7	9.789	.007
	=T	302	32.9a	257	38.6b	559	35.3	-	-
	>T	138	15.0a	115	17.3a	253	16.0	-	-
H3_16 Participação em júris de avaliação (provas de doutoramentos e/ou mestrado/ concursos/projetos)	<T	108	12.5	81	12.5	189	12.5	1.410	.494
	=T	635	73.5	463	71.3	1098	72.6	-	-
	>T	121	14.0	105	16.2	226	14.9	-	-

<T – Passou a dedicar menos tempo; =T – Dedicou o mesmo tempo; >T – Passou a dedicar mais tempo.

Alguns dos comentários feitos por docentes universitárias e professoras dos institutos politécnicos nas perguntas abertas do inquérito parecem sintetizar tal quadro.

Não foi considerado pelas instituições o tempo adicional que o ensino à distância exige, e particularmente no apoio aos alunos, para os manter motivados e tão otimistas quanto possível. *(Professora em Instituto Politécnico)*

A diminuição da carga administrativa presencial teve um impacto positivo na atividade científica, mas o aumento da carga associada ao serviço docente diminuiu esse impacto positivo. Além disso, houve um acréscimo de responsabilidades no apoio individual a estudantes. *(Professora em Universidade, 59 anos)*

O modelo atual é sem dúvida incapaz de dar resposta às necessidades dos estudantes e sobrecarrega muito os docentes que acumulam cargos de gestão, aulas, investigação e um sem número de tarefas burocráticas às quais tem que dar resposta. Quem quer manter o foco nos estudantes trabalha cerca de 12 a 16h diárias, ao fim deste tempo é incomportável.

A quantidade de estudantes por turma excede o máximo que permita um acompanhamento eficaz ao estudante, a diversidade de estudantes em patamares diferentes, como os PALOP, M23, vias profissionalizantes, alunos com NEE é um desafio que requer atenção.
(Professora em Universidade, 61 anos)

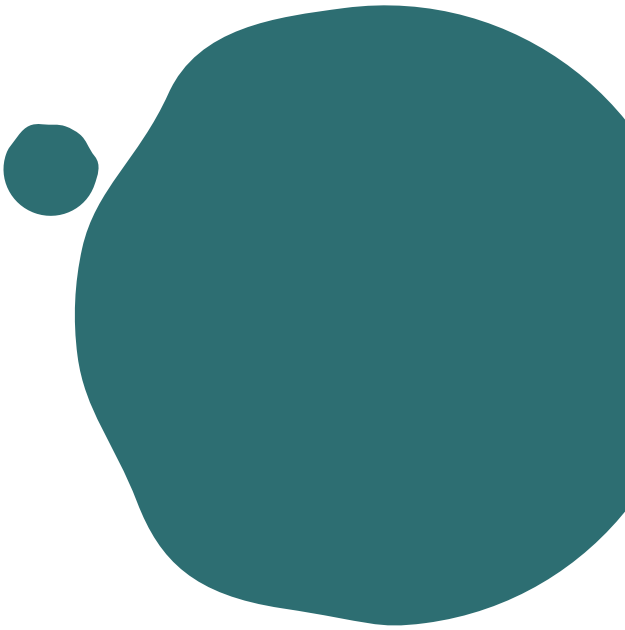
Alargar o tempo contratado para professores convidados. A pandemia trouxe a necessidade de aumentar o tempo de atendimento aos estudantes e, ao contrário dos professores contratados, os prof. convidados não recebem horário de atendimento.
(Professora em Instituto Politécnico, 49 anos)

Quanto ao **trabalho de cuidado institucional** realizado para a faculdade/departamento/centro/ em conselhos/comissões, 44.3% da amostra total informou aumento no tempo investido. No caso das mulheres, essa proporção foi de 47.7%, tendo os homens ficado nos 39.9% [$x^2(1)= 9.686$, p=.008]. Este resultado demonstra que a tendência observada anteriormente na literatura – o facto de mulheres dispensarem mais cuidados institucionais (Guarino & Borden, 2017) – não apenas foi mantida, como parece ter sido agudizada na pandemia.

> *A componente científica (investigação, publicação) foi muitíssimo penalizada pela sobrecarga de tempo e recursos na componente pedagógica/ensino e administrativa/gestão.*
> *(Professora em Instituto Politécnico, 49 anos)*

> *Em tempos de incerteza, senti a necessidade de sobrepor a docência (interesses dos alunos) à investigação.*
> *(Professora em Universidade, 68 anos)*

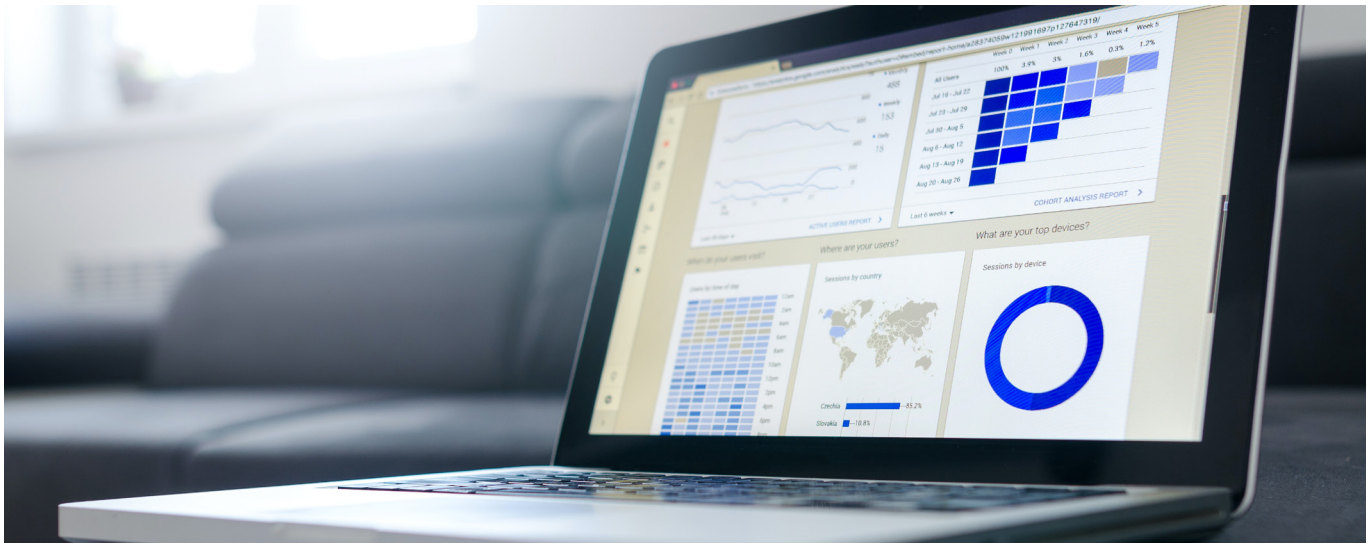
Os homens, por seu turno, reportaram significativamente mais frequentemente aumento de tempo dedicado a atividades de transferência e divulgação (apresentações em encontros científicos, organização de seminários, ações de formação, etc.) [$x^2(1)= 9.789$, p=.007]. Ou seja, enquanto mulheres dedicaram mais tempo a tarefas sem visibilidade – cujo desempenho, apesar de essencial para o bom funcionamento das instituições científicas, pouco contribui para a progressão na carreira docente e de investigação –, homens dedicaram mais tempo a atividades académicas de maior prestígio, maior visibilidade e mais benéficas para os seus percursos profissionais. O acréscimo de tempo exigido para o desempenho de atividades subvalorizadas parece ter restringido a possibilidade de mulheres se dedicarem a tarefas que lhes gerariam melhores frutos em termos de carreira e prestígio académico.



Um dos testemunhos, dado numa pergunta aberta do questionário, mostra bem os diferentes estatutos que as tarefas académicas têm.

> *Na Escola vigora o publish or perish. Só contam as publicações em 3, 4 e 4* (ranking ABS para Gestão e CNRS para Economia). Contributos extra não contribuem (embora sejam esperados) para a progressão da carreira.*
> *(Professora em Universidade, 51 anos)*

De modo geral, podemos afirmar que o trabalho doméstico académico continuou a ser partilhado de maneira desigual sob a COVID-19, evidenciando a permanência de "viés de género nos processos de distribuição de papéis académicos subvalorizados" (Sümer *et al.*, 2020, p. 8). Mulheres continuaram a dedicar mais tempo a **trabalho científico "desconsiderado"** (Babcock *et al.*, 2017), como tarefas de gestão e, em especial, atividades associadas ao "cuidado" de estudantes, sendo que estas últimas foram marcadamente intensificadas durante a pandemia (Minello *et al.*, 2020; Górska *et al.*, 2021).



Também incluímos no questionário uma pergunta sobre o desempenho de vários cargos e funções no âmbito da gestão das instituições. Os resultados constam da tabela seguinte. O primeiro dado que salta à vista é a sobreocupação de docentes em comparação com o grupo de investigadoras/es. As/Os docentes têm, de facto, bastante mais envolvimento em tarefas que poderíamos chamar de cuidado institucional. Este maior envolvimento tanto pode ser a expressão da maior participação na governação das instituições, como uma sobrecarga burocrático-administrativa.

Mais de metade das pessoas inquiridas esteve envolvida em "outros serviços prestados à comunidade", ou seja, 56.2% da amostra. Outra atividade frequente foi a lecionação em cursos a distância (43%). Mais de um terço coordenou ou foi membro da coordenação de cursos de 2º ou 3º ciclo (34.3%) e 27.3% participou em comissões de autoavaliação desses cursos (27.3%).

Comparativamente aos seus colegas homens, uma proporção maior de mulheres foi membro de júris dos exames para maiores de 23 (20.2% versus 14.5%) e da Comissão de Ética da Unidade Orgânica (6.2% versus 2.7%).

O grupo de docentes exerceu significativamente mais vezes as funções analisadas. As diferenças só não foram estatisticamente significativas na lecionação em cursos a distância, na lecionação/dinamização de atividades no âmbito das Escolas de Verão para estudantes do ensino secundário e nos cargos de Subdiretor/a/Vice-Presidente de Centro de Investigação. Isto porque muitas funções nem se aplicam no caso dos centros de investigação.

Não exercem qualquer das funções acima listadas 11% de docentes e 32.6% de investigadoras/es. Consideradas as funções acima enumeradas, são exercidas por 89.9% das mulheres e por 86.4% dos homens [$x^2(1)= 4.286$; $p=.038$], na subamostra de docentes. Na subamostra de investigadoras/es a diferença não é estatisticamente significativa [$x^2(1)= 0.513$; $p=.474$].

Tabela 20 - Docentes e investigadoras/es: outras funções exercidas.

		Docentes						Investigadoras/es						Amostra total	
		Mulher		Homem		Total		Mulher		Homem		Total			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
H6 – Continuando a pensar em funções desempenhadas na instituição em que trabalha, indique se esteve envolvida/o em alguma das que a seguir se listam - Responda "Não se aplica" se não existem essas funções onde trabalha:															
H6_1 Membro de painel para equivalência de grau	S	240	32.5	162	28.6	402	30.8	14	14.0	4	8.5	18	12.2	420	28.9
	N	498	67.5	404	71.4	902	69.2	86	86.0	43	91.5	129	87.8	1031	71.1
H6_2 Membro da Comissão Executiva de Programas de Pós-Graduação	S	154	21.5	124	22.2	278	21.8	5	5.1	0	0	5	3.4	283	19.9
	N	561	78.5	435	77.8	996	78.2	93	94.9	49	100	142	96.6	1138	80.1
H6_3 Coordenador/a da Mobilidade para área das Relações Internacionais	S	55	7.5	40	7.0	95	7.3	3	3.3	0	0	3	2.1	98	6.8
	N	679	92.5	531	93.0	1210	92.7	88	96.7	50	100	138	97.9	1348	93.2
H6_4 Vice-presidente/ Subdiretor/a da Unidade Orgânica de Ensino	S	31	4.2	22	3.9	53	4.1	0	0	0	0	0	0	53	3.7
	N	701	95.8	544	96.1	1245	95.9	94	100	48	100	142	100	1387	96.3
H6_5 Membro da Comissão de Monitorização de Unidade Orgânica	S	24	3.7	19	3.6	43	3.6	2	2.2	1	2.1	3	2.1	46	3.5
	N	633	96.3	514	96.4	1147	96.4	90	97.8	47	97.9	137	97.9	1284	96.5
H6_6 Coordenador/a ou membro da coordenação de cursos de 1º ciclo ou não conferente de grau	S	185	25.2	125	21.7	310	23.6	0	0	0	0	0	0	310	21.4
	N	549	74.8	452	78.3	1001	76.4	89	100	46	100	135	100	1136	78.6
H6_7 Coordenador/a ou membro da coordenação de curso de 2º ou 3º ciclo	S	291	39.3	206	35.2	497	37.5	5	5.3	2	4.3	7	4.9	504	34.3
	N	450	60.7	380	64.8	830	62.5	90	94.7	45	95.7	135	95.1	965	65.7
H6_8 Lecionação em cursos a distância	S	326	45.2	240	41.0	566	43.3	44	41.1	21	38.9	65	40.4	631	43.0
	N	395	54.8	345	59.0	740	56.7	63	58.9	33	61.1	96	59.6	836	57.0
H6_9 Membro de comissões de autoavaliação dos cursos (1º. 2º e 3º ciclos)	S	234	31.8	156	27.2	390	29.8	2	2.3	2	4.2	4	2.9	394	27.3
	N	501	68.2	417	72.8	918	70.2	86	97.7	46	95.8	132	97.1	1050	72.7

Continuação na página seguinte

		Docentes						Investigadoras/es						Amostra total	
		Mulher		Homem		Total		Mulher		Homem		Total			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
H6 – Continuando a pensar em funções desempenhadas na instituição em que trabalha, indique se esteve envolvida/o em alguma das que a seguir se listam - Responda "Não se aplica" se não existem essas funções onde trabalha:															
H6_10 Membro de júris dos exames para maiores de 23 anos	S	161	21.8	89	15.8	250	19.2	6	6.8	0	0	6	4.4	256	17.8
	N	578	78.2	475	84.2	1053	80.8	82	93.2	48	100	130	95.6	1183	82.2
H6_11 Subdiretor/a/ Vice-Presidente de Centro de Investigação	S	37	5.1	38	6.7	75	5.8	3	3.1	2	3.8	5	3.3	80	5.6
	N	685	94.9	531	93.3	1216	94.2	95	96.9	50	96.2	145	96.7	1361	94.4
H6_12 Lecionação/ dinamização de atividades no âmbito das Escolas de Verão para estudantes do ensino secundário	S	99	13.9	66	11.7	165	12.9	6	6.1	6	11.8	12	8.0	177	12.4
	N	614	86.1	499	88.3	1113	87.1	93	93.9	45	88.2	138	92.0	1251	87.6
H6_13 Instrutor/a em procedimento disciplinar relativo a infrações disciplinares de estudantes	S	26	3.7	19	3.4	45	3.5	1	1.2	1	2.0	2	1.5	47	3.4
	N	682	96.3	541	96.6	1223	96.5	80	98.8	48	98.0	128	98.5	1351	96.6
H6_14 Membro de Comissões Eleitorais de Unidade Orgânica	S	70	9.5	49	8.6	119	9.1	4	4.4	1	2.0	5	3.5	124	8.6
	N	664	90.5	518	91.4	1182	90.9	86	95.6	50	98.0	136	96.5	1318	91.4
H6_15 Presidente da Comissão de Ética da Unidade Orgânica	S	12	1.7	4	0.7	16	1.3	2	2.1	0	.0	2	1.4	18	1.3
	N	693	98.3	540	99.3	1233	98.7	95	97.9	50	100	145	98.6	1378	98.7
H6_16 Membro da Comissão de Ética da Unidade Orgânica	S	49	7.0	15	2.8	64	5.1	1	1.0	1	2.0	2	1.4	66	4.7
	N	655	93.0	530	97.2	1185	94.9	96	99.0	50	98.0	146	98.6	1331	95.3
H6_17 Outros serviços prestados à comunidade	S	448	58.6	344	58.3	792	58.5	44	39.6	19	34.5	63	38.0	855	56.2
	N	317	41.4	246	41.7	563	41.5	67	60.4	36	65.5	103	62.0	666	43.8

S- Sim; N – Não.

Desta informação concluímos que o grupo de docentes está realmente sobrecarregado com a parte burocrática e administrativa da vida institucional, uma vez que em poucos destes cargos reside um real poder de decisão. De acordo com o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES - Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro), o governo das instituições de ensino superior é exercido pelo Conselho Geral, pelo Reitor nas universidades e pelo Presidente nos institutos politécnicos e pelo Conselho de Gestão. Cada unidade orgânica tem uma direção própria, cujo âmbito de decisão é muito limitado e sujeito à homologação das reitorias ou das presidências (no caso dos institutos politécnicos). Os regulamentos de cada unidade orgânica estabelecem os poderes dos conselhos científicos, técnico-científicos e pedagógicos ou, eventualmente, outros órgãos consultivos. Os conselhos científicos ou técnico-científicos só deliberam "sobre a distribuição do serviço docente, sujeitando-a a homologação do reitor ou presidente ou do director ou presidente da escola, conforme os casos" (alínea d. do art. 103.º, do RJIES), de resto "pronunciam-se" sobre várias matérias; quanto aos conselhos pedagógicos, de um modo geral, estão limitados a "pronunciar-se" (art. 105.º do RJIES). Em suma, os **governos das instituições do ensino superior** estão muito concentrados nos três órgãos máximos, nos quais as mulheres estão muito pouco representadas. Basta lembrar que são muito poucas as instituições que têm tido mulheres reitoras ou presidentes.

Se analisarmos a participação nestes órgãos ela é muito mais reduzida quer por parte dos homens quer das mulheres. Não exercem qualquer cargo 25.8% de docentes e 53.7% de investigadoras/es. Efetuado o somatório do número de cargos exercidos, que variou entre zero e oito para a amostra total (M=1.4; DP=1.4), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre mulheres e homens na amostra total (U=276756.5, p=.104), nem na subamostra de docentes (U=2277236.5, p=.337), nem na subamostra de investigadores/as (U=2652.5, p=.162). Como podemos ver na tabela apenas no cargo de Membro do Conselho Pedagógico da Unidade Orgânica encontramos uma diferença ligeiramente significativa entre mulheres e homens (16,2% versus 13,1%; U=2.775, p=.096).

Na tabela anterior tínhamos visto a maior participação das mulheres nas comissões de ética. Ambas as tarefas se sobrepõem ao estereótipo que atribui às mulheres qualidades éticas e pedagógicas de nível superior.

Tabela 21 - Docentes e investigadores/as: cargos exercidos. Qui-quadrado por sexo.

		Mulheres		Homens			
		N	%	N	%	x^2	P
H5 – Refira se, desde o início da pandemia, exerceu alguma das seguintes funções:							
H5_1 Membro de Conselho Pedagógico de Unidade Orgânica	S	130	16.2	80	13.1	2.775	.096
	N	671	83.8	533	86.9	-	-
H5_2 Membro de Conselho Científico de Unidade Orgânica	S	252	30.4	189	30.3	0.002	.968
	N	576	69.6	434	69.7	-	-
H5_3 Membro de Conselho Geral da Instituição	S	58	7.3	48	8.0	0.242	.623
	N	741	92.7	555	92.0	-	-
H5_4 Membro da Assembleia da Unidade Orgânica	S	93	13.0	78	13.7	0.138	.710
	N	625	87.0	493	86.3	-	-
H5_5 Membro da Comissão Científica de Departamento	S	333	43.9	294	47.7	2.036	.154
	N	426	56.1	322	52.3	-	-
H5_6 Membro de Avaliação da Unidade Orgânica	S	113	14.2	104	17.2	2.303	.129
	N	680	85.8	500	82.8	-	-
H5_7 Diretor/a/Presidente da Unidade Orgânica de Ensino	S	19	2.4	20	3.3	1.114	.291
	N	778	97.6	582	96.7	-	-
H5_8 Diretor/a/Presidente de Centro de Investigação	S	47	5.8	40	6.5	0.287	.592
	N	757	94.2	572	93.5	-	-
H5_9 Membro de equipa reitoral	S	12	1.6	11	1.9	0.185	.667
	N	745	98.4	570	98.1	-	-
H5_10 Membro do Conselho Coordenador da Avaliação do Desempenho dos/das Docentes	S	34	4.3	35	5.8	1.663	.197
	N	758	95.7	568	94.2	-	-
H5_11 Diretor/a de Departamento	S	57	7.3	47	7.8	0.133	.715
	N	724	92.7	554	92.2	-	-

S- Sim; N – Não.

Os resultados demonstram, entre outros fatores, que os processos institucionais de atribuição de funções e responsabilidades a docentes e investigadoras/es continuam a ser informados por expectativas assentes em estereótipos de género, que identificam a provisão de cuidado como uma predisposição inata das mulheres. Conforme observado anteriormente, estas mesmas expectativas estereotipadas estruturam a partilha desigual do trabalho doméstico familiar, evidenciando assim a pervasividade do viés de género e seu caráter transversal às esferas profissionais e não profissionais.

Os reflexos deste viés de género observam-se depois na desigualdade de reconhecimento de direitos e no diferencial de acesso a recursos. A cidadania académica com viés de género é um produto desta ordem social que assenta nas assimetrias entre os sexos.

05

DOCÊNCIA E INVESTIGAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: RESULTADOS (IN)CUMPRIDOS E EXPERIÊNCIAS

5. Docência e investigação em tempos de ensino remoto de emergência: resultados (in)cumpridos e experiências

A pandemia alterou bruscamente os diversos ecossistemas de aprendizagem e as redes de comunicação que potenciam a investigação: o que antes era já diverso e multideterminado passou a incorporar novos e inesperados fatores. Talvez possamos mesmo afirmar que a crise pandémica gerou um efeito de lupa, que permitiu analisar com maior pormenor – e com outra nitidez – as desigualdades já existentes nos fatores que contribuem para o sucesso no ensino superior, seja ao nível dos resultados académicos do corpo discentes, seja no que contribui para a excelência na avaliação docente. Referimo-nos aqui não apenas aos indicadores relativos aos resultados de aprendizagem de discentes, mas também às condições de exercício da profissão, nas suas diversas vertentes, por parte do corpo docente. Se, antes, as limitações no acesso a redes móveis, a recursos tecnológicos e a espaços físicos condignos de trabalho eram, de alguma forma, mitigados pela possibilidade de se aceder aos espaços e recursos das instituições, com os confinamentos sucessivos essa oportunidade desvaneceu-se. Além disso, a autonomia na utilização das tecnologias e a literacia digital de docentes e estudantes é bastante heterogénea e atravessada por fatores pessoais e sociológicos de natureza variada. Nem todas/os as/os docentes têm, por exemplo, a mesma destreza no domínio das 22 competências que foram elencadas no Quadro Europeu de Competências Digitais de Educadores/as (DigCompEdu) (Lucas e Moreira, 2018), pelo que não conseguirão "explorar plenamente o potencial das tecnologias digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem e preparar adequadamente" (p. 12) quem aprende, para explorar conteúdos e ter autonomia crítica para a gestão da informação, seja no contexto académico, seja no mundo profissional e ao longo da vida.

Também os fatores económicos e o próprio habitus (capital social intrínseco a práticas, valores e contextos de vida), no sentido que lhe é dado por Bourdieu (1993), podem aqui ser apontados como aspetos que poderão ter contribuído para as desigualdades identificadas e para as perceções das pessoas sobre os efeitos da pandemia. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), sistematizados pelo EDUSTAT (2021)[6], em 2017, apenas 71,5% dos agregados familiares tinham computador e, em 2020, somente 84,5% tinham em casa uma ligação de Internet, sendo que a percentagem das famílias que tinham banda larga era de 81,7%. Logo, de acordo com as estatísticas disponíveis, houve ao longo de um período de cerca de 4 anos um aumento de 7,6pp. de famílias com uma ligação à Internet em casa, mas continuaram sem esse recurso cerca de 15,5% dos agregados familiares em Portugal.

[6]Dados disponíveis em: https://www.edustat.pt/Infostat/InfostatDetail?ID=10

Perpassou na opinião pública e nos meios especializados, também a crença generalizada de que o ensino online ou por meios digitais podia considerar-se ensino a distância, embora na génese dos conceitos estejam pressupostos diferentes sobre as caraterísticas de quem aprende, de quem ensina e dos conteúdos, contextos, tempos e recursos de aprendizagem (ver, por exemplo, Salmon, 2000; Basak, Wotto, & Bélanger, 2018). Na linha do que foi proposto por Hodges, Moore, Lockee, Trist & Bond (2020), entendemos que o termo adequado para a súbita transição da sala de aula para o ambiente virtual de ensino/aprendizagem deverá ser: **"ensino remoto de emergência"**[7]. Não houve tempo para preparar devidamente as plataformas com conteúdos organizados e disponíveis, nem quem utilizava esses recursos tinha (e ainda não tem) uma destreza equivalente no seu manuseamento e utilização crítica – e ainda haverá mais desigualdades neste contexto, se pensarmos na gestão do tempo – e não havia preparação para os ambientes colaborativos de aprendizagem que tendem a favorecer o ensino e a aprendizagem a distância.

A diluição de fronteiras entre tempos e espaços – públicos e privados – de ensino e de aprendizagem parece ter ainda enfraquecido a identidade do ensino formal e também contribuído para uma utilização permanente (24h/7dias), síncrona e assíncrona, e sem critérios de tempo e de espaço definidos, dos meios usados para comunicar e aprender. A esse propósito, há quem traduza estas mudanças na imagem da "dessacralização da sala de aula" (Dirigente de organização de cúpula de Ensino Superior, em entrevista).

Houve ainda a ilusão de que as gerações consideradas **"nativas digitais"** (Prensky, 2001) fossem capazes de superar com êxito os desafios impostos pelo uso forçado das tecnologias, mas alguns estudos recentes desenvolvidos já durante o período pandémico têm evidenciado algum ceticismo, mesmo por parte de estudantes do ensino superior. De acordo com Flores *et al.* (2021), apesar de algumas perceções positivas evidenciadas por uma amostra portuguesa de 2.718 estudantes, a respeito das adaptações súbitas ao ensino por meios virtuais, os resultados destacam aspetos sobretudo negativos, ligados por um lado a fatores pessoais (como os níveis de ansiedade, a capacidade de autorregulação, a gestão autónoma da informação e dos tempos de estudo) e contextuais e, por outro, a aspetos institucionais.

O estudo que fizemos mostrou-nos que a pandemia da COVID-19 criou oportunidades inesperadas de aproveitar:

> (...) uma ampla diversidade de recursos disponíveis e de aplicações que podem motivar a curiosidade dos/as estudantes, que podem dar feedback imediato nas suas atividades de aprendizagem, que podem ajudar a ensinar de uma forma divertida e que podem contribuir para promover a colaboração e a criatividade (Carvalho, 2020, p. 17).

Também nos revelou, no entanto, que as condições de acesso a essas possibilidades de utilização da tecnologia são profundamente desiguais, bem como o são, por consequência, as oportunidades de alcance de sucesso.

Se considerarmos que esta experiência de ensino remoto de emergência constitui uma incubadora do ensino superior futuro, importa, pois, perspetivar com urgência uma organização dos currículos e práticas pedagógicas que propicie, desde os primeiros anos de escolaridade, a "promoção da agência de cada estudante face ao seu processo de aprendizagem, controlando aspetos cognitivos, motivacionais e comportamentais que favoreçam a adaptação bem-sucedida a situações de aprendizagem diversas" (Flores *et al.*, 2021, p. 24).

[7]Fonte disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

5.1. Ensinar, acompanhar e supervisionar em regime remoto/online: práticas e experiências de docentes

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos com a amostra de docentes (ver capítulo 2, para conhecer as caraterísticas da amostra de 1.532 participantes), no que concerne às estratégias de adaptação ao ensino remoto/online (Parte C), bem como as opiniões emitidas sobre o trabalho docente desenvolvido durante esse período (Parte D). As questões colocadas destinaram-se somente a docentes, pelo facto de a sua carreira contemplar obrigatoriamente a conciliação das atividades de ensino com as de investigação (e outras tarefas, como a transferência de conhecimentos e o desempenho de cargos de gestão), sendo tarefas determinantes para a avaliação de desempenho em vigor nas instituições.

A parte C do questionário prendia-se com as estratégias de adaptação ao ensino remoto de emergência usadas por docentes. A primeira secção era composta por quatro questões fechadas sobre ações concretas que foram impostas pela crise pandémica para a manutenção do trabalho docente, como a aquisição de material informático, a aprendizagem do uso de softwares específicos, a alteração dos contratos com empresas de internet, e ainda uma alternativa "outros", que abria a possibilidade de partilharem aspetos específicos que não estavam mencionados. Na tabela 22 apresentam-se os resultados obtidos.

Tabela 22 - Docentes: adaptação ao ensino remoto/online, por sexo e total da subamostra docentes.

		Docentes				Total			
		Mulheres		Homens		Docentes			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
C1 - Com a crise pandémica o pessoal docente teve que se adaptar ao ensino remoto/online.									
C1_1 Adquirir equipamento (computador, câmara, microfone, etc.)	S	308	38.2[a]	275	43.7[b]	583	40.6	4.522	.033
	N	499	61.8[a]	354	56.3[b]	853	59.4	-	-
C1_2 Alterar o contrato de ligação à internet	S	206	25.4	145	23.1	351	24.4	1.025	.311
	N	605	74.6	483	76.9	1088	75.6	-	-
C1_3 Instalar e aprender a trabalhar com programas de comunicação online (Zoom, Teams, Skype, etc.)	S	741	91.5	561	89.3	1302	90.5	1.910	.167
	N	69	8.5	67	10.7	136	9.5	-	-
C1_4 Aprender a trabalhar melhor com as ferramentas dos programas de comunicação online	S	752	93.5	571	91.2	1323	92.5	2.732	.098
	N	52	6.5	55	8.8	107	7.5	-	-

N – Não; S – Sim; a b post hoc pairwise z-test.

Como se verifica, adquiriram algum tipo de equipamento no processo de adaptação ao ensino remoto/online 40.6% dos docentes. Os homens apresentaram uma percentagem ligeiramente superior na aquisição de equipamento [$x^2(1)=4.522$, p=.033], eventualmente devido ao facto de anteriormente terem como local de trabalho diário a instituição mais frequentemente do que as suas colegas do sexo feminino. Alteraram o contrato de ligação à internet 24.4%. Instalaram e aprenderam a trabalhar com programas de comunicação online 90.5%. Aprenderam a trabalhar melhor com as ferramentas dos programas de comunicação online 92.5% da totalidade de docentes que responderam ao questionário.

Amplificar a rede para o segundo andar, numa casa com paredes grossas que diminuem drasticamente a sinalização da rede. Só assim podem estar 4 pessoas em simultâneo, em quatro espaços diferentes, ligadas à net. *(Professora em Universidade, 52 anos).*

Aprender a comunicar treinando voz e postura de explicação usando informação digitalizada. *(Professor em Universidade, 70 anos)*

Constantes contactos com a operadora e visitas de técnicos, no sentido de melhorar o funcionamento da internet. *(Professora em Instituto Politécnico, 65 anos)*

Devo clarificar que tinha computador e internet, mas por ter filhos até aos 12 anos em casa a necessitar também de estarem em ensino à distância, foi necessário adquirir mais computadores e mais 1 contrato de internet. *(Professora em Universidade, 49 anos)*

Aquisição de equipamento de escrita manual (mesa digitalizadora ou computador que permita escrita manual com tela e pen apropriada) em écran para resolução de exercícios práticos como por exemplo equações. Equipamento que com maior facilidade de uso obriga a investimento muito elevado. *(Professora em Instituto Politécnico, 47 anos)*

A segunda secção da parte C indagava sobre a eventual alteração de práticas, incorporando cinco questões fechadas e uma aberta, com a opção "Outra", que permitia depois a partilha aberta de experiências. Na tabela 23 encontram-se as respostas obtidas, que evidenciam a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre sexos, nas diversas práticas identificadas. Parece, pois, terem-se colocado exigências comuns, a este nível, a mulheres docentes e a homens docentes.

Tabela 23 - Docentes: práticas adotadas por docentes quando tiveram que se adaptar ao ensino remoto/online, por sexo e total da subamostra docentes.

		Docentes				Total			
		Mulheres		Homens		Docentes			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
C3 – Ainda com base na sua experiência pessoal, diga-nos se adotou alguma das seguintes práticas, quando teve que começar a ensinar em regime remoto/online									
C3_1 Numa primeira fase da crise pandémica, optei por gravar as aulas e disponibilizá-las assincronicamente	S	190	23.4	157	24.8	347	24.0	0.843	.656
	N	610	75.2	469	74.2	1079	74.8	-	-
	NS	11	1.4	6	0.9	17	1.2	-	-
C3_2 Inicialmente, pensei que as restrições ao ensino presencial seriam de curta duração, por isso demorei até me decidir por dar aulas através de programas de comunicação online	S	96	11.8	90	14.2	186	12.9	2.273	.321
	N	689	85.0	526	83.2	1215	84.2	-	-
	NS	26	3.2	16	2.5	42	2.9	-	-
C3_3 Fiz alterações pedagógicas de adaptação ao ensino remoto/online	S	761	93.8	592	93.7	1353	93.8	4.357	.113
	N	40	4.9	38	6.0	78	5.4	-	-
	NS	10	1.2	2	0.3	12	0.8	-	-
C3_4 Suspendi as aulas práticas, impossíveis de adaptar ao ensino remoto/online	S	152	18.7	129	20.4	281	19.5	1.348	.510
	N	550	67.8	429	67.9	979	67.8	-	-
	NS	109	13.4	74	11.7	183	12.7	-	-
C3_5 Tive dificuldade em adaptar as modalidades de avaliação para o online	S	302	37.2	243	38.4	545	37.8	3.551	.169
	N	482	59.4	378	59.8	860	59.6	-	-
	NS	27	3.3	11	1.7	38	2.6	-	-

S – Sim; N – Não; NS – Não sei

Apenas 24.0% de docentes optaram, numa fase inicial por gravar as aulas e disponibilizá-las assincronicamente. As alterações pedagógicas de adaptação ao ensino remoto/online foram feitas por 93.8% da amostra. Sentiram dificuldade na adaptação para as modalidades de avaliação online 37.8% e, em 19.5% dos casos, foi necessário suspender as aulas práticas.

Alterei a organização das turmas práticas, lecionando numa geometria variável consoante os temas a tratar. Substituí vários momentos de participação oral por contributos escritos.
(Professora em Universidade, 51 anos)

Alterei radicalmente os processos de avaliação para os adequar a avaliação on-line.
(Professor em Instituto Politécnico, 59 anos)

As aulas "práticas" foram lecionadas remotamente e foram resolvidos exercícios sobre os trabalhos práticos.
(Professora em Instituto Politécnico, 36 anos)

As aulas práticas tiveram que ser transformadas em aulas à distância o que não foi fácil dado os estudantes não terem os materiais necessário em suas casas. Por vezes ocorrerem situações difíceis de gerir.
(Professora em Instituto Politécnico, 59 anos)

Criação de página com todos os materiais de estudo para cada disciplina, criação de página para alojamento das gravações das aulas, atendimento por email e por zoom com muito maior frequência.
(Professora em Universidade, 59 anos)

Duplicou o tempo de preparação de uma aula, provocando um atraso em outras tarefas - a princípio confundia com procrastinação que veio a revelar que outros colegas também estavam exaustos. *(Professor em Universidade, 50 anos)*

A secção seguinte remetia para a enumeração de aspetos que foram importantes para a adaptação ao ensino remoto/online, pedindo-se, numa escala de 7 pontos, de 1 (ausência de importância) a 7 (muitíssima importância), o grau de concordância com as afirmações apresentadas, havendo ainda uma sexta opção "Outra" que permitia a partilha de perceções e vivências sobre o tema em causa. Na tabela 24 apresentam-se os dados obtidos. Com exceção da afirmação "Participei em grupos nas redes sociais para partilha de problemas, soluções e experiências", que foi a prática menos valorizada para a totalidade da amostra de docentes (M=2.9, DP=2.0) e em que em ambos os sexos relataram uma importância equivalente, houve diferenças significativas nas restantes situações indicadas.

O aspeto reportado por docentes como mais importante para a sua adaptação ao ensino remoto/online foi ter equipamento informático para uso exclusivo (M=6.1, DP=1.4), tendo aqui as mulheres concordado mais do que os homens com esta afirmação (p=.008). Além disso, as mulheres atribuíram mais importância ao apoio de colegas com quem partilhavam a docência (p=.006).

Tabela 24 - Docentes: aspetos importantes para a adaptação ao ensino remoto/online, por sexo.

	Docentes				Total			
	Mulheres		Homens		Docentes			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
C5 – Em que medida os aspetos a seguir enumerados foram importantes para a sua adaptação ao ensino remoto/online								
C5_1 Tinha familiaridade com programas de comunicação online (Zoom, Teams, Skype, etc.)	4.0	2.0	4.2	2.0	4.1	2.0	228589.5	.018
C5_2 Obtive apoio de colegas com quem partilhava a docência	4.2	2.1	3.9	2.0	4.1	2.0	217541.0	.006
C5_3 Considero que dispunha das competências necessárias ao que é exigido pelas novas metodologias do ensino a distância	4.4	1.8	4.7	1.7	4.6	1.8	225299.5	.001
C5_4 Dispunha de equipamento informático para meu uso exclusivo	6.2	1.4	6.0	1.5	6.1	1.4	222560.0	.008
C5_5 Participei em grupos nas redes sociais para partilha de problemas, soluções e experiências	3.0	2.1	2.8	1.9	2.9	2.0	224738.0	.258

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Os homens atribuíram significativamente mais importância à familiaridade com programas de comunicação online (p=.018) e avaliaram mais positivamente do que as mulheres as suas próprias competências para lidar com as novas metodologias impostas pelo ensino remoto (p=.001).

Estas conclusões parecem reiterar tendências conhecidas ao nível dos papéis de género desempenhados por mulheres e por homens, sendo que elas se inclinam mais a valorizar experiências de trabalho em grupo e de apostarem em tarefas que as envolvam a si mesmas e às pessoas à sua volta; já, os homens, por seu turno, tendem a ser mais autocentrados e focados nos seus desempenhos e competências individuais.

Algumas das transcrições das respostas abertas deixadas a esta questão, evidenciam o que acabámos de afirmar.

Eu própria ter adquirido mais um computador e mais um contrato de internet. No entanto, considero que foi uma despesa adicional e que os docentes deveriam ser apoiados com estas despesas. *(Professora em Universidade, 49 anos)*

Foram muito importantes as conversas com colegas sobre as múltiplas dificuldades que enfrentávamos. *(Professora em Universidade, 60 anos)*

Obtive apoio de colegas que organizaram ações de informação, esclarecimento e apoio na utilização de software e nas metodologias à distância. *(Professora em Universidade, 55 anos)*

Realizei formação para otimizar o desempenho pedagógico (enquanto formando e enquanto formador).
(Professor em Instituto Politécnico, 49 anos)

Organizei reuniões de trabalho para os docentes da minha secção, com o objetivo de partilharmos estratégias e experimentarmos as diferentes ferramentas e abordagens, antes do dia D.
(Professora em Instituto Politécnico, 42 anos)

Sentir que havia necessidade (e dever moral, enquanto funcionário público) de responder a uma nova situação ajudou a superar as dificuldades. *(Professor em Universidade, 59 anos)*

Persistência, vontade de aprender novas tecnologias, gosto por criar novas metodologias de aprendizagem que cativem os alunos, gosto por transmitir conhecimento de forma interessante e prática.
(Professora em Instituto Politécnico, 55 anos)

A parte do questionário relativa às perceções sobre o trabalho docente durante o ensino remoto estava dividida em quatro subsecções, cada uma delas composta por um conjunto de afirmações com uma escala de resposta de tipo Likert, com 7 pontos, de 1 (total discordância) a 7 (total concordância), havendo ainda a possibilidade de ser assinalada em todas elas uma opção: "não tenho opinião". Foi ainda deixado no final um campo aberto, onde se solicitava às pessoas que partilhassem experiências ou fizessem comentários sobre as temáticas abordadas. Passamos a indicar as subsecções em análise:

— Perceções sobre as modalidades de ensino remoto/online (10 afirmações);

— Perceções sobre a adaptação das/os estudantes ao ensino remoto/online (11 afirmações);

— Perceções sobre as alterações trazidas pela crise pandémica ao nível da comunicação em modo remoto para realizar encontros de equipas de investigação, conferências, congressos, seminários, etc. (9 afirmações e uma pergunta aberta);

— Perceções sobre as alterações impostas pela crise pandémica nos planos de investigação desenhados ou já em curso, em diferentes áreas (13 afirmações e uma pergunta aberta).

Os resultados obtidos, e que passaremos a resumir, baseiam-se sobretudo na análise quantitativa das respostas fechadas, sendo, no entanto, ilustradas algumas conclusões que a análise estatística nos autoriza a fazer com excertos das partilhas de experiências feitas por docentes nos campos das perguntas abertas.

5.2. Vantagens e desvantagens do ensino remoto/online – Perceções e inquietações de docentes

Nas questões relativas ao ensino remoto/online (ver tabela 25) houve discordância generalizada (pontuações médias abaixo de 4 e desvio-padrão abaixo de 2 pontos) quanto aos seguintes aspetos:

- Ensino a distância, ensino remoto/online e ensino híbrido são modalidades equivalentes. Neste aspeto particular, as mulheres docentes discordaram mais do que os homens (p=.002), mostrando-se, por isso, mais céticas quanto à similaridade das diferentes formas de ensino.
- Ensino remoto/online é o mesmo que fazer ensino presencial, mas em plataformas digitais. Também aqui as mulheres docentes discordaram mais do que os homens (p=.002), reforçando a sua opinião anterior.
- A metodologia de ensino remoto/*online* é mais centrada no/a docente e menos no/a estudante. As mulheres discordaram mais do que os homens (p=<.001) nesta afirmação, talvez porque na díade docente vs. discente houvesse da sua parte um maior foco em tentar responder às necessidades estudantis ao nível das adaptações de ensino mediadas pelas tecnologias.
- O ensino remoto/online tem a vantagem de favorecer a conciliação entre o trabalho académico e a vida familiar. Considerando a amostra geral, não houve diferenças significativas entre os sexos, mas ainda assim a pontuação das mulheres é mais baixa.

Tabela 25 - Docentes: opiniões sobre as modalidades de ensino remoto/online, por sexo e total da subamostra docentes.

	Docentes				Total			
	Mulheres		Homens		Docentes			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P
D1 – Gostaríamos de conhecer as suas opiniões sobre as modalidades de ensino remoto/online								
D1_1 O ensino a distância, o ensino remoto/online e o ensino híbrido são modalidades equivalentes	4.0	2.0	4.2	2.0	4.1	2.0	228589.5	.018
D1_2 O ensino remoto/online é uma solução de recurso, no fundo é fazer o ensino presencial em plataformas digitais	4.2	2.1	3.9	2.0	4.1	2.0	217541.0	.006
D1_3 Os cursos a distância têm-se afirmado e oferecem mais uma modalidade para estudar	4.4	1.8	4.7	1.7	4.6	1.8	225299.5	.001
D1_4 A digitalização da vida académica tornou mais fácil a internacionalização das carreiras individuais	6.2	1.4	6.0	1.5	6.1	1.4	222560.0	.008
D1_5 O recurso ao ensino remoto/online veio fragilizar o debate de ideias e o confronto de perspetivas que pode ser privilegiado nas aulas presenciais	3.0	2.1	2.8	1.9	2.9	2.0	224738.0	.258
D1_6 A metodologia de ensino remoto/online é centrada no/a docente e menos no/a estudante	3.8	2.0	4.2	1.9	4.0	2.0	204104.5	<.001
D1_7 Excluindo os fatores económicos, a crise pandémica veio criar espaços para o aumento das desigualdades de acesso e de sucesso académico no ensino superior	5.5	1.7	5.3	1.7	5.4	1.7	200882.0	.006
D1_8 Uma das vantagens apontada ao ensino remoto/online é que favorece um maior equilíbrio entre o trabalho académico e as responsabilidades familiares	3.2	2.0	3.4	1.9	3.3	1.9	213813.0	.064
D1_9 As instituições de ensino superior estão a encarar a experiência atual como laboratório vivo do ensino futuro	4.7	1.8	4.6	1.8	4.7	1.8	174472.5	.879
D1_10 As instituições encaram as modalidades de ensino remoto/online como uma oportunidade de aumentar a sua internacionalização	4.9	1.7	4.6	1.8	4.8	1.7	148293.5	.016

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Nas questões relativas ao ensino remoto/*online* (ver ainda a tabela 25) houve concordância moderada (pontuações médias acima de 4,5 e desvio-padrão abaixo de 2 pontos) quanto aos seguintes aspetos:

— Os cursos a distância têm-se afirmado e são mais uma modalidade para estudar. As mulheres concordam mais com esta afirmação do que os homens (p=.006).

— A digitalização da vida académica tornou mais fácil a internacionalização das carreiras individuais. Não houve diferenças entre os sexos no grau de concordância com esta afirmação.

— O recurso ao ensino remoto/online veio fragilizar o debate de ideias/perspetivas que é possível no ensino presencial. Os homens concordaram mais com esta afirmação do que as mulheres (p=.027), parecendo, neste aspeto concreto, serem mais favoráveis ao ensino presencial do que as mulheres.

— Excluindo fatores económicos, a crise pandémica veio agravar as desigualdades no acesso e sucesso no ensino superior. As mulheres concordam mais com esta afirmação do que os homens (p=.006), o que parece apontar para uma maior preocupação, por parte delas, a respeito de eventuais fatores individuais, relacionais e contextuais que são igualmente importantes para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem (para além de fatores instrumentais).

— As instituições de ensino superior estão a encarar esta experiência como um laboratório vivo do ensino futuro. Apesar da concordância moderada com esta afirmação, não houve diferenças entre os sexos quanto ao papel de potencial incubação desta situação de ensino remoto de emergência como um modelo para a organização do ensino superior no futuro.

— As instituições encaram as modalidades de ensino remoto/online como oportunidades de aumentar a internacionalização. Nesta afirmação, o grau de concordância das mulheres foi superior ao dos homens (p=.016), talvez devido ao facto de a maior sobrecarga de tarefas na esfera do lar (ver Capítulo 4) as impedir de programarem mais deslocações ao estrangeiro, no âmbito de programas de mobilidade docente ou da participação em encontros científicos internacionais, por forma a fomentarem redes e parcerias com colegas de outros países.

As perguntas abertas do questionário envolviam aspetos como as adaptações ao ensino remoto que tiveram de ser feitas por docentes. Das 43 respostas obtidas, 39,5% anuíram com a necessidade que sentiram de fazer alterações às suas práticas pedagógicas:

- 27,9% mencionaram estratégias específicas para adaptação das aulas práticas para o formato remoto (em dois casos foi mencionado o uso de filmes, e um comentário mencionou técnicas de *gamificação* e *"flipped classroom"*).
- 9,3% mencionaram que a adaptação ao remoto envolveu aumento de tempo despendido para atendimento a estudantes, o que está em consonância com as análises feitas sobre o "trabalho doméstico académico".
- 7% mencionam que a adaptação das formas de avaliação para o formato remoto foi particularmente desafiadora.
- As/Os docentes instalaram e tiveram de aprender a trabalhar com programas de comunicação online, e 4 em cada 10 tiveram que adquirir algum tipo de equipamento informático.

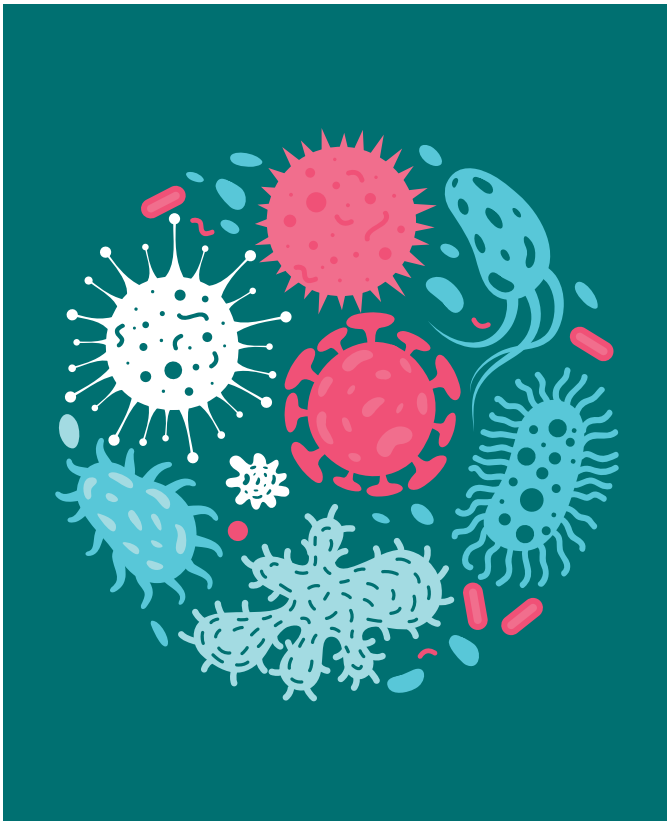
Quanto aos aspetos importantes para adaptação ao ensino remoto, das 86 respostas abertas obtidas, podemos retirar as seguintes conclusões:

- A maioria das/os respondentes (57,5%) sublinha a importância que o **apoio institucional** e, em especial, os cursos de formação oferecidos pelas Instituições tiveram no processo de adaptação para o modelo de ensino remoto.
- 12,5% das/os respondentes mencionam que a adaptação dependeu da **busca individual e independente** por formação para desenvolvimento das habilidades exigidas pelo ensino remoto.
- 10% das/os respondentes mencionam o **apoio de terceiros** (em especial familiares e estudantes) como fundamental para adaptação. Nos comentários deixados, podemos destacar algumas partilhas.

Ajuda de um filho com 22 anos com experiência de Zoom e recém-licenciado.
(Professora em Universidade, 54 anos)

Obtive apoio de colegas que organizaram ações de informação, esclarecimento e apoio na utilização de software e nas metodologias à distância. *(Professora em Universidade, 55 anos)*

Participei em discussões para partilha de problemas e experiências FORA das redes sociais. Tive alguma dificuldade em encontrar pessoas para ajudar. Foi importante o auxílio de alguns alunos com experiência na área.
(Professora em Universidade, 59 anos)



A resposta à secção anterior do questionário, que indagava sobre o tipo de apoio recebido das instituições para o desenvolvimento do trabalho docente, continha uma pergunta aberta (C9) onde as/os docentes podiam deixar comentários e sugestões que permitem entender alguns aspetos específicos destacados. A maioria das/os respondentes fez comentários expressando satisfação em relação ao apoio institucional recebido durante a pandemia (51,6%), não havendo grande diferença entre os sexos (51,6% das mulheres e 51,5% dos homens). Diversos elementos foram sublinhados para justificar tal satisfação, dos quais podemos destacar a disponibilização de formação para a docência em modelo remoto; o grande apoio dos serviços informáticos e técnicos das instituições para dirimir quaisquer dúvidas ou ajudar em dificuldades pontuais e a **disponibilização de equipamentos.**

A instituição procurou equipar as salas de aula com equipamento (câmaras, computadores, etc) informático que possibilitasse a lecionação presencial e à distância, para os estudantes que não pudessem acompanhar presencialmente as aulas. Foram produzidas recomendações e implementadas medidas de higienização de todos os espaços, regras de circulação, uso de máscara, etc assim como tutoriais de apoio na utilização do Zoom e de ferramentas de trabalho digitais. Foi constituída uma equipa de apoio e monitorização COVID-19.
(Professora em Universidade, 55 anos)

A minha instituição disponibilizou numerosos webinars sobre recursos para o ensino à distância, bem como um acompanhamento personalizado para os docentes.
(Professor em Universidade, 53 anos)

A minha faculdade já tinha e reforçou toda a área de ensino à distância, com uma excelente equipa de apoio aos docentes no plano do acesso e uso das ferramentas informáticas. Também os órgãos da escola se empenharam na adequação das tarefas de docência e avaliação às novas condições.
(Professora em Universidade, 63 anos)

Diversas respostas também evidenciavam a importância do desenvolvimento, por parte das instituições, de novas plataformas para o ensino remoto e de melhoria das já existentes. Foi reconhecido, com frequência, o empenho das equipas institucionais em fazer o seu melhor para apoiar as/os docentes, mesmo em situações adversas.

A instituição desenvolveu todos os esforços possíveis para apoiar a docência nas condições de pandemia.
(Professor em Universidade, 65 anos).

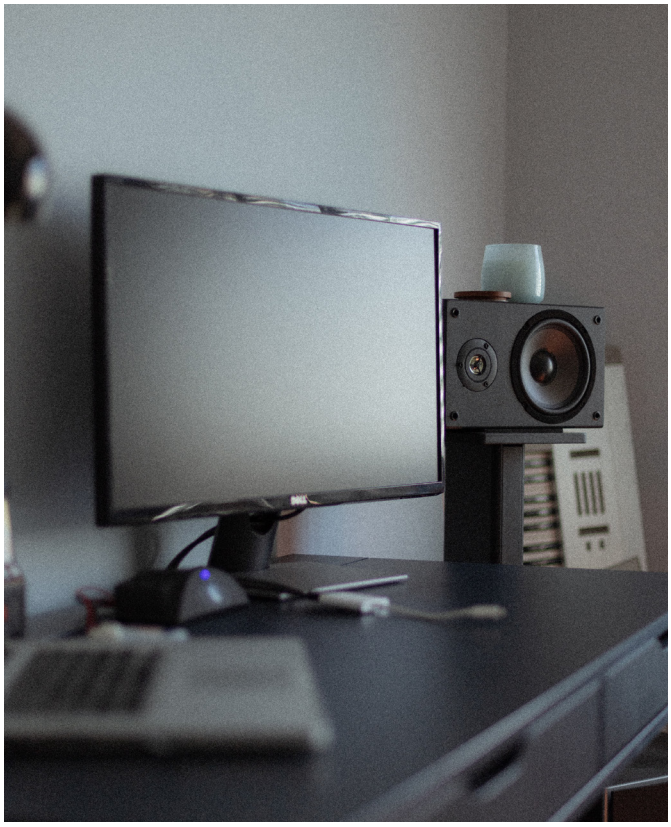
Em contrapartida, cerca de 1 em cada 4 (24,5%) dos comentários evidenciou insatisfação quanto ao apoio insuficiente (ou falta de apoio) institucional em relação às necessidades profissionais de docentes. Entre os diversos fatores de insatisfação, destacam-se o **caráter deficitário das formações** disponibilizadas, ou o facto de o **apoio prestado se ter limitado às formações** iniciais, e a perceção de que houve **ampliação do controle** por parte das instituições, com a utilização das plataformas.

Orientações muito vagas e formação muito genérica, sem ser focada na urgência de colocar o EaD a funcionar em muito pouco tempo (ou seja, apresentar os procedimentos detalhados para realizar as principais ações, tipo manual ou checklist). *(Professor em Universidade, 64 anos)*

O único apoio disponibilizado foram sessões de formação em Panopto tanto quanto percebi. Foram os docentes que a título individual asseguraram o funcionamento dos cursos. As direções estiveram ausentes em todo esse processo. *(Professora em Universidade, 56 anos)*

Não houve apoio, realisticamente falando. Alguns tutoriais apenas. Mas nada do ponto de vista da estrutura e equipamentos. E nada emocional ou pedagógico. *(Professor em Instituto Politécnico, 51 anos)*

Tivemos que assumir a responsabilidade, iniciativa e esforço para responder às exigências do ensino à distância. A instituição limitou-se a publicar despachos, valorizar excessivamente a dimensão administrativa (registo de assiduidade). Uma postura de controlo e não de colaboração e desenvolvimento *(Professora em Instituto Politécnico, 49 anos)*



Embora tenha havido a preocupação por dar tutoriais, o investimento em equipamentos e acessórios teve que ser pessoal, os custos operacionais, nomeadamente com a eletricidade e internet foram apenas suportados por mim, pessoalmente; e houve uma sobrecarga entre o trabalho que tinha - e tive adicional com a inclusão de novas metodologias e atividades - e ainda o apoio a dois filhos menores, que se encontravam a ter aulas online, em casa. A investigação tive que a fazer durante as madrugadas, sendo por isso pouco produtiva e tendo acumulado cansaço e exaustão *(Professora em Instituto Politécnico, 43 anos)*

[8]Resultados das respostas a B1: Desde o início da crise pandémica, menos de 10% de docentes de ambos os sexos declararam trabalhar preferencialmente em casa, deslocando-se à instituição para dar aulas. "Foi obtido um teste de Qui-quadrado significativo na distribuição do local de trabalho por sexo [$x^2(3)=15.131$, $p=.002$]. Em comparação, uma maior proporção de homens trabalhava na instituição antes da pandemia (50.9% vs. 41.7% de mulheres), e uma maior proporção de mulheres "dividia o tempo entre a casa e a instituição, na qual dispunha de um posto de trabalho em gabinete partilhado com colegas" (29.8% de mulheres vs. 22% de homens)".

Todo o início da lecionação online foi sem qualquer apoio. Lá me orientei. Tive de adquirir com os meus próprios meios um ipad e uma caneta para nele escrever de forma a poder dar alguma dinâmica às aulas (permitindo ainda resolver exercícios). O portátil também foi adquirido por mim e a internet em casa é paga por mim. *(Professora em Universidade, 59 anos)*

Gostaria muito que a minha instituição tivesse comparticipado ou adquirido os materiais que eram indispensáveis para trabalhar em casa [...] Os próprios docentes tiveram que adquirir, através de recursos próprios, condições para poderem trabalhar.
(FG com docentes ensino politécnico, Professora)

O equipamento utilizado para a docência foi adquirido a título particular. Sendo particular, também é utilizado por necessidades pessoais, em especial quando se tem filhos com também aulas online. Nem no passado nem no presente foi dado apoio à aquisição deste ou qualquer outro equipamento, genericamente fundamental à atividade docente e de investigação, imprescindível em ensino remoto e, portanto, ao regular funcionamento da instituição na sua oferta académica. Deveria existir uma política estabilizada de, periodicamente, fornecer apoio/comparticipação na aquisição de equipamento informático. De resto, a instituição esteve bem.
(Professor em Instituto Politécnico, 51 anos)

Os meios informáticos são escassos e não estão adequados às necessidades particulares das unidades particulares. Consegui manter as minhas atividades porque investi no meu computador. Quanto ao apoio à utilização de novas ferramentas foi graças à disponibilidade particular de alguns docentes que o promoveram e não da instituição. Com esta situação, o papel do docente tornou-se ainda mais burocrático.
(Professora em Universidade, 36 anos)

O apoio foi elevado porque se seguiram muitas ações de formação para o uso de plataformas e recursos tecnológicos, para adequar a avaliação e o ensino a distância. Deveria ter recebido mais apoio na aquisição de material informático adequado que acabei por ter de adquirir a pagar do próprio bolso.
(Professora em Universidade, 54 anos)

Nas respostas abertas que foram partilhadas por docentes salienta-se ainda a perceção de uma menorização, por parte das instituições, das questões da conciliação entre exigências familiares e tarefas profissionais, sendo esse desconforto evidenciado sobretudo por pessoas que tinham a seu cargo crianças pequenas, ou ainda maiores dependentes. Parece, pois, que a oferta de medidas de apoio à docência e a manutenção da burocratização e do controlo, que parece ter sido incrementado com a utilização das plataformas entretanto aprimoradas (desse ponto de vista), ignoraram as possíveis condições de vida real das mulheres docentes e dos homens docentes. A pandemia trouxe o trabalho académico para dentro de casa, mas conduziu também a um acréscimo considerável de tempo para gestão das necessidades inerentes à vida privada de cada família. Sabendo que esse tipo de tarefas, de cuidado, recai maioritariamente sobre as mulheres, numa base diária (Perista *et al.*, 2016), o que também foi confirmado pelas respostas obtidas na parte do questionário sobre o desempenho de tarefas na esfera do lar durante o período pandémico em análise, é expectável que sejam elas a evidenciar menores níveis de produtividade académica, bem como menos satisfação com as suas carreiras.

No início as ações de formação não eram gravadas e exigiam a presença em horários que não eram convenientes para quem tem filhos pequenos e que necessitam de atenção.
(Professora em Universidade, 49 anos)

Foi bom a organização ter adotado um modelo híbrido, com aulas online e presenciais, de forma a gerir o tamanho das turmas. Foi mau quererem, nessas medidas, interferir excessivamente com a forma como os professores escolhem lecionar (houve grande pressão para realização de vídeos profissionais numa altura em que muitos professores estavam com dificuldade em conciliar atividades letivas e a situação familiar com filhos em casa). *(Professor em Universidade, 46 anos)*

A minha instituição não valorizou a atividade docente remota, continuando a exigir o cumprimento dos prazos usuais pré-pandemia para todos os atos burocráticos associados à lecionação de forma cega. Nunca foram ponderadas as situações familiares ou de saúde pessoal, tendo sido exigida a presença em aulas teórico-práticas e práticas durante o 1º semestre 20/21. *(Professora em Universidade, 63 anos)*

Vale ressaltar que apenas cinco mulheres (6,4%) mostraram alguma compreensão para com as suas instituições, considerando que estas providenciaram o apoio "possível", opinião a que não será alheio o facto de não coabitarem com crianças menores de 13 anos. Os diversos condicionantes que afetaram desproporcionalmente as mulheres, nos seus esforços de adaptação do trabalho docente, são evidenciados pela considerável diferença entre os sexos em termos de preferência pelo ensino remoto. Enquanto 15% dos homens informaram nos seus comentários preferência pelo modelo remoto (pelo menos em algumas das componentes da docência), apenas 5,1% das mulheres o fez.

No gráfico 4 observam-se as diferenças em pontos percentuais, entre mulheres docentes e homens docentes, a respeito de comentários específicos (n=118) que foram expressos relativamente às estratégias de adaptação ao ensino remoto.

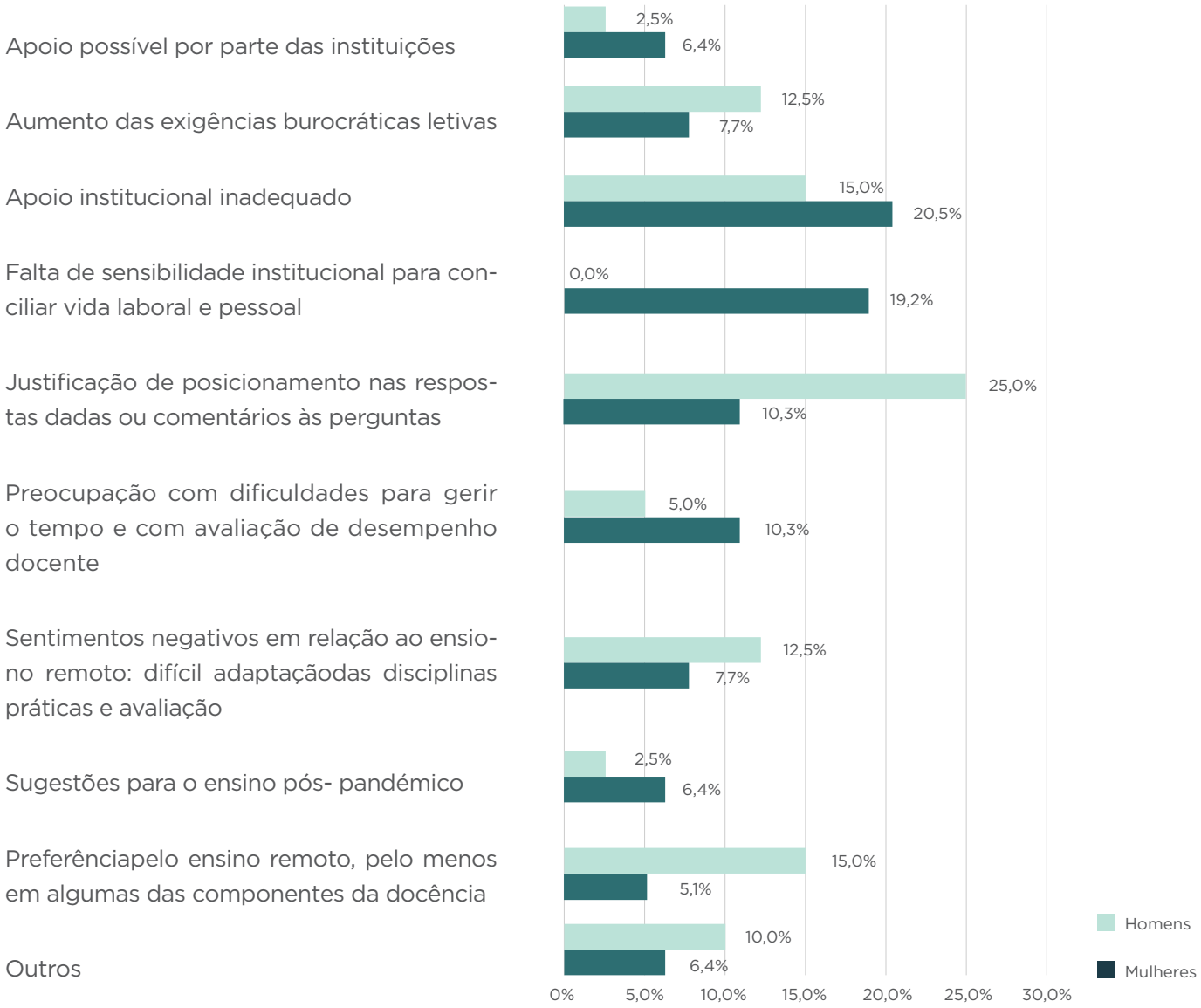


Gráfico 4 - Comentários de docentes relativamente às estratégias de adaptação ao ensino remoto, em função do sexo (n=118).

Uma análise desses mesmos comentários em função da situação de coabitação, ou não, com crianças com idades inferiores a 13 anos, remete-nos para os dados descritos no gráfico 5. Podemos concluir que o apoio dado pelas instituições foi limitado à formação para capacitação técnica (uso das plataformas) e manejamento de recursos pedagógicos digitais diversos, porém foi escasso o suporte oferecido para necessidade de conjugar a adequação de abordagens pedagógicas às exigências de gestão da vida familiar. Talvez por essa razão – a aparente insensibilidade das medidas institucionais à composição e necessidades do agregado familiar –, 11,8% das pessoas respondentes consideraram preferível o ensino remoto, pelo menos em algumas unidades curriculares, e 5,9% consideram a possibilidade de equacionar um ensino remoto pós-pandémico (contra 4,8% que discordaram desta opção).

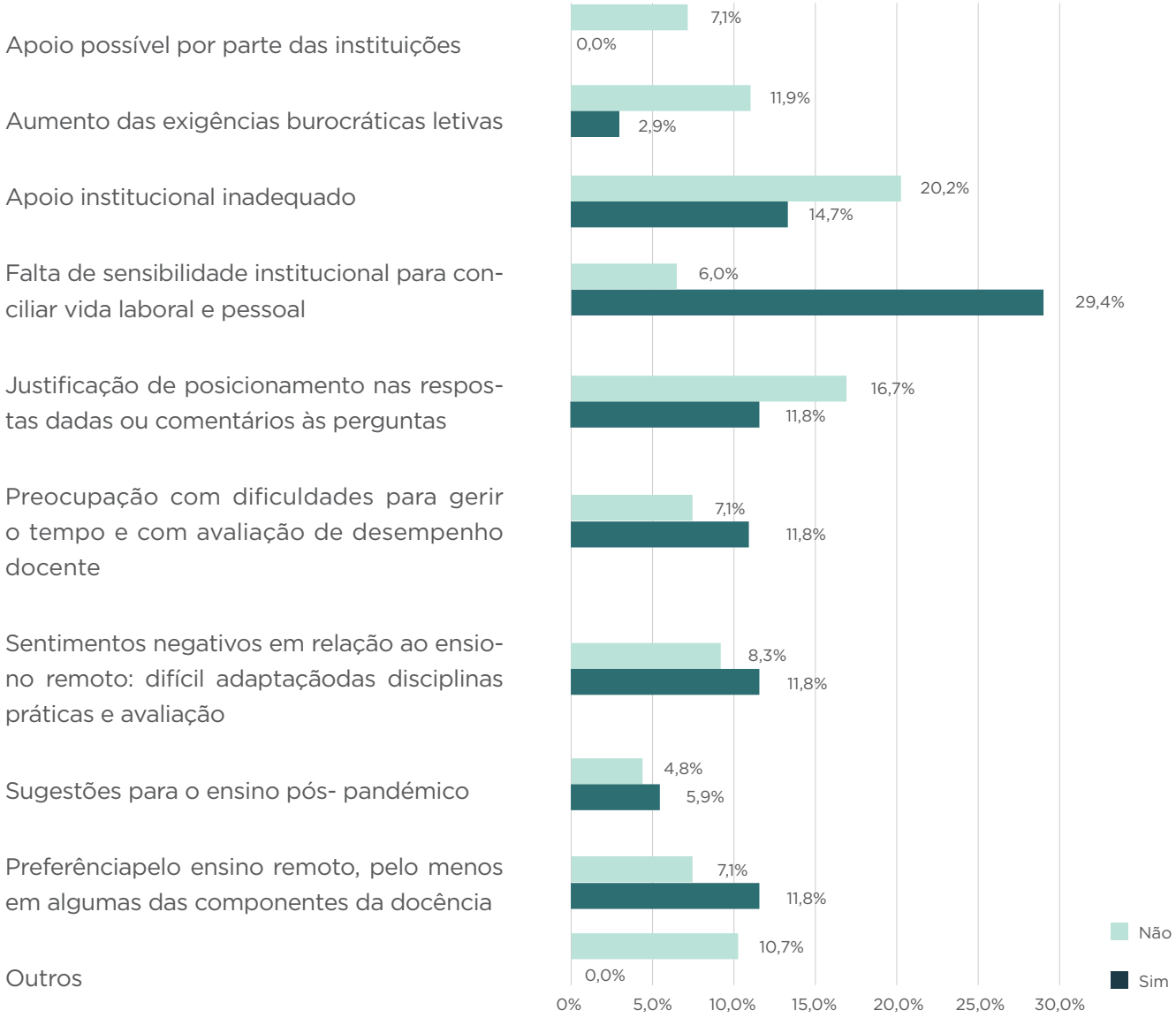


Gráfico 5: Comentários de docentes relativamente às estratégias de adaptação ao ensino remoto em função de coabitar ou não com crianças menores de 13 (n=118).

Alguns dos comentários que foram deixados evidenciam bem a ênfase dada à disponibilização de recursos inerentes à operacionalização do ensino remoto, sem uma tónica forte na dimensão mais humana de quem estava a tentar usar esses mesmos meios, mas ao mesmo tempo se via na obrigação de dar resposta a uma diversidade de exigências da esfera familiar, no mesmo espaço físico, muitas vezes em simultâneo e em alguns casos com a necessidade de partilha de equipamentos. Houve ainda algumas críticas sobre a falta de mais formação ao nível das próprias práticas pedagógicas, de modo a evitar que a docência por via remota fosse decalcada diretamente das práticas docentes presenciais.

Dando voz a docentes:

Relativamente à plataforma Moodle foi dado bastante apoio com curso de formação sobre testes on-line e sobre ensino b-learning. Mas foi tudo, não houve propriamente formação na área das melhores práticas no ensino online. *(Professora em Universidade, 62 anos)*

Foram disponibilizadas as ferramentas informáticas em termos de plataformas e a formação para as utilizar, mas nenhum apoio relativamente à adaptação pedagógica que foi necessário fazer. *(Professor em Instituto Politécnico, 48 anos)*

Apoio foi sobretudo no que respeita ao manuseamento das ferramentas de comunicação síncrona. Já tínhamos o Moodle que eu utilizei. Aconselharam-nos uns programas com conselhos sobre como "dar aulas" em regime online, mas não houve grande preocupação em que tentássemos não reproduzir aulas teóricas em Zoom, nem qualquer formação sobre técnicas de ensino online. Muitas condições técnicas e tutoriais, pouca assistência em termos pedagógicos. Mas como era uma situação temporária, pareceu adequado. *(Professora em Universidade, 60 anos)*

Os docentes foram deixados um pouco por sua conta nos aspetos pedagógicos novos. *(Professor em Universidade, 69 anos)*

Não houve apoio, realisticamente falando. Alguns tutoriais apenas. Mas nada do ponto de vista da estrutura e equipamentos. E nada emocional ou pedagógico. *(Professor em Instituto Politécnico, 51 anos)*

Um ensino de qualidade à distância não assenta no saber utilizar plataformas electrónicas como o Zoom-Colibri ou outras. É todo um saber fazer que deveria ser discutido a nível do MCTES com equipas altamente preparadas e motivadas. *(Professora em Universidade, 55 anos)*

O apoio recebido foi satisfatório no plano dos recursos informáticos (software); foi insuficiente no plano pedagógico. *(Professor em Universidade, 54 anos)*

Apoio pedagógico e de formação excelente. Avaliação da situação familiar na compatibilização com o trabalho nula. *(Professora em Instituto Politécnico, 51 anos)*

No início as ações de formação não eram gravadas e exigiam a presença em horários que não eram convenientes para quem tem filhos pequenos e que necessitam de atenção. *(Professora em Universidade, 49 anos)*

Outra tendência a destacar diz respeito ao facto de muitas/os daquelas/es que mencionaram alguma insatisfação terem apontado que a negligência institucional deu espaço para a emergência de **apoio mútuo entre colegas** e, por conseguinte, permitiu o surgimento de um sentimento de solidariedade entre as/os docentes.

O apoio institucional foi marginal, mas houve muita interação e partilha de experiência entre colegas. *(Professora em Universidade, 44 anos)*

O desenvolvimento da atividade à distância foi sobretudo devido à colaboração entre os docentes das unidades curriculares lecionadas, e não graças a apoio da instituição.
(Professor em Universidade, 46 anos)

Em momentos de crise o suporte entre pares é fundamental, compartilhar dificuldades e definir estratégias. Quando isso aconteceu mitigou consequências eventualmente menos positivas.
(FG com docentes do ensino universitário, Professora)

O apoio foi confuso e residual, dependendo de solidariedade entre colegas e fora da instituição para o desenvolvimento de soluções aos desafios criados pelo confinamento.
(Professor em Universidade, 38 anos)

Penso que há que destacar a partilha entre docentes. A partilha que tivemos para aprendermos mais, em que alguns colegas que sabiam mais ensinavam. Penso que foi um bom momento. Mostrar as fragilidades [...] nem sempre é fácil.
(FG com docentes do ensino politécnico, Professora)

Quanto à experiência anterior da amostra com o ensino por meios digitais, das 30 respostas abertas, em 24 casos verificou-se que a experiência relatada ocorreu fora do contexto de ensino, nomeadamente a participação em conferências, seminários e webinars, seja no papel de participante, seja no de palestrante. Para a totalidade da amostra de docentes, a tabela 26 mostra que antes da crise pandémica apenas 22% das/os docentes tinham tido experiências com ensino remoto/online. Não foi observada uma diferença estatisticamente significativa entre homens e mulheres na experiência de ensino remoto/online anterior à pandemia [$x^2(1)=0.849$, p=.357].

Tabela 26 - Docentes: experiências de trabalho à distância prévias à pandemia, por sexo e total da subamostra docentes.

		Docentes				Total			
		Mulheres		Homens		Docentes			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
B2 - Anteriormente à crise pandémica, qual era a sua experiência com o ensino remoto/online?									
1. Não tive experiência com ensino remoto/online anteriormente à crise pandémica		627	77.1	502	79.1	1129	78.0	0.849	.357
2. Tinha tido experiências		186	22.9	133	20.9	319	22.0	-	-
B3 – No caso de ter assinalado que tinha tido experiências									
1. Tinha lecionado unidades curriculares e/ou cursos na modalidade de ensino à distância	N	58	30.9	47	34.8	102	32.0	0.776	.378
	S	130	69.1	88	65.2	217	68.0	-	-
2. Tinha orientado estudantes de licenciatura, mestrado ou doutoramento a distância	N	53	28.2	45	33.3	97	30.4	0.363	.547
	S	135	71.8	90	66.7	222	69.6	-	-
3. Trabalha/Trabalhou numa instituição com	N	132	70.2	102	75.6	230	72.1	0.771	.380
	S	56	29.8	33	24.4	89	27.9	-	-
4. Tinha tido formação em métodos de ensino a distância e tinha tido oportunidade de a pôr em prática	N	108	57.4	88	65.2	193	60.5	1.652	.199
	S	80	42.6	47	34.8	126	39.5	-	-
5. Tinha tido formação em métodos de ensino a distância, mas não tinha tido oportunidade de a pôr em prática	N	159	84.6	106	78.5	261	81.8	2.012	.156
	S	29	15.4	29	21.5	58	18.2	-	-

N – Não; S – Sim.

Nas outras medidas tomadas, quando foi necessário começar a dar aulas online, obtiveram-se 93 respostas. Destas, para além de aspetos já mencionados em categorias anteriores, destacam-se:

— 24 respostas (25,8%) em que docentes mencionaram a necessidade de **comprar equipamento informático** (hardware e software) e mobiliário para os seus espaços de trabalho.

> *Devo clarificar que tinha computador e internet, mas por ter filhos até aos 12 anos em casa a necessitar também de estarem em ensino à distância, foi necessário adquirir mais computadores e mais 1 contrato de internet.*
> *(Professora em Universidade, 49 anos)*

— 12 respostas (12,9%) em que docentes mencionaram a necessidade de fazer **adaptações ao espaço da sua casa**, para exercerem as suas funções docentes.

> *Fiz alteração na habitação anterior por não ter um local de trabalho em casa, e, entretanto, tive que mudar para uma casa onde posso ter um local dedicado a escritório.*
> *(Professora em Universidade, 34 anos)*
>
> *Reorganizar espaços de trabalho em casa para melhorar o acesso à rede (resolvido com upgrade no contrato) e também por causa dos níveis aumentados de ruído (obras em andares e inquilinos do prédio maioritariamente em teletrabalho).*
> *(Professora em Universidade, idade não informada)*

— 43 respostas (46,2%) referem **adaptações pedagógicas diversas**, algumas delas comuns a várias áreas e outras mais específicas, em função da natureza dos conteúdos lecionados. De entre as várias respostas obtidas, destacamos as seguintes alterações:

» Criação de fóruns de discussão no moodle

» Adaptação das aulas laboratoriais ao ensino online, com muito esforço devido à necessidade ser imediata.

» Criação de novos modelos de avaliação e adequação dos anteriores ao formato online.

» Reorganização das turmas práticas, lecionando em função das disponibilidades e substituindo a participação oral por contributos escritos.

» Substituição das aulas práticas pela visualização de filmes, seguidos de debate, e pela realização de exercícios práticos de forma autónoma.

» Aumento do tempo de contacto com estudantes através de sessões de dúvidas e criação de testes de autoavaliação no moodle.

» Utilização repentina de plataformas digitais diversas para manter aulas síncronas previstas no horário.

» Divisão do tempo de contacto com estudantes entre aulas reservadas para trabalhos individuais e aulas online, com exposição de conteúdos pelo/a docente.

- Criação de páginas de Facebook, acessíveis para estudantes de diferentes turmas, que funcionavam como recursos pedagógicos.
- Gravação de vídeos dos trabalhos laboratoriais para que os alunos tivessem essa aprendizagem, ainda que de um modo diferente, mantendo as aulas teóricas em formato síncrono.
- Disponibilização de apresentações comentadas oralmente através do PowerPoint.
- Acompanhamento dos grupos de trabalho fora das horas de aula atribuídas, o que resultou num aumento significativo do número das horas de contacto direto com os estudantes.
- Utilização de questionários, sem caráter avaliativo, utilização de questionários anónimos, por unidade curricular, para verificar a aquisição de competências / domínio de conteúdos abordados.
- Usar filmagens de tratamento de utentes (estudos de caso) para apresentar nas aulas práticas, como forma de adaptação ao ensino remoto/online.

De entre as dificuldades apontadas nesta adaptação súbita, destacam-se aspetos como: falar para ecrãs sem imagem, sendo que a larga maioria das/os estudantes não ligava a câmara; gastar mais tempo com as atividades letivas e de avaliação; ver-se na situação de ter de gravar aulas para as deixar disponíveis, ainda que não concordassem com tais práticas (e com o privilégio, para estudantes, daí resultante); necessidade de aprender de forma abrupta a lidar com uma diversidade de plataformas de ensino; incapacidade de averiguar a progressão das aprendizagens.

Também foram referidas questões negativas de outra natureza, mais instrumental, logística e operativa, como pagar contas de luz mais avultadas, necessidade de dividir equipamentos e banda de internet com as outras pessoas coabitantes, como crianças menores; gerir os ruídos do ambiente de trabalho, uma vez que havia obras no exterior da habitação e vizinhas/os também em teletrabalho; articulação do trabalho profissional com o apoio à família.

> *Tive que encontrar logística para conseguir dar períodos de aulas de 3 horas com boa qualidade e com 3 crianças menores em casa, duas com menos de 12 anos. O trabalho recaiu inteiramente sobre mim já que o meu marido é médico.* (Professora em Universidade, 42 anos)

> *Tive que emprestar várias vezes o computador para o meu filho menor ter as suas aulas online.* (Professora em Universidade, 42 anos)

Apesar dos desafios enfrentados, destacamos a **tenacidade e espírito de sacrifício de docentes,** que rapidamente se familiarizaram com software e hardware até então desconhecido para a maioria, no sentido de assegurarem as tarefas de lecionação dentro da normalidade possível. Podemos destacar, nesse sentido, algumas partilhas.

> *A necessidade de não deixar os alunos sem aulas. Este foi o verdadeiro motor da transformação, a minha responsabilidade perante os mesmos. Caso contrário não teria de livre vontade passado a ensinar online.*
> *(Professora em Universidade, 39 anos).*

> *Os docentes estão a dar a cara aos alunos [...] as exigências foram colocadas essencialmente aos docentes [...] centradas no esforço dos docentes e de facto, as coisas até correram bem, e foi tudo à custa da boa vontade dos docentes.* *(FG com docentes do ensino politécnico, Professora)*

> *Procurar encontrar soluções para os meus alunos que, com poucos recursos materiais e financeiros, não conseguiam aceder às aulas online nas suas casas/quartos. Foi um desafio também para os momentos das avaliações intermédias.* *(Professora em Instituto Politécnico, 53 anos)*

> *Comecei logo a usar plataforma Blackboard em Blackboard Collaborate Ultra, para manter aulas síncronas previstas no horário.*
> *(Professora em Universidade, 56 anos)*

5.3. Adaptação de estudantes ao ensino remoto/online – Hesitações e reflexões de docentes

Nas questões relativas à adaptação de estudantes ao ensino remoto/online (ver tabela 27) houve discordância generalizada (pontuações médias abaixo de 4 e desvio-padrão abaixo de 2 pontos) quanto aos seguintes aspetos:

- A modalidade de **ensino híbrido** só acumula desvantagens a estudantes. Nesta afirmação não houve diferenças significativas entre os e as docentes, parecendo haver da parte de quem tem funções de ensino na Academia o reconhecimento implícito de algumas vantagens da utilização dos espaços virtuais para o exercício da função pedagógica.
- A experiência de **ensino remoto/*online*** tem mostrado que é possível alcançar os mesmos resultados de aprendizagem. Também nesta afirmação não houve diferenças significativas entre os sexos, o que revela que há preocupações comuns, por parte de homens e de mulheres docentes, quanto à equivalência das oportunidades de sucesso trazidas pelo ensino remoto de emergência, quando comparado com o ensino presencial.
- Os estudantes em geral não têm as **competências exigidas** para o sucesso do ensino remoto/online. Novamente, não houve diferenças significativas entre a perceção de homens e de mulheres docentes, o que faz crer que ambos consideram as/os estudantes do ensino superior potencialmente propensas/os para os desafios do ensino remoto/online.
- Por serem **nativos/as digitais** os/as estudantes consideram o ensino remoto/online mais apelativo. Neste caso, as mulheres discordam mais com esta afirmação do que os homens ($p<.001$), revelando talvez mais preocupações com a eficácia do ensino remoto de emergência, quanto à motivação despertada em estudantes.

Tabela 27 - Docentes: opiniões sobre a adaptação das/os estudantes ao ensino remoto/online, por sexo e total da subamostra docentes.

	Docentes				Total			
	Mulheres		Homens		Docentes			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	p
D2 - Gostaríamos agora de conhecer as suas opiniões sobre a adaptação das/os estudantes ao ensino remoto/online								
D2_1 A modalidade de ensino híbrido (presencial para parte de estudantes e online para outra parte) acumula só desvantagens para estudantes	3.8	1.9	3.8	1.9	3.8	1.9	210384.5	.479
D2_2 A minha experiência de ensino remoto/online mostrou-me que é possível alcançar os mesmos resultados em termos das aprendizagens de estudantes	3.8	1.9	3.6	1.9	3.7	1.9	232381.5	.277
D2_3 O uso da tecnologia para aprender diminui a capacidade de concentração e de pensamento reflexivo	4.2	1.9	4.4	1.9	4.3	1.9	207161.0	.095
D2_4 No ensino remoto/online não consigo perceber se as/os estudantes acompanham mesmo a aula	5.4	1.7	5.5	1.6	5.5	1.7	234877.0	.475
D2_5 Em geral, os/as estudantes não têm as competências exigidas para o sucesso do ensino remoto/online	3.8	1.9	3.7	1.8	3.8	1.8	205531.5	.150
D2_6 Por serem "nativos/as digitais", os/as estudantes consideram o ensino remoto mais apelativo	3.0	1.6	3.3	1.6	3.1	1.6	E8163235.5	<.001
D2_7 A literacia digital dos/as estudantes foi reforçada com a passagem das aulas presenciais para o sistema remoto/online	4.3	1.8	4.4	1.7	4.3	1.7	187165.0	.547
D2_8 Nas modalidades de avaliação remota/online, não é possível evitar a fraude, não garantindo, portanto, a equidade e justiça das classificações atribuídas	5.3	2.0	5.2	1.9	5.3	1.9	221167.0	.324
D2_9 O reforço de uso de dispositivos pedagógicos digitais no ensino remoto/online contribui para a passividade das/os estudantes	4.7	1.8	4.9	1.8	4.8	1.8	207866.5	.136
D2_10 O ensino remoto cria nos/as estudantes a sensação de que as aulas são opcionais	4.2	2.1	4.4	1.9	4.3	2.0	192740.0	.146

Continuação na página seguinte

	Docentes				Total			
	Mulheres		Homens		Docentes			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	p
D2 - Gostaríamos agora de conhecer as suas opiniões sobre a adaptação das/os estudantes ao ensino remoto/online								
D2_11 O ensino remoto dificulta a comunicação com estudantes, o que constituiu uma fonte de stress e ansiedade	4.6	1.9	4.8	1.9	4.7	1.9	220461.5	.102
D2_12 O ensino remoto criou a perceção nos/as estudantes de diluição dos horários de trabalho docente	5.0	1.9	4.7	1.8	4.9	1.9	133886.5	<.001
D2_13 As escusas habituais de que as câmaras não funcionam ou que a rede de internet é fraca podem tornar desiguais as exigências colocadas em termos de avaliação e de sucesso académico	5.5	1.8	5.3	1.7	5.4	1.7	199773.0	.013

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Nas questões relativas à adaptação de estudantes ao ensino remoto/*online* (ver ainda tabela 27), houve concordância moderada (pontuações médias acima de 4,2 e desvio-padrão abaixo de 2 pontos), embora sem diferenças entre as respostas de mulheres docentes e de homens docentes, quanto aos seguintes aspetos:

- O uso da tecnologia diminui a capacidade de concentração e de pensamento reflexivo.
- Não é possível perceber se as/os estudantes acompanham mesmo a aula.
- A literacia digital estudantil foi reforçada com a passagem do ensino presencial para o ensino remoto/online.
- Não é possível evitar a fraude, o que põe em causa a equidade e a justiça das classificações atribuídas.
- Fomenta-se a passividade estudantil.
- Cria-se a sensação de que as aulas são opcionais.
- Há dificuldades de comunicação com estudantes, o que gera stress e ansiedade.

Nas questões relativas à adaptação de estudantes ao ensino remoto/*online* (ver novamente tabela 27) houve concordância moderada (pontuações médias acima de 4,2 e desvio-padrão abaixo de 2 pontos), havendo diferenças entre os sexos, quanto aos seguintes aspetos:

— O ensino remoto criou a perceção nas/os estudantes da diluição dos horários do trabalho docente. As mulheres estão mais de acordo com esta afirmação (p<.001), talvez porque a sua maior sobrecarga de tarefas de gestão da vida diária da família, no espaço doméstico, (ver Capítulo 4) as confrontou com maiores dificuldades de gestão do tempo dedicado à vida profissional e às tarefas familiares.

— As escusas habituais de que as câmaras não funcionam ou que a rede de internet é fraca podem tornar desiguais as exigências colocadas em termos de avaliação e de sucesso académico. As mulheres estão mais de acordo com esta afirmação (p=.013) do que os homens docentes, o que evidencia uma maior preocupação, da parte delas, da interferência de fatores sociais e até de cidadania individual na conquista de bons resultados por parte das/os estudantes.

5.4. Alterações nas redes de comunicação académica e científica – a perceção de docentes

Na tabela 28 encontram-se descritos os resultados obtidos ao nível da perceção de docentes sobre as alterações impostas à comunicação científica provocadas pela pandemia, no que concerne especificamente à organização de reuniões, de encontros científicos, de seminários, congressos, etc. Em cinco das oito afirmações as respostas situaram-se, em média, entre o quatro e o cinco numa escala de resposta de sete pontos, ou seja, junto do ponto intermédio, indicando concordância moderada. Afirmações com médias de resposta iguais ou superiores a cinco foram: a digitalização dos encontros científicos aumenta a oportunidade de internacionalização a pessoas que de outro modo não poderiam participar (M=5.6; DP=1.5); o debate é mais limitado no modo remoto (M=5.16; DP=1.8); nos encontros via remota há mais cumprimento das regras e dos tempos das conferências/apresentações (M=5.0; DP=1.7), nas quais a concordância expressa foi mais elevada.

Tabela 28 - Docentes: comunicação em modo remoto para realizar encontros de equipas de investigação, conferências, congressos, seminários, etc., por sexo e total da subamostra docentes.

	Docentes				Total			
	Mulheres		Homens		Docentes			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	p
D3 – Uma das alterações mais notórias trazidas pela crise pandémica foi a mudança para a comunicação em modo remoto para realizar encontros de equipas de investigação, conferências, congressos, seminários, etc.								
D3_1 As interações estimulam a criatividade, o que não acontece na comunicação em modo remoto	4.6	1.9	4.9	1.8	4.7	1.9	215227.0	.022
D3_2 A digitalização dos encontros científicos aumenta a oportunidade de internacionalização a pessoas que de outro modo não poderiam participar	5.8	1.4	5.4	1.6	5.6	1.5	195132.0	<.001
D3_3 As reuniões por via digital são boas para resolver problemas e trocar informações, mas não para debate/brainstorming	4.6	1.9	4.7	1.8	4.7	1.9	236488.5	.626
D3_4 Os contactos informais tanto podem ser feitos no modo presencial como no remoto	4.6	2.1	4.4	2.0	4.5	2.1	216687.5	.006
D3_5 Nos encontros via remota há mais cumprimento das regras e dos tempos das conferências/ apresentações	5.2	1.7	4.8	1.7	5.0	1.7	168502.5	<.001

Continuação na página seguinte

	Docentes				Total			
	Mulheres		Homens		Docentes			
	M	DP	M	DP	M	DP	U	p
D3 – Uma das alterações mais notórias trazidas pela crise pandémica foi a mudança para a comunicação em modo remoto para realizar encontros de equipas de investigação, conferências, congressos, seminários, etc.								
D3_6 As conferências e congressos por via digital não cumprem um dos seus objetivos fundamentais que é a criação/alargamento de redes de investigação	4.9	1.9	4.9	1.8	4.9	1.9	199850.0	.601
D3_7 O debate é mais limitado no modo remoto	5.2	1.8	5.2	1.8	5.2	1.8	234385.5	.991
D3_8 É mais difícil seguir os trabalhos de um congresso por via digital	4.3	2.1	4.6	1.9	4.5	2.0	199380.0	.012

M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

As mulheres expressaram uma concordância significativamente superior com afirmações favoráveis à comunicação em modo remoto: a digitalização dos encontros científicos aumenta a oportunidade de internacionalização a pessoas que de outro modo não poderiam participar (p<.001); os contactos informais tanto podem ser feitos no modo presencial como no remoto (p=.006); nos encontros via remota há mais cumprimento das regras e dos tempos das conferências/apresentações (p<.001). Os homens expressaram maior concordância com afirmações que enfatizam as desvantagens da comunicação em modo remoto: é mais difícil seguir os trabalhos de um congresso por via digital (p=.012).; as interações estimulam a criatividade, o que não acontece na comunicação em modo remoto(p=.022).

Este resultado, no que diz respeito à opinião menos convicta, embora de concordância, das mulheres quanto à maior dificuldade de "seguir os trabalhos de um congresso por via digital", contraria alguns estudos que concluíram que as mulheres evidenciam maior dificuldade em seguir os trabalhos de eventos científicos em modo remoto. As razões são de vária ordem: ou as responsabilidades domésticas não lhes permitirem passar horas em frente do ecrã; ou as interrupções feitas por outros membros do agregado familiar; ou os desfasamentos entre fusos horários; ou ainda a tentação de fazer outras coisas ao mesmo tempo que decorrem os trabalhos congressionais (Bolander & Fine, 2021).

Uma hipótese é que as pessoas com mais dificuldades sejam aquelas que coabitam com crianças ainda com pouca autonomia – ou com pessoas maiores dependentes – e as que já vivenciem outras desigualdades, como seja o viverem numa zona mal servida de rede de internet, por exemplo. Ou seja, poderão existir aqui desigualdades que se intersetam.

Esta conclusão pode, no entanto, ser explicada por outra razão: um estudo recente, de Fauville e colegas (2021), evidenciou que as mulheres tendem a sentir mais fadiga no ZOOM do que os homens, devido a questões da comunicação não verbal, como a 'ansiedade do espelho', a 'sensação de estar fisicamente presas', o 'hiper-olhar' de rostos fixos, etc. Talvez por essa razão, a aparente maior democratização das oportunidades de interação com a comunidade científica por via remota, que num primeiro momento mostraram poder colmatar dificuldades de deslocação e de permanência longe de casa, depressa se revelaram ineficazes e redutoras, do ponto de vista das vantagens da interação humana direta e da sensação de bem estar e empatia, potencialmente fomentada pelos contactos físicos das reuniões presenciais.

Parece consensual que os eventos científicos em modo remoto vieram para ficar, pelo menos para cumprir determinadas finalidades, como a apresentação de projetos, a realização de reuniões de equipas, as discussões em painel, entre outras possibilidades. Para além das considerações de serem potencialmente mais promotores de igualdade de oportunidades de estabelecimento de redes de investigação, relevam-se as relativas às necessidades de proteção ambiental. Um estudo recente denuncia a elevada pegada de carbono da mobilidade académica (Arsenault *et al.*, 2019), para além da profunda lógica de reprodução das desigualdades entre a comunidade académica, que subjaz aos encontros científicos presenciais, complacente com dificuldades económicas, pessoais e familiares, com dificuldades até de acesso às viagens (por incapacidade física ou por interdição burocrática, não obtenção de visto de entrada nos países onde decorre o encontro, por exemplo).

5.5. Alterações nos planos de investigação previstos ou já em curso: da ambição às escassas possibilidades de concretização

Na tabela 29 descrevem-se os resultados relativos às perceções de docentes sobre as alterações impostas no desenvolvimento de planos de investigação previstos ou já em curso. Como pode verificar-se, a proporção de mulheres que manifestaram concordância foi significativamente superior à dos homens, nas seguintes afirmações:

- A investigação em laboratório teve que ser completamente parada, durante os períodos de confinamento (p<.001).
- O plano de investigação, incluindo a metodologia/experiência prevista, teve que ser completamente alterado (p=.013).
- Atrasos na entrega de material necessário implicaram a paragem ou abrandamento do ritmo de investigação (p=.035).
- Encerramento das instituições durante o confinamento bloqueou o prosseguimento da investigação (p=.017).

As opiniões obtidas evidenciam, de novo, os efeitos mais negativos que a pandemia parece ter provocado nos indicadores de desempenho científico das mulheres docentes, em comparação com os homens, uma vez que as suas respostas indiciam uma menor concretização das investigações previstas ou já em curso, seja pelas questões materiais e logísticas das instituições, seja pela menor efetividade das potenciais medidas de mitigação encontradas.

Tabela 29 - Docentes: alterações nos planos de investigação, por sexo e total da subamostra docentes.

		Docentes				Total			
		Mulheres		Homens		Docentes			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
D5 - A crise pandémica originou, em alguns casos, profundas alterações nos planos de investigação									
D5_1 A investigação em laboratório teve que ser completamente parada, durante os períodos de confinamento	S	220	70.1a	170	54.1b	390	62.1	16.914	<001
	N	94	29.9	144	45.9b	238	37.9	-	-
D5_2 A deslocação para trabalho de campo teve que ser adiada	S	348	88.1a	287	83.4	635	85.9	3.318	.069
	N	47	11.9	57	16.6	104	14.1	-	-
D5_3 Viagens para trabalho em equipa no âmbito de um projeto foram anuladas	S	465	90.3	364	89.7	829	90.0	0.102	.749
	N	50	9.7	42	10.3	92	10.0	-	-

Continuação na página seguinte

		Docentes				Total			
		Mulheres		Homens		Docentes			
		N	%	N	%	N	%	x^2	P
D5 - A crise pandémica originou, em alguns casos, profundas alterações nos planos de investigação									
D5_4 Realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários que deveriam ser presenciais passou para o regime remoto	S	220	70.1[a]	170	54.1[b]	390	62.1	16.914	<001
	N	94	29.9	144	45.9[b]	238	37.9	-	-
D5_5 Viagens para trabalho em equipa no âmbito de um projeto foram substituídas por reuniões online	S	348	88.1[a]	287	83.4	635	85.9	3.318	.069
	N	47	11.9	57	16.6	104	14.1	-	-
D5_6 O plano de investigação, incluindo a metodologia / experiência prevista, teve que ser completamente alterado	S	465	90.3	364	89.7	829	90.0	0.102	.749
		50	9.7	42	10.3	92	10.0	-	-
D5_7 Aproveitei a paragem/ abrandamento para pôr relatórios e apontamentos em dia	S	231	39.3	214	43.1	445	41.0	1.585	.208
	N	357	60.7	283	56.9	640	59.0	-	-
D5_8 O encerramento de arquivos e bibliotecas impossibilitou, adiou ou retardou o avanço da investigação	S	207	36.3	166	34.9	373	35.7	0.235	.628
	N	363	63.7	310	65.1	673	64.3	-	-
D5_9 Realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários que deveriam ser presenciais ficaram totalmente inviabilizadas	S	175	44.8	132	42.3	307	43.7	0.423	.515
	N	216	55.2	180	57.7	396	56.3	-	-
D5_10 Atrasos na entrega de material necessário implicaram a paragem ou abrandamento do ritmo de investigação	S	308	72.1[a]	266	65.4[b]	574	68.8	4.458	.035
	N	119	27.9[a]	141	34.6[b]	260	31.2	-	-
D5_11 Encerramento das instituições durante o confinamento bloqueou o prosseguimento da investigação	S	337	57.2[a]	252	50.0[b]	589	53.9	5.691	.017
	N	252	42.8[a]	252	50.0[b]	504	46.1	-	-
D5_12 A falta de apoio de pessoal técnico, em teletrabalho, tem retardado o avanço da investigação	S	235	49.5	210	48.6	445	49.1	0.067	.795
	N	240	50.5	222	51.4	462	50.9	-	-

[a] [b] Post hoc pairwise z-test; S – Sim; N – Não.

No que diz respeito às percentagens de respostas de concordância em relação às alterações ocorridas em função das áreas científicas, confirmou-se que "o plano de investigação, incluindo a metodologia e/ou experiência prevista, teve que ser completamente alterado", numa elevada proporção de casos em todas as áreas científicas:

- 75,6% das Ciências Médicas e da Saúde
- 66,9% das Humanidades e Artes
- 64,0% das Ciências Agrárias e Veterinárias
- 59,6% das Ciências Sociais
- 57,1% das Ciências de Engenharia e Tecnologia
- 55,0% das Ciências Exatas e Naturais.

Globalmente, foram, porém, encontradas diferenças significativas entre as 6 áreas científicas ($p=0.001$). A comparação com testes a posteriori (teste de Scheffe) permitiu concluir que, neste aspeto particular, as ciências médicas e da saúde se distinguiram das ciências exatas e naturais ($p=0.014$), sendo que as/os docentes daquelas áreas foram os que concordaram mais com a afirmação relativa ao facto de terem tido necessidade de alterar os procedimentos metodológicos previstos para os seus trabalhos de investigação, como consequência da pandemia. O grau de concordância com esta afirmação para as/os docentes das restantes áreas consideradas (engenharia e tecnologia, ciências agrárias e veterinárias, ciências sociais, humanidades e artes) foi idêntico entre si, não se tendo identificado outras diferenças significativas.

Os bloqueios da investigação, devido ao encerramento das instituições durante o confinamento, tiveram menor expressão e ocorreram de maneira desigual nas diferentes áreas científicas. Segundo os nossos resultados, esse bloqueio ocorreu nos seguintes casos:

- 69,4% das Ciências Médicas e da Saúde
- 61,5% das Ciências Agrárias e Veterinárias
- 60,7% das Humanidades e Artes
- 55,2% das Ciências Exatas e Naturais
- 53,7% das Ciências de Engenharia e Tecnologia
- 43,1% das Ciências Sociais.

Também, neste caso, foram encontradas diferenças significativas entre as seis áreas científicas ($p<0.001$). As consequências do encerramento das instituições, no desenvolvimento dos projetos de investigação previstos, parecem ter afetado mais as artes e humanidades, que se distinguiram significativamente das ciências exatas e naturais ($p=0.002$), das ciências agrárias e veterinárias ($p=0.005$) e das engenharias e tecnologias ($p=0.012$). Não houve diferenças significativas entre as respostas das/os docentes das outras áreas consideradas (ciências médicas e da saúde, ciências sociais), quanto ao grau de concordância com a afirmação.

Compreensivelmente, os planos de investigação no âmbito das Ciências Médicas e da Saúde, em que os contatos com pessoas têm grande centralidade e têm lugar em espaços dedicados, foram os mais afetados.

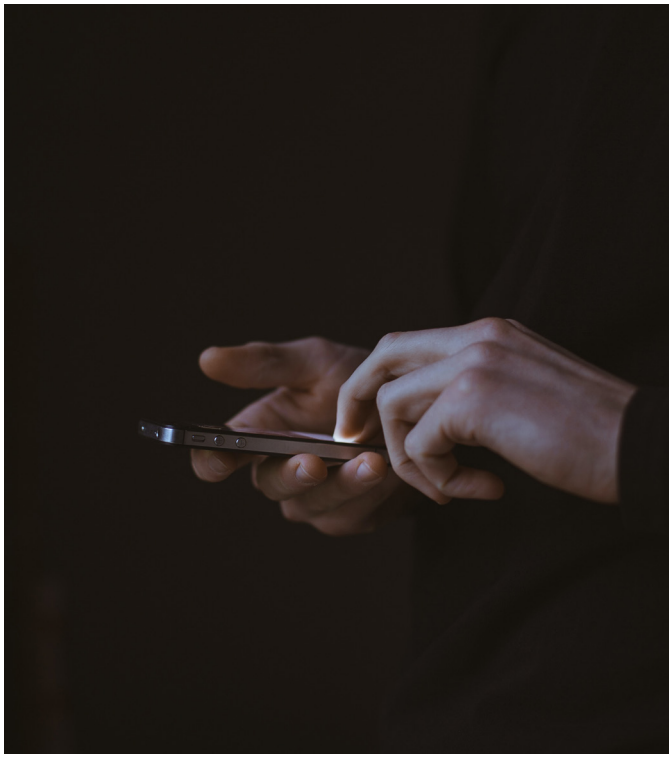
5.6. Notas conclusivas

A experiência de ensino remoto de emergência por parte de docentes que responderam ao questionário fez emergir de maneira muito evidente um conjunto de dados sistematizados e de preocupações que outros estudos portugueses abrangentes já evidenciaram, quer em níveis pré-universitários quer universitários (ver, por exemplo, o estudo recentemente publicado pelo Conselho Nacional de Educação, 2021). As exigências impostas pela situação pandémica e pelos vários períodos de confinamento parece ter deixado entregues à sua sorte, ou à disponibilidade de recursos materiais e imateriais, docentes e discentes, mais ou menos apoiados pelas suas redes formais e informais de suporte. Nem todas as pessoas foram capazes de responder com igual eficácia e eficiência às oportunidades de formação para o uso repentino da tecnologia que lhes foram oferecidas. Umas porque não tinham tempo nem equipamentos condizentes com as exigências dos meios digitais. Outras porque não tinham espaços adequados em casa, quando subitamente passaram a habitar e a trabalhar e/ou a aprender no mesmo espaço físico, muitas vezes dividido com familiares com necessidades equivalentes. Outras ainda, porque pertenciam a gerações que imigraram para a era digital, mas nunca a tinham usado verdadeiramente para o exercício profissional, e muito menos para a socialização em momentos de lazer.

De todos os dados recolhidos, destaca-se uma convicção: foram inúmeras as tentativas e os esforços realmente encetados pelo corpo docente dos ensinos universitário e politécnico para responder com êxito aos desafios trazidos pela pandemia, neste caso específico no âmbito do exercício da docência, sem esquecer a nobreza da profissão, que passa pela responsabilidade de educar - mobilizando o conhecimento científico e os valores da cidadania democrática - e de preparar as gerações mais jovens para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. As diversas adaptações pedagógicas efetuadas, o investimento em material didático e em tecnologia, o estabelecimento de redes informais de suporte, a frequência de ações de formação especializada, a procura por autodidatismo de informação suplementar e o sacrifício das fronteiras entre espaços/tempos públicos e privados para o incremento das competências profissionais, são apenas alguns exemplos que evidenciam a dedicação de docentes do ensino superior portugueses no exercício cabal da profissão. E tudo isto aconteceu mesmo com a consciência da desvalorização progressiva que a docência tem sofrido ao nível dos indicadores de desempenho que são cruciais para o atual sistema de progressão de carreiras, que urge ser revisto, de forma a revalorizar o que tem sido menorizado e quase silenciado na Academia.

Tal como em outras profissões, foram diversas as exigências enfrentadas para o exercício da docência no ensino superior durante a pandemia. Em muitos casos houve necessidade de investimento financeiro em equipamentos e em custos diários de energia e de rede de internet, o que agravou o peso da pandemia sobre algumas famílias, havendo da parte das/os docentes a convicção de que também as/os discentes enfrentavam condições diversas e, por vezes, adversas de aprendizagem e de compromisso com as tarefas académicas, pelas mesmas razões já apontadas.

Em relação às perceções expressas através das respostas fechadas e das perguntas abertas sobre as eventuais vantagens e desvantagens do ensino remoto de emergência, foi possível depreender um entusiasmo apenas modesto por parte de docentes, havendo maior ceticismo por parte das mulheres docentes, nomeadamente no que concerne às semelhanças entre ensino remoto de emergência e ensino presencial, ou ao facto de se conseguirem resultados equivalentes de aprendizagem com estas modalidades desiguais de organização dos ambientes de aprendizagem. Talvez pelas suas maiores dificuldades de conciliação de tarefas e de gestão do tempo, foram também as mulheres que no período pandémico considerado se revelaram mais favoráveis à comunicação por via remota, seja para encontros científicos, ou para reuniões de trabalho. Os homens docentes mostraram-se menos adeptos dessa opção, distinguindo-se delas ao concordarem que é mais difícil acompanhar os trabalhos de uma sessão científica por via remota, ou ainda que esta modalidade de comunicação é redutora da criatividade.



As **redes sociais informais de suporte** parecem ter sido muito mais valorizadas e reconhecidas pelas mulheres docentes do que pelos homens docentes, fruto talvez da ordem social de género, que as levou a considerar, mais do que eles, o apoio de colegas e de pessoas especializadas das instituições como fundamental para enfrentar as dificuldades no uso repentino das tecnologias para ensinar. Eles, mais do que elas, autodescreveram-se como mais capazes de, por si, resolver os problemas enfrentados. Também se destaca das respostas obtidas, uma preocupação maior nas mulheres com questões de justiça e de exercício cabal da cidadania individual por parte do corpo estudantil, quando concordaram mais do que os seus colegas docentes, que poderia haver mais fraude e desculpas enganosas por parte de estudantes, relativamente ao uso dos aparelhos digitais da comunicação online. Houve ainda mais concordância, por parte das mulheres docentes, com a afirmação de que a pandemia veio agravar as desigualdades já existentes entre discentes e que não são explicadas por fatores económicos.

Quanto às reações a perguntas sobre a **evolução dos planos de investigação**, em diferentes áreas, previstos ou já em curso, e no seguimento dos dados já apresentados no capítulo 4 e dos que serão explanados no capítulo 6, a concordância das mulheres docentes foi significativamente superior à dos homens, em aspetos como: a necessidade de parar a investigação em laboratório durante os períodos de confinamento; a alteração completa de metodologias de investigação previstas; a paragem ou a desistência de entrega de trabalhos planeados; o bloqueio dos projetos de investigação em curso pelo encerramento das instituições. Elas foram, por conseguinte, o grupo mais afetado pela pandemia, também nesta vertente do trabalho na Academia.

Em jeito de síntese, podemos dizer que foram várias as lições que a Academia aprendeu ao longo dos últimos quase dois anos e que podem ser fomentadoras de **mudanças estruturais**, a nível individual e coletivo. Concordamos, por isso, com Harris e Santili (2021), quando defenderam que as instituições de ensino superior, enquanto entidades de forte de mudança social e de promoção de valores fundamentais como a **justiça**, a **democracia** e a **equidade**, deverão agora refletir e reorganizar-se para proporcionar ao seu corpo discente outros modelos de ensino/aprendizagem, que vão para além da existência de um calendário rígido de matérias, do convencionalismo das aulas magistrais, ou mesmo da defesa de noções estereotipadas do que é aprender e/ou ensinar. É certo que estes desafios não podem colocar de parte um olhar sobre a **formação contínua de docentes, a nível pedagógico e científico**, e a importância de se repensar a cultura de competição e de individualismo do ensino superior. Ambientes mais amigáveis e cooperativos, devidamente valorizados pelos indicadores de desempenho docente, certamente prepararão a comunidade científica para enfrentar outros desafios futuros, seja de saúde pública ou de outro tipo de calamidades. Além disso, e talvez mais importante, serão promotores de maior bem-estar e mais condizentes com a missão do ensino superior.

06

“CONFINAR E PERECER”? PANDEMIA E SEUS EFEITOS NO DESEMPENHO ACADÉMICO

6. "Confinar e Perecer"? Pandemia e seus efeitos no desempenho académico

6.1. Perceções sobre o impacto da pandemia nos usos do tempo académico

As transformações significativas e repentinas nas condições de trabalho e aprendizagem no ensino superior, a par com as mudanças profundas na dinâmica de muitas famílias decorrente das alterações na natureza e volume do trabalho doméstico e de cuidados, potenciam necessidades de adaptação e reajustamento do volume e organização do tempo dedicado ao trabalho profissional e da sua distribuição por diferentes atividades académicas. Estudos anteriores que analisaram o impacto dos primeiros meses da pandemia dão conta do viés de género observado nestas adaptações (Cardel *et al.*, 2020; Lopes *et al.*, 2021; Minello *et al.*, 2020; Myers *et al.*, 2020).

No nosso estudo procurámos expandir e aprofundar esses resultados, identificando e compreendendo padrões de mudança nos usos do tempo académico durante a pandemia. No inquérito, questionámos docentes e investigadoras/es sobre o modo como a crise pandémica influenciou a sua afetação de tempo a um conjunto de tarefas académicas específicas. Para cada uma das atividades foi pedido que indicassem uma das três opções:

1) Passou a dedicar menos tempo;
2) Dedicou o mesmo tempo;
3) Passou a dedicar mais tempo.

A coluna relativa à amostra global da tabela de contingência abaixo é reveladora de uma tendência geral de reorientação do pessoal académico para as tarefas docência, especialmente a preparação de aulas e avaliações (73% assinalou que despendeu mais tempo), em detrimento das atividades de transferência e divulgação (1.7, em média) e de algumas tarefas de investigação, nomeadamente a realização de trabalho de campo/laboratorial, que de entre todas as atividades elencadas é a que apresenta um maior desinvestimento (1.3, em média), já observado no capítulo quatro (veja-se tabela 19).

Tabela 30 - Docentes e investigadoras/es: dedicação de tempo a tarefas académicas específicas, por sexo (médias). U de Mann-Whitney por tipo de atividade e sexo.

	Docentes		Investigadoras/es		Amostra Total	Docentes vs. Invest	Mulh. vs. Hom.
	Mulher	Homem	Mulher	Homem		p-value	p-value
DOCÊNCIA							
Preparação de aulas e avaliações	2.8	2.7	2.4	2.5	2.7	<.001	.002
Correção e classificação de exames e/ou trabalhos de estudantes	2.5	2.4	2.1	2.2	2.4	<.001	<.001
Atendimento / acompanhamento de estudantes	2.5	2.3	2.1	2.2	2.4	<.001	<.001
Supervisão de trabalhos académicos	2.3	2.3	2.1	2.1	2.3	<.001	.159
Participação em júris de avaliação	2.0	2.0	1.9	1.9	2.0	<.001	.414
INVESTIGAÇÃO							
Coordenação de/participação em projetos de investigação	2.0	2.0	2.0	2.1	2.0	.185	.211
Colaboração com colegas estrangeiros em atividades científicas diversas	1.8	1.9	1.8	1.9	1.8	.750	.024
Realização de trabalho de campo/laboratorial	1.3	1.4	1.1	1.3	1.3	.006	.002
Redação de artigos ou livros	1.8	2.0	2.3	2.2	2.0	<.001	.002
Elaboração de candidaturas/ propostas de investigação, inovação ou transferência	1.9	2.0	2.3	2.4	2.0	<.001	.210
Revisão e avaliação de artigos ou candidaturas de projetos de investigação	2.1	2.1	2.2	2.2	2.1	.050	.402
GESTÃO							
Participação em reuniões e conselhos/comissões	2.4	2.3	2.2	2.1	2.3	.018	.067
Trabalho de gestão realizado para a faculdade/ departamento/ centro/ /comissões	2.5	2.3	2.1	2.3	2.4	.001	.002
Trabalho de gestão/ administrativo relacionado com curso/projeto que coordeno	2.5	2.4	2.2	2.3	2.4	<.001	.048
TRANSFERÊNCIA							
Atividades de transferência e divulgação	1.6	1.7	1.6	1.6	1.7	.097	.004
Autoformação	2.0	2.1	2.1	2.2	2.1	.145	.278

Este padrão geral de mudança na afetação de tempo desenhado pelos dados, corroborado por outros estudos (Augustus, 2021; Minello, 2010) encontra ressonância nos focus groups com docentes e investigadoras/es e nas respostas abertas de comentário sobre o impacto da pandemia no desempenho académico. Os testemunhos apresentados dão conta do reforço da sobrecarga de trabalho ligada à atividade docente e à gestão administrativa associadas às novas condições de trabalho e de aprendizagem durante a pandemia e consequente desinvestimento nos outros domínios da ação académica. Alguns excertos são ilustrativos destas perceções.

O excesso de trabalho docente, derivado da coordenação de estágios, supervisão dos mesmos, por via de decisões imprevistas que iam surgindo devido à Pandemia e a quadruplicação das reuniões da Comissão de Ética retiraram muito do tempo que estava destinado à investigação e publicação.

(Professora em Instituto Politécnico, 49 anos)

Em termos profissionais, tive que selecionar meus projetos de trabalho, pois não era possível manter todos, uma vez que tenho muito mais trabalho, principalmente trabalho burocrático. Há uma constatação simples: seguir os alunos a distância pode fazer-se, mas tem que se gastar muito mais tempo, tem que escrever mais e-mails, fazer as gravações das aulas, resolver os problemas dos estágios. O tempo gasto é imensuravelmente maior.

(FG com docentes do ensino universitário, Professor)

A componente científica (investigação, publicação) foi muitíssimo penalizada pela sobrecarga de tempo e recursos na componente pedagógica/ensino e administrativa/gestão.

(Professora em Instituto Politécnico, 49 anos)

Perante o tempo letivo alargado devido ao desdobramento das aulas experimentais necessário com a lotação dos laboratórios reduzida para metade, o nº de horas de contacto aumentou tornando-se extenuante e deixando pouco tempo para a realização das restantes tarefas como se tudo funcionasse num regime normal.

(Professora em Universidade, 66 anos)

Os resultados das análises bivariadas inferenciais (teste U de Mann-Whitney) por sexo e tipo de atividade académica predominante demonstram que as alterações na afetação do tempo académico apresentam características diferentes para mulheres e homens docentes e investigadoras/es. Vemos que para a maioria das tarefas de **docência**, nomeadamente preparação de aulas e avaliações, correção e classificação de exames e/ou trabalhos de estudantes e acompanhamento de estudantes, as **mulheres** obtiveram médias significativamente superiores às dos homens (indicando maior afetação de tempo). Do mesmo modo, nas tarefas de **gestão/administrativas**, nomeadamente as realizadas para faculdade/ departamento/ centro/ conselhos/comissões e as relacionadas com a coordenação de cursos/projetos, envolvendo frequentemente o designado trabalho doméstico académico (Heijstra *et al.*, 2017), as **mulheres** apresentam médias significativamente superiores às dos colegas. Os **homens**, por seu turno, apresentam médias significativamente superiores nas atividades de **transferência e divulgação** e em algumas **tarefas de investigação**, designadamente as vinculadas à produtividade científica e ao desenvolvimento/manutenção de redes de investigação: colaboração com colegas estrangeiros em atividades científicas diversas e redação de artigos ou livros.

As análises bivariadas revelam também diferenças com relevância estatística entre as amostras de docentes e investigadoras/es. Como seria expectável, o grupo de docentes obteve médias significativamente superiores em todas as tarefas elencadas, assim como nas tarefas de "serviço" académico (seja para a faculdade/ departamento/ centro/comissões, seja no âmbito da coordenação de projetos/cursos). Por seu turno, o grupo de investigadoras/es obteve médias superiores em tarefas de investigação vinculadas à captação de financiamento e produtividade científicos, nomeadamente a elaboração de candidaturas/propostas de investigação, inovação ou transferência e a redação de artigos ou livros.

Partindo do grupamento das diversas tarefas académicas dispostas na tabela acima, foram criados quatro índices de dedicação de tempo: (a) docência, (b) investigação, (c) gestão, (d) transferência. A análises bivariadas anteriores permitiram-nos, numa perspetiva descritiva e inferencial, avaliar relações entre duas variáveis. Anteriormente, avaliámos as relações entre cada uma das tarefas académicas (variável dependentes) e o sexo e tipo de atividade (variáveis explicativas), separadamente. Embora estas análises nos permitam estabelecer a relação entre duas grandezas/variáveis, não nos permitem, por exemplo, avaliar a influência da interação de ambas as variáveis explicativas (sexo e tipo de atividade) na variável dependente (tarefa académica).

A utilização de modelos de regressão permite abarcar um maior número de fatores explicativos das mudanças na alocação de tempo às diversas tarefas durante a crise pandémica, permitindo avaliar de forma absoluta e comparativa a influência de todos os fatores. O objetivo deste método é criar uma equação ou um "modelo" que explique o impacto/relação entre essas variáveis. Assim, foram integradas no modelo explicativo de cada um dos quatro índices de alocação de tempo os seguintes preditores: sexo (homem/mulher); situação conjugal (vive em casal/não vive em casal); crianças com <12 anos (com/sem); cuidados a pessoas com necessidades especiais (cuidador/a/ não cuidador/a); tipo de atividade predominante (docência/investigação); estabilidade do contrato de trabalho (com/sem integração na carreira); regime de tempo de trabalho (tempo integral/ não integral); idade (escala); antiguidade na instituição (escala); subsistema de ensino (universitário/politécnico). A representação gráfica sumária dos resultados das quatro equações de regressão pode ser encontrada no quadro abaixo.

Tabela 31 - Mudanças na afetação de tempo aos domínios da atividade académica: representação gráfica dos resultados das equações de regressão.

	Docência	Investigação	Gestão	Disseminação
Mulher	+	-		
+ Jovem				-
Em casal		+	+	
Com crianças ≤ 12	-	-	-	-
Docente	+	-	+	-
Com integração na carreira	+	+	+	
Tempo inteiro		+	+	
> Antiguidade		-		
Subsistema Universitário		+	-	

Legenda: (+) Indica tendência de reforço do tempo alocado por comparação à categoria "oposta". (-) Indica tendência de diminuição do tempo alocado por comparação à categoria "oposta".

Nota: A variável "cuidado a pessoas com necessidades especiais" não foi incluída no quadro por não revelar efeito estatisticamente significativo em nenhuma das quatro equações de regressão, mas foi incluída nos exercícios estatísticos.

Um olhar global sobre os resultados relativos aos diferentes índices de alocação de tempo e respetivos fatores preditores, permite aferir que o reforço do investimento nas tarefas de docência (em detrimento da investigação) durante a pandemia é particularmente devedor da dedicação das mulheres. Revela também que a carreira docente se encontra particularmente vinculada ao reforço das vertentes docente e de gestão, enquanto na carreira de investigação se verifica uma tendência de afunilamento da afetação de tempo para o respetivo *core business*, em especial por parte de académicas/os com integração mais recente nas instituições. Por outro lado, a estabilidade do vínculo laboral é preditor do maior reforço da alocação e tempo à maioria dos domínios de atividade (com exceção da disseminação e transferência de conhecimento).

Por fim, um resultado particularmente saliente releva a situação de fragilidade de pessoal académico com crianças pequenas em termos de possibilidades de dedicação de tempo ao trabalho profissional, já que a **presença de crianças com menos de 12 anos** no agregado é um importante preditor do desinvestimento em todos os domínios da atividade académica.

Analisemos agora cada um dos índices de alocação de tempo académico, separadamente, no sentido de explorar as suas características específicas.

No **índice docência** a equação de regressão[9] foi estatisticamente significativa, explicando 25.7% da variância total. Três preditores foram significativos: o sexo, crianças com 12 anos ou menos e tipo de vínculo contratual. Isto significa que, depois de controladas outras variáveis relevantes para a explicação dos usos do tempo académico (nomeadamente, idade, situação conjugal, cuidado de pessoas com necessidades especiais, tipo de atividade predominante, regime de tempo de trabalho, antiguidade na instituição e subsistema de ensino), observamos que são sobretudo as mulheres, pessoas sem crianças pequenas e docentes com integração na carreira que mais afirmam reforçar a componente pedagógica da sua alocação de tempo profissional.

O poder explicativo do modelo de regressão[10] construído para compreender as mudanças na **alocação de tempo a tarefas de investigação** durante a pandemia é inferior (explicando 8,8% da variância total), embora nele sobressaia o impacto significativo de um maior número de fatores. Enquanto partilha com o modelo anterior a relevância dos preditores "vínculo contratual permanente" e "crianças com 12 anos ou menos", no reforço e moderação da afetação de tempo, respetivamente, neste modelo ser homem é um preditor do reforço da afetação de tempo à investigação, ao contrário do que se observa relativamente à docência.

Por outro lado, ao contrário do que se verifica para o índice da docência, a predominância da atividade de investigação é preditiva do reforço do envolvimento em tarefas de investigação. Neste modelo, além destes fatores, também viver em casal, trabalhar a tempo inteiro, com níveis de antiguidade inferiores e estar no subsistema universitário tem impacto significativo na compreensão da (maior) dedicação de tempo às tarefas de investigação.

A equação de regressão[11] foi também estatisticamente significativa para o **índice de gestão** (explica 12% da variância total). Este modelo partilha com os dois anteriores a capacidade preditiva do vínculo contratual permanente e da presença de crianças pequenas no agregado. Partilha com o modelo explicativo da alocação de tempo à docência (afastando-se do da investigação) a relevância do estatuto de docente no reforço da afetação de tempo. Afasta-se também do modelo relativo à investigação no que toca ao subsistema de ensino, relevando o poder preditivo do subsistema politécnico na maior alocação de tempo às tarefas de gestão, para se aproximar nas tendências observadas naquele modelo no que toca à situação conjugal e ao regime de tempo de trabalho.

[9]No índice docência a equação de regressão foi estatisticamente significativa F(10, 1642)=58.109, p<.001, o R2 foi de .257, ou seja, explica 25,7% da variância total. Três preditores foram significativos: o sexo (b=.067, p=.002); ter crianças com 12 anos ou menos (b= -.080, p=.001) e o tipo de contrato (b=.159, p<.001).

[10]Considerado o índice investigação a equação de regressão foi estatisticamente significativa F(10, 1607)=16.621, p<.001, o R2 foi de .088, ou seja, explica 8,8% da variância total. Os seguintes preditores foram estatisticamente significativos: o sexo (b=-.068, p=.005); viver em casal (b=.056, p<.05); ter crianças com 12 anos ou menos (b=-.060, p<.05); tipo de atividade (docente ou investigador) (b=-.169, p<.001); regime de trabalho (b=.066, p<.05); o tipo de contrato (b=.126, p<.001); subsistema de ensino (b=.180, p<.001) e antiguidade na instituição (b=-.084, p<.05).

[11]Para o índice gestão a equação de regressão foi estatisticamente significativa F(10, 1578)=22.741, p<.001, o R2 foi de .120, ou seja, explica 12% da variância total. Os seguintes preditores foram estatisticamente significativos: viver em casal (b=.060, p=.014); cuidar de crianças com 12 anos ou menos (b=-.085, p=.002); tipo de atividade (docente ou investigador) (b=.220, p<.001); regime de trabalho (b=.129, p<.001); o tipo de contrato (b=.145, p<.001); e subsistema de ensino (b=-.081, p=.001).

O poder explicativo do modelo de regressão construído para compreender as mudanças na alocação de tempo a tarefas de **transferência e disseminação** durante a pandemia é modesto, mas estatisticamente significativo (explicando 1,6 % da variância total). Três preditores foram estatisticamente significativos: o tipo de atividade, a idade e a situação familiar, revelando o impacto do estatuto de docente, de idade mais jovem e com crianças até aos 12 anos na retração do tempo dedicado a atividades de transferência e disseminação[12].

Estes resultados apontam para o reforço das desigualdades de género na divisão do trabalho académico durante o período pandémico anteriormente perspetivado em reflexões autoetnográficas e estudos qualitativos de pequena escala (Boncori, 2020; Guy & Arthur, 2020; Minello *et al.*, 2020)[13]. O estudo revela uma clara tendência para o exacerbar das assimetrias de género na alocação do tempo académico, assumindo as mulheres a maior parcela de esforço associada ao acréscimo das exigências materiais e emocionais de ensino/aprendizagem e serviço académico durante este período. O reforço desproporcional das vertentes de ensino e de gestão/administrativa, subtraindo sobretudo às mulheres tempo para dedicar a outros domínios da atividade académica, reflete-se no agudizar dos desequilíbrios na alocação de tempo à vertente de investigação, a qual envolve atividades que são fundamentais para a progressão na carreira, reputação externa e promoção institucional (Macfarlane & Burg, 2019).

Por outro lado, ao fazer emergir as diferenças na divisão do trabalho académico, e não apenas na divisão do trabalho doméstico/familiar, estes resultados permitem-nos perspetivar, na linha argumentativa de Maria do Mar Pereira (2021), as **desigualdades de género "pandémicas"** como resultando não apenas da divisão desigual do trabalho reprodutivo privado, externas à academia, mas também como consequência das assimetrias no trabalho profissional, que são internas à academia, das tarefas que temos vindo a integrar no trabalho doméstico académico.

[12]Para o índice de transferência e disseminação a equação de regressão foi estatisticamente significativa F(10, 1646)=3.749, p<.001, o R2 foi de .016, ou seja, explica 1,6% da variância total. Três preditores foram estatisticamente significativos: tipo de atividade (docente ou investigador) (b=-.072, p<.05); cuidar de crianças com 12 anos ou menos (b=-.081, p=.003) e idade (b=.105, p=.007).

[13]Mais recentemente têm surgido estudos baseados em metodologias extensivas. Vejam-se, por exemplo, o estudo feito na Universidade de Coimbra e outras, por Lopes e colegas no âmbito do Projeto SUPERA, (Lopes *et al.*, 2021) e no ISCTE-IUL por Lopes, Vale e Nunes (2021).

Por fim, sem desconsiderar a importância da dimensão interna/institucional das desigualdades identificadas (vejam-se os resultados relativamente a esta dimensão no capítulo 4), o estudo releva o impacto do aumento das tarefas de cuidado/apoio escolar associadas à maternidade e à paternidade sobre o volume e organização do tempo disponível para o trabalho profissional, confirmando as asserções das primeiras análises sobre a severidade dos efeitos da pandemia no tempo disponível para dedicar às diversas atividades académicas por parte dos pais e, sobretudo, das mães na Academia (Deryugina *et al.*, 2021; Meehan, 2021; Myers, 2020). As contingências associadas às medidas de contenção da pandemia, e as suas repercussões nas rotinas domésticas e familiares, tiveram um impacto particularmente visível nas rotinas profissionais das pessoas com crianças pequenas no agregado, contribuindo para criar/reforçar desigualdades entre pessoas com e sem crianças nas possibilidades de dedicação de tempo à esfera de trabalho académico, nas suas diversas vertentes, por parte de pais e mães. As diferenças entre sexos que são identificadas nas duas funções centrais da carreira académica – docência e investigação – não podem, todavia, ser explicadas unicamente pelas diferenças entre homens e mulheres no envolvimento no trabalho reprodutivo de cuidados às crianças. Com efeito, vemos que a tendência significativamente mais marcada de redução do tempo alocado pelas mulheres às tarefas de investigação, concretamente, mantém-se significativa quando comparamos com pessoas sem crianças pequenas no agregado.

6.2. Impacto percebido das disrupções domésticas/familiares, académicas e de saúde no desempenho académico

Estudos anteriores que analisaram o impacto dos primeiros meses da pandemia nas condições de trabalho científico desde cedo dão conta da desproporcionalidade dos efeitos do aumento do volume de trabalho doméstico e de cuidados e da dissolução das fronteiras espaciais e temporais entre o trabalho reprodutivo e o trabalho profissional sobre o desempenho profissional das mulheres (Cardel *et al.*, 2020; Jung *et al.*, 2020; Lopes *et al.*, 2021; Myers *et al.*, 2020; Minello *et al.*, 2020). Estes estudos evidenciaram que a pandemia tem um impacto mais negativo sobre as possibilidades de concentração (Jung, 2020; Minello *et al.*, 2020) e de dedicação de tempo das mulheres (sobretudo quando são mães) ao trabalho profissional (Lopes *et al.*, 2021), especialmente às tarefas de investigação (Myers *et al.*, 2020).

No inquérito por questionário, perguntámos a docentes e investigadoras/es em que medida um conjunto de circunstâncias académicas, familiares/domésticas e de saúde (física e psicológica/mental/emocional) afetaram negativamente o seu desempenho académico desde o início da crise pandémica. As pessoas responderam numa escala de sete pontos em que 1 significava nenhum impacto e 7 forte impacto. Como se vê nas estatísticas descritivas da tabela abaixo, a acumulação de tarefas e dificuldade em atendê-las e o aumento do trabalho doméstico são, globalmente, os fatores mais inibidores do desempenho científico de homens e mulheres na Academia. A prevalência destes fatores é comum às diversas subamostras, à exceção dos homens investigadores, para quem as condições para a realização do trabalho científico foram, a par da acumulação de tarefas, os fatores mais penalizadores.

Uma visão geral das estatísticas na tabela de contingência abaixo, que cruza as diversas circunstâncias domésticas, familiares, laborais e de saúde com o sexo e tipo de atividade académica é também reveladora do impacto desproporcional das alterações decorrentes do contexto pandémico no desempenho científico nas mulheres e nas pessoas que se dedicam primordialmente à investigação. Vemos que, com exceção da saúde física, quem investiga reporta um impacto significativamente maior ($p<0.05$) das circunstâncias enumeradas relativamente a quem se dedica primordialmente à docência. A comparação entre sexos mostra que as mulheres reportam significativamente maior impacto ($p<0.05$) na maioria das circunstâncias apontadas, com a exceção da saúde física e constrangimentos pessoais de estudantes no acompanhamento das aulas.

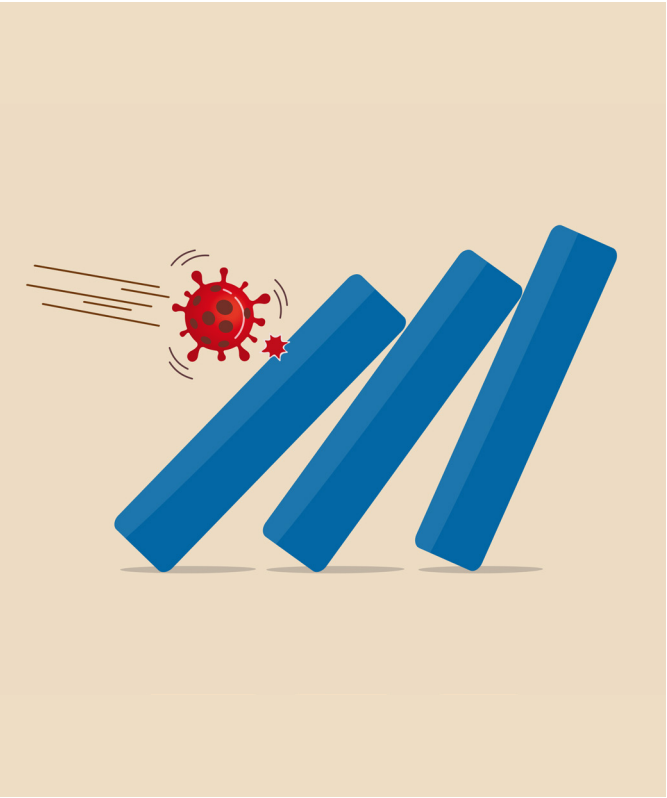


Tabela 32 - Docentes e investigadoras/es: circunstâncias que afetaram negativamente o desempenho académico desde o início da crise pandémica, por sexo (médias). U de Mann-Whitney por tipo atividade e sexo.

	Docentes		Investigadoras/es		Amostra Total	Docentes vs. Invest	Mulh. vs. Hom.
	Mulher	Homem	Mulher	Homem		p-value	p-value
FATORES DOMÉSTICOS E FAMILIARES							
Responsabilidades de atenção/ cuidado à família	4.7	4.2	5.5	4.5	4.6	<.001	<.001
Necessidade de apoiar crianças / jovens nas atividades escolares	4.2	4.0	5.4	4.2	4.2	.007	<.001
Aumento do trabalho doméstico	5.2	4.6	5.6	4.7	5.0	<.001	.009
FATORES ACADÉMICOS							
Condições para a realização de trabalho científico	4.7	4.5	5.5	4.8	4.7	.023	<.001
Constrangimentos pessoais de estudantes no acompanhamento das aulas	4.6	4.4	4.7	4.4	4.5	.005	.622
Acumulação de tarefas e dificuldade em atendê-las	5.3	4.7	5.7	4.8	5.1	<.001	.005
FATORES DE SAÚDE							
Saúde mental/estado emocional com a situação	4.6	4.2	5.1	4.5	4.5	<.001	<.001
Saúde física	4.0	3.9	4.2	3.9	4.0	.052	.576
Falta de concentração	4.2	4.0	5.1	4.4	4.2	.005	<.001

A análise de conteúdo das respostas abertas de comentário aos efeitos da pandemia no desempenho académico reforça e ilustra os resultados estatísticos descritos. Vemos que 29% das 93 pessoas que inseriram as suas anotações referiram, sobretudo as mulheres, que a pandemia afetou negativamente o trabalho académico, seja por fatores associados a mudanças nas dinâmicas de trabalho profissional, como sejam o aumento da carga laboral e das exigências burocrático-administrativas e letivas, as restrições ao trabalho de campo, o excesso de reuniões online ou a falta de apoio institucional, seja pela maior interseção das esferas laboral e familiar/doméstica no período pandémico. Estas disrupções geraram sentimentos de exaustão, isolamento, angústia e frustração e tensões na conciliação das diversas esferas da vida que condicionaram a motivação e as possibilidades de concentração no trabalho. Nos comentários deixados, podemos destacar alguns testemunhos representativos.

Extremamente difícil recolher dados para a produção dos outputs científicos previstos.
(Investigadora, 39 anos)

Em sentido negativo, ficaram inviabilizadas as possibilidades de deslocação ao estrangeiro, para consolidar redes de investigação e possível delineamento de novos projetos de investigação.
(Professora em Universidade, 60 anos)

A elevada carga de trabalho inerente à coordenação da licenciatura e o aumento de tempo para preparação de materiais pedagógicos e de avaliação associados ao apoio a alunos tem dificultado o terminar de processos de investigação (publicações científicas) e encetar outros projetos. *(Professora em Instituto Politécnico, 48 anos)*

Além da sobrecarga doméstica e da necessidade de trabalhar com filhos de idade pré-escolar e com menos de 12 anos em casa, "pesou" ainda a dimensão dos espaços domésticos - em que medida existe um espaço próprio só dedicado ao trabalho intelectual e uma rede de internet para tal. No meu caso, no 1º confinamento, foi preciso todos trabalharmos na sala - porque a internet deixou de chegar a toda a casa e porque não dispúnhamos de escritório. Estas circunstâncias dificultam qualquer tarefa que requeira atenção sustentada ao longo do tempo.
(Professora em Universidade, 49 anos)

A pandemia trouxe desmotivação e incapacidade total para a conciliação das exigências familiares com a docência e o trabalho de investigação.
(Professora em Instituto Politécnico, 59 anos)

Nas entrevistas focalizadas de grupo com docentes e investigadoras/es são diversos os relatos que dão conta do modo como as transformações no trabalho reprodutivo e académico impostas pelo encerramento de locais de trabalho e equipamentos coletivos e pela transição para o regime de trabalho/ensino remoto impactaram o estado físico e emocional e as possibilidades de concretização das expectativas de desempenho. Os excertos que destacamos são bem ilustrativos das diversas condicionantes do desempenho académico durante a crise pandémica. São também reveladores da situação particularmente desafiante em que se encontram pessoas com crianças pequenas a cargo, sobretudo quando um dos membros do casal se encontra em regime de trabalho presencial, como é o caso de profissionais em funções essenciais durante a pandemia.

O problema não imediato que a pandemia colocou e que já estamos a sentir: não poder ir ao campo. Há também o problema de gestão da equipa, pois não tínhamos a possibilidade de reuniões presenciais, e isso era muito importante para organização das atividades. Depois, a dificuldade de manter o nível de publicações, não tanto de atividades, seminários, etc. (...). Senti dificuldade de manter o ritmo (de publicações) que tinha anteriormente. (...). O meu dia aumentou. Parece que tinha 48h. As 2h, 3h, 4h que eu dedicava a fazer trabalho académico passaram a ser 30 (min.) aqui, 30 (min.) depois do jantar com sono. Tudo junto, se calhar, daria meio dia de trabalho, mas não é meio dia de trabalho: é meio dia de tentativas de conexão. (...). Tive bastantes dificuldades a gerir a vida pessoal e a vida profissional. (...) A minha companheira é médica e, portanto, não parou. E eu fiquei com duas crianças de 6 e 7 anos constantemente em casa. Fui, portanto, babysitter, fui professor primário, fui cozinheiro, fui colega de brincadeira e, entretanto, fui tentando coordenar o projeto, responder algumas coisas. (...) Esse aspeto foi importante, porque sabemos que para pensar, para escrever, precisamos de concentração e silêncio e, portanto, a pandemia foi um espaço de muito ruído. Às vezes ruído silencioso. É preciso responder a muitas solicitações.
(FG com investigadoras/es, Investigador)

Tenho trabalhado mais, mas o trabalho não é tão produtivo. (...) É impossível fazer trabalhos de grande magnitude nessas condições. "Sinto-me extremamente cansada. A produtividade para mim é baixa, não obstante do esforço, não sei porquê...
(FG com docentes do ensino politécnico, Professora)

A minha casa está colonizada pelo trabalho
(FG com investigadoras/es, Investigadora)

De repente eu passo a estar em teletrabalho e a ser mãe ao mesmo tempo, e tudo aquilo que tinha a ver com a minha rotina- acordar às 6h30 da manhã, estar a ler, para depois tratar da miúda, levá-la à escola - toda esta disciplina perdeu-se completamente. (...). Foi como se o dia se expandisse, em vez de ter 24h passou a ter 48, noites mal dormidas... A produtividade não dava - tive semanas em que não trabalhei com a capacidade que tinha antes e, sobretudo, a intensificação que eu vi... (...) Voltei a trabalhar nos fins-de-semana, como quando comecei na investigação.
(FG com investigadoras/es, Investigadora)

No sentido de fazer uma análise agregada do tipo de circunstâncias relevadas na pandemia com potencial de impactar a produtividade académica, foram criados **quatro índices de afetação:** (a) fatores familiares e domésticos; (b) fatores relacionados com o trabalho académico; (c) fatores relacionados com a saúde; (d) geral (conjunto de todos os fatores). Estes índices foram usados como variáveis critério em análises de regressão múltipla com um conjunto de fatores-chave sociodemográficos, familiares e ocupacionais preditores: sexo; situação conjugal; crianças com ≤12 anos; cuidador/a de pessoas com necessidades especiais; tipo de atividade predominante (docência/investigação); estabilidade do contrato de trabalho (com/sem integração na carreira); regime de tempo de trabalho (integral/não integral); idade; antiguidade na instituição; subsistema de ensino. No quadro abaixo apresenta-se a representação gráfica sintética dos resultados das análises de regressão conduzidas.

A análise de regressão linear relativa ao índice de afetação geral vem ampliar as conclusões das análises bivariadas, revelando o impacto diferenciado dos diversos fatores nas possibilidades de desempenho académico em diferentes grupos de pessoas. Apesar de reforçar alguns dos resultados das análises bivariadas descritivas e inferenciais, nomeadamente a relevância do sexo na perceção do impacto das diversas circunstâncias domésticas, académicas e de saúde no desempenho académico, vem também relativizar a relevância de outros fatores na compreensão deste impacto, nomeadamente do tipo de atividade académica predominante (docência / investigação).

Tabela 33 - Circunstâncias que afetaram negativamente o desempenho académico desde o início da crise pandémica: representação gráfica dos resultados das equações de regressão.

	Índice Geral	Fatores domésticos e familiares	Fatores académicos	Fatores de saúde
Mulher	+	+	+	+
+ Jovem	+	+	+	+
Em casal	+	+	+	
Com crianças ≤ 12	+	+	+	
Docente	+	+	+	+
Com integração na carreira		+	+	
Tempo inteiro	+	+	+	+
> Antiguidade			-	
Subsistema Universitário				-

Legenda: (+) Indica tendência de maior afetação negativa (-) Indica tendência de menor afetação negativa.

Um resultado que sobressai da análise do índice que agrega todos os efeitos, e que é transponível para os índices desagregados, é a ausência de capacidade explicativa do estatuto de "investigador/a" do maior impacto negativo no desempenho científico das alterações decorrentes do contexto pandémico quando controlados outros fatores profissionais e sociodemográficos. Isto significa que parte das diferenças nas respostas entre investigadoras/es e docentes nas análises bivariadas será devedora das próprias diferenças na composição das duas subamostras. Na amostra de investigadoras/es encontramos, com efeito, uma representação relativamente superior de mulheres, pessoas mais jovens e com crianças pequenas – variáveis eminentes na explicação dos efeitos negativos no desempenho científico, como se vê na tabela 32.

Assim, em termos gerais, foram mais afetadas por fatores familiares, domésticos, académicos e de saúde, as mulheres, pessoas que vivem em casal, mais jovens, com crianças ≤ 12 anos e/ou pessoas com necessidades especiais diárias a cargo e com regime de trabalho a tempo integral (com ou sem exclusividade).

Considerando os tipos de fatores, de forma desagregada, e começando por atender ao índice de afetação do desempenho académico relativo às questões relacionadas com fatores domésticos e familiares, a equação de regressão[14] relevou a influência estatisticamente significativa (explica 37.8 % da variância total) dos mesmos preditores relevados no índice geral, salientando o poder preditivo de um fator adicional. O tipo de contrato ganha, com efeito, relevância na explicação do impacto negativo dos fatores domésticos e familiares. Assim, são sobretudo as mulheres, as pessoas mais jovens, com dependentes a cargo, que vivem em casal e com contrato de emprego permanente que mais acusam o efeito negativo das circunstâncias domésticas e familiares no desempenho académico durante a pandemia.

O modelo de regressão[15] construído para explicar o efeito das questões relacionadas com o trabalho académico no desempenho profissional releva menor poder explicativo (explica 4.9% da variância total) do que os anteriores. O poder preditivo do modelo dispersa-se, no entanto, por um maior número de fatores. Neste modelo, além dos fatores evidenciados nos dois modelos anteriores, sobressai o poder preditivo da antiguidade. Foram, portanto, mais afetadas por questões relacionadas com o trabalho académico pessoas do sexo feminino, que vivem em casal, mais jovens, com dependentes a cargo, com contrato permanente, em regime de trabalho a tempo integral e com níveis de antiguidade inferiores.

Quanto ao índice que agrega as questões relacionadas com a saúde física e mental, a equação de regressão foi estatisticamente significativa, embora com poder explicativo modesto – 5.0% da variância total. Neste modelo sobressai o poder explicativo de um menor número de variáveis familiares (vivência em casal e crianças a cargo deixam de ser relevantes), enquanto o sexo e a idade mantêm forte poder explicativo. De entre os preditores ocupacionais, sobressaem a relevância de um fator ocupacional não revelado em nenhum dos modelos anteriores – o subsistema de ensino. Foram, com efeito, mais afetados por questões relacionadas com a saúde indivíduos do sexo feminino, mais jovens, com pessoas com necessidades especiais diárias a cargo, em regime de trabalho a tempo integral e do subsistema de ensino politécnico.

Em suma, o quadro desenhado pelos dados sublinha a **desproporcionalidade** do impacto das disrupções domésticas/familiares, académicas e de saúde decorrentes da COVID-19 **sobre o desempenho académico das mulheres** durante a crise pandémica, particularmente as mais jovens e com pessoas dependentes a seu cuidado.

[14]A equação de regressão foi estatisticamente significativa F(10, 1629)= 100.730, p<.001, R2=.378 ou seja, explica 37,8% da variância total. Os preditores significativos foram: o sexo (b=.087, p<.001); viver em casal (b=.118, p<.001); cuidar de crianças com 12 anos ou menos (b=.494, p<.001); ter pessoas com necessidades especiais a cargo (b=.065, p=.001); idade (b=-.154, p<.001) e, com significância marginal (isto é, p <0.1), o regime de trabalho (b=.050, p<0.1) e o tipo de contrato (b=.053, p<0.1).

[15]A equação de regressão foi estatisticamente significativa F(10, 1643)=9.505, p<.001, o R2 foi de .049, ou seja, explica 4,9% da variância total. Também aqui, diversos preditores foram significativos: o sexo (b=.067, p=.006); viver em casal (b=.050, p<.05); ter a cargo crianças com menos de 12 anos (b=.079, p=.004); regime de trabalho (b=071, p=.027); tipo de contrato (b=.087, p=.015); antiguidade na instituição (b=-.118, p=.002) e, com significância marginal (isto é, p <0.1), ter pessoas com necessidades especiais a cargo (b=.044, p<0.1) e idade (b=-.073, p<0.1).

6.3. Efeitos da pandemia na produtividade científica

Perante a maior intensidade das disrupções profissionais em determinados grupos de pessoas no sistema científico, nomeadamente mulheres jovens e com pessoas a cargo que necessitam de cuidados, será previsível que as implicações da pandemia nas possibilidades de corresponder aos elevados padrões de exigência bibliométricos da "academia neoliberal" sejam mais gravosas para as mulheres. A investigação sobre os efeitos (desiguais) da pandemia sobre a produção de publicações tem sido prolífera, dando conta da diminuição do número e/ou proporção de publicações femininas. Relatórios de editoras de revistas científicas indicam que, ao passo que em termos globais a submissão de artigos aumentou durante a pandemia, a proporção das submissões de autoria feminina diminuiu, na maioria dos casos (Flaherty, 2020; Fuchs-Schündeln, 2020; Wiegand *et al.*, 2020). Na mesma linha, os estudos que analisam repositórios preprints oferecem evidência de que a pandemia está a afetar desproporcionadamente a produtividade das investigadoras (King & Frederickson, 2021; Vincent-Lamarre *et al.*, 2020; Viglione, 2020).

Os resultados do nosso estudo estão em linha com os resultados das pesquisas anteriores, colocando as mulheres em situação de relativa desvantagem, particularmente nos indicadores de produtividade científica mais valorizados na apreciação do mérito e excelência académicos.

No sentido de avaliar o impacto da situação pandémica na capacidade e celeridade de produção científica pedimos a docentes e investigadoras/es que nos indicassem, de entre os tipos de *outputs* listados, o número daqueles que não foram finalizados de acordo com o planeado.

Na tabela abaixo são apresentados os valores médios de produção não concluída em cada um dos indicadores de produtividade. As estatísticas bivariadas descritivas e inferenciais apontam para uma ineficácia significativamente maior das mulheres na concretização de planos de submissão de artigos em revistas *"peer-reviewed"* (0.91 artigos não finalizados como previsto, em média, face a 0.79, no caso dos homens), enquanto para os restantes *outputs* as diferenças nas médias não têm significância estatística.

Tabela 34 - *Outputs* científicos planeados e não concluídos durante o período pandémico (n.º médio). Teste T por sexo.

	Mulheres	Homens	p-value
Livros	0.18	0.19	.477
Capítulos de livros	0.23	0.28	.257
Artigos em revistas *"peer-reviewed"*	0.91	0.79	.042
Edição/Coedição de Volumes/N.º Especiais de Revistas Científicas	0.13	0.13	.998
"Working papers"	0.34	0.32	.707
Artigos em atas de eventos	0.22	0.22	.975
Relatórios	0.14	0.19	.198
Artigos de divulgação científica	0.19	0.2	.661
Patentes	0.03	0.03	.965
Manuais/Apontamentos/ Recursos pedagógicos	0.24	0.2	.265
Obras artísticas, musicais, etc.	0.03	0.06	.167

Procurámos ampliar a compreensão das possibilidades de concretização dos planos de submissão de artigos em revistas *"peer-reviewed"* durante o período pandémico através da construção de um modelo de regressão no qual a variável sexo interage com outras variáveis sociodemográficas e profissionais. Este exercício permitiu esboçar um retrato mais matizado das pessoas mais e menos afetadas na sua capacidade de cumprir as expetativas de produtividade científica.

A análise multivariada vem confirmar a relevância (ainda que marginal – $p<0.1$) do sexo na compreensão da capacidade de concretizar os planos de produção de artigos, mesmo depois de controlado o efeito de outros fatores pessoais, familiares e profissionais. Por outro lado, vem relevar a influência de outros fatores na explicação da (in)eficácia na produção daqueles *outputs*. Assim, são mais as mulheres,

as pessoas mais jovens, que vivem em casal, com crianças de 12 ou menos anos, a trabalhar a tempo inteiro, na universidade, que tendem a indicar um maior volume de artigos científicos não finalizados, apesar de estarem previstos, durante a pandemia. Alguns dos testemunhos oferecidos, provenientes de pessoas inquiridas cujos perfis acumulam algumas destas características, são ilustrativos das especiais dificuldades das mulheres académicas com crianças pequenas e a trabalhar a tempo inteiro para corresponder às expetativas de desempenho científico durante a crise pandémica.

Foi completamente impossível realizar o trabalho de investigação em casa, com 3 crianças e uma delas com 1 ano de idade. A escrita de artigos, projetos, correção de trabalhos e teses, revisão de papers, etc. foi muito difícil de executar. *(Investigadora, 49 anos)*

Foi extremamente difícil trabalhar uma vez que tenho duas filhas de 2 e 8 anos. Os dois confinaremos e fecho das escolas coincidiram com escrita de projetos FCT, 2 anos consecutivos. O meu desempenho foi muito afetado por esta situação. *(Investigadora, 40 anos)*

No sentido de complementar a análise das perceções sobre eficácia científica durante o período pandémico, indagamos sobre o grau de satisfação das pessoas inquiridas com os seus *outputs* científicos durante o ano de 2020, por comparação ao ano anterior. Foi usada uma escala de 1 a 7, correspondendo 1 à total insatisfação e 7 à total satisfação.

A tabela abaixo mostra níveis médios de satisfação globalmente moderados (média de 4.16, em 7). Os homens, tanto investigadores como docentes (M= 4.31; U=165478.0. p=.964), estão em média mais satisfeitos que as mulheres (M=4.04) com a respetiva produção científica (U=335880. p=.001).

Tabela 35 - Docentes e investigadoras/es: satisfação com a produção científica.

Docentes				Investigadoras/es				Amostra total	
Mulheres		Homens		Mulheres		Homens			
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
4.03	1.57	4.32	1.50	4.13	1.62	4.20	1.55	4.16	1.55

No sentido de integrar e fazer interagir num mesmo modelo explicativo da satisfação com a produção científica um conjunto mais vasto de variáveis sociodemográficas e profissionais (as mesmas incluídas anteriormente), conduzimos um exercício de regressão ordinal. A análise multivariada vem confirmar a relevância do sexo e da idade na compreensão da satisfação com o desempenho científico, evidenciando também o efeito da antiguidade e subsistema de ensino na explicação das diferenças observadas. Por seu turno, a situação conjugal e familiar, o tipo de carreira e de vínculo contratual e o regime de tempo de trabalho não exercem um efeito significativo no modelo. A análise mostra que são os homens, as pessoas mais velhas, com menos história na instituição e do subsistema de ensino universitário que tendem a revelar níveis mais elevados de satisfação com os resultados académicos.

A análise de conteúdo das respostas abertas de comentário aos efeitos da pandemia no desempenho académico oferece elementos de contextualização e compreensão destes resultados. Desde logo, o **perfil de género** observado na análise estatística das respostas fechadas sobre a (satisfação com a) produção de *outputs* científicos durante a pandemia é semelhante com o que resulta da análise de conteúdo quantitativa das respostas de comentário à secção sobre desempenho científico. Com efeito, 22% das 67 mulheres que ofereceram comentários a esta secção (face a 15% dos 26 homens que o fizeram) afirmaram que, durante o período de teletrabalho, o seu desempenho científico ficou aquém do esperado. Do mesmo modo, também o padrão associado ao **perfil familiar** é reiterado nesta análise. Verifica-se, com efeito, que, 25% das 20 pessoas respondentes com crianças com ≤12 anos afirmaram que o seu desempenho científico na pandemia ficou aquém do esperado, enquanto que apenas o fizeram 19% das 73 pessoas que não se encontravam nessa condição.

Os comentários produzidos acentuam a dificuldades de manter o ritmo de produção no contexto pandémico.

Apenas relembrar o impacto das inúmeras solicitações e o manietar o investigador para cumprir com as tarefas de índole científica. Há pouco tempo para ler e para escrever.
(Professor em Universidade, 57 anos)

Não fiz praticamente nada a nível científico. Foi e está a ser muito mau...
(Professora em Universidade, 56 anos)

O tempo gasto nas atividades de docência e de preparação de documentos oficiais para avaliação das instituições não deixa margem disponível e tranquilidade necessária para a escrita científica. *(Professora em Universidade, 53 anos)*

Forte alteração da rotina e da forma de trabalhar. Desempenho muito fraco neste período.
(Professor em Instituto Politécnico, 51 anos)

Nas entrevistas focalizadas de grupo com pessoal académico, os desafios acrescidos que o contexto pandémico coloca à produção de *outputs* científicos emergem frequentemente nos discursos. São frequentes as referências à incapacidade de cumprir expetativas e planos de escrita e publicação num quadro de maior exigência em termos de condições de trabalho e de ensino/aprendizagem, e de conflito na articulação dos papéis familiares/domésticos e profissionais.

> *No projeto em que eu trabalhava tinha uma dinâmica muito ativa e acelerada. No começo da pandemia tinha muitos objetivos em termos de outputs que deveriam ser alcançados e precisei manter os mesmos objetivos mesmo estando em casa, manter as mesmas exigências de produções e submissões estarmos em casa aumenta ainda mais a nossa responsabilidade, pois estamos a olhar a casa, é preciso parar para estender a roupa, é preciso parar para ir às compras. E ter o filho em minha casa, embora seja adolescente, há uma série de compromissos familiares que quando uma pessoa está fora, na universidade, não os sente. Quando se está em casa há uma maior reivindicação para dar cumprimento a essas tarefas. Para mim, que sempre fui uma pessoa que acordou cedíssimo, eu sentia que o meu dia que já por si era longo, tornou-se ainda mais longo, pois muitas vezes eram 7, 8 ou 9 horas da noite e eu estava a tentar alijar o meu trabalho ou dar resposta a tarefas que muitas vezes não poderia dar resposta durante o dia, porque era preciso responder e corresponder a determinados compromissos familiares. E acho que às vezes nós não falamos sobre isso, porque há algum pudor (em falar) que nós também temos essa realidade à nossa volta e que temos de a cumprir. É uma pressão enorme. Tudo isso foi extremamente desafiante.*
>
> *(FG investigadoras/es, Investigadora)*

> *Na produtividade científica perdeu-se muito, não é feito nem 1/4 do que costumava fazer.*
>
> *(FG com docentes do ensino universitário, Professor)*
>
> *Os outputs que são esperados de um professor universitário e na investigação, como as reuniões de projetos europeus, o trabalho em laboratório, ficaram seriamente comprometidos. Seremos avaliados e as métricas não contemplam nenhum tipo de alívio frente às limitações que foram impostas, como na produção científica, que teve grande impacto.*
>
> *(FG com docentes do ensino universitário, Professor)*

Atendendo à centralidade que a produtividade científica, particularmente a produção de *outputs* de investigação, ocupa na academia neoliberal (Ball, 2012; O'Keefe & Courtois, 2019; Pereira, 2019), enquanto indicador de mérito e símbolo de "excelência" e enquanto requisito e critério nos processos de avaliação e de progressão na carreira (Brink & Benschop, 2011; Pereira, 2017; Rees, 2011), a sua interrupção ou desaceleração, mesmo que temporária, poderá ter consequências materiais para as pessoas (por exemplo, nas possibilidade de obter ou manter um emprego, de aceder a lugares de carreira, nas promoções, no vencimento, no acesso a financiamento para investigação e outros recursos) (Pereira, 2021). Isto significa que os impactos desiguais da pandemia de COVID-19 no desempenho científico observados em diferentes grupos de pessoas académicas – nomeadamente em função do género, idade, situação conjugal e familiar - contribuem para intensificar as desigualdades estruturais nas carreiras académicas.

07

CIDADANIA ACADÉMICA LIMITADA E SENTIMENTOS DE PERTENÇA

7. Cidadania académica limitada e sentimentos de pertença

Uma das principais contribuições trazidas pela noção de **cidadania académica com viés de género** para o estudo dos processos de integração e exclusão de homens e mulheres na Academia deriva da atenção especial que dedica às práticas micropolíticas. De facto, Sümer e colegas (2020) sublinham que as interações cotidianas pontuais desempenham um papel de extrema importância nos processos de desenvolvimento do sentimento subjetivo de pertença às instituições e à comunidade científica. As dinâmicas interpessoais que ocorrem na Academia, conforme tem sido argumentado e demonstrado na literatura, são também permeadas por hierarquias de género, figurando como uma das múltiplas dimensões em que os regimes de desigualdades que marcam as instituições são produzidos e perpetuados (Morley, 1999; Acker, 2006).

Com o intuito de identificar algumas das tendências gerais que marcaram essas relações cotidianas sob a COVID-19, foi solicitado a docentes e a investigadoras/es que partilhassem as suas perceções quanto às reações relativamente ao seu trabalho académico durante a crise pandémica. De uma maneira geral, as respostas obtidas no inquérito dão conta de alguma degradação das relações entre as pessoas nas instituições. Consideramos exemplares os testemunhos de docentes em universidades por frisarem dimensões relacionais diferentes. O do colega do sexo masculino faz notar a sua exclusão do círculo mais fechado onde as decisões são tomadas, e que se terá fechado ainda mais durante a pandemia, enquanto a colega reparou no agravamento dos comportamentos hostis e agressivos de que as mulheres foram ainda mais vítimas a coberto da proteção proporcionada pelo confinamento (e anonimato talvez?).

> *As relações entre chefias e os colaboradores, que na maioria das vezes se dão nos 'corredores', tornaram-se mais desequilibradas. As chefias agora trabalham mais com os seus preferidos, os que dizem 'ámen'.*
> *(Professor em Universidade, 51 anos)*

> *O ambiente entre colegas degradou-se. A competitividade, o assédio moral de mulheres na academia piorou por parte dos colegas homens. Sentiram-se mais protegidos com o isolamento para desenvolverem narrativas desqualificantes e misóginas."*
> *(Professora em Universidade, 56 anos)*

Estes testemunhos são exemplares porque, em nosso entender, ilustram exatamente as relações interpessoais que obstaculizam os sentimentos de **pertença institucional**, que analisamos neste capítulo, enquanto terceira dimensão da cidadania académica.

Com o objetivo de esmiuçar um pouco mais, através da perceção de cada pessoa relativamente à forma como o seu trabalho é recebido e valorizado, foi apresentada no inquérito uma lista de reações possíveis, identificadas através de indicadores, de modo a que fosse assinalada a frequência com que, durante a crise pandémica, testemunharam cada tipo de reações. A escala variava de Nunca (1) a Muitas vezes (3). Os resultados são apresentados na tabela abaixo.

O silêncio foi a reação mais reportada (M=2.1; DP=0.8), com mais de um terço das pessoas inquiridas (35.2%) a assinalar "Muitas vezes". Similarmente, a "consideração pelas suas posições" obteve uma média de 2.1 (DP=0.7), com 27.9% da amostra a assinalar "Muitas vezes".

Tabela 36 - Docentes e investigadoras/es: reações relativamente ao trabalho académico.

	Docentes						Investigadoras/es						Amostra total	
	Mulher		Homem		Total		Mulher		Homem		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
J1 – Com que frequência registou durante a crise pandémica as seguintes reações relativamente ao seu trabalho académico:														
J1_1 Silêncio	2.1	0.8	2.0	0.8	2.1	0.8	2.0	0.8	2.1	0.8	2.0	0.8	2.1	0.8
J1_2 Exclusão	1.6	0.7	1.5	0.7	1.5	0.7	1.6	0.8	1.5	0.7	1.6	0.7	1.5	0.7
J1_3 Ser ignorada/o ou ultrapassada/o	1.7	0.7	1.6	0.7	1.6	0.7	1.8	0.8	1.6	0.8	1.7	0.8	1.6	0.7
J1_4 Apoio relutante	1.6	0.7	1.6	0.7	1.6	0.7	1.6	0.7	1.7	0.7	1.6	0.7	1.6	0.7
J1_5 Falta de validação	1.7	0.8	1.6	0.7	1.6	0.7	1.8	0.8	1.7	0.8	1.7	0.8	1.7	0.7
J1_6 Cumprimentos pela qualidade do trabalho	2.0	0.8	1.9	0.7	2.0	0.7	2.1	0.7	2.0	0.8	2.1	0.7	2.0	0.7
J1_7 Invisibilidade	1.8	0.8	1.7	0.8	1.7	0.8	1.7	0.8	1.6	0.7	1.7	0.8	1.7	0.8
J1_8 Menorização	1.6	0.7	1.5	0.7	1.5	0.7	1.5	0.7	1.5	0.7	1.5	0.7	1.5	0.7
J1_9 Recebimento de Citações	1.9	0.7	1.9	0.7	1.9	0.7	2.1	0.7	1.9	0.7	2.0	0.7	1.9	0.7
J1_10 Consideração pelas suas posições	2.1	0.7	2.1	0.7	2.1	0.7	2.1	0.7	1.9	0.7	2.0	0.7	2.1	0.7
J1_11 Recebimento de convites para keynote speaker ou orador/a em painéis de conferências e seminários	1.9	0.7	1.8	0.8	1.8	0.7	1.7	0.7	1.8	0.7	1.7	0.7	1.8	0.7

Para analisar pormenorizadamente as diferenças verificadas nas respostas médias dos diferentes grupos componentes da amostra, foram conduzidos testes de U de Mann-Whitney, cujos resultados são apresentados a seguir.

Tabela 37 - Docentes e investigadoras/es: recetividade percebida relativamente ao seu trabalho. U de Mann-Whitney por tipo de atividade e sexo.

	Docentes vs. Investigadoras/es		Mulheres vs. Homens	
	U	P	U	P
J1_1 Silêncio	152915.0	.181	339996.5	.025
J1_2 Exclusão	155367.5	.305	343162.5	.039
J1_3 Ser ignorada/o ou ultrapassada/o	152788.5	.159	335568.5	.005
J1_4 Apoio relutante	160282.0	.847	351208.5	.264
J1_5 Falta de validação	150482.0	.076	336746.0	.008
J1_6 Cumprimentos pela qualidade do trabalho	147311.0	.025	346565.0	.114
J1_7 Invisibilidade	157771.0	.555	335825.0	.006
J1_8 Menorização	160800.0	.910	344028.0	.048
J1_9 Recebimento de Citações	144719.5	.008	355658.5	.534
J1_10 Consideração pelas suas posições	155340.5	.327	352458.0	.334
J1_11 Recebimento de convites para keynote speaker ou orador/a em painéis de conferências e seminários	147987.5	.033	359688.0	.849

As mulheres reportaram com maior frequência reações como o silêncio (U=339996.5. p=.025); a exclusão (U=343162.5. p=.039); ser ignorada/ultrapassada (U=335568.5; p=.005); falta de validação (U=336746.0. p=.008); invisibilidade (U=335825.0; p=.006) e menorização (U=344028.0; p=.048). Tais resultados são consistentes com os debates na literatura sobre as longevas experiências cotidianas de discriminação de género vivenciadas por mulheres nas instituições científicas (Gutek & Cohen, 1992; Husu, 2020), onde é vigente uma cidadania académica com viés de género.

Foram efetuadas regressões ordinais *(Ordered Logistic Regressions)* considerando como variáveis critério tais reações e as seguintes variáveis enquanto preditoras: sexo; situação conjugal (em casal ou não); crianças com <13 anos; cuidador de pessoas com necessidades especiais diárias; tipo de contrato de trabalho (tempo integral/tempo parcial); idade; antiguidade na instituição e subsistema de ensino (Universitário/Politécnico). Na análise da reação "silêncio" (J1_1), a assunção de odds proporcionais *(proportional odds)* não se verificou *[test of Parallel lines:* $x^2(8)=16.74$, p=.033]. Foram então feitos testes bivariados com os preditores. Os testes relativamente ao sexo e a ser docente ou investigador/a foram apresentados na tabela anterior. Quanto aos demais preditores, as diferenças observadas foram estatisticamente significativas na reação de "silêncio" (J1_1) em função das variáveis: pessoas com necessidades especiais diárias a cargo e tipo de contrato de trabalho. Uma proporção significativamente superior de inquiridas/os com pessoas com necessidades especiais diárias a cargo (35.2%), comparativamente àquelas/es que não estão nessa circunstância (34.5%), sentiu muitas vezes a reação de silêncio [$x^2(2)=6.73$, p=.034]. Similarmente, quem não tinha contrato a tempo integral respondeu significativamente mais vezes "nunca" à reação de silêncio do que colegas com contrato a tempo integral (42.6% vs. 26.8%) [$x^2(2)=21.39$, p<.001].

Considerando a exclusão (J1_2) como variável critério, a assunção de odds proporcionais (*proportional odds*) foi demonstrada [*test of Parallel lines*: $x^2(8)=9.41$, p=.309], o modelo mostrou ajustamento [*Pearson goodness-of-fit*: $x^2(2496)=2503.95$, p=.452] e foi significativo [$x^2(8)=18.26$, p=.019] para as variáveis antiguidade (B=-0.016, p=.025) e tipo de contrato (B=-0.451, p=.012). Estar por menos tempo na instituição e ter contrato a tempo integral foram preditores do sentimento de exclusão.

Na análise da reação "ser ignorado ou ultrapassado" (J1_3) como variável critério, a assunção de odds proporcionais *(proportional odds)* foi demonstrada [*test of Parallel lines*: $x^2(8)=3.60$, p=.891], o modelo mostrou ajustamento [*Pearson goodness-of-fit*: $x^2(2496)=2509.65$, p=.309] e foi significativo [$x^2(8)=30.611$, p<.001] para as variáveis sexo (B=-0.217, p=.034) e tipo de contrato (B=-.792, p<.001). Ser do sexo feminino e ter contrato a tempo integral foram preditores dos sentimentos de ser ignorada ou ultrapassada.

Na análise da reação "apoio relutante" (J1_4) como variável critério, a assunção de odds proporcionais (*proportional odds*) foi demonstrada [*test of Parallel lines*: $x^2(8)=10.762$, p=.216], o modelo mostrou ajustamento [*Pearson goodness-of-fit*: $x^2(2496)=2552.92$, p=.209] e foi significativo [$x^2(8)=27.66$, p=.001]. Ter contrato a tempo integral (B=-0.840, p<.001) foi preditor do sentimento de apoio relutante.

Na análise da reação "falta de validação" (J1_5) como variável critério, a assunção de odds proporcionais *(proportional odds)* foi demonstrada *[test of Parallel lines:* $x^2(8)=15.23$, p=.055], o modelo mostrou ajustamento [*Pearson goodness-of-fit*: $x^2(2496)=2506.88$, p=.435] e foi significativo [$x^2(8)=32.18$, p<.001]. Foram preditores o sexo (B=-0.210, p=.039) e o tipo de contrato (B=-.760, p<.001). Ser do sexo feminino e ter contrato a tempo integral foram preditores do sentimento de falta de validação.

Na análise da reação "invisibilidade" (J1_7) como variável critério, a assunção de odds proporcionais *(proportional odds)* foi demonstrada *[test of Parallel lines:* $x^2(8)=2.04$, p=.980], o modelo mostrou ajustamento [*Pearson goodness-of-fit*: $x^2(2496)= 2495.28$, p=.500] e foi significativo [$x^2(8)=32.47$, p<.001]. Foram preditores o sexo (B=-0.217, p=.030), viver em casal (B=0.339, p=.029) e o tipo de contrato (B=-.720, p<.001). Ser do sexo feminino, não viver em casal e ter contrato a tempo integral foram preditores do sentimento de invisibilidade.

No "sentimento de menorização" (J1_8) a assunção de odds proporcionais *(proportional odds)* não se verificou *[test of Parallel lines:* $x^2(8)=16.74$, p=.033]. Foram então feitos teste bivariados com os preditores. Os testes relativamente ao sexo e a ser docente ou investigador foram apresentados anteriormente na tabela. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na reação de "menorização" (J1_8) em função das variáveis: situação conjugal [$x^2(2)=0.963$, p=.618]; ter crianças com <=12 anos [$x^2(2)=3.34$, p=.188]; subsistema de ensino [$x^2(2)=0.129$, p=.938]; J1_8 não se correlacionou significativamente nem com a idade (.003), nem com a antiguidade na instituição (.004). As diferenças observadas foram estatisticamente significativas na reação de "menorização" (J1_8) em função das variáveis: pessoas com necessidades especiais diárias a cargo [$x^2(2)=6.73$, p=.002] e tipo de contrato de trabalho [$x^2(2)=8.69$, p=013]. Uma proporção significativamente superior de inquiridas/os com pessoas com necessidades especiais diárias a cargo (21.7%), comparativamente àquelas/es que não estão nessa circunstância (10.8%), sentiu muitas vezes a reação de menorização. Analogamente, quem não tinha contrato a tempo integral respondeu significativamente mais vezes "nunca" à reação de menorização que os seus colegas com contrato a tempo integral (70.5% vs. 59.2%) [$x^2(2)=8.69$, p=013].

O quadro desenhado pelas respostas e respetiva análise, que indica que académicas foram com mais frequência confrontadas com reações negativas relativamente ao seu trabalho durante a pandemia, está em consonância com algumas das tendências encontradas nos comentários feitos por investigadoras/es e docentes em perguntas abertas. A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos a partir da categorização dos comentários feitos na secção J do inquérito, dedicada a abordar especificamente as reações ao desempenho das atividades académicas.

Tabela 38 - Docentes e investigadoras/es: categorização dos comentários feitos na secção J - Reações, por sexo e amostra total.

	Mulheres		Homens		Total	
	N	%	N	%	N	%
Crítica à experiência pandémica devido à má condução por parte das instituições	1	20,0	1	4,8	2	7,7
O processo académico durante a pandemia envolveu menorização e falta de reconhecimento	0	0	5	23,8	5	19,2
A falta de interação com colegas e estudantes foi um ponto negativo central da experiência pandémica	0	0	2	9,5	2	7,7
O estabelecimento do paradigma académico neoliberal tem produzido efeitos danosos para docentes e investigadoras/es	1	20,0	2	9,5	3	11,5
Em geral, as reações relativamente ao desempenho das atividades académicas em teletrabalho foram positivas	2	40,0	5	23,8	7	26,9
Outras	1	20,0	6	28,6	7	26,9
Total	5	100,0	21	100,0	26	100,0

Dos 26 comentários feitos, um pouco menos de um terço mencionou reações geralmente positivas quanto ao desempenho de suas atividades durante o período de teletrabalho. Os comentários agrupados nessa categoria enfatizavam fatores diversos como, por exemplo, as avaliações favoráveis que receberam das/os estudantes sobre os seus esforços no decorrer da crise pandémica.

> *Apesar das dificuldades que os/as estudantes sentiram, foram muito sensíveis ao esforço que, enquanto docente, fiz para ajustar o melhor possível a metodologia de ensino e de avaliação à situação de ensino remoto.*
> *(Professora em Universidade, 62 anos)*

É importante sublinhar que **há grande disparidade entre os sexos** nesta categoria de comentários, sendo que as mulheres mencionaram com frequência consideravelmente menor reações positivas ao desempenho de suas funções no teletrabalho: 40% dos homens e 23,8% das mulheres. Essa diferença pode ser mais bem compreendida ao verificarmos que apenas académicas mencionaram experiências de falta de reconhecimento e menorização durante o período pandémico. De facto, cerca de 1 em cada 4 mulheres (23.8%) que responderam à pergunta J2, uma pergunta aberta, reportou ter experienciado tais tipos de reação negativa, ao passo que nenhum homem o fez. Esse quadro é sintetizado no comentário de uma docente universitária.

> *[...] a menorização a que uma pessoa é votada há mais de três décadas (muito embora seja a única doutorada e agregada numa determinada área, não ocupo qualquer cargo, a nenhum nível) já nem sequer é sentida, pelo que não foi a pandemia que esteve na sua origem.*
> *(Professora em Universidade, 67 anos)*

O comentário destacado indica que, não obstante as radicais transformações geradas pela transição para o modelo de ensino remoto no desempenho das atividades profissionais de docentes e investigadoras/es, a tendência à menorização das mulheres na esfera académica não foi alterada sob a COVID-19. O comentário da docente também evidencia o facto de, como sublinhado por Sümer *et al.* (2020), o sentimento de **pertença** que um/a académico/a nutre em relação à instituição científica que (formalmente) integra não corresponde necessariamente àquilo que se esperaria com base na sua posição relativa nas demais dimensões da cidadania académica. A respondente informa ser "a única doutorada e agregada numa determinada área", denotando assim elevado **"Estatuto"** académico, mas ela também sublinha, no entanto, que não ocupa qualquer cargo, a nenhum nível, e que tem sido submetida a experiências de menorização há mais de três décadas, elementos que indicam, respetivamente, pouco **"reconhecimento"** e rarefeito sentimento de **"pertença"**. Indícios fortes de uma cidadania académica limitada.

Dos comentários feitos, podemos destacar outros excertos, que também demonstram a longevidade de padrões de discriminação de género nas instituições científicas.

A situação anterior era de muito mau ambiente e de grande entropia, sendo que alguns docentes foram vítimas das quatro primeiras atitudes da lista [a respondente se refere às reações "silêncio", "exclusão", "ser ignorada/o ou ultrapassada/o" e "apoio relutante", apresentadas na pergunta anterior do inquérito]. Como também se passou comigo, optei por aceitar uma posição como Professor Titular Visitante numa universidade brasileira. A pandemia obrigou-me a declinar a oportunidade e a cancelar o pedido de licença sem vencimento.
(Professora em Instituto Politécnico, 65 anos)

Nunca espero nada, não me surpreende que não haja grandes manifestações de louvor. Não me insatisfaz, é normal em Portugal. Para já, estou livre das sensações de "competição" e de "inveja", por parte de colegas, o que considero óptimo! *(Investigadora, 46 anos)*

A referência feita no comentário da professora em Instituto Politécnico ao "mau ambiente" institucional existente mesmo antes da crise pandémica, assim como os dois testemunhos incluídos no início do capítulo, ressoam a noção de ***"chilly climate"*** [clima frio, em tradução livre] proposta por Hall e Sandler (1982). O termo descreve os pervasivos padrões de tratamento desigual presentes no ambiente académico que, à medida que se acumulam, minam a confiança, a autoestima e impactam negativamente em especial nas realizações e na identificação com as instituições da parte das mulheres (Britton, 2017). Como enfatiza Prentice (2000), o "clima frio" envolve "um conjunto amplo de práticas cotidianas que bloqueiam a plena participação feminina na Universidade" (2000: 196). Nesse sentido, a autora do comentário informa que o acúmulo de experiências negativas criou um "clima" de tal forma hostil que a levou a tomar a decisão de deixar a instituição.

Por sua vez, no outro comentário feito por uma investigadora, começa permeado por determinado tom de resignação, indicando o facto de as interações cotidianas negativas, devido à sua ubiquidade e longevidade, terem sido praticamente normalizadas no país ("é normal em Portugal"). Em seguida, a respondente informa que há uma dimensão "positiva" no facto de não ser reconhecida ou elogiada pelo desempenho de seu trabalho académico durante a pandemia, uma vez que tal situação a torna livre da competição e da inveja por parte de colegas. Dessa forma, observa-se a intersecção complexa de dinâmicas amplas de poder e o modo como as mesmas são sedimentadas contextualmente: o viés de género que informa a distribuição diferencial de reconhecimento entre homens e mulheres nas instituições científicas interage com a crescente competitividade académica, marca do modelo vigente de universidade neoliberal, designada de empresarial ou performativa (Santos, 2014; Hark, 2016).

O caráter interseccional das dinâmicas que condicionam as reações relativamente ao trabalho académico de mulheres também se faz evidente em outro comentário.

> *Na minha situação de quase pré-reforma sente-se que muitos colegas já nos consideram uma carta fora do baralho.*
> *(Professora em Universidade, 70 anos)*

A literatura tem debatido extensamente as formas específicas de discriminação que recaem sobre determinados indivíduos ou grupos com base na idade – o chamado idadismo *(ageism)* (Bytheway & Johnson, 1990; Bytheway, 1995). Alguns estudos, ao debruçarem-se sobre as dinâmicas de discriminação e exclusão que tomam parte em ambiente organizacional, identificaram que o idadismo é significativamente marcado por viés de género (Itzin & Phillipson, 1995; Duncan & Loretto, 2004). Nesse sentido, o comentário da docente pode ser interpretado como expressando formas de exclusão cujo cerne está na intersecção dos eixos de diferenciação idade e género, quadro este que faz do envelhecimento uma experiência particularmente penalizadora para mulheres e um elemento que influencia negativamente as suas possibilidades de gozo da cidadania académica.

Com os recentes avanços de políticas de promoção da igualdade de género e desenvolvimento de legislações antidiscriminação, as práticas oficiais e institucionalizadas de exclusão e subalternização das mulheres na Academia têm perdido espaço ao redor do mundo. As instituições científicas continuam, todavia, marcadas por profundas assimetrias entre os sexos. As tendências evidenciadas pelos resultados, que indicam que durante a crise pandémica as mulheres permaneceram sendo vitimadas por reações negativas ao seu trabalho com maior frequência, demonstram que, como debatido na literatura, as dinâmicas de poder com viés de género internas à Academia sustentam-se não apenas em mecanismos formalizados e ostensivos de segregação, mas também em práticas mais subtis, como nas interações cotidianas e dinâmicas interpessoais (Acker, 2006; Morley, 2006; Husu, 2020). Como enfatizado por Ridgeway (2009, p. 146), as desigualdades de género são fenómenos multinível – isto é, consistem em hierarquias produzidas pela articulação e reforço mútuo de processos que ocorrem a nível macroestrutural/institucional, interpessoal e individual. Dessa forma, as experiências de silenciamento, exclusão, menorização, ser ignorada, falta de validação e invisibilização evidenciadas pelos nossos resultados podem ser compreendidas como formas de microsexismo que acompanham as vivências cotidianas de mulheres docentes e investigadoras, minando as possibilidades das mesmas desenvolverem sentimentos fortes de pertença à comunidade científica e, por conseguinte, limitando as suas oportunidades de se tornarem cidadãs académicas plenas.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Enquadramento

Na era da globalização, da mobilidade, do cosmopolitismo, da aldeia global, do risco planetário, o confinamento assume um cariz distópico. E, no entanto, cada vez mais sucumbimos a esta distopia como a maneira dita mais eficaz na prevenção e combate à infeção pelo coronavírus. Os mecanismos da globalização económica encontram nesta distopia vias para a máxima extração de lucros (veja-se o negócio de biliões das vacinas) e maximização das desigualdades e do autoritarismo para, não apenas nos estados mais autoritários, imporem mais vigilância e controlo sobre os comportamentos individuais.

A crise pandémica agravou desigualdades já existentes, produtos dos tempos de neoliberalismo e androcentrismo em que vivemos. Os seus impactos são inevitavelmente diferenciados consoante as condições de partida e de resiliência de cada pessoa. Neste estudo, ocupámo-nos especialmente das estratégias institucionais de enfrentamento da pandemia e os efeitos sentidos por mulheres e homens que se dedicam à docência no Ensino Superior e/ou à investigação científica, em instituições académicas inseridas na rede pública.

Para concretizar a produção do conhecimento almejado, operacionalizámos **um plano misto de investigação, na modalidade explicativa sequencial,** no qual os resultados qualitativos são fundamentais para interpretar os quantitativos. A este plano de investigação presidiu um **quadro teórico neoinstitucionalista feminista**, apoiado em **conceitos como os de universidade performativa/neoliberal, cidadania académica com viés de género e trabalho doméstico académico.**

O quadro teórico e analítico mobilizado obedece ao ditame neoinstitucionalista de que é necessário tomar em conta as mudanças sociais e políticas que alteram as condições de trabalho académico (de ensino e investigação) e ao princípio da integração da perspetiva de género na investigação que impõe que as experiências das mulheres também sejam incluídas nas análises das realidades sociais e as diferenças encontradas entre mulheres e homens e entre mulheres sejam identificadas e problematizadas.

O reconhecimento de que as mulheres não sofrem as desigualdades de género todas da mesma maneira (bem assim como acontece com os homens, bem entendido) levou-nos a integrar no quadro de análise a perspetiva interseccional, que impõe certas orientações na produção e análise da informação, nomeadamente na incorporação de interrogações sobre aspetos de diferenciação estrutural em termos de acesso a recursos, de representação e de reconhecimento.

A formulação dos eixos e estratégias de análise foi marcada pela caracterização, que retomamos da literatura sobre o atual sistema de ensino superior, que sublinha as tendências impostas pela globalização neoliberal dos sistemas educativos e que resultam em processos como:

- a precarização e perda de estatuto do trabalho académico;
- a limitação do mérito à capacidade de atrair financiamentos;
- a conceção de novas métricas para medir o desempenho individual;
- o fomento da hiperespecialização e disciplinarização, com o consequente enfraquecimento do reconhecimento epistemológico aos estudos interdisciplinares, mas também das ciências sociais e das artes e humanidades;
- e a digitalização dos estilos de ensino/aprendizagem.

Apresentaremos em seguida as principais conclusões suscitadas pelo estudo realizado. Relembramos que o objetivo fundamental do projeto passava por "conhecer as estratégias de adaptação ao trabalho docente e de investigação sob a COVID-19, por instituições e pelos diferentes grupos que compõem o pessoal académico." (da proposta submetida à FCT). Desdobrando este objetivo em diferentes aspetos do fenómeno, identificámos os seguintes eixos analíticos, agora reordenados segundo a sequência com que os ordenámos nos diversos capítulos que compõem esta publicação:

— as medidas de contingência tomadas pelas instituições do sistema científico e do ensino superior;

— as condições para desenvolver as atividades de docência em regime remoto;

— as restrições à execução dos planos de investigação;

— os métodos de trabalho de ensino e de avaliação a distância;

— impacto percebido na gestão do tempo, na produtividade e nas oportunidades de carreira (em especial de pessoas com mais vulnerabilidade contratual, económica ou social)

Metodologia e Amostra

O Plano de Investigação Misto foi operacionalizado com recurso a *desk-research*, um inquérito online *(Web Survey)*, que originou 1.750 questionários validados, a 4 entrevistas focalizadas de grupo *(focus groups)*, com um total de 31 participantes, e a 7 entrevistas semiestruturadas a representantes de entidades relevantes para o sistema do ensino superior e científico nacional. A informação produzida por estas técnicas foi analisada com recurso a técnicas estatísticas descritivas e inferenciais e a análises de conteúdo temáticas.

Relembramos que o estudo empírico abrangeu a análise documental dos Planos de Contingência de 14 instituições do ensino superior público (sete universidades e sete institutos politécnicos) e a inquirição da totalidade do corpo docente destas instituições selecionadas para a **amostra criterial.** O processo de inquirição foi alargado a docentes e investigadoras/es de outras instituições e de centros de investigação em resposta a apelos à participação divulgados pela FCT e em algumas redes sociais pessoais e institucionais.

A amostra obtida é constituída por 57,3% de mulheres e 42,7% de homens e por 12,5 % de pessoas com contratos como investigadoras/es e 87,5% como docentes. A média de idades não é muito diferente entre mulheres e homens (51,4 anos), mas o grupo de investigadoras/es é globalmente mais jovem (42,1 anos). Numa breve caracterização por categorias da amostra, verificamos que a categoria profissional mais frequente entre as/os respondentes foi a de Professor/a Auxiliar / Professor/a Adjunto/a (52,6%) e a menos frequente foi a de Professor/a Catedrático/a/Professor/a Coordenador/a (7,5%). A proporção de homens foi significativamente superior na categoria de topo da carreira docente e a proporção de mulheres na mais baixa. No caso do grupo de investigadoras/es, a categoria com mais peso na amostra é a de pessoas com "contrato de investigador/a a termo certo/incerto (norma transitória, Emprego Individual/Institucional, projeto de I&D)" (51,7%). Não tinham integração na carreira, nem na de docente nem na de investigação, 23% das mulheres e 19% dos homens. Estavam, portanto, em situações contratuais precárias.

Estratégias institucionais de adaptação à pandemia por entre o público e o privado

A análise dos Planos de Contingência (e subsequentes atualizações até janeiro de 2021) das 14 instituições selecionadas revelou sobretudo grande investimento nas medidas de prevenção e combate à pandemia e de adaptação ao ensino remoto de emergência e despreocupação com o impacto que estas medidas teriam no pessoal académico. O mais próximo desta preocupação que encontramos foi a disponibilização de apoio psicológico em apenas seis dessas instituições.

A partir dos resultados obtidos nas 1.750 participações de docentes e investigadoras e investigadores no *web survey,* tanto das perguntas fechadas como dos 829 depoimentos deixados espontaneamente para justificar a classificação atribuída ao apoio recebido das suas instituições durante a crise pandémica, verificámos que cerca de metade das pessoas inquiridas reconheceu o esforço feito pelas instituições. Em alguns dos depoimentos, o tom é compassivo – "a instituição fez o que pôde..." Os comentários ao apoio recebido das instituições durante a pandemia foram, efetivamente, em geral positivos (54,4%), sem grande diferença entre os sexos (54,2% das mulheres e 54,7% dos homens). Os fundamentos para essa moderada satisfação residiram:

- na **disponibilização de formação para a docência em modelo remoto;**
- no **grande apoio dos serviços informáticos e técnicos das instituições** para dirimir quaisquer dúvidas ou ajudar em dificuldades pontuais;
- e na **disponibilização de equipamentos** (bastante menos frequente).

Já não encontramos tanta resignação nos comentários das pessoas que têm crianças menores de 13 anos ao seu cuidado – neste caso, os comentários positivos não vão além dos 45,3%, em claro contraste com os 54,1% de aprovação de quem não se encontra na mesma situação. Os depoimentos que expressam insatisfação com o apoio recebido concentram-se nos aspetos instrumentais, especialmente de equipamento, indispensáveis à execução das suas tarefas de docência e investigação. Com menor incidência encontramos justificações de ordem pessoal, relativamente à situação familiar ou à falta de condições logísticas para o teletrabalho. Os homens reclamaram mais pela falta de apoio institucional no que respeita a equipamentos e consumos, enquanto as mulheres o fizeram mais frequentemente em relação às condições pessoais e familiares para o teletrabalho. Mulheres e homens com crianças menores de 13 anos, por seu turno, manifestaram mais frequentemente insatisfação quer pela falta de apoio a nível pessoal, quer pela falta de apoio logístico e de equipamentos.

Tanto a análise documental como os testemunhos espontâneos vertidos para os questionários mostram que as direções das instituições, como as pessoas que nelas trabalham, tiveram que tomar decisões muito rapidamente e, sem os alertas exigidos pela situação, reagiram seguindo as lógicas habituais.

Neste momento tão excecional, as instituições do ensino superior e de investigação limitaram-se a reagir segundo a lógica habitual, a que dita que não são da sua responsabilidade as condições com que cada pessoa que nelas ensina e/ou investiga consegue acomodar as responsabilidades profissionais e familiares. O modo como essa acomodação é ou não conseguida é remetida para a esfera privada. As instituições assumiram que a criação de condições de trabalho em regime remoto era um problema individual, pouco atentando nas condições de cada pessoa. Não perguntaram se possuíam o equipamento necessário, o espaço adequado ou as competências pedagógicas para o ensino remoto de emergência... Como afirmou uma professora universitária, com 54 anos de idade: "Começaram a construir uma casa pelo telhado sem pensar nas pessoas que lá vivem vão habitar (metaforicamente falando)."

O trabalho doméstico em pandemia – em casa e na Academia

O aumento do trabalho doméstico durante a crise pandémica tem sido amplamente constatado. Para avaliar as alterações produzidas no dia-a-dia de docentes e investigadoras/es no tocante ao desempenho de tarefas não profissionais, foi-lhes solicitado que nos informassem sobre mudanças na frequência com que realizavam diversas atividades.

Das pessoas inquiridas, quase metade (47,7%) reportou mudança no que diz respeito a cozinhar refeições para a família, mais de um terço (38,9%) passou a limpar a casa ou a fazê-lo com mais regularidade e uma em cada quatro pessoas reportou aumento no desempenho de tarefas diversas, das quais são exemplos: o tratamento da roupa (29,5%); fazer compras (25,7%); ajudar as crianças a acompanhar as aulas a distância (24,0%) ou acompanhá-las nos trabalhos escolares (21,2%). Verifica-se que as mudanças no desempenho de atividades não profissionais ocorreram de modo desigual na amostra, tendo as mulheres reportado com maior frequência aumento de carga de trabalho em 12 das 13 tarefas abordadas no inquérito.

Distinguindo uma dupla natureza nas tarefas não profissionais, construímos dois índices – **índice de cuidados pessoais e índice de trabalho doméstico.** Verificou-se que, de forma estatisticamente significativa, em ambos os índices, as mulheres obtiveram médias superiores.

Nas respostas à interrogação sobre as circunstâncias que afetaram negativamente o desempenho académico desde o início da crise pandémica, as mulheres e as pessoas coabitantes com crianças com 12 ou menos anos reportaram significativamente maior impacto. As mulheres, especificamente, assinalaram maior impacto em sete das nove circunstâncias apontadas:

- responsabilidades de atenção/apoio/cuidado à família;
- necessidade de apoiar crianças / jovens nas atividades escolares;
- aumento do trabalho doméstico;
- falta de concentração;
- condições para a realização de trabalho científico;
- saúde mental/estado emocional com a situação;
- acumulação de tarefas e dificuldade em atendê-las.

Há que sublinhar que a sobrecarga imposta sobre académicas pelos convencionais padrões de divisão sexual do trabalho não profissional foi potencializada durante a crise pandémica, devido a fatores como a intensificação das tarefas domésticas, a suspensão de estruturas de apoio na prestação de cuidados e o incremento de novas atividades (como, por exemplo, o auxílio a crianças nas suas tarefas escolares remotas). Tal sobrecarga de trabalho afetou, com particular intensidade, académicas que tinham sob sua responsabilidade crianças pequenas ou pessoas com necessidades de cuidados especiais diários.

Nesse sentido, podemos afirmar que não se confirmaram algumas expectativas iniciais, bastante otimistas, acerca das possibilidades de transformação das assimetrias de género na esfera doméstica serem potenciadas pela crise pandémica, tendo em conta o facto de estarem mulheres e homens em teletrabalho.

Quisemos também perceber qual a divisão de trabalho doméstico académico entre mulheres e homens. Incluímos nesta categoria, seguindo a literatura, as tarefas de cuidados a estudantes e à instituição, em geral invisíveis e desvalorizadas que nem são ou são muito pouco consideradas para efeitos de avaliação de desempenho. São, quanto a nós um produto **da cidadania académica com viés de género.** Quanto às tarefas que enquadrámos no trabalho doméstico académico, encontrámos diferenças estatisticamente significativas, evidenciando as mulheres maior frequência no desempenho das seguintes atividades:

— **tutoria de estudantes do 1º ciclo** (36.8% das mulheres e 29.3% dos homens);

— **mentoria de estudantes e/ou ex-estudantes** (26.2% das mulheres e 20.6% d os homens)

— e **orientação de estágios curriculares e outros trabalhos de campo** (47.9% vs. 43.5%).

Com o conjunto de tarefas listadas, construímos o índice de atendimento a estudantes, composto não apenas pelo desempenho da atividade, mas também o número de estudantes abrangidos. Os resultados mostram, de forma estatisticamente significativa, um valor mais elevado do índice de "atendimento a estudantes" no caso das mulheres. Na diferença pesa sobretudo o número de estudantes do 1.º ciclo que tiveram acompanhamento, precisamente a tarefa que mais tempo ocupa e que menos prestígio tem associado. Enquanto a orientação de estudantes de mestrado e de doutoramento é tida em conta na avaliação de docentes, as restantes atividades constantes no lote inquirido não o são.

Estes resultados ressoam ao que é debatido na literatura sobre o facto de mulheres serem desproporcionalmente encorajadas na Academia a desempenhar atividades de **"cuidado emocional"** *[pastoral care]* junto a estudantes (Acker 1995; Lynch, 2010). Este viés de género marca a partilha de atividades de acompanhamento estudantil segundo a conceção essencialista de que o cuidado pessoal é atributo intrínseco à feminilidade, responsabilidade das mulheres (O'Brien, 2007), visão que legitima a distribuição assimétrica de tais tarefas ao entendê-la como reflexo de predisposições imanentes à natureza de homens e mulheres.

Algumas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos são reveladoras dos padrões que marcaram a divisão do trabalho doméstico académico durante a pandemia. Verifica-se que a maioria das pessoas na amostra reportou aumento do tempo que despendia no atendimento e acompanhamento de estudantes (51,9%), resultado que reflete uma tendência identificada na literatura de aumento do apoio prestado a estudantes, em resultado quer maior procura de apoio por parte de estudantes, quer da providência proativa desse apoio da parte de docentes na crise pandémica (Newcomb, 2021). Esse valor médio não reflete, contudo, situações equivalentes para homens e mulheres - uma maior proporção destas reportou mais frequentemente ter dedicado mais tempo a tais tarefas (56.6% vs. 45.8% para os homens), indicando assim que o incremento no "serviço docente" sob a COVID-19 foi em parte significativamente garantido pelas mulheres académicas.

Na vertente do trabalho doméstico académico que se ocupa de prestar cuidados à instituição, também se verificou, com a pandemia, um aumento do tempo, absorvido de forma significativa pelas mulheres. Quanto às tarefas realizadas para a faculdade/departamento/centro/em conselhos/comissões, 44,3% da amostra total informou aumento no tempo investido. No caso das mulheres, essa proporção foi de 47.7%, tendo os homens ficado nos 39,9%. Este resultado demonstra que a tendência observada anteriormente na literatura – o facto de mulheres dispensarem mais cuidados institucionais (Guarino & Borden., 2017) – não apenas foi mantida, como parece ter sido agudizada na pandemia. Em contraste, os homens reportaram significativamente mais frequentemente aumento de tempo dedicado a atividades de transferência e divulgação (apresentações em encontros científicos, organização de seminários, ações de formação, etc.). Ou seja, enquanto mulheres dedicaram mais tempo a tarefas sem invisibilidade – cujo desempenho, apesar de essencial para o funcionamento das instituições científicas, pouco contribui para a progressão na carreira docente e de investigação –, homens dedicaram mais tempo a atividades académicas de maior prestígio, maior visibilidade e mais benéficas para os seus percursos profissionais.

De uma série de perguntas sobre cargos desempenhados nas instituições, concluímos que, em especial, o grupo de docentes está realmente sobrecarregado com a parte burocrática e administrativa da vida institucional, uma vez que em poucos dos cargos exercidos reside um real poder de decisão, de acordo com o estabelecido no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

Os resultados demonstram, entre outros fatores, que os processos institucionais de atribuição de funções e responsabilidades a docentes e investigadoras/es continuam a ser informados por expectativas assentes em estereótipos de género, que identificam a provisão de cuidado como uma predisposição inata das mulheres. Conforme observado anteriormente, estas mesmas expectativas estereotipadas estruturam a partilha desigual do trabalho doméstico familiar, evidenciando assim a pervasividade do viés de género e seu caráter transversal às esferas profissionais e não profissionais.

Docência e investigação em tempos de ensino remoto de emergência: resultados (in)cumpridos e experiências

A experiência de ensino remoto de emergência por parte de docentes que responderam ao questionário fez emergir de maneira muito evidente um conjunto de dados sistematizados e de preocupações que outros estudos portugueses abrangentes já evidenciaram, mas em níveis pré-universitários (ver, por exemplo, o estudo recentemente publicado pelo Conselho Nacional de Educação, 2021). As exigências impostas pela situação pandémica e pelos vários períodos de confinamento parece ter deixados entregues à sua sorte, ou à disponibilidade de recursos materiais e imateriais, docentes e discentes, mais ou menos apoiados pelas suas redes formais e informais de suporte.

Pudemos concluir, com efeito, que o apoio dado pelas instituições foi limitado à formação para capacitação técnica (uso das plataformas) e operação de recursos pedagógicos digitais diversos, porém foi escasso o suporte oferecido para a necessidade de conjugar a adequação de abordagens pedagógicas às exigências de gestão da vida familiar. Talvez por essa razão – a aparente insensibilidade das medidas institucionais à composição e 'exigências' do agregado familiar –, 11,8% das pessoas respondentes consideraram preferível o ensino remoto, pelo menos em algumas unidades curriculares, e 5,9% consideram a possibilidade de equacionar um ensino remoto pós-pandémico (contra 4,8% que discordaram desta opção).

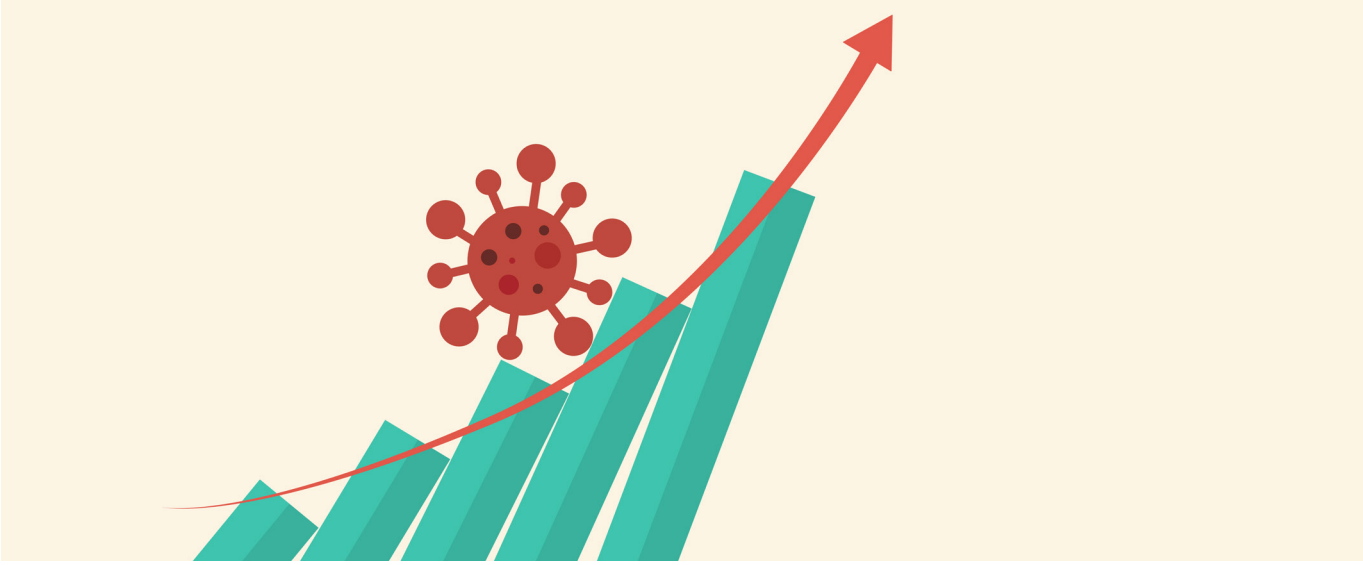
Nem todas as pessoas foram capazes de responder com igual eficácia e eficiência às oportunidades de formação para o uso repentino da tecnologia que lhes foram oferecidas, quando apenas 22% de docentes tinham tido experiências com ensino remoto/online. Umas, porque não tinham tempo nem equipamentos condizentes com as exigências dos meios digitais. Outras, porque não tinham espaços adequados em casa, quando subitamente passaram a habitar e a trabalhar e/ou a aprender no mesmo espaço físico, muitas vezes dividido com familiares com necessidades equivalentes. Outras ainda, porque pertenciam a gerações que imigraram para a era digital, mas nunca a tinham usado verdadeiramente para o exercício profissional, e muito menos para a socialização em momentos de lazer.

De todos os dados recolhidos, destaca-se uma convicção: foram inúmeras as tentativas e os esforços realmente encetados pelo corpo docente dos ensinos universitário e politécnico para responder com êxito aos desafios trazidos pela pandemia, neste caso específico no âmbito do exercício da docência, sem esquecer a nobreza da profissão, que passa pela responsabilidade de educar – mobilizando o conhecimento científico e os valores da cidadania democrática – e de preparar as gerações mais jovens para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. As diversas adaptações pedagógicas efetuadas, o investimento em material didático e em tecnologia, o estabelecimento de redes informais de suporte, a frequência de ações de formação especializada, a procura por autodidatismo de informação suplementar e o sacrifício das fronteiras entre espaços/tempos públicos e privados para o incremento das competências profissionais, são apenas alguns exemplos que evidenciam a dedicação de docentes do ensino superior ao exercício cabal da profissão em Portugal. E tudo isto aconteceu mesmo com a consciência da **desvalorização progressiva** que a docência tem sofrido ao nível dos **indicadores de desempenho** que são cruciais para o atual sistema de progressão de carreiras, que urge ser revisto, de forma a revalorizar o que tem sido menorizado e quase silenciado na Academia.

Tal como em outras profissões, foram diversas as exigências enfrentadas para o exercício da docência no ensino superior durante a pandemia. Em muitos casos houve necessidade de investimento financeiro em equipamentos e em custos diários de energia e de rede de internet, o que agravou o peso da pandemia sobre algumas famílias, havendo da parte das/os docentes a convicção de que também as/os discentes enfrentavam condições diversas e, por vezes, adversas de aprendizagem e de compromisso com as tarefas académicas, pelas mesmas razões já apontadas.

Em relação às perceções expressas através das respostas fechadas e das perguntas abertas sobre as eventuais vantagens e desvantagens do ensino remoto de emergência, foi possível depreender um entusiasmo apenas modesto por parte de docentes, havendo maior ceticismo por parte das mulheres docentes, nomeadamente no que concerne às semelhanças entre ensino remoto de emergência e ensino presencial, ou ao facto de se conseguirem resultados equivalentes de aprendizagem com estas modalidades desiguais de organização dos ambientes de aprendizagem. Talvez pelas suas maiores dificuldades de conciliação de tarefas e de gestão do tempo, foram também as mulheres que no período pandémico considerado se revelaram mais favoráveis à comunicação por via remota, seja para encontros científicos, ou para reuniões de trabalho. Os homens docentes mostraram-se menos adeptos dessa opção, distinguindo-se delas ao concordarem que é mais difícil acompanhar os trabalhos de uma sessão científica por via remota, ou ainda que esta modalidade de comunicação é redutora da criatividade.

As redes sociais informais de suporte parecem ter sido muito mais valorizadas e reconhecidas pelas mulheres docentes do que pelos homens docentes, fruto talvez da ordem social de género, que as levou a considerar, mais do que eles, o apoio de colegas e de pessoas especializadas das instituições como fundamental para enfrentar as dificuldades no uso repentino das tecnologias para ensinar. Eles, mais do que elas, autodescreveram-se como mais capazes de, por si, resolver os problemas enfrentados. Também se destaca das respostas obtidas uma preocupação maior nas mulheres com questões de justiça e de exercício cabal da cidadania individual por parte do corpo estudantil, quando concordaram, mais do que os seus colegas, que poderia haver mais fraude e desculpas enganosas por parte de estudantes, relativamente ao uso dos aparelhos digitais da comunicação online. Houve ainda mais concordância, por parte das mulheres docentes, com a afirmação de que a pandemia veio agravar as desigualdades já existentes entre discentes e que não são explicadas por fatores económicos.



Quanto às reações a perguntas sobre a evolução dos planos de investigação, em diferentes áreas, previstos ou já em curso, e no seguimento dos dados apresentados nos capítulos 4 e 6, a concordância das mulheres docentes foi significativamente superior à dos homens, em aspetos como: a necessidade de parar a investigação em laboratório durante os períodos de confinamento; a alteração completa de metodologias de investigação previstas; a paragem ou a desistência de entrega de trabalhos planeados; o bloqueio dos projetos de investigação em curso pelo encerramento das instituições. Elas foram, por conseguinte, o grupo mais afetado pela pandemia, também nesta vertente do trabalho na Academia.

Em jeito de síntese, podemos dizer que foram várias as lições que a Academia aprendeu ao longo dos últimos quase dois anos e que podem ser fomentadoras de **mudanças estruturais**, a nível individual e coletivo. Concordamos, por isso, com Harris e Santili (2021), quando defenderam que as instituições de ensino superior, enquanto entidades de forte potencial de mudança social e de promoção de valores fundamentais como a justiça, a democracia e a equidade, deverão agora refletir e reorganizar-se para proporcionar ao seu corpo discente outros modelos de aprendizagem, que vão para além da existência de um calendário rígido de matérias, do convencionalismo das aulas magistrais, ou mesmo da defesa de noções estereotipadas do que é aprender e/ou ensinar. É certo que estes desafios não podem colocar de parte um olhar sobre a formação contínua de docentes, a nível pedagógico e científico, e a importância de se repensar a cultura de competição e de individualismo do ensino superior. Ambientes mais amigáveis e cooperativos, devidamente valorizados pelos indicadores de desempenho docente, certamente prepararão a comunidade científica para enfrentar outros desafios futuros, seja de saúde pública ou de outro tipo de calamidades. Além disso, e talvez mais importante, serão promotores de maior bem-estar e mais condizentes com a missão do ensino superior.

"Confinar e Perecer"? Pandemia e seus efeitos no desempenho académico

O estudo sublinha a desproporcionalidade do impacto das disrupções domésticas/familiares, académicas e de saúde (física e mental) decorrentes da COVID-19 sobre as rotinas profissionais e sobre desempenho e produtividade académica das mulheres durante a crise pandémica, particularmente as mais jovens e com pessoas dependentes ao cuidado.

Os resultados apontam para o reforço das desigualdades de género na divisão do trabalho académico durante o período pandémico, as quais se encontram refletidas, nomeadamente, no agudizar dos desequilíbrios na alocação de tempo a atividades de investigação fundamentais para a progressão na carreira, reputação externa e promoção institucional (Macfarlane & Burg, 2019).

O padrão geral de mudança na afetação de tempo aos diversos domínios da atividade académica (docência, investigação, gestão e transferência e disseminação) desenhado pelos dados é revelador de uma tendência geral de reorientação do pessoal académico para as tarefas docência, especialmente a preparação de aulas e avaliações (73% assinalou que despendeu mais tempo), em detrimento das atividades de transferência e divulgação e de algumas tarefas de investigação, nomeadamente a realização de trabalho de campo/laboratorial. O esforço de reorientação para as tarefas de docência e de cuidado institucional não é, todavia, uniforme na amostra, sendo particularmente devedor da dedicação das mulheres. O reforço do tempo despendido com a docência e o acompanhamento a estudantes e a diminuição do tempo dedicado à investigação não garantem as condições para uma justa evolução na carreira das mulheres e põe em risco a qualidade do ensino e o desenvolvimento da vertente investigativa.

Ao revelar assimetrias na divisão do trabalho académico, o estudo permite-nos perspetivar as desigualdades de género "pandémicas" como resultando não apenas da divisão desigual do trabalho reprodutivo privado, externas à academia, mas também como consequência das assimetrias no trabalho profissional, que são internas à academia. (Pereira, 2021).

Sem desconsiderar a relevância da dimensão interna/institucional das desigualdades identificadas, o estudo releva o impacto do aumento das tarefas de cuidado/apoio escolar associadas à maternidade e à paternidade sobre o volume e organização do tempo disponível para o trabalho profissional. Um resultado particularmente saliente releva a situação de fragilidade de pessoal académico com crianças pequenas em termos de possibilidades de dedicação de tempo ao trabalho profissional, já que a presença de crianças com menos de 13 anos no agregado é um importante preditor do desinvestimento em todos os domínios da atividade académica. As contingências associadas às medidas de contenção da pandemia contribuíram, assim, para criar/reforçar desigualdades entre pessoas com e sem crianças a seu cuidado nas possibilidades de dedicação de tempo à esfera de trabalho profissional/académico, nas suas diversas vertentes.

O reforço das assimetrias de género e associadas à parentalidade nas possibilidades de dedicação à vertente de investigação encontra, naturalmente, ressonância nas condições de produção de *outputs* científicos no contexto pandémico, nomeadamente os mais valorizados na apreciação do mérito e excelência académicos. O estudo aponta para a maior severidade da pandemia na produtividade científica das mulheres, especialmente com crianças pequenas, expressando assim uma tendência de agudização da penalização da maternidade na academia no contexto pandémico.

Cidadania académica limitada e sentimentos de pertença

Uma das principais contribuições trazidas pela noção de cidadania académica com viés de género para o estudo dos processos de integração e exclusão de homens e mulheres na Academia deriva da atenção especial que dedica às práticas micropolíticas.

Com o intuito de identificar algumas das tendências gerais que marcaram as relações cotidianas sob a COVID-19, foi solicitado a docentes e a investigadoras/es que partilhassem as suas perceções quanto às reações relativamente ao seu trabalho académico durante a crise pandémica. As mulheres reportaram com maior frequência reações como **o silêncio; a exclusão; ser ignorada / ultrapassada; falta de validação; invisibilidade e menorização.**

Alguns dos comentários vertidos a propósito desta questão são elucidativos do "mau ambiente" *(chilly climate)* institucional, mesmo sem pandemia, que as mulheres enfrentam nas instituições de ensino superior. Os padrões de tratamento desigual presentes no ambiente académico, à medida que se acumulam, minam a confiança, a autoestima e impactam negativamente em especial nas realizações das mulheres (Britton, 2017). E minam também o sentimento de pertença institucional.

Como enfatizado por Ridgeway (2009, p. 146), as desigualdades de género são fenómenos multinível – isto é, consistem em hierarquias produzidas pela articulação e reforço mútuo de processos que ocorrem a nível macroestrutural/institucional, interpessoal e individual. Dessa forma, as experiências de silenciamento, exclusão, menorização, ser ignorada, falta de validação e invisibilização evidenciadas pelos nossos resultados podem ser compreendidas como formas de microsexismo que acompanham as vivências cotidianas de mulheres docentes e investigadoras, minando as possibilidades das mesmas desenvolverem sentimentos fortes de pertença à comunidade científica e, por conseguinte, limitando as suas oportunidades de se tornarem cidadãs académicas plenas.

Limitações do estudo – não tendo sido possível obter uma amostra representativa, a obtida é, no entanto, significativa e permitiu-nos detetar problemas e padrões. Um estudo com base numa amostra representativa, probabilística, só pode ser operacionalizado por uma entidade nacional e nunca através de um inquérito eletrónico.

Implicações do estudo

As instituições requisitaram a casa do seu pessoal académico com tudo o que isso implica – espaços e respetiva organização, equipamentos e consumos – mas também os restantes membros do agregado, a quem era pedido que respeitassem regras que possibilitassem o desenrolar das atividades académicas.

Assumiram que as dificuldades de articulação das atividades académicas com a vida familiar eram da esfera privada – lidar com essas dificuldades é uma escolha privada, da responsabilidade individual. Não questionam a cultura organizacional, não reconhecem que a organização, funcionamento e valores da academia apenas são naturalmente inclusivas de pessoas livres de compromissos de prestação de cuidados pessoais (a si próprias e a outras). São tipicamente os seres habitantes da torre de marfim, uma metáfora que já não ilustra de modo algum a condição académica, se é que alguma vez o fez. As instituições culpam as pessoas na academia pelas suas próprias condições, por as julgarem como resultado de escolhas individuais, em vez de questionarem a sua organização, funcionamento e valores, nomeadamente os padrões de mérito e excelência académica. O cuidado é uma atividade humana fundamental à sobrevivência humana e qualquer instituição deve integrar as condições da sua possibilidade no modo como se estrutura e pensa. Em vez de advogar igual tratamento para todas as pessoas que nela trabalham, deve reger-se pelo princípio da equidade, subsumido à prioridade da sobrevivência humana, ao bem-estar, e aos valores sociais da sociedade em que se insere. Cuidar das pessoas e do seu bem-estar é um valor social que claramente se sobrepõe, enquanto princípio de equidade, ao valor da igualdade formal, universal e abstrato, que tem como norma uma condição específica tornada referencial.

A academia não pode assumir que a priorização do compromisso com a prestação de cuidados no seio da família é impossível para quem nela trabalha, que o tipo-ideal de académico (no masculino) é uma pessoa completamente autónoma, inteira e exclusivamente devotada ao trabalho. Não pode remeter a solução do conflito trabalho académico e responsabilidades domésticas e familiares como uma responsabilidade individual, porque se trata de uma desigualdade estrutural decorrente quer da estrutura e cultura da instituição quer das hierarquias e assimetrias de género dominantes na sociedade.

Os caminhos a percorrer pelas instituições devem incluir a flexibilidade e abranger obrigatoriamente pessoas de ambos os sexos que se encontrem em igualdade de circunstâncias – serão sempre contestadas quaisquer medidas que se dirijam exclusivamente a mulheres mães com crianças pequenas a cargo. Ao contrário, devem aplicar-se a mulheres e homens em igualdade de circunstâncias, mas todas as atividades e agendamentos de reuniões e outros eventos devem ter em conta as limitações inerentes à condição de cuidador/a de crianças. O princípio que deverá reger a repartição de tarefas deve ser o da flexibilidade, para que os compromissos possam simultaneamente corresponder às necessidades das instituições e das pessoas que nela trabalham.

Os resultados do nosso estudo sugerem que quer as instâncias governamentais, quer as instituições e o pessoal académico devem encarar seriamente a necessidade de lançar iniciativas que, de forma proativa, contribuam para integrar os desafios enfrentados pelas pessoas com crianças pequenas e outras pessoas dependentes a cargo, nas suas orientações e decisões políticas. Nesse sentido elaborámos um conjunto de recomendações, que compilámos no Policy Brief: Propostas para uma Academia mais Igualitária no Pós-COVID-19, igualmente publicado e disponível no website do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acker, Joan (1990). Hierarchies, Bodies, and Jobs: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4, 139-158.

Acker, Joan (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), 565–569. https://doi.org/10.2307/2075528

Acker, Joan (2000). Revisiting Class, Thinking from Gender, Race, and Organizations. *Social Politics*, 7 (2), 192-214.

Acker, Joan (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441–464. https://doi.org/10.1177/0891243206289499

Acker, Sandra & Wagner, Anne. (2019). Feminist Scholars Working Around the Neoliberal University. *Gender and Education*, 31(1), 62–81.

Acker, Sandra (1995). Gender and Teachers' Work. *Review of Research in Education*, 21, 99–162. https://doi.org/10.2307/1167280

Adams Prassl, Abigail; Boneva, Teodora; Golin, Marta & Rauh, Christopher (2020). *Inequality in the impact of the coronavirus shock: Evidence from real time surveys.* Institute of Labor Economics Discussion Papers no. 13183. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216495/1/dp13183.pdf

Aldossari, Maryam & Chaudhry, Sara (2021). Women and burnout in the context of a pandemic. *Gender, Work & Organization*, 28(2), 826–834. https://doi.org/10.1111/gwao.12567

Alon, Titan; Doepke, Matthias; Olmstead-Rumsey, Jane & Michelle Tertilt (2020). *The Impact of COVID-19 on Gender Equality*. National Bureau of Economic Research no. w26947. https://doi:10.3386/w26947

Andersen, Jens P.; Nielsen, Mathias W.; Simone, Nicole L.; Lewiss, Resa & Jagsi, Reshma (2020). *COVID-19 Medical Papers Have Fewer Women First Authors Than Expected.* Department of Radiation Oncology Faculty Papers. https://jdc.jefferson.edu/radoncfp/134

Aristóteles (1998). *A Política.* Martins Fontes.

Arsenault, Julien, Talbot, Julie, Boustani, Lama, Gonzalès, Rodolphe & Manaugh, Kevin (2019). The environmental footprint of academic and student mobility in a large research-oriented university. *Environmental Research Letters*, 14. https://doi.org/10.1088/1748-9326/ab33e6

Augustus, Jo (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Women Working in Higher Education. *Frontiers in Education*, 6, 648365. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.648365

Bailyn, Lotte (2003). Academic Careers and Gender Equity: Lessons Learned from MIT. *Gender, Work & Organization*, 10(2), 137–153. https://doi.org/10.1111/1468-0432.00008

Ball, Stephen (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1–23.
https://doi.org/10.1007/BF03219719

Barone, Carlo & Assirelli, Giulia (2020). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *Higher Education* (79), 55–78.
https://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2.

Basak, Sujit, Wotto, Marguerite & Bélanger, Paul (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media,* 15 (4), 191-216.
https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2042753018785180

Bashir, Muhammad Farhan; Benghoul, Maroua; Numan, Umar; Shakoor, Awais; Komal, Bushra; Bashir, Muhammad Adnan; Bashir, Madiha & Tan, Duojiao (2020). Environmental pollution and COVID-19 outbreak: Insights from Germany. *Air Quality, Atmosphere & Health*, 13(11), 1385–1394.
https://doi:10.1007/s11869-020-00893-9

Beatson, Nicola J.; Tharapos, Meredith; O'Connell, Brendan T.; Lange, Paul; Carr, Sarah & Copeland, Scott (2021). The gradual retreat from academic citizenship. *Higher Education Quarterly,* 0, 1-11.
https://doi:10.1111/hequ.12341

Benzeval, Michaela; Borkowska, Magda; Burton, Jonathan; Crossley, Thomas F.; Fumagalli, Laura; Jäckle, Annette; Rabe, Birgitta & Read, Brendan (2020). *Briefing note COVID-19 survey: home schooling.* Understanding Society Working Paper Series 2020-12.
https://www.understandingsociety.ac.uk/research/publications/526136

Bolander, Brook & Fine, Julia (2021). Digital conferencing in times of crisis.
International Journal of the Sociology of Language, 55-68.
https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0088

Boring, Anne (2017). Gender Biases in Student Evaluations of Teaching.
Journal of Public Economics, 145, 27–41.

Bourdieu, Pierre (1993). *The field of cultural production*. Columbia University Press.

Brandser, Gry & Sümer, Sevil (2020). Gender and Academic Citizenship Practices: The Norwegian Case. In Sevil Sümer (Ed.), *Gendered Academic Citizenship. Citizenship, Gender and Diversity*.
Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-52600-9_4

Britton, Dana M. (2017). Beyond the Chilly Climate: The Salience of Gender in Women's Academic Careers. *Gender & Society*, 31(1),5-27.
https://doi:10.1177/0891243216681494

Brooks, Samantha K.; Webster, Rebecca K.; Smith, Louise E.; Woodland, Lisa; Wessely, Simon; Greenberg, Neil & Rubin, Gideon J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920.
https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Brynjolfsson, Erik; Horton, John; Ozimek, Adam; Rock, Daniel; Sharma, Garima & TuYe, Hong-Yi (2020). *COVID-19 and Remote Work: An Early Look at US Data.* National Bureau of Economic Research no. w27344.
https://doi.org/10.3386/w27344

Bytheway, Bill & Johnson, Julia (1990). On defining ageism. *Critical Social Policy*, 10(2), 27-29.

Bytheway, Bill (1995). *Ageism*. Open University Press.

Cabero, Ismael & Epifanio, Irene (2021). A Data Science Analysis of Academic Staff Workload Profiles in Spanish Universities: Gender Gap Laid Bare. Education Sciences, 11(7), 317. https://doi.org/10.3390/educsci11070317

Cardel, Michelle. I.; Dean, Natalie & Montoya-Williams, Diana (2020). Preventing a secondary epidemic of lost early career scientists. Effects of COVID-19 pandemic on women with children. *Annals of the American Thoracic Society*, 17(11), 1366-1370.

Carlson, Daniel L.; Petts, Richard & Pepin, Joanna (2020). Changes in parents' domestic labor during the COVID-19 pandemic. *SocArXiv*. https://doi.org/10.31235/osf.io/jy8fn

Carvalho, Ana A. (2020). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação.* Ministério da Educação.

Chung, Heejung; Birkett, Holly; Forbes, Sarah & Seo, Hyojin (2020). Working from home and the division of housework and childcare among dual earner couples during the pandemic in the UK. *SocArXiv.* https://doi.org/10.31235/osf.io/4esf7

Collins, Caitlyn; Landivar, Liana; Ruppanner, Leah & Scarborough, William J. (2020). COVID19 and the Gender Gap in Work Hours. *Gender, Work & Organization*, 28 (S1), 549–560. https://doi:10.1111/gwao.12506

Comissão Europeia (2019). *She Figures 2018*. https://doi.org/10.2777/936

Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 Reconfigurar a educação e a formação para a era digital.* Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN

Conselho Nacional de Educação (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade.* https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf

Constant, Benjamin (1985). Liberdade dos Antigos comparada à dos Modernos. *Filosofia Política,* 2, 9-25.

Costa, Maria Izabel Sanche & Ianni, Aurea Maria Zöllner (2018). *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica*. Editora UFABC. https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003

Cui, Ruomeng; Ding, Hao & Zhu, Feng (2020). *Gender Inequality in Research Productivity During the COVID-19 Pandemic*. SSRN Working Paper 20-129. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3623492

Currie, Jan (2012). Gender Pay Equity Reviews in Australian and Swedish Universities: Are They an Impetus for Change? *Journal of Critical Studies in Business & Society*, 3(1), 129–157.

Deem, Rosemary; Hilliard, Sam & Reed, Michael (2008). *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford University Press.

Dengate, Jennifer; Peter, Tracey & Farenhorst, Annemieke (2019). Gender and the Faculty Care Gap: "The Obvious Go-To Person" for *Canadian University Students' Personal Problems. Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49 (3), 104–114.
https://doi.org/10.7202/1066638ar

Derrick, Gemma E.; Chen, Pei-Ying; van Leeuwen, Thed; Larivière, Vincent & Sugimoto, Cassidy R. (2021). The academic motherload: Models of parenting engagement and the effect on academic productivity and performance. *arXiv.*
https://arxiv.org/abs/2108.05376

Deryugina, Tatyana; Olga Shurchkov & Stearns, Jenna E. (2021). *COVID-19 Disruptions Disproportionately Affect Female Academics.* NBER Working Paper no. 28360.
https://www.nber.org/papers/w28360

DeVault, Marjorie (1994). *Feeding the Family: The Social Organization of Caring as Gendered Work.* University of Chicago Press.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC (2019/2020). *Docentes 2019/2020.*
https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1053&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2020_DestaqueDocentes_20.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC (2019). *Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN19) - Sumários Estatísticos - Setor Ensino Superior.*
https://www.dgeec.mec.pt/np4/206/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=11&fileName=IPCTN19_SumEstatisticos_EnsinoSuperior.xlsx

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC (2020). *Principais resultados do Perfil do Docente do Ensino Superior - 2019/20.*
https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1053&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2020_DestaqueDocentes_20.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC (2021). *Perfil do Docente do Ensino Superior - 2020/21.*
https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/

Dunatchik, Allison; Gerson, Kathleen; Glass, Jennifer; Jacobs, Jerry A. & Stritzel, Haley (2021). Gender, Parenting, and The Rise of Remote Work During the Pandemic: Implications for Domestic Inequality in the United States. *Gender & Society*, 35(2), 194–205.
https://doi.org/10.1177/08912432211001301

Duncan, Colin & Loretto, Wendy (2004). 'Never the right age?' Gender and Age-Based Discrimination in Employment. *Gender, Work & Organization*, 11 (1), 95-115.

Eaton, Sarah Elaine & Burns, Amy (2020). *Women negotiating life in the academy: A Canadian perspective*. Springer.

EIGE - European Institute of Gender Equality (2021). *Índice de Igualdade de Género 2020.*
https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021/PT

El Zowalaty, Mohamed E.; Young, Sean G. & Järhult, Josef D. (2020). Environmental impact of the COVID-19 pandemic – a lesson for the future. *Infection Ecology & Epidemiology*, 10(1), 1768023. https://doi.org/10.1080/20008686.2020.1768023

Fana, Marta; Torrejón Pérez, Sergio & Fernández-Macías, Enrique (2020). Employment impact of Covid-19 crisis: From short term effects to long terms prospects. *Journal of Industrial and Business Economics*, 47(3), 391–410. https://doi.org/10.1007/s40812-020-00168-5

Fauville, Geraldine, Luo, Mufan, Queiroz, Anna C. M., Bailenson, Jeremy N. & Hancock, Jeff (2021). *Nonverbal Mechanisms Predict Zoom Fatigue and Explain Why Women Experience Higher Levels than Men.* SSRN. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3820035

Ferreira, Virgínia (2019, 3-6 de julho). *Estudos de Género na universidade performativa [Apresentação]*. XIII Congreso Español de Sociología, Facultat de Ciències Socials, Campus de Tarongers, Universitat de València, Espanha.

Feyisa, Habtamu L. (2020). The World Economy at COVID-19 Quarantine: Contemporary Review. *International Journal of Economics, Finance and Management Sciences*, 8(2), 63-74. https://doi.org/10.11648/j.ijefm.20200802.11

Flaherty, Colleen (2020, 21 de abril). Early Journal Submission Data Suggest COVID-19 is Tanking Women's Research Productivity. *Inside Higher Education*. https://www.insidehighered.com/news/2020/04/21/early-journal-submission-data-suggest-covid-19-tanking-womens-research-productivity

Flores, Maria A.; Veiga Simão, Ana M.; Barros, Alexandra; Flores, Paulo; Pereira, Diana; Lopes Fernandes, Eva; Costa Ferreira, Paula & Costa, Luís (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055001. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1

Flores, Nina M. (2020). Harassment at conferences: Will #MeToo momentum translate to real change? *Gender and Education*, 32(1), 137–144. https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1633462

Fuchs-Schündeln, Nicola (2020). *Gender Structure of Paper Submissions at the Review of Economic Studies during COVID-19: First Evidence*. Mimeo. https://www.wiwi.un-frankfurt.de/profs/fuchs/staff/fuchs/paper/FemaleSubmissionsCovid19.pdf

Gaudet, Stéphanie; Marchand, Isabelle; Bujaki, Merridee & Bourgeault, Ivy Lynn (2022). Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 74-86. https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1944848

Górska, Anna Maria; Kulicka, Karolina; Staniszewska, Zuzanna & Dobija, Dorota (2021). Deepening inequalities: What did COVID-19 reveal about the gendered nature of academic work? *Gender, Work & Organization*, 1–16. https://doi.org/10.1111/gwao.12696

Guarino, Cassandra M. & Borden, Victor (2017). Faculty Service Loads and Gender: Are Women Taking Care of the Academic Family? *Research in Higher Education*, 58, 672–694. https://doi.org/10.1007/s11162-017-9454-2

Gutek, Barbara A. & Cohen, Groff A. (1992). Sex ratios, sex role spill over, and sex at work: a comparison of men's and women's experiences. In Albert J. Mills & Peta Tancred (Eds.), *Gendering Organizational Analysis* (pp. 133-150). Sage.

Hall, Roberta M. & Sandler, Bernice R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women? Project on the Status and Education of Women.*
http://eric.ed.gov/PDFS/ED215628.pdf

Hamel, Liz & Salganicoff, Alina (2020). *Is There a Widening Gender Gap in Coronavirus Stress?* Kaiser Family Foundation.
https://www.kff.org/global-health-policy/poll-finding/kff-coronavirus-poll-march-2020

Hanasono, Lisa K.; Broido, Ellen M.; Yacobucci, Margaret M.; Root, Karen V.; Peña, Susana & O'Neil, Deborah A. (2019). Secret Service: Revealing Gender Biases in the Visibility and Value of Faculty Service. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1), 85-98.
http://dx.doi.org /10.1037/dhe0000081

Harris, James T. & Santilli, Nicholas R. (2021). Higher education should embrace this liminal moment because there will be no "new normal". In Sjur Bergan, Tony Gallagher, Ira Harkavy, Ronaldo Munck & Hilligje van't Land (Eds.), *Higher education's response to the COVID-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future* (pp. 129-136). Council of Europe Publishing.

Hark, Sabine (2016). Contending directions. Gender studies in the entrepreneurial university. *Women's Studies International Forum*, 54(July), 84-90.

Heijstra, Thamar M.; Einarsdóttir, Þorgerður; Pétursdóttir, Gyða M. & Steinþórsdóttir, Finnborg S (2017). Testing the Concept of Academic Housework in a European Setting: Part of Academic Career-Making or Gendered Barrier to the Top? *European Educational Research Journal,* 16 (2–3), 200–214.
https://doi.org/10.1177/1474904116668884

Heijstra, Thamar M.; Steinþórsdóttir, Finnborg S. & Einarsdóttir, Þorgerður (2016) Academic career making and the double-edged role of academic housework.
Gender and Education, 29(6), 764-780.
http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2016.1171825

Herman, Eti; Nicholas, David; Watkinson, Anthony; Rodríguez-Bravo, Blanca; Abrizah, Abdullah; Boukacem-Zeghmouri, Chérifa; Jamali, Hamid R.; Sims, David; Allard, Suzie; Tenopir, Carol; Xu, Jie; wigo , Marzena; Serbina, Galina & Cannon, Leah P. (2021). The impact of the pandemic on early career researchers: what we already know from the internationally published literature.
Profesional de la Información, 30(2), e300208.
https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.08

Hochschild, Arlie & Machung, Anne (2012). *The Second Shift: Working Families and the Revolution at Home.* Penguin.

Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey & Bond, Aaron (2020, 27 de março). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.
https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Husu, Liisa (2020). What does not happen: interrogating a tool for building a gender-sensitive university. In Eileen Drew & Siobhán Canavan (Eds.), *The Gender-Sensitive University. A Contradiction of terms?* (pp. 166-176). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003001348

Ilahi, Nadeem (2000). *The Intra-household Allocation of Time and Tasks: What Have We Learnt from the Empirical Literature?*. World Bank, Development Research Group/Poverty Reduction and Economic Management Network.

Itzin, Catherine & Phillipson, Chris (1995). Gendered Ageism: a double jeopardy for women in organizations. In Catherine Itzin & Janet Newman (Eds.), *Gender, Culture and Organizational Change: Putting Theory into Practice* (pp 81-90). Routledge.

Johnson, Heather L. (2017). *Pipelines, Pathways, and Institutional Leadership: An Update on the Status of Women in Higher Education*. American Council on Education.

Jung, Heyjie (2020). *COVID-19 Stay-at-Home Orders Worsen Academic Scientists' Home-Life: Women Experience More Difficulties*. SSRN. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3642732

Kasymova, Salima; Place, Jean Marie S.; Billings, Deborah L. & Aldape, Jesus D. (2021). Impacts of the COVID- 19 pandemic on the productivity of academics who mother. *Gender, Work & Organization*, 28(S2), 419–433. https://doi.org/10.1111/gwao.12699

Kinahan, Mary; Dunne, Julie & Cahill, Jean (2021). In pursuit of career advancement in academia. Do gendered pathways exist? In Eileen Drew & Siobhán Canavan (Eds.), *The Gender-Sensitive University – A Contradiction in terms?* (pp. 41-51). Routledge.

King, Molly M. & Frederickson, Megan E. (2020). The Pandemic Penalty: The Gendered Effects of COVID-19 on Scientific Productivity. *Socius.* https://doi.org/10.1177/23780231211006977

Knights, David & Richards, Wendy (2003). Sex discrimination in UK academia. *Gender, Work & Organization,* 10(2), 213–238. https://doi.org/10.1111/1468-0432.t01-1-00012

Krejcie, Robert V. & Morgan, Daryle W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.

Lawson, Cornelia; Geuna, Aldo & Finardi, Ugo (2021). The funding-productivity-gender nexus in science, a multistage analysis. *Research Policy,* 50(3), 104182. https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104182

Lisnic, Rodica; Zajicek, Anna & Kerr, Brinck (2019). Work-family balance and tenure reasonableness: Gender differences in faculty assessment. *Sociological Spectrum*, 39(5), 340–358. https://doi.org/10.1080/02732173.2019.1691097

Liu, Mingnan (2017). Data collection mode differences between national face-to-face and web surveys on gender inequality and discrimination questions. *Women's Studies International Forum*, 60 (January), 11-16.

Lopes, Helena; Vale, Sofia & Nunes, Ana Catarina (2021). Inquérito aos docentes e investigadores do ISCTE acerca do impacto pandemia sobre a sua atividade. *Ensino superior*, jan/fev/mar e abr/mai/jun. https://doi.org/10.26329/2021.72/73.5

Lopes, Mónica; Ferreira, Virgínia & Coelho, Lina (2021, 29-31 de março). *Academia em confinamento: estratégias de acomodação e efeitos no desempenho científico? [Apresentação]*. XI Congresso Português De Sociologia: Identidades ao Rubro, Diferenças, Pertenças e Populismos num Mundo Efervescente.

Lopes, Mónica; Rodrigues, Francisco; Fontes, Fernando; Lina, Coelho & Ferreira, Virgínia (2019). *Preliminary gender analysis and baseline assessment of the University of Coimbra.* CES/UC, 110. https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1900_Preliminary%20gender%20analysis%20and%20baseline%20assessment%20of%20the%20UC.pdf

Lucas, Margarida & Moreira, António (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro. https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf

Lynch, Kathleen & Feeley, Maggie (2009). *Gender and education (and employment). Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. European Commission.

Lynch, Kathleen (2010). Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), 54–67. https://doi.org/10.1177/1474022209350104

Macfarlane, Bruce & Burg, Damon (2018). *Rewarding and recognising academic citizenship*. Leadership Foundation for Higher Education.

Macfarlane, Bruce (2007). Defining and Rewarding Academic Citizenship: The Implications for University Promotions Policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 261–273.

MacNell, Lillian; Driscoll, Adam & Hunt, Andrea N. (2015). What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. *Innovative Higher Education*, 40, 291–303.

Marshall, Thomas H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.

Minello, Alessandra; Martucci, Sara & Manzo, Lidia K. C. (2020). The pandemic and the academic mothers: Present hardships and future perspectives. *European societies* [online first]. https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1809690

Misra, Joya; Lundquist, Jennifer Hickes & Templer, Abby (2012). Gender, Work Time, and Care Responsibilities among Faculty. *Sociological Forum*, 27(2), 300–323.

Morley, Louise (1999). *Organising feminisms: The micropolitics of the academy*. Macmillan.

Morley, Louise (2006). Hidden transcripts: The micropolitics of gender in Commonwealth universities. *Women's Studies International Forum*, 29(6), 543–551. https://doi:10.1016/j.wsif.2006.10.007

Mulder, Joris & de Bruijne, Marika (2019). Willingness of Online Respondents to Participate in Alternative Modes of Data Collection. *Survey Practice*, 12(1), 8356. https://doi.org/10.29115/SP-2019-0001

Muric, Goran; Lerman, Kristina & Ferrara, Emilio (2021). Gender Disparity in the Authorship of Biomedical Research Publications During the COVID-19 Pandemic: Retrospective Observational Study. *Journal of medical Internet Research*, 23(4), e25379.
https://doi.org/10.2196/25379

Myers, Kyle R.; Tham, Wei-Yang; Yin, Yian; Cohodes, Nina; Thursby, Jerry G.; Thursby, Marie C.; Schiffer, Peter; Walsh, Joseph T.; Lakhani, Karim R. & Wang, Dashun (2020). Unequal effects of the Covid-19 pandemic on scientists. *Nature human behaviour,* 4(9), 880-883.
https://doi.org/10.1038/s41562-020-0921-y

Nash, Meredith & Churchill, Brendan (2020). Caring during COVID-19: A gendered analysis of Australian university responses to managing remote working and caring responsibilities. *Feminist Frontiers*, 27(5), 833–846.
https://doi.org/10.1111/gwao.12484

Newcomb, Michelle (2021). The emotional labour of academia in the time of a pandemic: a feminist reflection. *Qualitative Social Work*, 20(1-2), 639-644.
https://doi.org/10.1177/1473325020981089

Nikunen, Minna (2014). The 'entrepreneurial university', family and gender: Changes and demands faced by fixed-term workers. *Gender and Education*, 26(2), 119–134.

O'Connor, Pat (2014). *Management and Gender in Higher Education*. Manchester University Press.

O'Brien, Maeve (2007). Mothers' emotional care work in education and its moral imperative. *Gender and Education*, 19(2), 159-177.
https://doi.org/10.1080/09540250601165938

O'Keefe, Theresa & Courtois, Aline (2019). Not one of the family: Gender and precarious work in the neoliberal University. *Gender, Work & Organization*, 26(4), 463–479.
https://doi.org/10.1111/gwao.12346

Pereira, Maria do Mar (2016). Struggling within and beyond the Performative University. *Women's Studies International Forum*, 54(January–February), 100-110.

Pereira, Maria do Mar (2017). *Power, knowledge and feminist scholarship: an ethnography of academia*. Routledge.

Pereira, Maria do Mar (2019). 'You can feel the exhaustion in the air around you': The mood of contemporary universities and its impact on feminist scholarship. *Ex æquo*, 39, 171–186.
https://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2019.39.11

Pereira, Maria do Mar (2021). Researching gender inequalities in academic labor during the COVID-19 pandemic: Avoiding common problems and asking different questions. *Gender, Work & Organization*, December, 1–12.
https://doi.org/10.1111/gwao.12618

Pereira, Maria do Mar (2021). Researching gender inequalities in academic labor during the COVID-19 pandemic: Avoiding common problems and asking different questions. *Gender, Work & Organization,* 28(S2), 498– 509.
https://doi.org/10.1111/gwao.12618

Perista, Heloísa (2002). Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens. *Análise Social,* 37(163), 447–474.
http://www.jstor.org/stable/41011683

Perista, Heloísa; Cardoso, Ana; Brázia, Ana; Abrantes, Manuel & Perista, Pedro (2016). *Usos do tempo de homens e de mulheres em Portugal*. CESIS e CITE.

Pinheiro, Margarida; Machado, Isabel & Sarrico, Cláudia (2018). *Caraterização do Corpo Docente das Áreas de Educação e Formação do Ensino Superior Português*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES Readings nº15.

Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Prentice, Susan. (2000). The conceptual politics of chilly climate controversies.
Gender and Education, 12(2), 195-207.

Qiu, Jianyin; Shen, Bin; Zhao, Min; Wang, Zhen; Xie, Bin & Xu, Yifeng (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), e100213.
https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213

Rees, Teresa (2011). The Gendered Construction of Scientific Excellence.
Interdisciplinary Science Reviews, 36(2), 133–145.

Reichelt, Malte; Makovi, Kinga & Sargsyan, Anahit (2021). The impact of COVID-19 on gender inequality in the labor market and gender-role attitudes, *European Societies*, 23:sup1, S228-S245,
https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1823010

Ridgeway, Cecilia L. (2009). Framed Before We Know It: How Gender Shapes Social Relations.
Gender & Society, 23(2), 145–160.
https://doi.org/10.1177/0891243208330313

Rosa, Rodrigo (2022). The trouble with 'work–life balance' in neoliberal academia: a systematic and critical review. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 55-73.
https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1933926

Roseneil, Sasha; Halsaa, Beatrice & Sümer, Sevil (2012). Remaking Citizenship in Multicultural Europe: Women's Movements, Gender and Diversity. In Beatrice Halsaa, Sasha Roseneil & Sevil Sümer (Eds.), *Remaking Citizenship in Multicultural Europe* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.

Salmon, Gilly (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Routledge.

Sánchez-Fernández, Juan; Muñoz-Leiva, Francisco & Montoro-Ríos, Javier (2012). Improving retention rate and response quality in Web-based surveys. *Computers in Human Behavior* 28, 507–514.

SanJuan-Reyes, Sindy; Gómez-Oliván, Leobardo M. & Islas-Flores, Hariz (2021). COVID-19 in the environment. *Chemosphere*, 263, 127973.
https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2020.127973

Santos, Ana Cristina (2014). Academia without walls? Multiple belongings and the implications of feminist and LGBT/Queer political engagement. In Yvete Taylor (Ed.), *The Entrepreneurial University* (pp. 9-26). Palgrave Macmillan.

Santos, Gina Gaio & Cabral-Cardoso, Carlos (2008). Work-Family Culture in Academia: A Gendered View of Work-Family Conflict and Coping Strategies. *Gender in Management: An International Journal*, 23 (6), 442–57.

Savigny, Heather (2017). Cultural sexism is ordinary: Writing and re-writing women in academia. *Gender, Work & Organization*, 24(6), 643–655. https://doi.org/10.1111/gwao.12190

Schulte, Brigid & Swenson, Haley (2020, 17 de junho). An unexpected upside to lockdown: men have discovered housework. *The Guardian.* https://www.theguardian.com/us-news/2020/jun/17/gender-roles-parenting-housework-coronavirus-pandemic

Serafini, Gianluca; Parmigiani, Bianca; Amerio, Andrea; Aguglia, Andrea; Sher, Leo & Amore, Mario (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8), 531–537. https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa201

Shils, Edward (1997). *The calling of education: The academic ethic and other essays on higher education.* University of Chicago Press.

Shurchkov, Olga; Deryugina, Tatyana & Stearns, Jenna (2020, 23 de abril). *Is COVID-19 Turning Back the Clock on Gender Equality in Academia?*. Medium. https://medium.com/@olga.shurchkov/is-covid-19-turning-back-the-clock-on-gender-equality-in-academia-70c00d6b8ba1

Smidt, Thomas Brorsen; Pétursdóttir, Gyða Margrét & Einarsdóttir, Þorgerður (2017). How do you take time? Work-life balance policies versus neoliberal, social and cultural incentive mechanisms in Icelandic higher education. *European Educational Research Journal*, 16(2–3), 123–140.

Smith, Grinell (2008). *Does gender influence online survey participation? A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior.* ERIC Document Reproduction Service no. ED 501717.

Stack, Steven (2004). Gender, Children and Research Productivity. *Research in Higher Education*, 45(89), 891–920.

Steinþórsdóttir, Finnborg S., Smidt, Thomas B., Pétursdóttir, Gyða M., Einarsdóttir, Þorgerður & Le Feuvre, Nicky (2019). New managerialism in the academy: Gender bias and precarity. *Gender, Work & Organization*, 26(2), 124-139.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2008). *Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage Publications.

Sümer, Sevil; O'Connor, Pat & Le Feuvre, Nicky. (2020). The Contours of Gendered Academic Citizenship. In Sevil Sümer (Ed.), *Gendered Academic Citizenship: Issues and Experiences* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.

Tagliaventi, Maria Rita & Carli, Giacomo (2019). The Effect of Service on Research Performance: A Study on Italian Academics in Management. *Higher Education Policy* (Early Access). https://doi.org/10.1057/s41307-019-00167-9

Tagliaventi, Maria Rita; Carli, Giacomo & Donato Cutolo (2020). Excellent researcher or good public servant? The interplay between research and academic citizenship. *Higher Education,* 79(6), 1057–1078.

Terry, Gareth & Braun, Virginia (2017). Short but often sweet: The surprising potential of qualitative survey methods. In Virginia Braun, Victoria Clarke & Debra Gray (Eds.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques* (pp. 15–44). Cambridge University Press.

Thorbecke, Willem (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the U.S. Economy: Evidence from the Stock Market. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(10), 233. https://doi.org/10.3390/jrfm13100233

UNESCO (2019). Women in Science. *UIS Fact Sheet*, 55 (June), 1-4. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs55-women-in-science-2019-en.pdf

UNESCO (2020). *Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19. Education: From Disruption to Recovery.* https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

Utoft, Ea Høg (2020). 'All the single ladies' as the ideal academic during times of COVID-19? *Gender Work & Organization*, 27(5), 778–787. https://doi.org/10.1111/gwao.12478

Van den Brink, Marieke & Benschop, Yvonne (2012). Slaying the seven-headed dragon: The quest for gender change in academia. *Gender, Work & Organization*, 19(1), 71–92. https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00566

Van der Lee, Romy & Ellemers, Naomi (2015). Gender contributes to personal research funding success in The Netherlands. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(40), 12349–12353. https://doi:10.1073/pnas.1510159112

Viglione, Giuliana (2020). Are women publishing less during the pandemic? Here's what the data say. *Nature*, 581(7809):365–366.

Vincent-Lamarre, Philippe; Sugimoto, Cassidy R. & Larivière, Vincent (2020). The decline of women's research production during the coronavirus pandemic. *Nature Index*, 19. https://www.natureindex.com/news-blog/decline-women-scientist-research-publishing-production-coronavirus-pandemic

Watchorn, Deirdre; Heckendorf, Esther & Smith, Chris (2020, 15 de dezembro). *Locked down, burned out: Publishing in a pandemic: The impact of Covid on academic authors.* De Gruyter. https://blog.degruyter.com/wp-content/uploads/2020/12/Locked-Down-Burned-Out-Publishing-in-a--pandemic_Dec-2020.pdf

Weisshaar, Katherine (2017). Publish and Perish? An Assessment of Gender Gaps in Promotion to Tenure in Academia. *Social Forces*, 96(2), 529–560.

Whittington, Kjersten (2011). Mothers of invention? Gender, motherhood, and new dimensions of productivity in the science profession. *Work and Occupations*, 38(3), 417–456. https://doi.org/10.1177/0730888411414529

Wiegand, Krista; Lisle, Debbie; Murdie, Amanda & Scott, James. (2020, 15 de maio). *Journal Submissions in Times of COVID-19: Is There a Gender Gap?*. Duck of Minerva. https://duckofminerva.com/2020/05/journal-submissions-in-times-of-covid-19- is-there-a-gender-gap.html

Wolfinger, Nicholas H.; Mason, Mary Ann & Goulden Marc (2008). Problems in the Pipeline: Gender, Marriage, and Fertility in the Ivory Tower. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 388-405. https://10.1080/00221546.2008.11772108

Yaish, Meir; Mandel, Hadas & Kristal, Tali (2021). Has the Economic Lockdown Following the Covid-19 Pandemic Changed the Gender Division of Labor in Israel? *Gender & Society*, 35(2), 256-270. https://doi:10.1177/08912432211001297

Yildirim, Tevfik M. & Eslen-Ziya, Hande (2021). The differential impact of COVID-19 on the work conditions of women and men academics during the lockdown. *Gender, Work & Organization*, 28(S1), 243–249. https://doi.org/10.1111/gwao.12529

ANEXO 1

ANEXO 1 : GUIÕES DAS ENTREVISTAS

GUIÕES DAS ENTREVISTAS
ENTREVISTAS FOCALIZADAS DE GRUPO (FOCUS GROUPS)

Este guião foi basicamente comum a todas as entrevistas focalizadas de grupo (focus group), com as adaptações necessárias a cada audiência – docentes em instituições universitárias; docentes em instituições politécnicas; investigadoras/es; mulheres docentes do ensino superior e investigadoras.

1) Agradecer colaboração e estabelecer as regras

2) Apresentação da equipa e dos objetivos do projeto:

Já receberam informação sobre os objetivos do projeto, mas basta recordar o título do projeto para atualizarmos esta informação: "Pandemia e Academia em Casa - que efeitos no ensino, investigação e carreira? Estudo sobre as mudanças no sistema científico e de ensino superior".

O nosso foco centrou-se em alguns aspetos que considerámos essenciais:

(i) medidas tomadas pelas instituições;

(ii) impacto na produtividade e nas condições de trabalho académico (docência e investigação);

(iii) estratégias de adaptação às alterações no ensino e na investigação;

(iv) opiniões sobre o futuro do ensino remoto e a distância no sistema do ensino superior;

(v) outras pertinentes para quem ensina e/ou investiga.

Em resumo, será à volta destas questões que vos vamos sugerir que se desenrole o nosso diálogo hoje.

3) Âmbito do estudo

Optámos por nos concentrarmos nas instituições públicas, tendo selecionado aleatoriamente para aplicação de um inquérito 7 universidades públicas e 7 institutos politécnicos. Com a colaboração da FCT, chegámos também a pessoas ligadas à investigação. Hoje, aqui, somos todos docentes em universidades públicas em Portugal. Dos questionários recebidos, considerámos válidos 1.750, com uma amostra com maior representatividade feminina (57,2%), dos quais já apurámos alguns resultados que gostaríamos hoje de vos apresentar.

4) Questões éticas

Apesar de já vos ter sido solicitada a concordância com a gravação da nossa conversa, tenho que vos colocar de novo a questão. A quem ainda não enviou a Declaração de Consentimento informado, é favor, fazê-lo (pode enviar por email, para o mail do projeto ou pode mesmo enviar aqui para o chat).

Não existindo objeções, vamos começar a gravar...

5) Duração

Está previsto que esta entrevista focalizada de grupo não dure mais de duas horas, e agradecemos que mantenham a vossa participação até ao fim, pois será importante ouvir-vos sobre algumas das principais ideias que retiraremos da troca de opiniões que aqui irá ocorrer. Se, no entanto, de todo alguém tiver que sair, peço que o faça "à francesa", sem se despedir...

Questões

1. Para iniciarmos o nosso diálogo no focus group gostaria de vos pedir que façam uma breve apresentação, referindo apenas a área científica em que ensina e, se for o caso, investiga e contem qual tem sido a vossa experiência durante esta crise pandémica, desde há um ano a esta parte, em termos do vosso trabalho académico.
2. No levantamento que fizemos, através da análise dos 14 websites institucionais, concluímos que quase todas as instituições centraram os seus planos de contingência em questões de:
    - Orientações e medidas de prevenção e proteção;
    - Acesso às instalações;
    - Medidas de continuidade da gestão da instituição;
    - Medidas de continuidade da atividade académica, nomeadamente de apoio ao ensino remoto;
    - Medidas de continuidade dos serviços centrais
    - Muito poucas instituições providenciaram ou reforçaram apoio psicológico ou outros tipos de apoios ao pessoal académico.

O facto de termos feito esta análise a partir das páginas institucionais e dos Planos de Contingência, tivemos acesso apenas a informação centralizada sobre a gestão e contenção da pandemia das instituições, não ao modo como as pessoas - docentes, investigadores/as, funcionárias/os e estudantes – foram apoiadas na prossecução das suas atividades académicas. Gostaríamos assim de vos ouvir sobre as medidas tomadas quer nas vossas instituições quer noutras que tenham chegado ao vosso conhecimento e que abranjam outros campos de intervenção por parte das instituições, nomeadamente de apoio à continuidade das atividades académicas.

3. No quadro que ressalta das vossas intervenções, Gostaria que se pronunciassem sobre quem, que grupos de docentes foram, são, em vosso entender, mais afetados pela pandemia.
4. No inquérito que aplicámos, elencámos uma série de medidas que pensámos que poderiam ter ajudado neste sentido – de ajuda à continuidade das atividades académicas e de apoio pessoal. Alguns exemplos são:
    - Adaptação dos regulamentos/critérios de avaliação de desempenho que permitam contemplar os efeitos diretos e indiretos da pandemia na realização das atividades académicas. A par desta, eram apresentadas várias medidas concretas que iam neste sentido.
    - Intensificar iniciativas de capacitação de docentes na área do ensino remoto/online (formação, disponibilização de ferramentas de apoio)
    - Priorizar mães e pais de crianças com 12 anos ou menos na atribuição de horários no regresso aos departamentos/laboratórios aquando do regresso ao trabalho presencial.

Verificámos que, em quase todos os itens, há diferenças estatisticamente significativas entre mulheres e homens no que respeita ao reconhecimento do contributo que as medidas institucionais poderiam dar para uma melhor gestão das implicações pessoais e académicas da crise pandémica. As mulheres, de uma maneira geral, tendem a valorizar mais os apoios. Gostaria de ouvir a vossa opinião quanto a este resultado.

5. Gostaríamos agora de vos ouvir sobre quais pensam que serão os desenvolvimentos que, no futuro pós-pandémico, ocorrerão no trabalho académico.
6. Quanto à análise dos efeitos nas desigualdades sociais das mudanças verificadas, por exemplo, encontrámos nas respostas ao inquérito perspetivas contrastantes. Por um lado, reconhece-se que:

   — Excluindo os fatores económicos, a crise pandémica veio criar espaços para o aumento das desigualdades de acesso e de sucesso académico no ensino superior

   Mas, por outro lado, considera-se que

   — A digitalização dos encontros científicos aumenta a oportunidade de internacionalização a pessoas que de outro modo não poderiam participar

   Gostaria que comentassem estas perspetivas...

7. Há quem pense que, em geral,

   — "os/as estudantes não têm as competências exigidas para o sucesso do ensino remoto/online"

   e quem pense,

   — "ao contrário, que, por serem "nativos/as digitais", os/as estudantes consideram o ensino remoto mais apelativo"

   Qual a vossa opinião sobre estes diagnósticos?

8. Um dos resultados já esperados e confirmados no inquérito é o da perceção de impacto mais negativo em todas as vertentes da vida pessoal e académica por parte das mulheres. Gostaria vos ouvir sobre as razões para que tal aconteça.
9. Para terminar, gostaria de vos ouvir sobre as realidades que, em vossa opinião, podem estar subjacentes aos seguintes comentários feitos no inquérito:

> *"O ambiente entre colegas degradou-se. A competitividade, o assédio moral de mulheres na academia piorou por parte dos colegas homens. Sentiram-se mais protegidos com o isolamento para desenvolverem narrativas desqualificantes e misóginas."* *(Prof. universitária, 56 anos)*

10. Noutra resposta encontramos a referência às relações entre chefias e docentes:

> *"As relações entre chefias e os colaboradores, que na maioria das vezes se dão nos 'corredores', tornaram-se mais desequilibradas. As chefias agora trabalham mais com os seus preferidos, os que dizem 'ámen'".* *(Prof. universitário, 51 anos)*
>
> *"Todo este processo foi um trabalho solitário."* *(Prof. universitária, 56 anos)*

11. Em síntese, apresentar algumas linhas conclusivas do diálogo.

ENTREVISTAS A REPRESENTANTES DE ENTIDADES

Começar por enquadrar o estudo

E a amostra – respostas válidas de 1750 pessoas, sendo 421 de docentes do ensino Politécnico; 1107 do ensino universitário e 215 investigadores/as. A divisão por sexos foi a seguinte: 57.3% (n=1001) respondentes do sexo feminino e 42.7% (n=746) do sexo masculino.

Por categorias, a distribuição era a seguinte: 7.9% estavam no topo da carreira, como Catedráticos/as ou Coordenadores/as Principais e 4.4% não tinham doutoramento; por isso, a maior parte das pessoas que produziram um inquérito válido ou era Prof. Auxiliar/Prof. Adjunto (62.8%) ou Associado/a/ ou Auxiliar com Agregação, ou Prof. Coord. sem Agregação (24,9%).

A amostra tem uma distribuição de docentes e investigadores/as por áreas científicas que coincide com a do universo. Assim, cerca de metade provém de duas áreas – das Ciências da engenharia e tecnologia (22,5%) e das Ciências Sociais (31%).

Fazer perguntas, pedindo opinião sobre as principais conclusões do inquérito, sugestões de medidas feitas nas respostas abertas e nos focus group.

1. Pedir posicionamento sobre algumas das mudanças que vão sendo anunciadas por responsáveis das instituições, nomeadamente:

Segundo o Ministro, Manuel Heitor, em entrevista já do mês de julho: "Os jovens devem passar menos horas a ouvir e mais tempo a participar". Esta orientação traduz-se, segundo ainda o Ministro, não apenas na redução do número de horas de aulas por semana, mas sobretudo passar para metodologias de aprendizagem baseadas em projeto. Implica também encurtar os ciclos de estudos, por exemplo, os mestrados para 9 meses, como acontece em outros países. A crise pandémica mostrou que há muitos aspetos do ensino que podem ir para o digital, algo que ninguém tinha previsto até agora. Outro aspeto sublinhado pelo Ministro é a orientação do ensino para o público adulto. Na entrevista dada ao expresso, o ministro diz expressamente: Até aqui, sempre foram os docentes a decidir o que vão dar. Mas a grande transformação é que sejam alianças entre os docentes e os empregadores a decidir o que deve ser dado para responder às necessidades. Ainda nesta linha, o Ministro considera que "parte [da aprendizagem] deve ser feita no local de trabalho ou em horários pós-laborais, aumentando as qualificações que os trabalhadores podem usar ao serviço da empresa".

A questão que lhe colocamos é saber a sua opinião sobre os impactos que estas novas orientações terão:

- na atividade docente no ensino superior;
- que tipo de docentes poderão ser mais afetados por estas alterações;
- em sua opinião, estas orientações poderão pôr em causa a distinção atualmente em vigor nas missões do ensino universitário e do ensino politécnico?

2. Em alinhamento com estas orientações, as universidades afirmam estar a pensar em introduzir profundas alterações no sistema de ensino aprendizagem. O Reitor da Universidade de Coimbra, Amílcar Falcão, declarou em entrevista ao mesmo semanário que: "Não podemos continuar a dar as aulas como fazemos há 50 anos, porque hoje lidamos com jovens que são nativos digitais e que têm uma mentalidade completamente diferente. Muitas instituições vão definhar se não se adaptarem às novas tendências a nível da metodologia, da organização dos currículos e da evolução tecnológica... O ensino à distância veio para ficar e vai transformar completamente as instituições... A ideia é os alunos terem as aulas teóricas em casa e encontrarem-se na universidade para as aulas práticas e para a realização de projetos".

   Aqui gostaríamos que na sua resposta comentasse um dos resultados do nosso inquérito online a uma amostra de 1750 docentes de instituições do ensino superior (universidades e politécnicos) e investigadores e investigadoras do sistema científico nacional). Com efeito notámos uma discordância da seguinte afirmação: "Por serem 'nativos/as digitais', os/as estudantes consideram o ensino remoto mais apelativo."

   Por outro lado, nas entrevistas focalizadas de grupo realizadas com docentes das universidades e dos politécnicos, no âmbito do projeto, também registámos uma opinião pouco favorável à digitalização do ensino.

   Gostaríamos de ouvir a sua opinião sobre estas orientações em preparação, nomeadamente, no que diz respeito:

   — às vantagens e desvantagens da digitalização do ensino;

   — à preparação das/os estudantes para um ensino mais digital;

3. Gostaria agora de pedir a sua opinião sobre outras das conclusões retiradas das respostas ao nosso inquérito online:

   — Antes da crise pandémica apenas 22% dos docentes tinham tido experiências com ensino remoto/online e 40,6% tiveram que adquirir algum tipo de equipamento no processo de adaptação ao ensino remoto/online ou que alterar o serviço de ligação à internet de que dispunham. E quase toda a amostra referiu que teve que instalar e aprender a trabalhar com programas de comunicação online (92.5%).

   Segundo a perceção de mais de metade dos professores e professoras que responderam ao nosso inquérito, o apoio que receberem das respetivas instituições não foi o adequado, esperado e necessário ... (47.3%). Um dos aspetos notados foi a ausência de apoio a nível individual. Por exemplo, poucas pessoas assinalaram que as instituições em que trabalham disponibilizaram atendimento psicológico (23,8%) ou atenderam às suas situações pessoais e familiares, nomeadamente de saúde (à volta de 10%).

   — Por outro lado, 1 em cada 4 das pessoas inquiridas (25.3%) afirma que a instituição forneceu formação mas que esta foi extemporânea e abrangeu um número reduzido de pessoas.

   — Qual a sua opinião sobre a preparação de docentes para operarem neste novo regime de ensino/aprendizagem;

   — Algumas pessoas defenderam que as instituições deveriam no futuro atender às situações pessoais, por exemplo, para as pessoas com crianças pequenas, que têm mais dificuldade em realizar ensino remoto, ou que têm condições de saúde de risco que preferiam continuar no ensino remoto.

4. Diversas mudanças ocorreram no dia-a-dia de todos em contexto de pandemia. Docentes e investigadores/as viram as suas circunstâncias pessoais alterarem-se sob vários aspetos.

   Quando interrogadas/os sobre as tarefas a que passaram a dedicar mais tempo, por via das alterações durante a pandemia, as mulheres declararam de forma estatisticamente significativa ter passado a ocupar mais tempo com: preparação de aulas e avaliações; correção e classificação de exames e/ou trabalhos de estudantes; atendimento / acompanhamento de estudantes e trabalho de gestão realizado para a faculdade/ departamento/centro/conselhos/comissões.

   Na literatura temos encontrado muitos estudos que mostram que, de facto, as docentes são quem mais assegura as tarefas associadas ao cuidado quer de estudantes quer das instituições, que fazem muito do trabalho invisível fundamental para a vida das instituições, mas que colhe, em geral, pouco reconhecimento.

   Peço-lhe que comente esta ideia...

5. Pergunta a adaptar em função da entidade a ser entrevistada:

   Politécnico: O focus group que realizámos com docentes dos Institutos Politécnicos pôs em evidência grandes diferenças no apoio recebido por parte das instituições. Gostaríamos de saber se o Conselho a que preside tem consensualizado algumas medidas para que essas diferenças sejam minoradas no pós-covid e, em geral, que medidas é que o Conselho tem consensualizado para o futuro do Ensino no Politécnico, de forma a responder aos novos desafios e oferecer melhores condições de trabalho a docentes e de estudo a estudantes.

ANEXO 2

ANEXO 2 : FICHA TÉCNICA DE ANÁLISES ESTATÍSTICAS

Florbela Vitória

Explicitamos nesta secção a fundamentação das opções feitas nas análises estatísticas a que as respostas aos inquéritos foram sujeitas. O primeiro passo na preparação da base de dados foi a seleção dos casos válidos para análise. Alguns sujeitos abandonaram a resposta ao questionário em algum momento do processo (490 não iniciaram a resposta e 48 não cumpriam o critério de ser docente ou investigador no ES). Dada a extensão do questionário e o facto de algumas questões apenas se aplicarem a parte da amostra foram consideradas questões-âncora os seguintes grupos de questões: A1; A7 a A10; A12 a A14; A16; H1; H3; H5; H6; H9. Foram eliminados os sujeitos com mais de 10% de dados omissos nas variáveis listadas (n=671). A amostra produtora de dados foi de 1750 sujeitos. Os restantes dados omissos foram tratados com o método pairwise. Este método utiliza todos os casos válidos para cada par de variáveis (Allison, 2002; Tabachnick, & Fidell, 2013). Neste procedimento o N pode sofrer ligeiras oscilações em cada cálculo, porém é preservado o tamanho da amostra no estudo e a respetiva representatividade.

As variáveis com nível de mensuração nominal foram descritas com frequências relativas e absolutas (Reis, 1998) e as variáveis com nível de mensuração intervalar com a média como medida de tendência central e o desvio-padrão como medida de dispersão.

Para as variáveis com um nível de mensuração ordinal, como é o caso, por exemplo, da escala de concordância com gradiente de resposta de sete pontos, foi escolhida a média como medida de tendência central por a sua leitura ser mais informativa do que a mediana ou a moda. Nestes casos foi previamente analisada a distribuição da variável para obter a máxima informação e também para verificar a legitimidade da análise. O desvio-padrão foi a medida de dispersão calculada para complementar a medida de tendência central.

Para testar diferenças entre médias de uma variável intervalar nos níveis de uma variável nominal foi considerado o teste estatístico ANOVA (Howell, 2013). A distribuição da variável foi analisada através de histogramas, porém o tamanho da amostra permite considerar o teorema do limite central ou teorema de Lindberg-Levy, que nos diz que, para amostras grandes, a distribuição tende para a normalidade (Murteira, Ribeiro, Silva, Pimenta e Pimenta, 2001; Durrett, 2010). Foi analisada a existência de valores outliers e considerado o limite de desvio à média de 3 desvios-padrão, por se tratar de uma amostra grande (Hair, Anderson, Tatham & Black 1995). Foi testada a existência de heterocedasticidade através do teste de Levene (Hair, Anderson, Tatham & Black 1995), e quando confirmada foi usada a correção de Brown-Forsythe (Vallejo, & Escudero, 2000).

Para testar diferenças com uma variável dependente ordinal foi escolhido o teste estatístico U de Mann-Whitney para comparação de dois grupos e o teste Kruskal-Wallis para comparação de três ou mais grupos (Corder, & Foreman, 2009; Van Heckea, 2012).

O teste de Qui-quadrado foi calculado para verificar se a distribuição de uma variável é contingente de uma segunda variável, ou seja, se as distribuições das duas variáveis são estatisticamente independentes. O cálculo não foi efetuado sempre que a tabela de contingência apresentava frequências esperadas inferiores a 5 (Reynolds, 1984; Howell, 2013). No caso de a tabela de contingência apresentar frequências esperadas inferiores a 5, um de dois procedimentos foi considerado em função dos dados observados e do objetivo teórico: (1) um dos níveis de uma das variáveis foi desconsiderado; (2) quando, apesar das frequências esperadas serem inferiores a 5, o cálculo fazia sentido teórico, o teste de Qui-quadrado foi substituído pelo Fisher Exact Test. Como testes post hoc foram calculados pairwise z test (Cox & Key, 1993) para diferenças entre proporções com correção de Bonferroni (Bland & Altman, 1995).

Foram considerados significativos resultados dos testes estatísticos com uma probabilidade associada inferior a 0.05 (Howell, 2013). Por fim, foram calculadas regressões lineares múltiplas (Tabachnick & Fidell, 2013), regressões logísticas (Kleinbaum & Klein, 2010) e regressões ordinais (Allison, 2012; Agresti, 2002). Não são exaustivamente reportados mas foram testados os pressupostos de cada um dos cálculos. Nos três casos foram estudadas as distribuições das variáveis preditoras e critério e a colinearidade e multicolinearidade das variáveis preditoras. Na regressão linear múltipla foi analisada a distribuição dos resíduos padronizados. Na regressão ordinal foi testada a proporção de odds (*test of proportional odds*).

Referências bibliográficas

Agresti, Alan (2002). Categorical Data Analysis (2nd Ed.). New York: Wiley.

Allison, Paul D. (2012). Logistic regression using SAS: Theory and application. SAS institute.

Allison, Paul D. (2002). Missing data. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences. 07-136. Thousand Oaks. CA: Sage.

Bland, J. Martin & Altman, Douglas G. (1995). Multiple significance tests: The Bonferroni method. British Medical Journal. 310(6973). 170.

Corder, Gregory & Foreman, Dale (2009). Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach. New Jersey: Wiley & Sons.

Cox, Myron K. & Key, Coretta H. (1993). Post hoc pair-wise comparisons for the chi-square test of homogeneity of proportions. Educational and Psychological Measurement, 53, 951-962.

DGEEC (2019/2020). Principais resultados docentes| 2190/2020
https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1053&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2020_DestaqueDocentes_20.pdf.

Durrett, Rick (2010). Probability: theory and examples. Cambridge Series in Statistical and Probabilistic Mathematics (Vol. 49) Cambridge University Press.

Hair, Joseph F.; Anderson, Rolf E.; Tatham, Ronald L. & Black, William C. (1995). Multivariate Data Analysis: With Readings. New Jersey: Prentice-Hall.

Howell, David (2013). Statistical methods for psychology. Duxbury: Pacific Grove.

Kleinbaum, David G. & Klein, Mitchel (2010). Logistic regression: A Self-learning Text. Springer.

Krejcie, Robert V. & Morgan, Daryle, W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and psychological measurement, 30, 607-610.

Murteira, Bento; Ribeiro, Carlos Silva; Silva, João Andrade; Pimenta, Filomena & Pimenta, Carlos (2001). Introdução à estatística. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Reis, Elisabete (1998). Estatística descritiva. Lisboa: Edições Sílabo.

Reynolds, H. T. (1984). Analysis of Nominal Data. Beverly Hills: Sage Publications.

Tabachnick, Barbara G. & Fidell, Linda S. (2013). Using multivariate analysis. Boston: Pearson Editions.

Vallejo, Guillermo & Escudero, Ramón (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. Psicothema. 12(4). 701-711.

Van Heckea, Tanja (2012). Power study of anova versus Kruskal-Wallis test. Journal of Statistics and Management Systems, Volume 15, 2-3.

Cofinanciado por: