

CARLA BEATRIZ GUIMARÃES FERREIRA

***RELAÇÕES DE GÊNERO NA EAESP - FGV:
Um estudo de caso na Graduação***

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EAESP - FGV:
Um estudo de caso na Graduação

Banca Examinadora

Profa. Orientadora: Maria Ester de Freitas

Prof.

Prof.

**Fundação Getulio Vargas
Escola de Administração de Empresas de São Paulo**

CARLA BEATRIZ GUIMARÃES FERREIRA

***RELAÇÕES DE GÊNERO NA EAESP - FGV:
Um estudo de caso na Graduação***

**Monografia apresentada ao
Núcleo de Pesquisas e
Publicações da EAESP-FGV –
Área de concentração:
Organização, Recursos Humanos
e Planejamento – como requisito
para a conclusão do programa de
iniciação científica – PIBIC/ NPP.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria
Ester de Feitas**

**SÃO PAULO
2002**

FERREIRA, Carla Beatriz Guimarães. *Relações de Gênero na EAESP-FGV: um estudo de na Graduação*. São Paulo: FGV-EAESP, 2002. 268p. (Monografia de Iniciação Científica – PIBIC apresentada ao Núcleo de Pesquisas e Publicações da FGV-EAESP, Área de Concentração: Organização, Recursos Humanos e Planejamento).

Resumo: Identificar as culturas de gênero dentro de uma escola de administração através de um estudo de caso de uma das salas de aula da instituição. Gênero é analisado a partir das premissas do *Cultural Studies*, sobretudo dos conceitos de cultura hegemônica, sub-cultura bem como algumas considerações sobre *habitus* e campos. O estudo enfatiza que não é possível abordar o tema apenas através da discriminação entre homens e mulheres, e os conceitos da existência de um sistema patriarcal, mas considerando a perpetuação da dominação pelo sistema de masculinidade hegemônica, masculinidades subordinadas e feminilidades. A cultura da instituição é assim descrita através do discurso de alunos que dela participam.

Palavras-chave: Gênero, mulheres, masculinidade hegemônica, cultura hegemônica, sub-cultura, universidade, administração, graduação.

Mãe, Pai e Mano: a vocês, minhas maiores inspirações.

Tenho muitas pessoas a agradecer pela realização deste trabalho. Agradeço a Maria Ester de Freitas, professora que aceitou participar desta empreitada e a quem muito devo pelos ensinamentos e estímulo. A Profa. Marina Heck que me apresentou ao fascinante mundo do Cultural Studies, a Profa. Ana Cristina Braga Martes, incentivadora primeira deste projeto, que iniciou-me neste tema apaixonante. Agradeço ao NPP e a Escola pela iniciativa e pela ajuda no decorrer do caminho. Agradeço a minha família pela incansável ajuda, aos amigos pela paciência em ouvir minhas idéias malucas. Agradeço aos meus amigos de percurso, meus colegas de faculdade, que emprestaram suas vozes para este trabalho. A todos vocês, muito obrigada.

*Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido
Me olha o que eu olho
É minha criação
Isto que vejo
Perceber é conceber
Águas de pensamento
Sou a criatura do que vejo*

Blanco

Poema: Octávio Paz / Versão: Haroldo de Campos

APRESENTAÇÃO

O poema de Otávio Paz anteriormente transcrito, tem duplo significado para esta pesquisa que procurarei explicar brevemente.

Além da enorme alegria em ver esta obra concluída, realmente considero que “é minha criação isto que vejo”. Tal qual Heloísa Maria Longo, Silvia Gherardi, Florence Curimbaba, Rose Marie Muraro e tantas (os) outras (os) que contribuíram com seus trabalhos acadêmicos para esta pesquisa, concordo que explorar o tema “gênero” realmente implica um mergulho em um mundo pessoal. É a possibilidade de realizar a minha leitura da realidade, os recortes que apenas minha percepção poderá definir. Esta monografia realmente expressa o meu sentimento em relação ao tema e foi, e acredito será, um elemento importante para a construção da minha identidade pessoal bem como profissional. Será difícil que a lente de gênero seja por mim esquecida nas futuras leituras cotidianas da vida.

Ao mesmo tempo que o poema de Otávio Paz remete a minha aventura pessoal através deste trabalho, não posso deixar de refletir sobre o que esta pesquisa no fundo desvenda. Tratamos aqui de identidades. Identidades profissionais e identidades pessoais formando-se de forma concomitante e complementar, transformando e sendo transformadas pelo ambiente onde se encontram. A universidade, a sua estrutura administrativa, seus funcionários, seus alunos estão em um constante movimento de construção mútua, em que cada discurso que a escola abriga tem o poder de reforçar ou derrubar paradigmas. Somos todos “criaturas do que vemos”. E o que será que estamos vendo?

Para tanto, construir a cultura da organização apresenta-se como o passo inicial para responder a esta pergunta. Será através dela que discutiremos um elemento importante da criação cultural: gêneros. Este é o elemento que a pesquisa deseja desvendar.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
<i>OBJETO DE PESQUISA</i>	13
<i>LINHA TEÓRICA</i>	14
<i>METODOLOGIA</i>	15
PARTE I – BASES TEÓRICAS	17
1. INTRODUÇÃO	18
2. UMA VISÃO QUALITATIVA	23
3. FORMULAÇÃO DE BASES TEÓRICAS	25
3.1 Cultural Studies	25
3.1.1 <i>Origens</i>	25
3.1.2 <i>Cultura Hegemônica</i>	28
3.1.3 <i>Sub-cultura</i>	31
3.2 Gênero	34
3.2.1 <i>Conceituação: Uma Crítica as Visões Tradicionais</i>	34
3.2.2 <i>Masculinidade Hegemônica</i>	36
3.2.3 <i>Estereótipos de Gênero</i>	43
3.2.4 <i>Gênero nas Organizações</i>	45
3.2.5 <i>Masculino e Feminino nas Organizações</i>	49
3.2.6 <i>As Feminilidades</i>	52
PARTE II – PESQUISA DE CAMPO	62
4. METODOLOGIA	63
4.1. Primeiras Considerações: Como interpretar a Cultura	63
4.1.1. <i>A Análise de Símbolos</i>	66
4.1.1.1. <i>Análise Semiótica</i>	66
4.1.1.2. <i>Estruturalismo</i>	66
4.1.1.3. <i>Polissemia</i>	67

4.1.1.4. <i>Transgressão</i>	68
4.1.2. <i>A Análise do Discurso</i>	70
4.1.2.1. <i>A linguagem: sua interpretação e o pós-moderno</i>	70
4.1.3. <i>A Análise do Indivíduo</i>	72
4.1.3.1. <i>Campo, Capital e Habitus</i>	72
4.2. <i>Estrutura Metodológica</i>	75
4.2.1. <i>A Cultura Hegemônica de Gênero na EAESP</i>	76
4.2.2. <i>A identidade de Gênero Individual</i>	77
4.3. <i>Método</i>	78
4.3.1. <i>As instâncias da Observação</i>	80
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO E A CULTURA BRASILEIRA	85
5.1. <i>A Cultura de Massa</i>	85
5.1.2. <i>Corpolatria e Narcisismo na Sociedade Contemporânea</i>	86
5.1.2. <i>A valorização da performance erótica na imagem feminina</i>	87
5.1.3. <i>Videopatologia</i>	87
5.2. <i>A Educação Formal</i>	88
5.3. <i>O Mercado de Trabalho</i>	91
6. CARACTERIZANDO O MACRO-AMBIENTE: A EAESP-FGV	95
6.1. <i>Descrição Geral</i>	95
6.1.1. <i>Um breve histórico</i>	95
6.1.2. <i>A Graduação</i>	97
6.1.3. <i>Instalações</i>	99
6.2. <i>A Visão dos Pesquisadores</i>	101
6.2.1. <i>Os Alunos da Graduação em Administração de Empresas</i>	102
6.2.1.1. <i>“O Jovem Administrador” de Maria José Tonelli (TONELLI, 1996)</i>	102\\
6.2.1.2. <i>“Em Busca de Trabalho”</i>	105\\
6.2.2. <i>A Cultura da EAESP</i>	109
6.2.2.1. <i>“A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresas”</i>	109\\
6.2.2.2. <i>“EAESP/ FGV: Um Passeio pelo Labirinto”</i>	112\\
6.3. <i>A EAESP Sob a Lente de Gênero:</i>	114
6.3.1. <i>Estrutura Arquitetônica</i>	115
6.3.2. <i>Estrutura Administrativa</i>	116
6.3.3. <i>A imagem que as pessoas inspiram na EAESP</i>	117
6.3.4. <i>A participação de Homens e Mulheres na Escola</i>	119

6.3.5. <i>O Corpo Discente da EAESP</i>	121
7. AS INSTÂNCIAS DO MACRO-AMBIENTE	124
7.1. <i>A Vida Acadêmica</i>	124
7.1.1. <i>O Corpo Discente: Administração Pública e Administração de Empresas</i>	124
7.1.2. <i>O Corpo Docente</i>	126
7.1.2.1. <i>Os Professores de Carreira</i>	126
7.1.2.2. <i>Os Departamentos</i>	127
7.2. <i>Vida Estudantil</i>	133
7.2.1. <i>As Entidades Estudantis</i>	133
7.3. <i>A Vida Social</i>	143
7.3.1. <i>O Churrasco dos Bixos</i>	144
7.3.2. <i>Gin& Cana</i>	147
7.3.2. <i>As Cervejadas</i>	147
7.3.3. <i>As Economíadas</i>	148
7.3.3.1. <i>Alunas de outras faculdades</i>	152
7.3.3.2. <i>Alunos de outras faculdades</i>	158
7.3.4. <i>A Giovanna e a Gioconda</i>	161
8. O MICRO-AMBIENTE: A SALA DE AULA	163
8.1. <i>As características da Sala de Aula Investigada</i>	164
8.2. <i>O processo de socialização na sala de aula</i>	167
8.3.1. <i>Como são os alunos e alunas em sala de aula</i>	172
8.3.2. <i>A ética na sala de aula</i>	172
8.3.3. <i>O comportamento em relação aos professores</i>	177
8.3.4. <i>As Alunas na Sala de Aula</i>	179
8.3.5. <i>Um documento: o e-groups da sala</i>	183
8.4. <i>A cultura da GV</i>	187
8.4.1. <i>Considerações gerais</i>	188
8.4.2. <i>A cultura de Gênero da EAESP</i>	191
9. ANÁLISE DO INDIVÍDUO	193
9.1. <i>Considerações Iniciais</i>	193
9.2. <i>A Trajetória dos Entrevistados</i>	194
9.2.1. <i>A decisão de entrar na EAESP-FGV</i>	194
9.2.2. <i>A Vida na EAESP</i>	197

9.3. Observando as Desigualdades	204
9.3. 1. A melhor e a pior experiência na EAESP	204
9.3.2. A Pior Coisa que já Aconteceu com Outra Pessoa	211
9.3.3. Ser Homem ou Ser Mulher na EAESP	216
9.3.4. Sentir-se Discriminado (a)	218
9.3.5. Você alguma vez já pensou seriamente em sair da GV?	221
9.4. Verificação final da Escala de Valores	224
9.4.1. Aqueles que se julgam discriminados	228
9.4.1.1. Homem – A	228
9.4.1.2. Homem -D	229
9.4.1.3. Mulher - B	229
9.4.2. Aqueles que não se julgam discriminados	230
9.4.2.1. Mulher – A	231
9.4.2.2. Homem – B	232
9.4.2.3. Homem – C	235
10. CONCLUSÃO	243
 PARTE III– BIBLIOGRAFIA E APÊNDICES	 250
 BIBLIOGRAFIA	 251
APÊNDICE I - ENTREVISTAS	259
I.1. Metodologia Utilizada para a Construção e Análise das Entrevistas	259
I. 2. E-mail para contato com alunos da sala	262
I.3. Roteiro para a Entrevista	263
I.4. Modelo - Contrato Ético	265
APÊNDICE II - TABELAS	266
I.1. Formandos da EAESP por sexo	266
II.2. Calouros em Administração por Habilitação e por Sexo	267
II.3. Professores de Carreira da EAESP-FGV	268

Justificativa para a mudança da proposta original

Esta pesquisa teve sua proposta submetida ao NPP (Núcleo de Pesquisa e Publicações) em julho de 2001, com o objetivo principal investigar as mudanças nas relações de sociabilidade entre homens e mulheres na graduação da EAESP-FGV, após a entrada destes alunos no mercado de trabalho.

Entretanto, durante o seu desenvolvimento, entrevistas preliminares e a bibliografia pesquisada tornaram inevitável não proceder com a mudança significativa no objeto de pesquisa, linha teórica e metodologia. Acredita-se que sem esta mudança, os argumentos elaborados pela pesquisa não trariam um significado real, pois antes de investigar sociabilidades, é preciso investigar aquilo que as determina ou ao menos as constrói. A cultura seria este elemento, representada nas produções culturais, discursos, formais e informais; que os membros da organização desenvolvem. Apresentam-se, assim, as transformações estruturais que o trabalho ora apresentado sofreu.

Objeto de Pesquisa

O objetivo inicial desta pesquisa, como acima mencionado, era investigar se há mudança nas relações de sociabilidade entre alunos e alunas, graduandos em Administração na EAESP-FGV, após a entrada no mercado de trabalho. Antes de averiguar estas mudanças, faz-se necessário saber quais são estas relações de sociabilidade previamente estabelecidas, principalmente antes da devida inserção destes atores sociais em um novo contexto, no caso, o mercado. Sem este conhecimento inicial, mudanças não poderiam ser traçadas pois não haveria elemento de comparação. É necessário, pois, saber o que norteia estas relações em seu nascedouro. A instituição de ensino superior é

aqui interpretada como o espaço onde a identidade de gênero ligada as práticas profissionais é definida e estabelecida. Assim, o objeto para este estudo é averiguar a existência de uma cultura dominante de gênero na instituição pesquisada, e como ela colabora para a construção das identidades de gênero de quem dela participa.

Linha Teórica

As abordagens em estudos organizacionais, apesar de extremamente enriquecedoras, não conseguiam transmitir elementos para elucidar a principal pergunta da pesquisa, isto é, a existência da cultura hegemônica. Esta não poderia ser explicada no contexto organizacional tradicional, pois o grupo social ora pesquisado é uma das salas de aula da instituição, no qual não há relações organizacionais semelhantes às aquelas retratadas nos textos de Burrell¹ ou Morgan².

Como teorias organizacionais não elucidavam o problema de pesquisa, considerou-se utilizar teorias advindas da Psicologia Social, já que aqui também tratamos das transformações sofridas pelos indivíduos na organização. Estas abordagens, retratados nos trabalhos de Betiol³ e Prestes Motta⁴, através das linhas de análise freudiana e jungiana, respectivamente, não foram suficientes para o desenvolvimento do contexto investigado. Ainda assim, não fora possível aprofundar seu estudo dada as limitações metodológicas, o exíguo tempo disponível, e o ainda tênue conhecimento da

¹ Gibson Burrell

² Gareth Morgan

³ BETIOL, Maria Irene. O Feminino: alteridade e identidade frente ao sistema e mundo da vida. 1998, 200f. Dissertação (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴ PRESTES MOTTA, Fernando C. Masculino e Feminino nas organizações. Relatório de Pesquisa no. 2/2000, 90f, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de Pesquisa e Publicações, Série Relatórios de Pesquisa.

pesquisadora sobre esta escola científica.

Diante desta falta de conexão entre as diversas linhas teóricas, a descoberta do *Cultural Studies* representou uma guinada decisiva para a realização deste trabalho. Através dos métodos de análise apresentados, foi possível definir a pergunta e desenvolver métodos de pesquisa consistentes com a investigação. Afinal, não se está investigando uma organização tradicional, ou uma cultura organizacional *strictu sensu*.

Metodologia

Em *Cultural Studies*, estudos quantitativos perdem o seu significado, pois o que pretendemos investigar é o quê estes atores têm a dizer, o que está escondido por trás de seus discursos, quais os elementos que a cultura hegemônica da organização, ou do contexto social onde estão inseridos deixa revelar de forma tão subliminar mas, ao mesmo tempo, tão controladora da realidade. Será que deixamos os nossos cabelos femininos longos para não concordar com o modelo feminista radical da década de 30, ou estamos novamente nos subjugando a cultura hegemônica, sem saber, sem querer? Esta pergunta, um estudo quantitativo não seria capaz de elucidar.

Como menciona During:

“ *Cultural Studies* ethnography, particularly of media audiences, has mainly used qualitative research in order to avoid the pitfalls of sociological objectivity and functionalism and to give room to voices other than the theorist’s own. The problem of representativeness has been discounted. For *Cultural Studies*, knowledge based on statistical techniques belongs to the processes which “normalize” society and stand in opposition to cultural

studies' respect for the marginal subject."⁵(DURING, 1993, p. 18).

Logo, qualquer pesquisa que tentasse simplificar estas relações ao quantitativo deixaria de perceber considerações importantes, como a construção particular desta identidade, que é peculiar e singular para cada um dos pesquisados.

Neste contexto, um estudo de caso seria o método investigativo em Ciências Sociais que permitiria a investigação sem comprometer a estrutura teórica escolhida, pois permitiria um estudo qualitativo que beneficiaria as informações conseguidas pela posição privilegiada da pesquisadora, também estudante e participante da realidade do grupo investigado. Novamente parafraseando During:

"A sense of shared values, identities and purposes between the researcher and the researched often elicits richer responses and transactions in the field" (DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. 1993, pág. 18)⁶.

Assim, espera-se que estas mudanças tenham atingido o seu objetivo e conseguido retratar adequadamente o problema proposto.

⁵ Tradução da autora: "Etnografia em Cultural Studies (...) tem usado primordialmente pesquisas qualitativas para evitar o funcionalismo e o objetivismo sociológico e permitir outras vozes no estudo, que não sejam apenas as dos teóricos. Os problemas com representatividade são desconsiderados. Para Cultural Studies, conhecimento baseado em estatísticas pertence a um processo que "normatiza" a sociedade e aparece em oposição ao interesse de Cultural Studies pelo sujeito marginal."

⁶ "Um senso de valores compartilhados, identidades e propostas entre o pesquisador e o pesquisado geralmente elicia respostas mais ricas e trocas na pesquisa de campo" (Tradução da autora).

PARTE I – BASES TEÓRICAS

1. INTRODUÇÃO

A chegada em um mundo novo: a universidade. Questionamentos sobre o que poderia ser a vida a partir daquele momento. Tudo é novo: os colegas, os professores, as disciplinas. Muitos chegaram até aqui por obstinação e dedicação exclusiva, realizaram o sonho de entrar na faculdade que queriam. Outros, pressionados pelo tempo que exige decisões rápidas, optaram por esquecer o sonho e talvez abraçar outra carreira. Não importa qual tenha sido o seu curso anterior, todos eles encontram-se agora em um mesmo universo: a Escola de Administração de Empresas de São Paulo, a EAESP-FGV.

Neste contexto de dúvida, de indecisão, cada um destes alunos procura tornar-se um profissional, cada um com seus objetivos próprios, valores pessoais e história de vida distintas. E sem sequer haver qualquer consideração sobre as suas raízes ímpares, estes alunos são submetidos a vinte e seis horas semanais de convívio diário com colegas, para através do julgamento dos seus pares, criar definições sobre o que é ser um bom administrador, ao mesmo tempo em que finalizam os alicerces do desenvolvimento de suas identidades.

Para as alunas, este processo tem, talvez, um outro significado. Não é raro, logo no primeiro semestre, terem como referenciais de mulheres na Administração, a ex-presidente da CSN, Maria Sílvia Marques. Afinal, para o grande público, os referenciais femininos no universo dos negócios são poucos e muitas vezes desconhecidos. A escolha por uma carreira neste setor também representa uma quebra de paradigma. Tornar-se uma administradora pela EAESP-FGV seria opor-se à tendência de seguir aquelas carreiras ditas “femininas”, que reforçam o estereótipo do “cuidado com os outros”, tão presentes em profissões que receberam ao longo dos últimos vinte anos, um grande fluxo de estudantes do sexo feminino, como as das áreas da saúde (Medicina, Odontologia) e de Ciências Humanas.

Como ser mulher e administradora? Como ser homem e administrador? Talvez, a primeira pergunta para ser respondida ainda suscite um grau de dificuldade

mais elevado do que a segunda. Afinal, algumas qualidades ressaltadas como as de um bom administrador⁷ como a liderança, a decisão, a firmeza; muitas vezes estão ligadas ao estereótipo viril. Ao mesmo tempo, a delicadeza, o cuidado com o outro, a preocupação com o bem estar das pessoas; constitui o perfil maternal, muitas vezes confundido com submissão, fraqueza, indecisão. As últimas ainda compõem o estereótipo feminino. Como, então, construir a própria identidade de gênero diante de seus colegas de classe, futuros colegas de profissão? Será que a instituição pesquisada apresentará um perfil de gênero dominante, algo que adiante chamaremos de uma cultura hegemônica de gênero⁸? Para transmitir de maneira mais concreta do que trata a nossa investigação, apresentamos um caso acontecido na sala de aula ora analisada, quando seus calouros ainda eram calouros:

Recém chegados, apenas dois meses após o início das aulas. Tentava-se desenvolver em sala de aula um debate sobre o papel das mulheres na Administração, quando uma verdadeira algazarra começa. São alunos que questionam:

- Por que as mulheres deveriam vir à faculdade fazer Administração? Afinal, minha mãe é dona de casa e está muito bem assim.

Ao que outro colega acrescenta:

- Mas afinal de contas, elas vão acabar trabalhando como secretárias mesmo!

Risadas para todos os lados. A professora procurava controlar a balbúrdia e as piadas, tantas, que se tornavam difíceis de serem identificadas. Algumas vezes, a própria professora era ridicularizada e questionada quanto a sua posição de comando na classe pelos mesmos alunos que antes haviam

⁷ Em Fundamentação Teórica, é possível verificar as referências de Gary Powell e Sylvia Gherardi aos estereótipos de gênero na administração. Vide POWELL (1993), GHERARDI (1995).

⁸ No capítulo Fundamentação Teórica, elaboram-se o significado do termo.

demonstrado certo desdém pela participação de colegas do sexo feminino na profissão. É necessário destacar que nenhum dos argumentos apresentados pelos críticos à presença feminina questionava a competência, ou algum caractere pessoal, como significativo para explicar o desconforto ou a contrariedade no fato haver mulheres na Administração. Apenas, julgavam eles, baseados em suas vivências familiares, que mulheres, mesmo profissionais, deveriam dedicar-se à profissão e à casa, por isso mesmo não deveriam preocupar-se com a carreira. Não deveriam trabalhar, simplesmente por que são mulheres. Como um outro colega observou:

- Ela sempre vai ter o marido para sustentar “ela”!

Cabe aqui uma pergunta: será que todos os alunos desta sala de aula compartilhavam desta opinião, inclusive as alunas? E os outros alunos, por que não se manifestaram? Será que julgaram a discussão desnecessária? Ou sentiram-se coagidos a não participar da mesma, preferindo consentir e julgar que tudo não passava de uma brincadeira?

Aliás, para muitos dos presentes, tudo não passou mesmo de uma brincadeira. Para outros, não. No dia seguinte, um dos que haviam veementemente defendido a não participação feminina no mercado de trabalho, notadamente em um meio tão competitivo quanto o da Administração, foi interpelado:

- Você estava brincando, não estava?

- Não estou não. Eu acho isso mesmo. Não sei por que tudo isso. Minha mãe vive muito bem com meu pai e nem precisa trabalhar.

Não adiantava argumentar. Não havia como mudar a sua opinião

Infelizmente (ou felizmente para a realização desta pesquisa), sempre que o assunto gênero era abordado dentro deste mesmo grupo social, tudo se reduzia a risadas, a estereótipos que reforçavam a aparição de um discurso que privilegiava os homens e que criticava as mulheres. Mais uma vez, a

discussão era polarizada em estereótipos reforçados por piadas e anedotas, e o professor ou professora, deixado de fora da discussão. Invariavelmente, o tema era levantado em sala de aula por professoras, o que talvez tenha deixado uma conotação de que “gênero é uma preocupação de mulheres, nós, homens, estamos imunes a isso”.

Mas, algumas perguntas permanecem. Será que os homens realmente estão imunes a isso? Por que todos pareciam sempre concordar? Por que nenhum destes alunos posicionou-se contra o fato? Será que todos realmente concordam com isso? E as mulheres presentes? Sentiram-se incomodadas, constrangidas, aborrecidas ou simplesmente consideraram que o fato não passava de uma situação excepcional, uma brincadeira na pior das hipóteses? Não é possível responder a esta pergunta com toda a riqueza de elementos que o tema exige, a não ser que voltássemos no tempo e perguntássemos, um a um, o que pensavam naquela ocasião. No entanto é possível fazer suposições sobre o fato e tentar construir um modelo que as responda. Este permitiria identificar a existência de uma possível cultura hegemônica, que submetesse mulheres e outros homens, que discordassem desta posição dominante, a aceitar a sua mensagem subliminar⁹. Possivelmente, para que estes outros gêneros pudessem existir dentro deste grupo social, teriam limitado-se a permanecer como sub-culturas, como entes marginais, deixando transparecer que o que realmente representava esta sala era a cultura do homem racional e agressivo, constituindo esta a identidade do administrador para aqueles ali presentes, que aceitavam o discurso como sendo o da maioria.

O trabalho aqui apresentado busca, portanto, retratar a realidade desta sala de aula como um modelo de grupo social inserido na realidade cultural da EAESP-FGV. Para tanto, preferiu-se adotar métodos de observação que permitissem a descoberta destes discursos individuais, para assim poder melhor retratar quais seriam as idéias e os valores contidos em seus comportamentos e afirmações.

⁹ Vide DEMETRIOU, 2000.

Algumas perguntas-chave nortearam o desenvolvimento de todo o sistema de pesquisa¹⁰:

- O que as pessoas nesta organização pensam, isto é, quais são os seus valores?
- O que as pessoas dizem, não só aquilo que está presente no que é falado e escrito, mas também sua aparência?
- Qual a mensagem simbólica que estas pessoas querem passar, no caso desta análise, a construção social de gênero?

Apesar de um estudo de caso, e por isso generalizações não serão possíveis, a presente pesquisa sugere qual a relação entre a cultura hegemônica presente na sala de aula, um micro-ambiente, e aquela pertencente ao macro-ambiente, a EAESP-FGV. Seria assim possível delimitar qual os elementos da cultura hegemônica no macro-ambiente que reforçam, através de mensagens diretas ou subliminares, as respostas no micro-ambiente. Também, não será possível generalizar que a cultura encontrada nesta sala de aula é uma norma dentro da EAESP-FGV, ou uma norma no universo da graduação. É possível que estejamos diante de um caso excepcional.

¹⁰ Estas perguntas foram utilizadas por Gherardi para explorar a via simbolista ou reflexiva dos estudos organizacionais por ela propostos. Em Fundamentos Teóricos, trataremos de sua obra com maiores detalhes. Vide GHERARDI, 1995.

2. UMA VISÃO QUALITATIVA

Lidando com um discurso particular

A maioria dos estudos que privilegia um olhar sobre o tema gênero traz uma preocupação em ressaltar com dados quantitativos as análises realizadas, como uma maneira de comprovar a validade ou mesmo a seriedade daquilo que é proposto (BUTLER, 1996, p. 112). Entretanto, a história das relações de gênero não pode ser contada apenas em números, pois estes não poderiam revelar aquilo que está escondido no discurso. E algumas vezes, é possível dizer que mesmo o discurso, não é suficientemente enfático e claro no seu significado, quando se faz necessário questionar o porquê desta ou daquela figura.

É também certo que estas visões qualitativas trazem no seu bojo muito do olhar do pesquisador. Inevitavelmente, com sua própria construção social, ele “contamina” a sua pesquisa, ele faz-se de cego e nega aquilo que é contrário à sua hipótese, na tentativa vã de provar-se certo. Entretanto, por mais difícil que seja, é impossível não ouvir aquilo que os pesquisados colocam no seu discurso, e aquilo que está sub-repticiamente presente. Esta foi uma das dificuldades desta pesquisa. A pergunta era constante: será que estou ouvindo demais? Será que estas respostas podem ser interpretadas desta forma?

Como um sujeito integrante do ambiente que investiguei, não posso dizer que minha análise seja de todo inválida: sou apenas mais uma na multidão, sentindo em mim mesma os impactos da organização a qual faço parte e transformando-a com o meu olhar. Da mesma forma, procedo com recortes pessoais da realidade que, complementam, opõem-se ou distinguem-se totalmente do olhar de outros que também dela participam.

É um jogo intrincado, como bem colocou Isabela Curado (CURADO, 1994, p. 09). Escrever sobre um universo do qual sou parte é um grande desafio e um questionamento constante sobre a validade da percepção pessoal. Talvez não tenha investigado todos os meandros, talvez não tenha conseguido capturar

toda a riqueza existente neste universo chamado EAESP-FGV. Seria necessário, eu presumo, um continuado trabalho de coleta de discursos daqueles que nela ingressam, dos que vivem dentro dela, dos que a deixam. Entrar em cada entidade estudantil vivenciando os dois sexos, em cada sala de aula, e sempre a perguntar-se: seria este um caso excepcional, um arranjo social novo dentro da Escola? E no mercado? Teríamos que conviver com cada um em cada dia de trabalho na tentativa de explorar com toda riqueza de detalhes a sua vivência e melhor compreender suas trajetórias. E isto tudo, apenas para conhecer o universo da graduação!

Acredito que muitos discursos estão esquecidos ou inacessíveis nas salas de aula, talvez pela ausência de um fórum adequado para que estas questões venham à tona. Reconhecer diferenças, de gênero, classe, raça não são meras ações quantitativas. Elas apenas mascaram a realidade. Se as práticas não forem mudadas, se ainda houver uma imperceptível crítica presente em brincadeiras e anedotas, e continuarmos a justificar que não existe tal coisa, afinal “foi apenas uma brincadeira”, será difícil acreditar que continuaremos a formar líderes capazes de reconhecer, aceitar e crescer, com e para as diferenças.

3. FORMULAÇÃO DE BASES TEÓRICAS

3.1 Cultural Studies

3.1.1 Origens

Cultural Studies poderia ser considerada uma ciência que utiliza elementos da Antropologia, Sociologia, estudos de gênero, feminismo e literatura crítica, História e Psicanálise para discutir a vida contemporânea, sua produção cultural e suas práticas sociais. Com a vasta contribuição de outras ciências, *Cultural Studies* não possui uma metodologia ou métodos de investigação bem definidos, privilegiando aqueles que permitam aos investigados, e não só ao investigador, a chance de expor aquilo que realmente pensam sobre o objeto de pesquisa.

É redundante e simplista falar que *Cultural Studies* é o estudo da cultura, o estudo da cultura contemporânea. A grande contribuição fornecida por esta forma relativamente recente de interpretar a cultura e seu estudo, é o seu foco na subjetividade, a sua procura pela vivência individual, ao contrário do método positivista tradicional. Por esta razão, por tentar constantemente entender e ouvir aqueles que são esquecidos pela classe ou cultura dominante (os operários, no caso da cultura de elite burguesa; as mulheres, nas culturas onde ainda reina a visão universal do homem, os jovens, em culturas tradicionais), tornou-se um método de investigação que permite descobrir o que pensam, o que sentem e o que representam dimensões esquecidas nos mais comuns recortes da sociedade.

Como trata-se de uma escola recente, julga-se necessário comentar sobre o seu surgimento com o intuito de revelar como esta linha teórica relaciona-se com o objeto desta pesquisa.

Quando *Cultural Studies* surgiu, na Inglaterra em 1950, não havia uma preocupação com o fato da sociedade estar organizada de forma desigual, onde nem todos tinham acesso às chances de vida (no sentido weberiano do

termo) de forma equânime. Mas, havia um cuidado em desvendar a “sociedade” daqueles que tinham menos recursos, o que se diferenciava das tradicionais vias de análise positivistas. Esta mudança para uma abordagem de foco individual permitiu certamente que se tornassem mais evidentes as disparidades culturais.

Através do estudo da classe trabalhadora inglesa conseguiu-se desvendar que a identidade desta possuía um importante componente político, o que conferia a esta comunidade um *status* que não era puramente fruto de certos interesses culturais ou certos valores. O Poder também estaria envolvido nesta construção.

Como, então, conferir à classe trabalhadora inglesa uma identidade? A cultura de massa oporia-se a este objetivo, caracterizada como a grande vilã, pois homogeneizava as múltiplas identidades do operariado, transformando-o em um único grupo. Contudo, os trabalhadores a ela aderiam, pois ofereceria-lhes o prazer que os métodos tradicionais da cultura de elite não propiciavam. Acreditava-se que a cultura tradicional seria a grande responsável pela formação do caráter sólido, da identidade realmente relevante. Para quê ler Virginia Woolf ou Jane Austen¹¹, se o que constituía a identidade eram os clássicos? No entanto, as leituras tradicionais ou mesmo a literatura de massa, não conseguiam revelar a vida da classe operária, esquecida pela visão dominante da elite intelectual.

O operariado estava em crescimento no pós-guerra, período em que o debate “cultura de massa – cultura da elite – cultura operária” realmente surgiu. A intervenção do governo social democrata no pós-guerra, tanto no setor público quanto no setor privado, permitiu este florescimento, pois com os empregos fornecidos aos trabalhadores ingleses, permitiu uma ascensão no poder político destes atores, contrapondo-se a realidade dos anos prévios à guerra, quando a sociedade trabalhadora enfrentara uma grande taxa de desemprego. O pleno emprego do pós-guerra não foi, contudo, gratuito. Acarretou transformações

¹¹ Autoras inglesas do final do século XIX, consideradas leituras populares e pouco eruditas para a época.

sociais significativas que empoderaram a discussão sobre a classe trabalhadora, como a introdução dos meios de produção fordista e taylorista e a conseqüente alienação no processo produtivo, a vinda dos imigrantes das antigas colônias, que se tornaram a mão-de-obra barata e sujeita ao subemprego, a melhoria salarial da classe trabalhadora, aumentando a sua influência e poder aquisitivo, capaz de adquirir bens de consumo e possuir uma posição de destaque dentro da sociedade. Assim, a visão de uma identidade unificada da classe operária, como uma classe homogênea, desprendida da sua função política, isto é, desprendida de sua importância dentro da sociedade, não era mais possível. Fazia-se necessário estudar a função política da cultura.

Este ponto foi crucial para o estabelecimento das discussões de *Cultural Studies*. O poder da classe operária como um agente transformador, acarretou a divisão da escola em duas vertentes principais¹²:

- Cultura dos grupos locais, que procura investigar a vida em grupos sociais definidos, circunscritos a um dado espaço físico, fosse ele uma comunidade do interior, um grupo habitacional, os clientes de um café ou de um bar.
- A Indústria Cultural, em suas formas de extrema organização, como as indústrias da música, da televisão, do cinema e da propaganda.

Nesta pesquisa, são utilizados os elementos da análise da cultura de grupos locais, apesar de expressões da cultura popular e cultura de massa também serem levados em consideração. Portanto, para investigar um grupo local deve-se iniciar com o seguinte questionamento: quais as culturas presentes neste grupo? Assim, faz-se necessário que sejam definidos cultura hegemônica e sub-cultura.

¹² Definição proposta por Theodor Adorno.

3.1.2 Cultura Hegemônica

A partir dos estudos de Antonio Gramsci no início do século XX, desenvolveu-se os primeiros conceitos de “Hegemonia”, sendo a cultura considerada uma forma de hegemonia. Na década de setenta, o conceito de Gramsci é aproveitado para descrever a cultura hegemônica como relações de dominação que não são visíveis como tal pois não envolvem coerção, mas consentimento da parte dominada.

“A supremacia dum grupo social se manifesta de duas maneiras: como a ‘dominação’ e como a ‘direção’ intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos adversários que tente ‘liquidar’ ou submeter, também, com a força armada, e é dirigente dos grupos afins ou aliados.” (GRAMSCI, Antônio. Quaderni del carcere, 1975. in: SEMERARO, 1999; p.74).

Isto é, a cultura hegemônica será a responsável por tornar aqueles que dela discordam ou que dela não participam, em indivíduos deslocados do centro de poder, mas que assim o fazem, não por que são meros dominados, mas por que legitimam esta cultura por obedecer a coerção, pelo consentimento.

Apesar deste conceito ter sido primeiramente empregado por Gramsci para desvendar a dominação fascista sobre a Itália, seu uso não se restringiu a análises de sociedades e seus governos, pois a cultura hegemônica faz-se presente em qualquer grupo social. Neste, ela seria responsável por caracterizar sua identidade, fazendo-se presente em seus discursos e nos significados de seus elementos simbólicos, como se todas as pessoas que estivessem inseridas neste conjunto constituísse um todo homogêneo.

Para entender como uma cultura torna-se hegemônica deve-se decodificar as relações de poder aí existentes. O autor propõe que se divida o grupo ou

sociedade analisada em duas esferas distintas: a sociedade política e a sociedade civil. Estas são autônomas, contudo inseparáveis. A sociedade civil¹³ compreende os organismos privados e voluntários, como partidos de diversas organizações sociais¹⁴, os meios de comunicação, as escolas, as igrejas, as empresas, enquanto a sociedade política busca a dominação dos indivíduos, através de instituições como o governo, a burocracia e as forças armadas. A relação entre estas instâncias é caracterizada pela divulgação e difusão de ideologias e de valores simbólicos, isto é, a cultura hegemônica que a sociedade civil julga relevante. Esta relação não ocorre de forma separada pois o que as une é a busca pela coerção, que representa a dominação de um grupo, tanto na esfera do poder político como na da sociedade civil, que leva a dominação do grupo sobre toda a sociedade e da determinação de estruturas de poder.

Apesar de uma força dominante dentro do grupo social, a cultura hegemônica esconde múltiplas outras culturas, que apesar de praticadas por um maior grupo de pessoas do que aqueles que constituem a cultura hegemônica, não são legitimadas, isto é, não se tornam hegemônicas pois não conseguem o consentimento de todos do grupo.

A cultura hegemônica está em constante transformação, por isso precisa de revisão contínua. Tomando-se, por exemplo, a cultura masculina hegemônica de Connell¹⁵, no contexto temporal da década de oitenta, modelos masculinos como o de Sylvester Stalone seriam a representação máxima da masculinidade hegemônica, que exige a dominação do modelo feminino. Já os modelos de homens mais sensíveis não representariam tal masculinidade, não participariam da hegemonia pois não seriam legitimados pelos demais

¹³ Apesar do uso corrente, sociedade civil para a teoria gramsciana não é sinônimo de Terceiro Setor. Esta é a terminologia empregada no decorrer do trabalho.

¹⁴ Aqui o sentido amplo de partido, isto é, de que nenhum indivíduo existe de forma isolada ou desorganizada. (SEMERARO, 1999, p. 15).

¹⁵ Voltaremos a este tópico na seção Gênero. Vide DEMETRIOU, 2002. Para a compreensão deste parágrafo, é bastante considerar masculinidade hegemônica como uma representação cultural de uma cultura dominante, neste caso, a masculina.

membros do grupo. No entanto, este modelo hegemônico na década de noventa incorporou estes elementos sensíveis, outrora rejeitados. Pensa-se, então, que o modelo machista não mais existe e que a cultura hegemônica deixou de legitimar a dominação sobre as feminilidades. Vê-se, contudo, que este discurso não é verdadeiro já que a masculinidade hegemônica está presente em ambos os modelos, pois tanto um como o outro promovem a dominação sobre o modelo feminino. O mesmo acontece com os padrões de modelo de corte de cabelos curtos e de cabelos longos para mulheres. Algumas executivas usam cabelos longíssimos sob o discurso de “quero utilizar aquilo que bem entender pois sou uma mulher livre”. Entretanto, este constitui um padrão da cultura hegemônica, pois esta executiva tenta realmente ressaltar sua feminilidade, e reforça o papel feminino dentro da cultura hegemônica. Usar um cabelo curto seria incongruente, estranho, excessivamente masculino. O melhor é realmente seguir o modelo vigente. (GHERARDI, 1995. p.13)

De qualquer forma, a busca em adequar-se ao padrão de comportamento vigente constituiria o consentimento ao qual Gramsci menciona. A esta altura, pode-se pensar que aqueles que consentem, de alguma forma participam da hegemonia, contudo, este não é um corolário. A sociedade civil apenas legitima o poder aceitando o modelo vigente sem contestá-lo.

Assim, cultura, seja ela produto de toda uma sociedade, de um grupo social, de uma instituição ou uma organização, não pode ser vista como uma mera expressão da vida comum, apenas fruto de valores e gostos individuais, mas sim como um aparato de um grande sistema de dominação, e *Cultural Studies* veio agregar uma crítica a este efeito.

Ocorre, entretanto, que alguns dos grupos sociais poderão opor-se ao modelo hegemônico formando culturas marginais. Para analisar estas proposições, faz-se necessário conhecer as sub-culturas ali presentes.

3.1.3 Sub-cultura

Como mencionado anteriormente um dos segmentos dos estudos em *Cultural Studies* seria as leituras da realidade por grupos sociais “historicamente” em posição menos relevantes. Mas, como identificar quais seriam os grupos menos relevantes e quais aqueles relevantes, que constituiriam a cultura dominante?

Usaremos para este fim o conceito de sub-cultura de Hebdige¹⁶:

“Sub-culturas não podem ser entendidas apenas como elementos resistentes a cultura hegemônica, mas como um grupo social que utiliza elementos disponíveis tanto na cultura dominante como em outras para construir sua própria identidade, que conferirá a este grupo uma “relativa autonomia” em uma ordem social” .(HEBDIGE, In: DURING, 1993, p.96).

Sub-culturas são formadas por engajamentos simbólicos como um sistema maior da cultura pós-industrial. Elas estão organizadas por elementos como idade e classe social, mas não são totalmente determinadas por estes critérios. Mais importante, entretanto, é a sua função como criadora de estilo. Estes são criados graças a conjunturas históricas e culturais que não devem ser encaradas como uma mera resistência ao modelo hegemônico. O que ocorre seria uma aglutinação de elementos culturais e sociais disponíveis para oferecer ao indivíduo a construção de identidades que levem a autonomia. Assim, os punks constituem uma sub- cultura, bem como a classe operária inglesa descrita anteriormente.

O estudo de sub-culturas é originário do estudo de comunidades marginalizadas através da etnografia urbana, no século XIX. Contudo, uma

¹⁶ Vide HEBDIGE, Dick. The Function of Subculture. In: DURING, 1993.

maneira mais científica de entender as sub-culturas foi conseguida através do uso da observação participativa.

É necessário, contudo, que qualquer análise não identifique sub-culturas de forma isolada, mas que dediquem alguma atenção em retratá-la como um elemento que hibridiza outras sub-culturas, e não como um ente que existe livremente, uma ilha dentro da cultura dominante, sem relações quaisquer com outras sub-culturas ou com a própria cultura dominante. Desta forma, propõe-se que a relação entre sub-culturas pode dar-se de duas formas:

- Em uma grande rede, um “arco-íris”, criando identidade semelhantes para fins particulares e convergentes. Exemplo: a sub-cultura gay e a sub-cultura lésbica que entre suas diferenças tentam encontrar pontos comuns para alcançar fins comuns, como seus direitos reprodutivos.
- Mantendo a identidade cultural de cada sub-cultura. Exemplo seria a sub-cultura da classe trabalhadora e a dos jovens marginais: são duas sub-culturas, mas não apresentam nenhuma relação direta pois não possuem objetivos comuns.

Ambos os modelos opõem-se ao mono-culturalismo e a aceitação tácita da cultura hegemônica. É curioso observar que ao identificar sub-culturas delineia-se também mais claramente a cultura hegemônica, pois distinguem-se valores que diferem daqueles da hegemonia.

Uma das maneiras de identificar sub-culturas é através do reconhecimento de sistemas de valores. Haveria, segundo estudos de Cohen e Miller¹⁷, uma oposição entre o sistema de valores apregoados pela sub-cultura e aqueles valorizados na cultura hegemônica. Por exemplo, a sub-cultura dos jovens marginalizados possui uma escala de valores oposta àquela empregada pela

¹⁷ COHEN, Albert e MILLER, Walter; realizaram pesquisas na década de cinquenta para reconhecer a existência de uma sub-cultura adolescente ligada a marginalidade. O sistema de valores da sub-cultura juvenil marginalizada opunha-se aos valores do “cidadão direito” da cultura hegemônica reinante: hedonismo oposto à cultura do prazer futuro, a trapaça como oposição ao trabalho honesto. (Ibidem. p. 96).

cultura dominante: as gírias opõem-se a norma culta da língua, a burla torna-se meritória, contrapondo-se a honestidade e princípios da classe dominante.

Para sobreviver à cultura hegemônica e não ser engolida por ela, a sub-cultura deverá dispor de uma estrutura que ofereça algum tipo de resistência à cultura que impõe dominância, utilizando mecanismos para agregar seus membros e manter sua unidade, criando um jogo de reciprocidade entre a construção da identidade do indivíduo-membro e aquela do próprio grupo. Portanto, deve:

- Oferecer a seus membros uma maneira para lidar com a realidade presente, desde que estejam sujeitos a internalizar a ideologia da sub-cultura. Isto inibiria que procurassem a cultura dominante para sentirem-se incluídos socialmente.
- Procurar através da mídia e de seus produtos, que exercem na sociedade contemporânea um papel fundamental, imagens de resistência e de oposição à cultura dominante e imagens de outras sub-culturas produzidas pela cultura de massa. Esta seria uma maneira de legitimar sua existência e mostrar que outros também opõem-se a cultura hegemônica.

Conjuntamente, estas estratégias permitem a construção do significado da própria identidade e reconhecimento da existência de um outro.

Assim, os questionamentos em *Cultural Studies* não estão mais concentrados em ler a cultura como primariamente direcionada contra a cultura dominante, e passa a interessar-se pela busca das comunidades, das sub-culturas, dos grupos, por seus valores, suas identidades e sua ética.

Esta abordagem que combina a construção gramsciana de hegemonia e a hebdgiana de sub-cultura, permite decifrar em um grupo social os jogos de poder que estão presentes neste. Em relação ao jogo de poder considerando gênero como um dos recortes possíveis da análise da cultura, seria possível

empreender através do uso desta base teórica, a identificação da cultura hegemônica de gêneros e a existência de possíveis sub-culturas, que constituiriam gêneros marginais¹⁸.

3.2 Gênero

3.2.1 Conceituação: Uma Crítica às Visões Tradicionais

Acredito não ser possível definir o que é gênero, apenas considerá-lo como consequência de uma construção cultural que levaria a identidade. Muitos teóricos, e certamente a maioria dos autores pesquisados, investigam gênero como uma construção entre dois binários, o masculino e o feminino, o homem e a mulher. Apesar de ser uma construção válida e que de certa forma facilita a análise, creio não ser possível construir duas imagens que se contrapõem intrinsecamente e dividir, apenas pelo atributo “sexo”, em dois grupos distintos e opostos. Na realidade, a figura gênero que construo seria sim fruto de vários gêneros masculinos e vários gêneros femininos. Não é possível definir um grupo social como feminino ou masculino sem considerar estas nuances.

Judith Butler (BUTLER, 1993) caracteriza bem esta discussão sobre a tendência de aproximar gênero a sexo. Para a autora:

- Nem todas as mulheres são feministas, assim nem todas elas compartilhariam das mesmas opiniões sobre o comportamento necessário ou esperado para a emancipação feminina.
- Gênero é algo que não pode ser resumido a sexo, logo a sua dualidade é questionável, pois reduziria a construção de gênero a consequências meramente genéticas, e, por conseguinte, gênero espelharia-se em sexo, apenas. Contudo, esta não é uma construção independente de sexo, pois a

¹⁸ A questão “gênero e hegemonias” será explorada com maior detalhe na seção “Gênero”, juntamente com a idéia de masculinidade hegemônica.

vivência de um ou outro sexo terá também significados na construção da identidade de gênero.

- Não é possível criar a identidade de alguém apenas pelo fato de ser mulher, pois não há uma única característica sócio-cultural que as defina como mulheres, isto é, ninguém é tudo o que é por ser mulher.
- Os papéis de gênero são mantidos pois são constantemente reforçados pelas práticas sociais, sendo impossível, assim, separar gênero de suas construções políticas e culturais.

Todas estas idéias apóiam a imagem de que não é possível definir mulheres como uma classe *una*, única, totalitária. Apesar de focadas na figura da mulher, se aplicássemos estas observações a construção do gênero masculino, ou gêneros masculinos, certamente chegaríamos a mesma conclusão, de que não há uma figura masculina, *una*, que represente tudo o que é dito masculino, que represente a classe “homem”. Estas observações reforçam a preocupação das abordagens de *Cultural Studies*, pois novamente não estamos tratando de uma classe, mas de indivíduos que apesar de retratados como membros de um grupo, com uma dada identidade, possuem a sua própria.

Gênero é algo que pode ser considerado como decorrente do Conhecimento Reflexivo, ou *Reflexive Knowledge*, que seria a construção social do conhecimento que muda os agentes e as condições sob as quais é produzido. Assim, relações de gênero não podem ser consideradas uma mera diferença estatística, sendo, no entanto, decorrente da contingência e construção histórica da comunidade em análise, bem como do universo em que esta comunidade está inserida.

Muito utilizou-se para justificar a desigualdade e o evidente *double-standard*, a sociedade patriarcal e sua cultura. No entanto, não mais se faz presente tão claramente esta discriminação. Além disso, o conceito de cultura patriarcal

hegemônica tem sido duramente criticado por não conseguir realmente descrever as linhas de opressão e de controle, ou de poder, que existem em grupos sociais. Seria válido observar que a cultura dominante é sempre a masculina devido as velhas raízes patriarcais? A crítica torna-se ainda mais ferrenha quando é tido que esta construção de controle do modelo patriarcal seria consequência da tentativa dos movimentos feministas em controlar os membros das sub-culturas feministas, todas em direção a um objetivo comum: a conquista do poder pelas mulheres¹⁹. Assim, a figura dual do masculino/feminino seria o modelo através do qual este pensamento seria legitimado, sendo o gênero um atributo superior a qualquer diferença, seja ela classe, raça, etnia e, por isso, o constituinte maior da identidade do indivíduo.

A partir desta crítica, encontra-se um problema: como constituir um modelo que explique gênero e as diferenças entre eles como relações de poder e não apenas meras estruturas estáticas?

3.2.2. Masculinidade Hegemônica

O conceito de masculinidade hegemônica construído por Demetriou²⁰ a partir da crítica ao modelo de masculinidade hegemônica de Connell, comparando-a ao conceito de cultura hegemônica de Gramsci que permeia esta pesquisa, parece elucidar a questão do final do item anterior. Segundo o autor, a masculinidade hegemônica não seria apenas uma construção do “*white-male-power*”, mas um conjunto híbrido que unifica práticas originárias de diversas masculinidades para assegurar a manutenção do *status quo* do modelo patriarcal.

O modelo de Connell é exaustivamente utilizado, principalmente em estudos quantitativos, para caracterizar uma instituição ou um grupo social como masculino ou não. Ele retrataria de forma primorosa a existência de uma

¹⁹ Vide BUTLER, 1993.

²⁰ Vide DEMETRIOU, 2001.

cultura masculina como o fez nos estudos de Addelston e Stirratt²¹ e Kilduff e Mehra²². Como a cultura masculina hegemônica salta aos olhos, principalmente no estudo da *Citadel*, instituição militar americana que apenas aceitava homens em seus quadros de alunos, não são necessários longos questionamentos sobre a construção desta masculinidade hegemônica. Ela está evidente e pode ser facilmente descrita em construções culturais e no discurso explícito. No entanto, no caso da análise proposta nesta pesquisa, a dificuldade maior talvez encontre em realmente reconhecer a existência desta cultura hegemônica masculina, a qual não é uma construção masculina apenas, como na *Citadel*, mas uma construção de vários gêneros e de dois atores distintos, homens e mulheres.

Para o modelo de Connell, a teoria de papéis de gênero, que resume o masculino e o feminino a duas vias antagônicas, seria falha pois ela não traria uma explicação para as relações de poder entre os gêneros. As teorias iniciais nem mesmo conceituariam poder ou resistência ao poder, *entre* ou *dentre* gêneros. Os papéis “masculino” e “feminino” são recíprocos e co-dependentes. Assim, o conceito de masculinidade hegemônica por ele desenvolvido consegue relatar não apenas as complexas relações entre masculinos e femininos, pois reconhece a diversidade e a pluralidade entre eles; mas considera gênero como algo dinâmico, uma construção constante, influenciada por raça, classe, idade. No entanto, apesar de reconhecer a multiplicidade e a diversidade entre estes objetos, Connell desenvolve o conceito de masculinidade hegemônica sob um “dístico”: os homens dominam as mulheres. E a masculinidade hegemônica segundo Connell seria a maneira como os homens conseguiriam atingir este domínio.

“... hegemonic masculinity can be defined as the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee)

²¹ Vide ADDELSTON, J; STIRRATT, M., 1996.

²² Vide e KILDUFF, M. ; MEHRA, A. , 1996.

the domination position of men and the subordination of women” (CONNELL, Robert. abud DEMETRIOU, D. 2001, pág. 340)²³.

Mas homens não constituem um grupo homogêneo e coeso. Certas masculinidades estão subordinadas a masculinidade hegemônica e relacionam-se de uma forma distinta a esta estrutura hierárquica de “homens dominam, mulheres obedecem”. Assim, a masculinidade hegemônica constitui um domínio não só sobre as feminilidades, mas também sobre outras masculinidades. Logo, a masculinidade hegemônica pode ser entendida como hegemônica sobre feminilidades (Masculinidade Hegemônica Externa) e hegemônica sobre as masculinidades subordinadas (Masculinidade Hegemônica Interna). A masculinidade externa seria legitimada pelos regimes de gênero que privilegiariam a estrutura patriarcal, sobretudo no trabalho e na vida privada. Já a interna seria decorrente de uma marginalização, isto é, apesar de participar do grupo masculino, quem possuísse tal masculinidade seria marginalizado se classe e/ou origem étnica não correspondesse à dominante. Contudo, não há apenas aqueles que trabalham deliberadamente em prol do sistema hegemônico das masculinidades, mas também existem aqueles que calam, e passivamente apóiam o modelo hegemônico. A estes Connell considera pertencentes ao grupo da “masculinidade cúmplice”.

A masculinidade hegemônica é certamente um produto cultural, um ideal, constantemente promovido pela cultura de massa, como Sylvester Stallone, que legitima o patriarcalismo. Contudo, estes valores são mutáveis. Aquilo que era valorizado na década de oitenta, quando os modelos masculinos hegemônicos eram *Rambo* ou *Rocky, o lutador*, tiveram algumas novas características adicionadas, outras abandonadas. Não mais são heróis sanguinários, mas seriam personagens com alguma sensibilidade como Arnold Shwaznegger em

²³ Traduzido pela autora como “...a masculinidade hegemônica pode ser definida como uma configuração das práticas de gênero que caracterizam a resposta correntemente aceita ao problema da legitimidade do patriarcalismo, que garante a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres.”

“Um tira no jardim de infância”. Assim, o perfil hegemônico mudará sempre no intuito de manter o controle permanente.

Esta estrutura dominante torna-se difícil de ser mantida quando múltiplas identidades estão em jogo. Quem seria superior, hierarquicamente: um modelo feminino que exaltasse características masculinas ou um modelo masculino que valorizasse características femininas? Talvez esta seja uma das razões pelas quais a masculinidade hegemônica (o modelo dos heróis sanguinários *hollywoodianos*) e a feminilidade extrema (como as heroínas românticas, a espera do príncipe encantado) sejam, ou tenham sido, formas exaltadas socialmente como maneiras de obedecer ao código, a norma que a sociedade valoriza. Conclui-se então, que o patriarcalismo não é apenas o resultado da inequação “mulheres subordinadas a homens”, mas porém o resultado de relações sutis e complexas entre as várias masculinidades e as várias feminilidades.

Surge, então, uma dúvida. Se há masculinidades que são subjugadas a masculinidade hegemônica, bem como ocorre com as feminilidades, por que ainda assim a masculinidade hegemônica é a dominante? A resposta está em enxergar a hegemonia interna, a superioridade sobre outras masculinidades, como uma maneira da masculinidade externa, isto é, o domínio sobre as mulheres, ser conseguida. Assim, mesmo subjugados, a masculinidades dominadas são beneficiadas sobre o modelo feminino.

Quando Gramsci discute a cultura hegemônica, sua preocupação está em caracterizar a cultura dominante, a cultura líder. A cultura hegemônica é aquela que procura unificar este conjunto heterogêneo sobre o atributo estudado (neste caso, a masculinidade), em um bloco, consistente com o projeto de domínio. Por isso a idéia de homogeneidade do grupo previamente discutida. Assim, aqueles que não atingissem a liderança seriam os grupos subordinados ou descartados. No entanto, estes elementos não se mantêm distantes e estáticos. Haveria na elaboração desta cultura hegemônica, uma troca contínua entre aqueles que dominam e os subordinados, no intuito de atingir um equilíbrio que permitisse o caminhar integrado de todo o grupo. Uma contínua

negociação, uma contínua hibridização. Algumas práticas como as reuniões de trabalho unicamente masculinas e as práticas de integração dos membros a nova organização, quando segregacionistas, legitimam esta postura.

Mas a masculinidade hegemônica, como qualquer cultura hegemônica no conceito de Gramsci, não poderá incorporar elementos alheios aos masculinos. Ela nunca é “infectada” por feminilidades. Assim, esta simbiose, este equilíbrio conseguido com as masculinidades subordinadas nunca é atingido. Todas as estratégias continuam a existir para legitimar a reprodução do sistema patriarcal.

Modelos antes considerados não masculinos como “o homem na cozinha”, o “homem sensível”, muitas vezes vinculadas a imagem do homem homossexual, uma masculinidade subordinada a hegemônica por possuir um objeto sexual diferente daquele da norma, são incorporados através do sistema de negociação e hibridização à masculinidade hegemônica. A cultura de massa e o marketing cada vez mais customizado, a procura de nichos cada vez mais específicos, possibilitou o conhecimento desta masculinidade. Elas não foram incorporados às características masculinas por serem características femininas, mas por pertencerem a outras masculinidades. O sistema hegemônico continua “puro”. Tão pouco estas mudanças no perfil da masculinidade hegemônica sugerem uma legitimação ou liberação homossexual²⁴ ou liberação feminina. É apenas a legitimação do regime capitalista e da acumulação flexível. A estratégia seria tornar a cultura patriarcal menos visível e assim conseguir o consentimento feminino.

A masculinidade “gay” seria o veículo para a construção desta nova masculinidade hegemônica, congregando elementos do gênero feminino, criando uma máscara sobre o sistema patriarcal. Esta máscara é sobretudo reforçada pois estas masculinidades incorporadas são originárias de

²⁴ É ainda necessário observar que estas incorporações à cultura hegemônica masculina da “sub-cultura gay” não reproduz esta cultura da mesma forma mas a modifica, construindo uma outra imagem. Por isso, não constituem uma verdadeira liberação e legitimação da cultura gay.

apropriações do papel feminino ou de uma consequência da emancipação feminina, o que reforça o novo verniz do patriarcalismo.

O esquema proposto na página seguinte ilustra a relação entre masculinidades e feminilidades comentado até então.

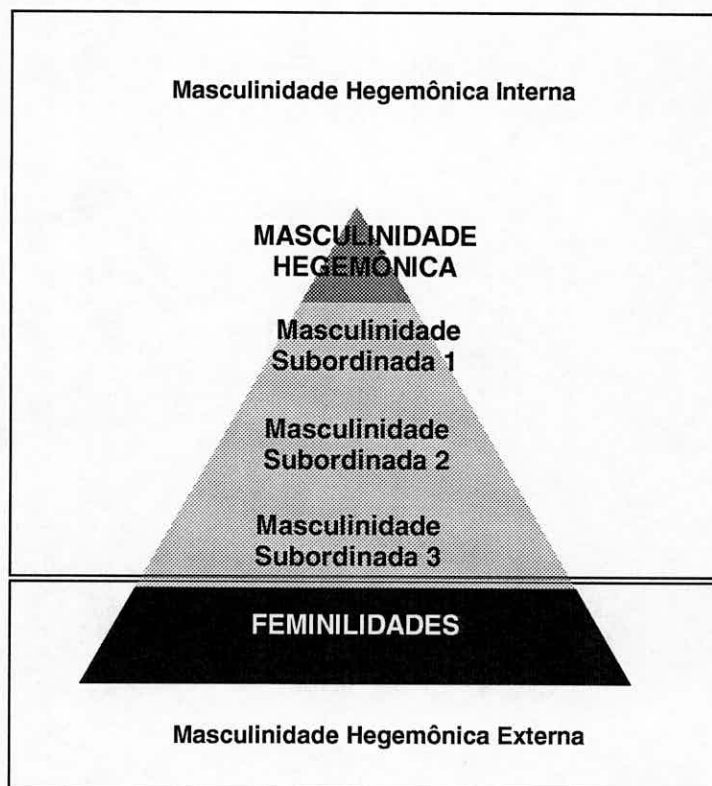


Fig. 3.1. Modelo Hegemônico de Masculinidade. Na escala hierárquica, todas as masculinidades, inclusive as subordinadas, formam um bloco híbrido para sobrepujar-se a todas as feminilidades.

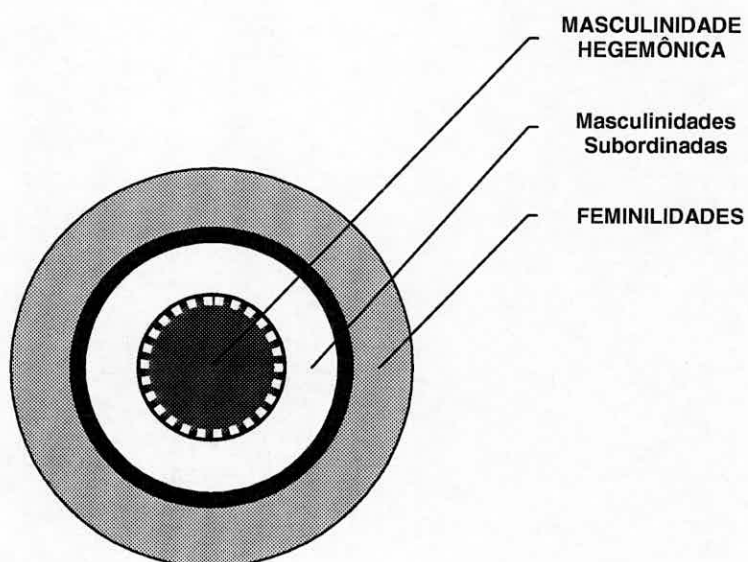


Fig. 3.2. Como a Masculinidade Hegemônica é construída: para manter-se um modelo puro, ela só incorpora elementos de outras masculinidades secundárias, mesmo que estes sejam estereótipos femininos. A parede espessa entre as masculinidades e as feminilidades indica isso, enquanto a linha pontilhada, o “equilíbrio” conseguido entre as masculinidades.

3.2.3. Estereótipos de Gênero

E os estereótipos de gênero? O reconhecimento dos estereótipos não significa que abandonamos o que foi dito até então. Reconhecê-los é a maneira pela qual entenderemos pelas práticas sociais, como as mesclas entre os modelos de masculinidade e feminilidade se desenvolvem.

Nas visões tradicionais de gênero como aponta Powell (POWEL, 1993, p. 38-43), há a formação de dois binários, o masculino e o feminino. Estes são socialmente construídos por estereótipos de gênero, decorrentes de construções culturais.

Na análise do estereótipo, tomou-se como exemplo a sociedade americana, pela ausência de dados semelhantes na cultura brasileira (ROSEMBERG, 2002). Na cultura de uma dada sociedade (no caso analisado por Powell, a cultura americana), a educação infantil e a formação posterior, muitas vezes privilegiam a equação “boneca para mulheres é semelhante a carrinhos para os homens”, perpetuada em “meninos racionais” e “meninas emocionais”. Este *duo* é ainda reforçado nos modelos de sociabilidade presentes na cultura de massa, principalmente, televisão e propaganda. Estes comportamentos sociais criariam características femininas e características masculinas. O quadro a seguir é resultado de pesquisa com público universitário e que revela os seus estereótipos de gênero:

Estereótipos de Gênero ²⁵ - Pesquisa realizada com universitários americanos em 1980	
Feminino	Masculino
Bastante cuidadosa	Mais Competente
Preocupada com o sentimento dos outros	Muito Direto
Fala bastante	Bem Articulado com as Palavras
Facilmente expressa sentimentos ternos	Muito habilidoso nos negócios
Compreensiva	Toma decisões facilmente
Bastante Gentil	Quase sempre age como um líder
Interesse pelos outros	Sentem-se superiores
Emocional	Independentes

Tabela 3.1. Os estereótipos de gênero

FONTE: POWEL, Gary. *Women and Man in Management*. 1993. (Adaptado)

Se combinarmos os estereótipos de gênero com a construção da cultura hegemônica anteriormente descrita, é possível desenvolver um modelo para identificar a formação desta cultura hegemônica. Como já ressaltado, a masculinidade hegemônica para manter-se pura e continuar perpetuando o modelo patriarcal, deverá necessariamente constituir-se por hibridização das masculinidades subordinadas. É através deste processo que características próprias do estereótipo de gênero feminino são incorporados à cultura hegemônica, à masculinidade hegemônica²⁶. Este modelo baseia-se na identificação e comparação de escala de valores entre a cultura hegemônica e a sub-cultura como forma de identificação de ambas, comentado anteriormente por Hebdige²⁷. Podemos dizer que os estereótipos constituiriam elementos para a “escala de valores” citada.

²⁵ Apesar de concordar-se que esta estratégia de reduzir a pluralidade dos papéis de gênero a dois blocos homogeneizados não retrata a real dimensão do processo, apresenta-se esta análise como um parâmetro para reconhecermos que este estereótipo está sim presente e que não pode ser descartado e sim incorporado à análise.

²⁶ Mais uma vez, isto justifica a inexistência do conceito de gênero como algo dual. A masculinidade hegemônica é o que realmente condiz com a construção social de gênero, e como já mencionada ela é um híbrido, contendo elementos do estereótipo masculino e outros do estereótipo feminino.

²⁷ Vide o item “Subcultura” em Cultural Studies.

Valores da cultura hegemônica seriam os comportamentos bem cotados pela cultura presente, a cultura dominante. Para caracterizar uma cultura dominante de gênero, uma masculinidade hegemônica ou uma feminilidade hegemônica, os estereótipos de gênero presentes na hegemonia constituiriam os valores da cultura dominante. As construções pessoais dos indivíduos deste grupo coincidiriam ou não com este estereótipo de gênero, caracterizando-os como pertencentes ao grupo hegemônico; ou deslocados da mesma, sentindo-se marginalizados.

A cultura hegemônica de gênero assim constituída, será recriada e transformada em várias instâncias: na vida social, no trabalho, na família. Por ora, o nosso interesse será em desvendar a participação da cultura hegemônica de gênero e a sua influência na formação do masculino e feminino nas organizações.

3.2.4. Gênero nas Organizações

Organizações são comunidades que legitimam e que são estruturadas a partir das práticas sociais que acontecem no seu interior. Como o fenômeno “gênero” ocorre dicotômico (masculino versus feminino), e não explicitamente como um elemento hierarquizado de forma prévia (masculino, a norma; feminino como o subalterno inferior), uma visão que parta da desestrutura destas figuras, apesar de alguns discordarem, poderá gerar maiores questionamentos ao final desta empreitada e que de todo modo constitui a finalidade de realizar esta pesquisa.

Segundo Gherardi²⁸, as organizações estão fundadas em sistemas assimétricos de poder, solicitando, ativando e explorando o erotismo da dependência: a fronteira entre público e privado, entre espontaneidade e imposição, são, todas elas, extremamente tênues e delicadas. Assim, os estereótipos não podem ser reduzidos a apenas duas dimensões e devemos,

²⁸ Vide GHERARDI, 1995.

segundo Gherardi, refletir a questão em termos de “cidadanias de gênero”²⁹, isto é, a possibilidade de ter nossos valores de gênero respeitados e valorizados em uma cultura que privilegie a diferença. (GHERARDI, 1995, p. 15) Assim, faz-se necessário saber como ocorre a construção do masculino e do feminino e se há este cuidado na valorização da diferença.

Como sugere Gherardi em sua obra, a qual utiliza os métodos qualitativos de análise e, sobretudo, elementos de *Cultural Studies*, é através de uma coleção de pensamentos, anedotas, piadas e ditos, que se pode fazer uma construção da imagem de gênero dentro de uma determinada cultura, de uma sub-cultura, ou mesmo entre os indivíduos que as compõem. As mais antigas culturas desenvolveram elementos de linguagem que possibilitaram a classificação de um determinado sexo com atributos específicos, qualidades e certos símbolos, e desta forma, pode-se inferir que qualquer universo cultural ainda terá resíduos e elementos desta formação de identidade. Estamos tratando aqui de culturas que abandonaram a metalinguagem, os meta-discursos (LYOTHARD, 1993), (HARVEY, 1989) o que caracteriza a riqueza e a importância de cada discurso³⁰.

Cultura como previamente definido, em especial por Gramsci, tem uma veia inconstante e em perene transformação. A cultura organizacional poderia aqui ser posta simplesmente como a cultura de uma dada organização, o que não transmitiria o seu real papel dentro do contexto social. Assim, a Cultura Organizacional poderia ser definida como:

“... symbols, beliefs and patterns of behaviour learned, produced and created by the people who devote their energies and labour to the life of an organization. It is expressed in the design of the organization and of work, in the artifacts and services that the organization produces,

²⁹ Gender Citzenships.

³⁰ A discussão de metadiscursos será retomada na seção “Análise do Discurso” em Metodologia.

in the architecture of its premisses, in the technologies that it employs, in the cerimonials of encouter and meeting, in the temporal structuring of organizational courses of action, in the quality and conditions of its working life, in the ideologies of work, in the corporate philosophy, in the jargon, life style and physical appearence of the organization's members." (STRATI apud GHERARDI, 1995, p. 13)³¹

Se adaptados, as figuras de linguagem apresentadas por Gherardi na Administração com os estereótipos de gênero mencionados por Powell apresentadas anteriormente, pode-se construir algumas figuras de linguagem que remetem a estereótipos de gênero dentro da Administração.

³¹ "... símbolos, mensagens e padrões de comportamento aprendidos, produzidos e criados pelas pessoas que devotam suas energias e trabalho para a vida organizacional. Está expressa no design da organização e de seu trabalho, nos artefatos e serviços produzidos pela organização, na arquitetura aos seus arredores, na tecnologia ali empregada, nas cerimônias de convivência e pontos de encontro, na estrutura temporal na ação organizacional, na qualidade e condições da vida de trabalho, nas ideologias de trabalho, na filosofia corporativa, nos seus jargões, nos seus estilos de vida e aparência física dos membros da organização." Tradução proposta pela autora.

Estereótipos de Gênero na Administração			
Adaptação das Características por Gherardi e Powell			
Feminino		Masculino	
Gherardi	Powell	Gherardi	Powell
Preocupação com os interesses dos clientes	<ul style="list-style-type: none"> Bastante cuidadosa Compreensiva Interesse pelos outros 	A conquista de novos mercados	<ul style="list-style-type: none"> Sentem-se superiores Independentes Agem como líderes
Preocupação com o bem estar dos funcionários	<ul style="list-style-type: none"> Preocupada com o sentimento dos outros Bastante gentil 	Desenvolvimento de novos produtos	<ul style="list-style-type: none"> Decidido Hábil nos negócios Bem articulado com as palavras
Melhor relacionamento com clientes e funcionários	<ul style="list-style-type: none"> Expressa ternura Fala bastante Emocional 		

Tabela 3.2. Os estereótipos de gênero na Administração.

FONTE: POWEL, Gary. *Women and Man in Management*. 1993; GHERARDI, Sylvia. *Gender, Symbolism and Organization Analysis*. 1995 (Adaptado)

Estes mitos que reforçam a cultura hegemônica seriam os responsáveis pela determinação de qual cultura estaria presente em um determinado ambiente, e assim deixariam transparecer aquilo que significaria ser ou não ser um peixe fora d'água dentro desta ou daquela instituição, motivo pelo qual poderiam constituir uma cultura marginal.

Podemos, assim, estender a construção da cultura hegemônica de gênero proposta anteriormente ao contexto organizacional, mais precisamente ao contexto da Administração. Valores da cultura hegemônica, isto é, valores incentivados pela organização, constituiriam a cultura dominante. Esta não caracterizaria de forma explícita que tal característica é feminina ou masculina. Quem a interpretaria assim seriam os indivíduos que a constituem, nos seus discursos, em seus pensamentos e em suas produções culturais, bem como na construção de suas próprias identidades. Estes criariam estereótipos de gênero masculinos e femininos, tanto para a carreira do administrador como para a vida social como um todo. Se seus estereótipos masculinos ajustarem-se aos

valores ressaltados pela cultura hegemônica, ela é dita masculina, constituindo uma masculinidade hegemônica e mantendo o modelo patriarcal. Se, ao contrário, os estereótipos femininos encaixarem-se no perfil valorizado pela organização, teríamos, então, uma feminilidade hegemônica.

Sabe-se que o elemento gênero desenvolve um papel significativo na identidade de toda a organização. No entanto, não é tão evidente a forma como convivem estes masculinos e femininos. Esta pergunta é elucidada por Prestes Motta (PRESTES MOTTA, 2000) através de uma análise que combina elementos da teoria junguiana com simbolismo organizacional. Este será o tema do próximo tópico.

3.2.5. Masculino e Feminino nas Organizações

O elemento gênero desenvolve um papel significativo na identidade de toda a organização. Segundo Prestes Motta:

“É preciso considerar que linguagem, mitos, estórias, rituais e toda sorte de simbolismo que compõe a cultura de uma organização são também marcadamente centrados em um dos gêneros, normalmente no masculino, o que torna difícil o trânsito de mulheres nesse universo. Também, não é fácil a vida dos homens que não se conformam com o estereótipo tradicional, embora aqui haja alguma maleabilidade conforme os cargos e funções desempenhados. De qualquer modo, as conversas no dia-a-dia incluem ou excluem uma pessoa e isto é em grande medida uma questão de gênero ou de ausência de conformidade de um estereótipo” (PRESTES MOTTA, 2000, p. 11) .

Quando comenta sobre a conformidade de homens e mulheres a estereótipos, mulheres ao feminino, homens ao masculino, o autor ressalta que um homem

que não adota o estereótipo masculino não é menos masculino que os demais, apenas não se conforma com a cultura dominante. Ou empreende uma mudança organizacional, o que dificilmente ocorre já que estas imagens são “socialmente compartilhadas” (PRESTES MOTTA, 2000, p.12) ou torna-se totalmente alheio ao que ocorre na organização. O autor ressalta que a mesma relação é também perceptível no mundo feminino. Entretanto completa:

“De qualquer maneira, os homens que se conformam aos estereótipos masculinos tradicionais levam vantagem na maioria das organizações, o mesmo não ocorrendo com as mulheres, que encontram toda a sorte de dificuldades em suas carreiras”. (PRESTES MOTTA, 2000, p.11)

O *anima* e o *animus*³² seriam características que, se presentes, sofreriam um processo de acomodação externa com a figura exterior. Mas *anima* e *animus* não são entes criados apenas pelas reestruturações sofridas internamente no sexo oposto. Elas seriam também decorrentes da expressão da imagem coletiva que homens tem sobre mulheres e vice-versa. Ao incluir esta abordagem no contexto de masculinidade hegemônica, vemos que o *anima* é incorporado por esta visão coletiva feminina pelo homem, mas é incorporado pelo modelo hegemônico por outros modelos masculinos, não diretamente por modelos femininos.

Segundo Prestes Motta:

“Toda organização por mais masculina que pareça, possui uma dimensão feminina que não deve ser negligenciada. Assim, uma organização muito agressiva, na luta por novos mercados, poderá ser receptiva com relação aos *trainees*. De forma análoga, uma organização que pareça muito feminina, servindo de nutrição para seus membros

³² A partir de uma análise baseada nos arquétipos junguianos, o autor expressa “personalidades internas que faltam a externa, consciente e manifesta. Constituem características femininas no homem (*anima*) e características femininas na mulher (*animus*).

internos e externos, pode ser agressiva no exercício do poder ou controle.”(PRESTES MOTTA, 2000, p.29)

No entanto, revela ainda que comportamentos pouco poderiam refletir a personalidade, mas sim *personas*, máscaras, papéis em uma grande peça de teatro que seria a organização. Assim, os comportamentos também podem ser interpretados como uma maneira de comportar-se em uma organização agressiva, com um terrível ambiente de trabalho.

A maioria das organizações, principalmente as empresariais, tem uma *persona* nitidamente masculina e, em boa parte dos casos, essa *persona* corresponde ao predomínio da racionalidade e dos critérios de eficiência, valores normalmente tidos como masculinos. (PRESTES MOTTA, 2000, p. 30).

Caracterizando o masculino na organização através de sua análise, destaca-se:

- “Ocorre que uma das principais fontes do masculino é ainda o trabalho. Trabalhar possibilita ao sujeito sentir-se poderoso, auto-realizador, competente, agressivo...Traços geralmente concebidos como masculinos. Há uma associação de sucesso no trabalho com realização e sentimento de vitória” (PRESTES MOTTA, 2000, p.37)
- “Todavia uma alta executiva precisa ainda ser vista como dotada de traços geralmente associados ao masculino. Alguns homens são muito agressivos nas suas empresas e receptivos em outros contextos, como o lar. Homens e mulheres participam em uma conduta auto-regulatória, através da qual monitoram a construção de seus próprios gêneros “ (PRESTES MOTTA, 2000, p.38).

Como aponta Kilduff e Mehra (KILDUFF; MEHRA; 1996) em estudo de alunos de MBA de escolas de negócio, mulheres além de, para serem legitimadas no

grupo, precisarem incluir elementos masculinos ao seu comportamento, também são discriminadas por serem mulheres. No estudo empreendido, homens apenas consideravam iguais aqueles do mesmo sexo. Para estudar os efeitos da masculinidade hegemônica na elite, desenvolveram um estudo nas relações sociais entre homens e mulheres em escolas de negócio de elite. Segundo relatam, a identidade da masculinidade hegemônica parece participar ativamente da construção da identidade desses estudantes. Esta escola particular, como a instituição a qual dedica-se nossa análise, enfatiza o estudo de finanças e orgulhava-se de inserir seus estudantes em postos de prestígio em *Wall Street*. Competição e agressividade apareciam de forma proeminente na cultura da escola.

3.2.6. As Feminilidades

Para identificar as femilidades no universo organizacional, destacam-se a análise proposta por Fernando Cláudio Prestes Motta, e Sylvia Gherardi, baseadas na construção de arquétipos propostos por Jean Bolen .

Os arquétipos permitem um olhar sobre si mesmo, sobre a relação com o outro, sendo considerados trans-culturais³³ (PRESTES MOTTA, 2000. p.47). Infelizmente, não será dado grande atenção a formação destes arquétipos por julgarmos que isto desviaria o foco da presente análise. Contudo, utilizaremos o quadro-resumo proposto a seguir como uma maneira de caracterizar estes arquétipos.

Os arquétipos das Deusas virgens (Ártemis, Atena e Hestia) representam a feminilidade que existe independente das pressões sociais e culturais e principalmente, estão livres do julgamento do homem. Assim, apesar do crivo

³³ . Apesar de concordarmos com a trans-culturalidade dos arquétipos, tentar-se-á na análise limitar-se a caracterizações específicas dos indivíduos, isto é, nunca explorando a universalidade e o meta-discurso.

dos outros, buscam seus objetivos pessoais. Caracterizam a necessidade de independência da mulher.

Já as deusas vulneráveis (Hera, Démeter e Perséphone) representam a necessidade social do feminino e estariam sempre dispostas a engajar-se em relações. Todas elas foram dominadas por divindades masculinas resultando em relações bastante sofridas para elas.

Na Mitologia Greco-Romana	Deusas Virgens - Ártemis Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • Diana, segundo os romanos, deusa da caça • Apaixonou-se por Orion tendo-o matado acidentalmente devido o seu grande espírito competitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demarcação e defesa do território organizacional, defendendo-o contra o ambiente externo. • Autoridade é reconhecida e temida pelos potenciais rivais, homens e mulheres. • Segue suas metas sem esperar apoio de outros homens ou outras mulheres, apenas o de seu grupo de trabalho, suas ninfas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente em organizações com <i>staff</i> só de mulheres onde estas constituem pares, tal qual Ártemis e suas ninfas, sendo a mentora protegida do restante da organização. • Comuns na Administração Pública. • Intercambialidade de tarefas entre os membros do grupo e a hierarquia não se faz tão presente como um delimitador de tarefas. • Homens nestes ambientes ora abandonam o grupo ou agem como “uma das meninas”

Tabela 3.3. Arquétipos Femininos nas Organizações – Ártemis
Fonte: PRESTES MOTTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Virgens – Atena		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • Protetora da cidade de Atenas, deusa da sabedoria • Odeia a fraqueza, ama a astúcia e a vitória • Poderes são dons dados por Zeus, seu pai. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cúmplice de líderes, porta voz da ordem estabelecida, defensora da sua imagem pública. • Não se apresenta como subordinada ao homem • Presente nas decisões estratégicas • Identifica-se com os homens devido, principalmente, a sua proximidade ao poder. • Não aceita que outras mulheres queixem-se de situações que elas mesmas criaram. • Perfil que privilegia o auto-controle, objetividade, impessoalidade, comportamento lógico desenvolvimento de habilidades de qualificações específicas muito semelhante ao modelo masculino hegemônico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente em organizações que buscam o novo, novos mercados, ou aquelas que buscam a vitória ao conflito. • A mulher Atena é, normalmente, a segunda no comando, a grande mulher por trás do grande homem, herói organizacional. • Não promove o crescimento de outras mulheres como Ártemis. • Representa a ordem patriarcal, defensora do <i>status quo</i>.

Tabela 3.7. Arquétipos Femininos nas Organizações – Atena
Fonte: PRESTES MOTTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Virgens - Héstia		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • Deusa do lar, a tia solteira. • Sem grande representação na mitologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Marginalizada, ou esquecida • Pela sua posição, passa a seguir suas próprias orientações sem levar em consideração os conceitos dos outros. • Não se preocupam com prazo. • Não é ambiciosa • Investe pouco em sua carreira • Permanece durante muito tempo na organização • Não participa de disputas • Alijada da vida social mas isso não a incomoda 	<ul style="list-style-type: none"> • Invisível nas organizações • Trabalho visto sem importância • É a grande anfitriã, fazendo com que as pessoas se sintam em casa. • Transformam a organização em um ambiente acolhedor • Comum em organizações não lucrativas • Receptividade • Inspirações Humanitárias

Tabela 3.6. Arquétipos Femininos nas Organizações – Héstia
 Fonte: PRESTES MOTTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Vulneráveis – Hera		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • A esposa, mulher de Zeus, deusa do matrimônio. • Tinha apenas um pouco menos de poder que seu conjugue • Buscava aprovação, atenção, amor 	<ul style="list-style-type: none"> • Feminilidade representada, antes de tudo, pelo papel de esposa, o status social de ser metade de um casal. • Constrói e matem vínculos, é fiel, tem prazer em enfrentar dificuldades em conjunto. • A mulher solteira que trabalha estaria à procura ou a espera de um marido. • A mulher casada subordina o seu trabalho e sua carreira a do marido. • Desvaloriza as mulheres que não mantém relações duradouras e estáveis • Relaciona-se apenas superficialmente com outras mulheres 	<ul style="list-style-type: none"> • A companheira da organização • Comum em organizações tradicionais grandes • Comum a secretárias de chefes homens, ocorrendo também com chefes mulheres apesar de menos comum.

Tabela 3.7. Arquétipos Femininos nas Organizações – Hera
 Fonte: PRESTES MOTTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Vulneráveis - Démeter		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • A mãe • Deusa das boas colheitas, mãe de Perséphone, raptada por Hades para viver no mundo subterrâneo 	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe, a maternal, aquela que alcança a auto-realização através da maternidade e da provisão, da nutrição física, psicológica e intelectual das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquela que organiza festas e promove a socialização das pessoas no grupo • Não mede esforços para prestar aos colegas o suporte no ambiente de trabalho • Responsável pelo bem estar do ambiente de trabalho • Encobre faltas e erros de trabalhadoras mulheres • Comum entre fundadoras mulheres do terceiro setor • Ambientes organizacionais com mais "Démeters" são considerados mais agradáveis e mais coesos. • Sair da organização para pessoas deste ambiente pode significar rejeição.

Tabela 3.7. Arquétipos Femininos nas Organizações – Démeter
Fonte: PRESTES MOTTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Vulneráveis – Perséphone		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • A filha de Démeter • Esposa de Hades 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui dois arquétipos • A filha, a mulher solteira • Ingênua, incerta, jovem cheia de promessas • Está a espera de algo ou alguém que defina a sua vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • As primeiras experiências de mulheres nas empresas, permeada por curiosidade, ingenuidade e entusiasmo • Podem mudar de emprego sem ter agregado suficiente experiência • Adaptar-se a trabalhos que exijam autonomia e responsabilidade • A menina liberta da grande mãe • Aquela em situação regressiva tendo na organização a sua grande mãe • Confere menos importância ao trabalho do que ao lazer, as festas, aos namoros.
<ul style="list-style-type: none"> • A Esposa 	<ul style="list-style-type: none"> • Mulheres que apesar da considerável ascensão na carreira continuam dependentes da autoridade interna e externa dos superiores 	<ul style="list-style-type: none"> •

Tabela 3.8. Arquétipos Femininos nas Organizações – Perséphone
Fonte: PRESTES MOTTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Vulneráveis – Perséphone		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
	<ul style="list-style-type: none"> Possui dois arquétipos 	
<ul style="list-style-type: none"> A filha de Démeter Esposa de Hades 	<ul style="list-style-type: none"> A filha, a mulher solteira Ingênua, incerta, jovem cheia de promessas Está a espera de algo ou alguém que defina a sua vida. 	<ul style="list-style-type: none"> As primeiras experiências de mulheres nas empresas, permeada por curiosidade, ingenuidade e entusiasmo Podem mudar de emprego sem ter agregado suficiente experiência Adaptar-se a trabalhos que exijam autonomia e responsabilidade A menina liberta da grande mãe Aquela em situação regressiva tendo na organização a sua grande mãe Confere menos importância ao trabalho do que ao lazer, as festas, aos namoros.
<ul style="list-style-type: none"> A Esposa 	<ul style="list-style-type: none"> Mulheres que apesar da considerável ascensão na carreira continuam dependentes da autoridade interna e externa dos superiores 	<ul style="list-style-type: none">

Tabela 3.8. Arquétipos Femininos nas Organizações – Perséphone

Fonte: PRESTES MOTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Vulneráveis - Démeter		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • A mãe • Deusa das boas colheitas, mãe de Perséphone, raptada por Hades para viver no mundo subterrâneo 	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe, a maternal, aquela que alcança a auto-realização através da maternidade e da provisão, da nutrição física, psicológica e intelectual das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquela que organiza festas e promove a socialização das pessoas no grupo • Não mede esforços para prestar aos colegas o suporte no ambiente de trabalho • Responsável pelo bem estar do ambiente de trabalho • Encobre faltas e erros de trabalhadoras mulheres • Comum entre fundadoras mulheres do terceiro setor • Ambientes organizacionais com mais "Démeters" são considerados mais agradáveis e mais coesos. • Sair da organização para pessoas deste ambiente pode significar rejeição.

Tabela 3.7. Arquétipos Femininos nas Organizações – Démeter
Fonte: PRESTES MOTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Vulneráveis – Hera		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • A esposa, mulher de Zeus, deusa do matrimônio. • Tinha apenas um pouco menos de poder que seu conjugue • Buscava aprovação, atenção, amor 	<ul style="list-style-type: none"> • Feminilidade representada, antes de tudo, pelo papel de esposa, o status social de ser metade de um casal. • Constrói e matem vínculos, é fiel, tem prazer em enfrentar dificuldades em conjunto. • A mulher solteira que trabalha estaria à procura ou a espera de um marido. • A mulher casada subordina o seu trabalho e sua carreira a do marido. • Desvaloriza as mulheres que não mantém relações duradouras e estáveis • Relaciona-se apenas superficialmente com outras mulheres 	<ul style="list-style-type: none"> • A companheira da organização • Comum em organizações tradicionais grandes • Comum a secretárias de chefes homens, ocorrendo também com chefes mulheres apesar de menos comum.

Tabela 3.7. Arquétipos Femininos nas Organizações – Hera
 Fonte: PRESTES MOTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Virgens - Héstia		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • Deusa do lar, a tia solteira. • Sem grande representação na mitologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Marginalizada, ou esquecida • Pela sua posição, passa a seguir suas próprias orientações sem levar em consideração os conceitos dos outros. • Não se preocupam com prazo. • Não é ambiciosa • Investe pouco em sua carreira • Permanece durante muito tempo na organização • Não participa de disputas • Alijada da vida social mas isso não a incomoda 	<ul style="list-style-type: none"> • Invisível nas organizações • Trabalho visto sem importância • É a grande anfitriã, fazendo com que as pessoas se sintam em casa. • Transformam a organização em um ambiente acolhedor • Comum em organizações não lucrativas • Receptividade • Inspirações Humanitárias

Tabela 3.6. Arquétipos Femininos nas Organizações – Héstia
 Fonte: PRESTES MOTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Virgens – Átena		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • Protetora da cidade de Atenas, deusa da sabedoria • Odeia a fraqueza, ama a astúcia e a vitória • Poderes são dons dados por Zeus, seu pai. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cúmplice de líderes, porta voz da ordem estabelecida, defensora da sua imagem pública. • Não se apresenta como subordinada ao homem • Presente nas decisões estratégicas • Identifica-se com os homens devido, principalmente, a sua proximidade ao poder. • Não aceita que outras mulheres queixem-se de situações que elas mesmas criaram. • Perfil que privilegia o auto-controle, objetividade, impessoalidade, comportamento lógico desenvolvimento de habilidades de qualificações específicas muito semelhante ao modelo masculino hegemônico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente em organizações que buscam o novo, novos mercados, ou aquelas que buscam a vitória ao conflito. • A mulher Atena é, normalmente, a segunda no comando, a grande mulher por trás do grande homem, herói organizacional. • Não promove o crescimento de outras mulheres como Ártemis. • Representa a ordem patriarcal, defensora do <i>status quo</i>.

Tabela 3.7. Arquétipos Femininos nas Organizações – Atena
 Fonte: PRESTES MOTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

Deusas Virgens – Ártemis		
Na Mitologia Greco-Romana	Características Pessoais do Arquétipo	Nas Organizações
<ul style="list-style-type: none"> • Diana, segundo os romanos, deusa da caça • Apaixonou-se por Orion tendo-o matado acidentalmente devido o seu grande espírito competitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demarcação e defesa do território organizacional, defendendo-o contra o ambiente externo. • Autoridade é reconhecida e temida pelos potenciais rivais, homens e mulheres. • Segue suas metas sem esperar apoio de outros homens ou outras mulheres, apenas o de seu grupo de trabalho, suas ninfas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente em organizações com <i>staff</i> só de mulheres onde estas constituem pares, tal qual Ártemis e suas ninfas, sendo a mentora protegida do restante da organização. • Comuns na Administração Pública. • Intercambialidade de tarefas entre os membros do grupo e a hierarquia não se faz tão presente como um delimitador de tarefas. • Homens nestes ambientes ora abandonam o grupo ou agem como “uma das meninas”

Tabela 3.3. Arquétipos Femininos nas Organizações – Ártemis
Fonte: PRESTES MOTA, 2000; GHERARDI, 1995 (Adaptado)

grupo, precisarem incluir elementos masculinos ao seu comportamento, também são discriminadas por serem mulheres. No estudo empreendido, homens apenas consideravam iguais aqueles do mesmo sexo. Para estudar os efeitos da masculinidade hegemônica na elite, desenvolveram um estudo nas relações sociais entre homens e mulheres em escolas de negócio de elite. Segundo relatam, a identidade da masculinidade hegemônica parece participar ativamente da construção da identidade desses estudantes. Esta escola particular, como a instituição a qual dedica-se nossa análise, enfatiza o estudo de finanças e orgulhava-se de inserir seus estudantes em postos de prestígio em *Wall Street*. Competição e agressividade apareciam de forma proeminente na cultura da escola.

3.2.6. As Feminilidades

Para identificar as femilidades no universo organizacional, destacam-se a análise proposta por Fernando Cláudio Prestes Mota, e Sylvia Gherardi, baseadas na construção de arquétipos propostos por Jean Bolen .

Os arquétipos permitem um olhar sobre si mesmo, sobre a relação com o outro, sendo considerados trans-culturais³³ (PRESTES MOTA, 2000. p.47). Infelizmente, não será dada grande atenção a formação destes arquétipos por julgarmos que isto desviaria o foco da presente análise. Contudo, utilizaremos o quadro-resumo proposto a seguir como uma maneira de caracterizar estes arquétipos.

Os arquétipos das Deusas virgens (Ártemis, Atena e Hestia) representam a feminilidade que existe independente das pressões sociais e culturais e principalmente, estão livres do julgamento do homem. Assim, apesar do crivo

³³ . Apesar de concordarmos com a trans-culturalidade dos arquétipos, tentar-se-á na análise limitar-se a caracterizações específicas dos indivíduos, isto é, nunca explorando a universalidade e o meta-discurso.

internos e externos, pode ser agressiva no exercício do poder ou controle.”(PRESTES MOTA, 2000, p.29)

No entanto, revela ainda que comportamentos pouco poderiam refletir a personalidade, mas sim *personas*, máscaras, papéis em uma grande peça de teatro que seria a organização. Assim, os comportamentos também podem ser interpretados como uma maneira de comportar-se em uma organização agressiva, com um terrível ambiente de trabalho.

A maioria das organizações, principalmente as empresariais, tem uma *persona* nitidamente masculina e, em boa parte dos casos, essa *persona* corresponde ao predomínio da racionalidade e dos critérios de eficiência, valores normalmente tidos como masculinos. (PRESTES MOTA, 2000, p. 30).

Caracterizando o masculino na organização através de sua análise, destaca-se:

- “Ocorre que uma das principais fontes do masculino é ainda o trabalho. Trabalhar possibilita ao sujeito sentir-se poderoso, auto-realizador, competente, agressivo...Traços geralmente concebidos como masculinos. Há uma associação de sucesso no trabalho com realização e sentimento de vitória” (PRESTES MOTA, 2000, p.37)
- “Todavia uma alta executiva precisa ainda ser vista como dotada de traços geralmente associados ao masculino. Alguns homens são muito agressivos nas suas empresas e receptivos em outros contextos, como o lar. Homens e mulheres participam em uma conduta auto-regulatória, através da qual monitoram a construção de seus próprios gêneros “ (PRESTES MOTA, 2000, p.38).

Como aponta Kilduff e Mehra (KILDUFF; MEHRA; 1996) em estudo de alunos de MBA de escolas de negócio, mulheres além de, para serem legitimadas no

que não adota o estereótipo masculino não é menos masculino que os demais, apenas não se conforma com a cultura dominante. Ou empreende uma mudança organizacional, o que dificilmente ocorre já que estas imagens são “socialmente compartilhadas” (PRESTES MOTA, 2000, p.12) ou torna-se totalmente alheio ao que ocorre na organização. O autor ressalta que a mesma relação é também perceptível no mundo feminino. Entretanto completa:

“De qualquer maneira, os homens que se conformam aos estereótipos masculinos tradicionais levam vantagem na maioria das organizações, o mesmo não ocorrendo com as mulheres, que encontram toda a sorte de dificuldades em suas carreiras”. (PRESTES MOTA, 2000, p.11)

O *anima* e o *animus*³² seriam características que, se presentes, sofreriam um processo de acomodação externa com a figura exterior. Mas *anima* e *animus* não são entes criados apenas pelas reestruturações sofridas internamente no sexo oposto. Elas seriam também decorrentes da expressão da imagem coletiva que homens tem sobre mulheres e vice-versa. Ao incluir esta abordagem no contexto de masculinidade hegemônica, vemos que o *anima* é incorporado por esta visão coletiva feminina pelo homem, mas é incorporado pelo modelo hegemônico por outros modelos masculinos, não diretamente por modelos femininos.

Segundo Prestes Mota:

“Toda organização por mais masculina que pareça, possui uma dimensão feminina que não deve ser negligenciada. Assim, uma organização muito agressiva, na luta por novos mercados, poderá ser receptiva com relação aos *trainees*. De forma análoga, uma organização que pareça muito feminina, servindo de nutrição para seus membros

³² A partir de uma análise baseada nos arquétipos junguianos, o autor expressa “personalidades internas que faltam a externa, consciente e manifesta. Constituem características femininas no homem (*anima*) e características femininas na mulher (*animus*).

valores ressaltados pela cultura hegemônica, ela é dita masculina, constituindo uma masculinidade hegemônica e mantendo o modelo patriarcal. Se, ao contrário, os estereótipos femininos encaixarem-se no perfil valorizado pela organização, teríamos, então, uma feminilidade hegemônica.

Sabe-se que o elemento gênero desenvolve um papel significativo na identidade de toda a organização. No entanto, não é tão evidente a forma como convivem estes masculinos e femininos. Esta pergunta é elucidada por Prestes Mota (PRESTES MOTA, 2000) através de uma análise que combina elementos da teoria junguiana com simbolismo organizacional. Este será o tema do próximo tópico.

3.2.5. Masculino e Feminino nas Organizações

O elemento gênero desenvolve um papel significativo na identidade de toda a organização. Segundo Prestes Mota:

“É preciso considerar que linguagem, mitos, estórias, rituais e toda sorte de simbolismo que compõe a cultura de uma organização são também marcadamente centrados em um dos gêneros, normalmente no masculino, o que torna difícil o trânsito de mulheres nesse universo. Também, não é fácil a vida dos homens que não se conformam com o estereótipo tradicional, embora aqui haja alguma maleabilidade conforme os cargos e funções desempenhados. De qualquer modo, as conversas no dia-a-dia incluem ou excluem uma pessoa e isto é em grande medida uma questão de gênero ou de ausência de conformidade de um estereótipo” (PRESTES MOTA, 2000, p. 11) .

Quando comenta sobre a conformidade de homens e mulheres a estereótipos, mulheres ao feminino, homens ao masculino, o autor ressalta que um homem

aqui interpretada como o espaço onde a identidade de gênero ligada as práticas profissionais é definida e estabelecida. Assim, o objeto para este estudo é averiguar a existência de uma cultura dominante de gênero na instituição pesquisada, e como ela colabora para a construção das identidades de gênero de quem dela participa.

Linha Teórica

As abordagens em estudos organizacionais, apesar de extremamente enriquecedoras, não conseguiam transmitir elementos para elucidar a principal pergunta da pesquisa, isto é, a existência da cultura hegemônica. Esta não poderia ser explicada no contexto organizacional tradicional, pois o grupo social ora pesquisado é uma das salas de aula da instituição, no qual não há relações organizacionais semelhantes às aquelas retratadas nos textos de Burrell¹ ou Morgan².

Como teorias organizacionais não elucidavam o problema de pesquisa, considerou-se utilizar teorias advindas da Psicologia Social, já que aqui também tratamos das transformações sofridas pelos indivíduos na organização. Estas abordagens, retratados nos trabalhos de Betiol³ e Prestes Mota⁴, através das linhas de análise freudiana e jungiana, respectivamente, não foram suficientes para o desenvolvimento do contexto investigado. Ainda assim, não fora possível aprofundar seu estudo dada as limitações metodológicas, o exíguo tempo disponível, e o ainda tênue conhecimento da

¹ Gibson Burrell

² Gareth Morgan

³ BETIOL, Maria Irene. O Feminino: alteridade e identidade frente ao sistema e mundo da vida. 1998, 200f. Dissertação (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴ PRESTES MOTA, Fernando C. Masculino e Feminino nas organizações. Relatório de Pesquisa no. 2/2000, 90f, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de Pesquisa e Publicações, Série Relatórios de Pesquisa.

CARLA BEATRIZ GUIMARÃES FERREIRA

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EAESP - FGV:
Um estudo de caso na Graduação

Os arquétipos propostos sugerem que o pré-conceito que enfatiza o papel masculino orientado para o trabalho e o papel feminino orientado para às relações sociais não pode ser aplicado impunemente. As deusas virgens seriam aquelas que buscam alcançar suas metas, enquanto as deusas vulneráveis, ao assumirem seus papéis de mãe, esposa, filha, estariam privilegiando as relações sociais.

É tentador supor que os arquétipos das deusas virgens são aqueles melhor aceitos em ambientes organizacionais onde impera a masculinidade hegemônica, pois privilegiam a racionalidade, a orientação para resultados, a disputa. Entretanto, observa-se que esta nem sempre é a tônica. Racionalidades femininas e masculinas exacerbadas convivendo em um mesmo ambiente organizacional podem, na verdade, gerar conflitos e antagonismos.

Logo, introduzir estes arquétipos de forma indiscriminada na escala hierárquica da masculinidade hegemônica proposta anteriormente seria, no mínimo, leviano. No entanto, nesta análise, em um ambiente onde possivelmente impera a cultura masculina hegemônica, estes arquétipos representativos da feminilidade estariam todos postos no mais baixo grau da hierarquia, caracterizando a Masculinidade Hegemônica Externa. Mas, não é possível saber se existe uma escala hierárquica entre estes arquétipos em um contexto organizacional de masculinidade hegemônica, sem antes proceder com uma investigação daqueles que a compõem.

Esta análise ressoa-se de um modelo semelhante para os arquétipos masculinos. Apesar de Jean Bolen, que utilizou os arquétipo para discutir feminilidades em trabalho reinterpretado por Gherardi para a Administração, ter também desenvolvido um modelo semelhante para as masculinidades, não recebeu ainda uma releitura destes para a vida organizacional.

Assim, a proposta de análise deste trabalho utiliza duas linhas teóricas que podem ser consideradas complementares: a masculinidade hegemônica de Demetrious e os arquétipos de feminilidades de Gherardi e Prestes Mota. Para

futuras análises, o uso de um modelo para a feminilidade hegemônica bem como uma proposta de uso das masculinidades e seus arquétipos dentro da administração certamente elucidariam dúvidas, tornariam mais evidentes ou declarariam inválidas as relações entre os dois modelos. Por hora, resta-nos aceitar a convergência entre ambos.

Para esta investigação, os modelos apresentados terão como objetivo analisar a cultura hegemônica a partir do modelo de masculinidades hegemônicas, reconhecendo as masculinidades presentes, bem como as feminilidades, para assim poder classificar os indícios encontrados como argumentos que sugiram a existência da masculinidade hegemônica, ou não.

Apesar desta heterogeneidade presente nas fontes pesquisadas, todas parecem convergir para o modelo de hegemonia de Gramsci. Conseqüentemente, apesar de modelos propostos por diferentes autores, todos estes complementam-se para permitir a identificação desta cultura.

PARTE II – PESQUISA DE CAMPO

4. METODOLOGIA

4.1. Primeiras Considerações: Como interpretar a Cultura

Como foi comentado no Capítulo 3 “Formulação de Bases Teóricas”, *Cultural Studies* não possui uma metodologia definida, mas em suas análises aproxima-se da busca da subjetividade e foge aos modelos objetivos. Procura, por conseguinte, identificar discursos.

Vários métodos de análise foram propostos ao longo dos trinta anos de existência da escola de *Cultural Studies*. Todos ressaltam a grande contribuição da análise literária como uma estratégia legítima para identificar e decifrar discursos. A vertente da Indústria Cultural também permitiu o desenvolvimento de elementos de análise para investigar os símbolos da cultura popular e o significado, muitas vezes conotativo, dos mesmos.

Qualquer grupo social possui elementos e produções culturais próprias, sejam elas um texto, um poema, uma gravura, uma música. Mesmo que estes elementos não sejam incorporados à cultura de massa, eles fazem parte da construção da identidade individual dos membros deste grupo ou mesmo da identidade de todo o grupo. Além daquilo que é dito e está explicitamente presente no discurso, é preciso também buscar o que está implícito, o sentido conotativo. Novamente, é necessário lembrar que para identificar a cultura, utilizaremos as perguntas norteadoras propostas por Gherardi (GHERARDI, 1995, p. 14). São elas:

- O que as pessoas nesta organização pensam, isto é, quais são os seus valores?
- O que as pessoas dizem, não só aquilo que está presente, falado ou escrito mas também aquilo que aparentam ser?

- Qual a mensagem simbólica que estas pessoas querem passar; no caso desta análise, qual a mensagem simbólica da construção social de gênero?

Com estas perguntas é possível determinar quais os valores da cultura hegemônica e quais as sub-culturas presentes, que seguiriam o modelo de “escala de valores” proposto por Stallybrass e White³⁴. Mas, qual por que procurar elementos fora do discurso?

Esta é uma tarefa imprescindível para a análise em questão a qual trata de um ambiente organizacional onde a segregação não é evidente, não é institucionalizada, não está no seu regimento interno. Tratam-se de disparidades que aparecem, muitas vezes, de forma sub-reptícia, o que caracterizaria as chamadas micro-desigualdades ou *micro-inequities*:

“Discriminatory micro-inequities are tiny, damaging characteristics of an environment as these characteristics affect a person not indigenous to that environment. They are not distinguished by the fact that for all practical purposes one cannot do anything about them; one cannot take them to court or file a grievance (...) Occurs only because of a group characteristic, unrelated to creativity and work performance, for example sex, race, religion, age or country of origin” (ROWE, 1990; p. 4)³⁵

Estas seriam formas significativamente fortes de perpetuar um sistema hegemônico, uma cultura hegemônica, principalmente por que estão presentes

³⁴ Vide STALLYBRASS; WHITE, 1993. Maiores detalhes em “Formulação das Bases Teóricas”, no tópico “Sub-cultura”.

³⁵ “Discriminação por micro-desigualdades são pequenas, mas prejudiciais características de um ambiente tal que estas características afetam o indivíduo que dela faz parte. São caracterizadas pelo fato de que, para todos os efeitos práticos, quem a sofre não pode fazer nada sobre o ocorrido, não pode processar ou reclamar sobre agressores(...) ocorre apenas devido a uma característica do grupo, não relacionada a criatividade ou performance no trabalho, mas, por exemplo, a características ligadas a sexo, raça, religião, idade ou país de origem”. Tradução da autora.

em todas as produções culturais reproduzidas pela indústria cultural e cultura de massa,e, também constituem a nossa identidade cultural.

Não confunda a leitora, ou o leitor, ao julgar que o prefixo “micro-“ refere-se a pequeno, pois sua maior referência seria “o imperceptível”, aquilo que não está tangível ou expresso de forma explícita. Pode estar escondido em piadas e anedotas, em representações irracionais das desigualdades, nas comuns brincadeiras. Suas principais características seriam (ROWE, 1990, p. 7-13):

- São difíceis para detectar ou ter certeza sobre a sua existência.
- São geralmente não intencionais, consciente ou inconscientemente; quem as realiza não tem o objetivo de ofender, novamente dificultando a resposta da vítima.
- Estão em constante transformação, característica que podemos relacionar a mutabilidade da cultura hegemônica para manter sua posição.
- Dificultam a comunicação entre os grupos e reforçam a desigualdade, se esta existir.

Como é possível observar, se forem considerados apenas os discursos formalizados, respostas a perguntas diretas e simples, não será possível depreender as diferenças que constituem as micro-desigualdades. Faz-se necessário, então, que discursos e construções culturais sejam interpretados sob a ótica dos métodos utilizados em *Cultural Studies*.

A metodologia aqui apresentada foi dividida em três linhas principais: a Análise de Símbolos, a Análise do Discurso e a Análise do Indivíduo. As duas primeiras procuram investigar as construções culturais do ambiente enquanto a última observa, de forma mais detalhada, a relação entre cultura e indivíduo.

4.1.1. A Análise de Símbolos

4.1.1.1. Análise Semiótica

Cultura poderia ser interpretada através do produto de pequenas mensagens, em práticas significativas, que são apresentadas por certas instituições e mídias, seu objetivo é legitimar uma certa cultura. Um exemplo clássico seria o “Cowboy”, símbolo dos cigarros Marlboro. O seu significado muitas vezes confunde-se com o da masculinidade, com o da virilidade. O cavaleiro que, apesar do árduo e extenuante trabalho, ainda dispõe de tempo para deleitar-se com o seu cigarro.

Apesar de ser uma forma de análise importante, a extensão da análise semiótica é limitada a um conjunto de sentidos, sempre revelando o sentido do código a partir de arcabouço pessoal daquele que o interpreta.

4.1.1.2. Estruturalismo

Considera que os indivíduos são construções de ideologias, que seriam o conjunto de imagens que constituiriam o mais vasto conjunto de conhecimento e valores, mantendo assim a existência da sociedade capitalista, sendo produzida e reproduzida, sem o risco da revolução, devido à manutenção da ideologia dominante.

A ideologia dominante tem como papel primário construir uma figura imaginária da vida, especialmente da família nuclear e, cada indivíduo como único e livre. É facilmente aceita pela sociedade, pois cada um de seus membros está empreendendo uma incansável busca pelo sentido da vida. A ideologia dominante, então, em muito se assemelha ao sentimento oceânico freudiano³⁶. Os valores sociais dominantes, legitimados pela ideologia dominante, logo, pela cultura hegemônica, seriam internalizados através da “identificação”.

³⁶ O Sentimento Oceânico comentado por Freud em “O mal estar na civilização” representa o sentimento de plenitude. Este seria realmente ilusório como o sentimento de plenitude, de

Assim, legitimizar ou não se opor à cultura hegemônica poderá ser uma forma de através do processo de identificação, encontrar um motivo para viver e julgar-se completo, acolhido, pelo grupo do qual faz parte. Para isso, seria mantida a ideologia dominante pela perpetuação de seus valores e símbolos. Por exemplo, as transformações constantes da masculinidade hegemônica, se a considerarmos como ideologia dominante, quando incorpora alguns valores das masculinidades “gay” para manter sua perpetuação como modelo hegemônico.

4.1.1.3. *Polissemia*

Um significante tem mais de um significado, por que significado é o efeito de várias diferenças em um vasto contexto. Por isso os sinais são polissêmicos, sendo um sinal possivelmente colocado no lugar de outro que contenha o mesmo significado (uma relação paradigmática) e uma seqüência de novos sinais pode ser introduzida (uma relação sintagmática). Logo, um sinal também pode ter várias conotações.

As desvantagens da polissemia estão ligadas ao seu restrito poder de interpretação já que se limita a um certo sinal a cada momento. No entanto, os símbolos podem ser explorados com um contexto de análise que proporcione o uso conjunto de alguns deles, ou que ao menos admita a sua coexistência.

Estas leituras, entretanto, apresentam limitações pois são dependentes da interpretação de um determinado grupo ou indivíduo, podendo o significado ser manipulado como no caso do cavaleiro da Marlboro. Neste exemplo clássico, ele pode ser interpretado tanto como um símbolo de virilidade, mas também como uma representação dos malefícios do cigarro e do câncer de pulmão, dependendo da imagem que se deseja passar.

Contudo, segundo During:

razão para viver contido na devoção a religião discutida pelo autor em “O Futuro de uma Ilusão”.

“*Cultural Studies* as we should expect, has been more concerned in how powerless gruoups create their own readings and cultural products, to enjoyment, to resistance, to articulate their own identity.” (DURING, S. *The Cultural Studies Reader*, 1999, p. 6)³⁷

4.1.1.4. Transgressão

Apesar de não constituir um modo de interpretar a cultura, o conceito de transgressão faz-se necessário a fim de que, utilizado conjuntamente com a Análise Semiótica, o Estruturalismo e a Polissemia, seja possível identificar realmente a cultura hegemônica.

Como conceito de transgressão, consideraremos aquele proposto por Peter Stallybrass e Allon White. Transgressão seria aquele momento no qual assumimos uma outra *persona*, uma outra identidade. (STALLYBRASS; WHITE, 1993, p.213). Esta experiência pode ocorrer em espaços determinados, como no Carnaval, por exemplo, um momento institucionalizado em que experimentamos outros papéis sociais, com uso de fantasias ou com a adoção de um outro comportamento, como os homens que se travestem nas festas do gênero. Também é possível que vivenciemos este outro sem necessariamente participarmos de uma festa popular. Em uma anedota, em uma brincadeira, é possível criarmos imagens sobre o comportamento do outro e expressá-la sob a nossa ótica, tal qual fazemos com nossas fantasias de carnaval.

Voltemos a vivência dos homens no papel feminino no Carnaval, um exemplo clássico de transgressão. A leitura da significação deste ato não está tão claramente expressa. Para Sylvia Gherardi, esta forma de transgressão está presente nas brincadeiras que subvertem a norma da relação entre gênero e sexo e permitem a vivência do outro. (GHEREARDI, 1996, p. 12). No entanto,

³⁷ “*Cultural Studies*, como devíamos esperar, tem estado mais interessado em como grupos com menos poder criam suas próprias leituras e produtos culturais, para divertimento, para resistência, para articular sua própria identidade.” Tradução proposta pela autora.

para Demetriou (DEMETRIOU, 2001, p. 353) o comportamento de transgressão dos homens em festas populares como os carnavais apesar de valorizarem muitas vezes a vivência do outro como os homens que se vestem de mulheres, não é uma maneira de vivenciar o outro, mas uma forma de reforçar a masculinidade hegemônica existente:

“The kind of man who turns up at a party as a woman is usually so confident of his masculinity that he doesn’t care what he looks like. By embracing drag, however, the man in question is able to blur gender difference, to render the patriarchal dividend invisible, to circumvent feminist arguments, and to absent himself from masculinity and thus from any responsibility for it” (DEMETRIOU, D. 2001, pág. 353)³⁸

Não apenas Demetriou e Gherardi expõem suas posições quanto a sexualidade e transgressão. Maria Luiza Heilborn (HEILBORN, 2002, p. 408) também reafirma o papel da transgressão na vivência da sexualidade, do protagonista e do outro, uma forma de descoberta. Para a autora, na sociedade brasileira, a dimensão do uso da transgressão como modelo de vivência da sexualidade é legitimada pelo uso indiscriminado dos corpos no espaço público da cultura do país:

“Transgressão que dialoga e convive com regras públicas de moralidade sexual, que entre quatro paredes são, no entanto, rompidas. A hipótese da cordialidade brasileira pode ser acionada para explicar os usos sociais dos corpos no Brasil e, como pista, para uma certa

³⁸ “O tipo de homem que aparece em uma festa como mulher é geralmente bastante seguro sobre sua masculinidade que ele não se importa com a sua aparência. Através do uso das práticas drag., porém, o homem em questão pode maquiar (tornar confusas) as diferenças de gênero, criando o domínio patriarcal invisível, para invalidar os argumentos feministas e absolvê-lo de qualquer responsabilidade sobre o processo.” Tradução proposta pela autora.

conformação da sexualidade e da sedução como meios legítimos de interação social.” (HEILBORN, 2002, p. 409)

Assim, nas análises seguintes, este conceito poderá desvendar o real discurso de gênero que não está evidente e que também constitui, tanto quanto os elementos denotativos do discurso, a cultura hegemônica investigada. Como observa-se nas páginas seguintes, ele estará principalmente presente na vida social, nos discursos jocosos, nas palavras não intencionais.

4.1.2. A Análise do Discurso

4.1.2.1. A linguagem: sua interpretação e o pós-moderno

Cultural Studies opõem-se a existência de discursos únicos que representem todo um grupo social. Assim, não é mais possível falar que quando são elaborados discursos sobre uma dada comunidade ou sociedade, estes sejam discursos totalizantes. Haveria sim, meta-discursos que para Harvey e Lyothard³⁹, seriam o fim das grandes narrativas, uma das características do pós-modernismo⁴⁰. Lyothard chega a definir Pós-Modernismo como a “incredulidade diante das meta-narrativas” (HARVEY, 1989; p. 50). Assim, aqueles antes esquecidos deveriam sim ser ouvidos: “Era hora, diziam os autores, de construir para as pessoas, e não para o Homem” (HARVEY, 1989, p. 49) .

O discurso ganhou outra característica:

- A aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico, privilegiando os fluxos às imutabilidades modernistas: este traço justifica

³⁹ Maiores referências a David Harvey e Jean-François Lyothard podem ser vistas no item, “ E o Pós-Modernismo?”

⁴⁰ Esta análise não será desenvolvida apenas sobre os conceitos apregoados pela escola pós-moderna. Chamamos atenção apenas que a escola pós-moderna é um movimento da cultura contemporânea a qual *Cultural Studies* dedica atenção. Aqui se ressalta apenas a construção contemporânea dos discursos.

a posição de contínua transformação do papel do sujeito em relação aos campos de Bourdieu⁴¹, no qual sua relação com o campo é continuamente incorporada e muda devido às contingências, aos eventos materiais, as forças sociais (DURING, 1999, p. 10).

- O próprio ataque ao meta-discurso, meta-narrativa ou meta-teoria, uma panacéia teórica que poderia todas as coisas conectar e representar proposto por Lyothard: mesmo em localidades onde existe uma estratégia sistemática de domínio de classe, como por exemplo, um hospital, uma escola ou universidade, uma prisão, instituições ou grupos sociais com visível hierarquização, revelam-se discursos em grupos sociais próprios e segmentados.

Nesta análise, será utilizado o modelo sugerido por Roland Barthes (BARTHES, apud. STOREY, 1996, p. 87), o qual permite investigar o significado implícito em textos e em imagens veiculadas em um dado universo cultural. O princípio aqui utilizado é o de questionar o “falso óbvio” (STOREY, 1996, p.17)

Significação Primária	1. Significante	2. Significado
Denotação	3. Signo	
Significação Secundária	I. SIGNIFICADOR (SGNIFIER)	II. SIGNIFICADO
Conotação	III. SÍMBOLO	

Fig.4.1. Modelo de Barthes para a análise da significação secundária

FONTE: STOREY, John. *Cultural Studies and the Study of Popular Culture*.

Segundo o modelo, a significação secundária ou conotação produz mitos, uma ideologia que seria o corpo de idéias e práticas que defendem, e ativamente promovem, os valores e interesses dos grupos dominantes na sociedade.

⁴¹ A linguagem também tem seu papel nos campos de Bourdieu, pois intervém com o meio e constrói a posição do indivíduo. Cada campo possui um conjunto distinto de códigos, que revela suas características e propriedades. Os campos de Bourdieu são comentados mais adiante.

Extrapolando o conceito de Barthes para mito, e aliando-o ao conceito de culturas hegemônicas de Gramsci, pode-se resumir que o mito contido na significação secundária, reforça valores promovidos pela cultura hegemônica ali presente. Desta forma, através da conotação, poder-se-ia chegar à cultura hegemônica da organização.

4.1.3. A Análise do Indivíduo

Ao final dos anos setenta, Pierre Bourdieu tal qual Michel Foucault, considerou a cultura sob novos conceitos estruturais. Ao invés de investigá-la em sua totalidade, novamente tentando empregar um padrão universal para todos os membros do grupo, utilizou alguns conceitos que distinguem a posição e a origem sócio-cultural de cada um deles, conseguindo um maior grau de individualidade. Para compreendê-la, serão utilizados os conceitos de campo, capital e *habitus* elaborados pelo autor. Estes permitem entender como as micro-desigualdades comentadas anteriormente seriam sentidas, como “... sentir-se como peixe na água no seio desse mundo social cujas estruturas interiorizou” (BOURDIEU, 1996, p.35).

4.1.3.1. Campo, Capital e Habitus

Indivíduos vivem em um universo composto por “campos”. Estes possuem, cada um, sua forma característica, um determinado espaço e tempo a eles associado. Uma de suas mais importantes características seria o imaginário próprio que resulta em uma específica imagem de satisfação e sucesso, uma consideração única sobre o que é prazer. Exemplos de campos seriam:

- Família
- Trabalho
- Grupo de Amigos (Grupo Social)
- Aparato educacional
- Partido político

Apesar de parecerem formas estáticas sem relação direta, os campos são estruturas relacionais que, mesmo em um sistema hierarquizado, não podem constituir um par conjugado “dominantes/ dominados”. Como sua estrutura de poder é relacional, não é possível falar de uma classe dominante estática.

“De acordo com Bourdieu, campo é uma maneira de descrever o espaço social que resulta da distribuição estruturada das diferentes formas de poder. Essa estrutura de distribuição gera uma configuração de posições assimétricas estabelecidas relacionalmente, que pode ser caracterizada como um campo de forças ou um campo de lutas” (FERREIRA, 2002, p.63).

Cada imaginário e, conseqüentemente, cada campo, é limitado pelas suas próprias limitações de insumos, por exemplo, a família perfeita que seria limitada pelas restrições financeiras, pela idade, pelas disputas familiares, o que resultaria na construção de relações de poder de forma hierárquica nos campos. As Escolas, as empresas e o exército são estruturas hierárquicas utilizadas como padrão. Em todas elas, há a procura de um objetivo comum e único por parte de todos os seus elementos.

Cada indivíduo também tem uma classificação apropriada dentro do campo, por exemplo, um estudante que, a partir do seu comportamento pode ser classificado como bom, como ruim, como dedicado, como bagunceiro. Esta classificação em tipos é mais comum em estruturas mais hierarquizadas, tais como escolas e empresas (DURING, 1999, pág. 10). Os indivíduos também procurariam formas de reconciliar-se com o seu campo, aceitando sua posição ou galgando novos espaços, como os operários ingleses que, incapazes de poder comprar um certo produto, consideravam-no desnecessário e não do seu gosto, aceitando sua posição social.

Os campos interagem entre si, como o paternalismo no campo do trabalho originário das relações familiares. No entanto, em campos extremamente

hierarquizados como escolas e empresas, esta relação de poder não é tão institucionalizada. Contudo, mesmo nestes sistemas demasiadamente estruturados, uma posição de hierárquica em um, pode significar a mesma em um outro. Um exemplo comum seria o alto nível hierárquico no quadro de aproveitamento na escola significando a entrada do aluno em um alto nível no mundo do trabalho.

Para entender como as relações de poder ocorrem entre os campos, utiliza-se a releitura proposta por Renato Guimarães Ferreira (FERREIRA, 2002) Os capitais seriam responsáveis pelas várias formas de poder entre os campos:

“... um campo é assim uma estrutura objetiva ancorada em certas formas de poder, ou seja, em certos tipos de capital que é independente da consciência e da vontade dos agentes sociais e que tem a capacidade de orientar ou coagir suas práticas e representações.”(FERREIRA, 2002, p. 66).

Estes capitais seriam o capital social, o capital cultural e o capital econômico⁴².

O conceito de campo não pode ser dissociado do de *habitus*, que são sistemas que caracterizam as práticas individuais. Sua formação ocorre através da história da estrutura na qual o indivíduo está inserido e a ele se integra de forma inconsciente. Todos nós teríamos presentes as estruturas do passado e as estruturas do presente, contidas em nossas representações.

A importância do *habitus* está em reconhecer que ele é responsável por criar as representações simbólicas dos indivíduos que, por sua vez, é formada a partir das relações de poder existentes nos campos, como discutido anteriormente. Assim, haveria *habitus* entre as classes sociais, por exemplo, que manteriam sua posição na escala hierárquica pelas construções simbólicas que funcionariam como reforçadores.

⁴² Não será proposta aqui uma longa definição dos capitais como fizera Ferreira (FERREIRA, 2002) pois este não é o objetivo principal da análise.

Entre a teoria gramsciana, de cultura hegemônica, e a de Bourdieu, sobre relações de poder, é inevitável que haja diferenças e algumas contradições. Entretanto, observar as relações de poder como resultantes de formas relacionais, de tocas contínuas, de uma relação estruturante –estruturadas, é para esta investigação o maior ponto de convergência entre os dois autores. Bourdieu seria a materialização, a maneira para reconhecer a cultura hegemônica e sua expressão sobre o indivíduo, a ideologia internalizada sob a forma de *habitus* que mantém com suas produções simbólicas as relações de poder, a estrutura hierárquica vigente.

É também através de Bourdieu que se consegue proceder à leitura das sub-culturas de Hebdige, que constituiriam um outro *habitus*, uma outra ideologia, uma outra escala de valores.

A partir destas considerações, descrevemos no próximo tópico a estrutura metodológica utilizada para este estudo de caso.

4.2. Estrutura Metodológica

O objetivo central desta análise é caracterizar, os elementos que constituem a cultura hegemônica da EAESP-FGV, procurando extrair evidências sobre a presença de uma provável cultura hegemônica de gênero. Assim, o objetivo geral desta investigação seria o de identificar esta cultura hegemônica através dos olhos de alunos do curso de graduação em Administração de Empresas na EAESP-FGV.

Mais do que nunca o conceito de mutabilidade e de transformação da cultura hegemônica aplica-se neste caso. Na escola, os alunos entram para um ciclo de quatro anos até a formatura. É então possível dizer que a cada ciclo de formandos e a cada nova classe de novos calouros, dimensões significativas da realidade da Escola são incorporadas, modificadas, abandonadas e também reconstruídas. Assim, a análise está restrita temporalmente ao intervalo entre

2000 e 2002. Dados estatísticos outros prévios a 2000 foram utilizados, bem como documentos de períodos anteriores, mas as observações concentram-se todas no período de 2000 a 2002, período este congruente com a vivência na Escola do grupo social investigado.

O problema de pesquisa é então expresso pela pergunta: como a identidade de gênero entre os alunos da graduação em Administração de Empresas da EAESP-FGV é construída tendo em vista a cultura hegemônica de gênero da instituição? Para tanto, faz-se necessária a averiguação de uma cultura hegemônica de gênero na EAESP-FGV aliada a caracterização das relações sociais e vida acadêmica que, em conjunto, corroboram a construção da identidade de gênero dos alunos e alunas.

4.2.1. A Cultura Hegemônica de Gênero na EAESP

Este problema de pesquisa suscita como hipóteses a existência ou não da cultura hegemônica de gênero. A existência desta é averiguada através da escala de valores construída a partir de símbolos, discursos, transgressões e estereótipos que a organização abriga e que possam refletir qual cultura dentro da instituição é aquela dominante, qual é aquela valorizada e enaltecida.

Não verificar a existência de uma cultura hegemônica acarreta uma restrição. Não identificá-la não significa a não existência da mesma. Poderá estar inidentificável, imperceptível. Neste caso seria possível observar a marginalização e não encontrar elementos que a caracterizem apenas baseadas no critério gênero. Outros elementos podem mostrar-se mais significativos na construção da cultura hegemônica do que gênero, como classe social, origem regional ou raça.

4.2.2 A identidade de Gênero Individual

A mera identificação da cultura hegemônica de gênero estará sujeita a representação desta enquanto cultura masculina hegemônica ou cultura feminina hegemônica. Assim posto, um *habitus* aceito por esta cultura é apresentado. Este pode incluir ou elementos masculinos e femininos, ou apenas elementos masculinos, no caso da masculinidade hegemônica, ou elementos femininos, no caso da feminilidade hegemônica. Para delinear o *habitus*, contudo, não se deve proceder de forma isolada, sendo necessário para tanto demonstrar como os indivíduos relacionariam-se nesta organização. Assim, seria possível propor causas do sentimento de exclusão ou a inclusão destes indivíduos na cultura hegemônica. A partir de então os masculinos e femininos seriam incorporados na organização como marginais ou como coexistentes pacíficos dentro desta. É relevante ressaltar, entretanto, que a inclusão destes masculinos e femininos pode ocorrer independente ou não do sexo dos membros da organização, um padrão condizente com o modelo de masculinidade hegemônica proposto anteriormente.

O quadro seguinte resume a relação entre as diversas hipóteses.

Cultura Hegemônica	Existência da Cultura Hegemônica de Gênero	Tipo de Cultura Hegemônica de Gênero	Quais os <i>habitus</i> aceitos por esta cultura	Como relacionam os indivíduos com esta cultura
	Sim	Masculinidade Hegemônica	Perfis masculinos são incluídos	Aqueles que não possuísem o perfil masculino sentiriam-se excluídos, independente de sexo.
			Perfis masculinos e femininos são incluídos	Apesar da Cultura ser hegemônica, ela abrigaria a coexistência entre estes gêneros, mesmo que um deles estivesse subjugado a um nível hierárquico mais baixo.
		Feminilidade Hegemônica	Perfis femininos são incluídos	Aqueles que não possuísem o perfil masculino sentiriam-se excluídos, independente de sexo.
			Perfis masculinos e femininos são incluídos	Apesar da Cultura ser hegemônica, ela abrigaria a coexistência entre estes gêneros, mesmo que um deles estivesse subjugado a um nível hierárquico mais baixo.
	Não	Não pode ser definida		
		Existe equidade entre as culturas masculinas e femininas	Existe igualdade de gênero	

Tabela 4.1. Hipóteses.

4.3. Método

Para investigar os discurso e as relações existentes na instituição optou-se pela utilização do estudo de caso como método de pesquisa por acreditar que este conseguiria melhor identificar o problema apresentado e as diversas

hipóteses. Como propõe Howard Becker:

“O estudo de caso tem um propósito duplo. Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo: quem são seus membros? Quais são as suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo” (BECKER, 1993, p. 119).

Para, então, desvendar a possível existência de uma cultura hegemônica de gênero na EAESP e a relação desta com os indivíduos que dela fazem parte, escolheu-se por restringir estes indivíduos a um grupo social bem definido, representado por alunos de uma turma do curso de graduação em Administração de Empresas. Esta escolha deveu-se a considerações sobre a sala de aula como um campo de Bourdieu, um local que possuiria um *habitus* específico, mas que poderia dentro da mesma fazer emergir uma ideologia que poderia transmitir aos seus membros e ao mundo exterior uma cultura hegemônica.

A homogeneidade dos *habitus* subjetivos dos integrantes de um determinado grupo social seria responsável por sua caracterização. O esperado seria que por pertencerem a um mesmo grupo e por fazerem todos parte da mesma instituição de ensino, estes alunos apresentariam certa homogeneidade de *habitus*, de tal forma que a relação, que a interação ou a própria socialização entre estes agentes fosse possível sem agravantes. Por conseguinte, entre eles surgiria um senso de pertinência ao grupo e sentiriam-se socialmente incluídos, tanto ao grupo social, isto é, a sala de aula, e, por consequência, à instituição, macro-ambiente onde está inserido o grupo estudado.

Assim, considerar a alunos da EAESP de forma indiscriminada não conseguiria encontrar o grupo social primário do qual os alunos fazem parte e haveria então, uma outra variável a ser considerada: as diversas vivências em salas diferentes, com dinâmicas distintas.

A seleção deste grupo social também deveu-se a possibilidade de realizar, por dois anos, observação participativa do mesmo, coletando assim, comportamentos, discursos, situações que ilustram as construções de gênero que ocorreram neste grupo.

A escolha pelo universo da Administração de Empresas também não é um fato fortuito devendo-se, principalmente, por caracterizar a ideologia que melhor representa a EAESP no período estudado. O curso possui em seu currículo uma grande ênfase nas áreas financeiras e correlatas, as quais a Escola dedica-se, primordialmente, constituindo este o seu grande diferencial de mercado. Além disso, foi possível durante a investigação realizar um período, apesar de curto, de observação em outra turma de Administração de Empresas de semestre semelhante ao do grupo investigado, constituindo este um elemento importante para comparações e caracterizações do grupo estudado, o que não seria possível se tivéssemos escolhido a habilitação em Administração Pública, a outra graduação oferecida⁴³.

4.3.1. As instâncias da Observação

A sala de aula é um universo riquíssimo que também se relaciona com o ambiente no qual está inserida. Não é possível investigá-la como um objeto estático mas como algo que envolve relações entre várias outras instâncias na organização. Estas, por decorrência, relacionam-se também com o ambiente externo.

Seria talvez preferível que campos importantes na construção pessoal da identidade de gênero fossem considerados, como, por exemplo, a família, a escola, o grupo de amigos, para que conseguíssemos, realmente, determinar o *habitus* deste grupo. Infelizmente, o tempo é exíguo e a execução desta empreitada tornou-se inviável.

⁴³ Para maiores informações sobre a EAESP-FGV, vide Capítulo 6.

Mesmo assim, podemos investigar estes sub-campos existentes no campo “universidade” e que possuem relação com a sala de aula. Construiu-se então, o seguinte ambiente de análise, dividido em elementos que compõem o macro-ambiente, no caso estudado, a EAESP-FGV no universo da graduação em Administração de Empresas:

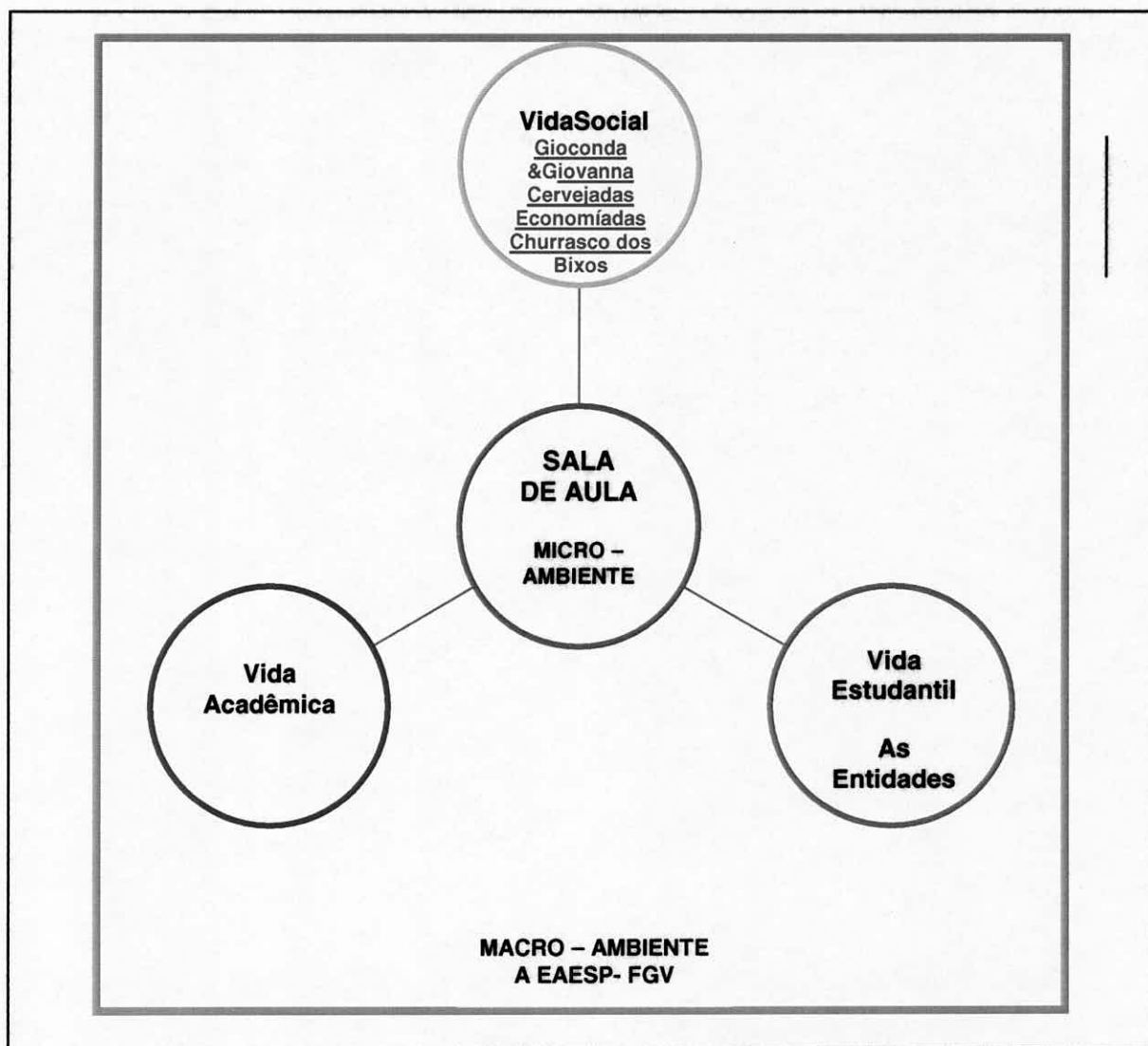


Figura 4.2. O ambiente de análise: as relações entre o grupo investigado e os elementos do macro ambiente.

- Sala de Aula (Micro-ambiente): Este é o foco principal da análise. Além da observação participativa, foram realizadas entrevistas para investigar idéias particulares daqueles que compõem este grupo social. Considera-se que no

universo investigado, este é o *locus* onde ocorrem os primeiros contatos com os membros da escola e com a sua cultura.

Além do micro-ambiente, outros elementos do macro-ambiente relacionam-se diretamente com o grupo social principal. A estes chamou-se arbitrariamente de instâncias. Seriam elas:

- A Vida Acadêmica: responde pela graduação, corpo docente e discente.
- Vida Estudantil: Representada pelas entidades estudantis, são os locais onde ocorrem os primeiros contatos com a Administração. Espaços para a congregação e convivência, muitas vezes as relações sociais ali estabelecidas ultrapassam os limites da instituição e são mantidas na sala de aula.
- A Vida Social: possibilita que as transgressões e os discursos formalmente escondidos venham à tona, sem restrições. São elementos imprescindíveis para que os discursos da Escola sejam verdadeiramente compreendidos.

Todas as instâncias investigadas apresentam elementos da cultura da EAESP que caracterizam a vivência prévia destes indivíduos.

Investigar a instância mercado seria também esperada mas para o grupo social investigado que no momento iniciou sua inserção no mercado de trabalho, através do estágio obrigatório. Esta ainda não será uma instância tão presente, haja vista que alguns nem mesmo participam desta, optando por postergar a experiência de trabalho.

É a partir da análise dos elementos encontrados em cada uma das instâncias que será possível construir o quebra-cabeças da cultura hegemônica da instituição, através dos discursos, das construções culturais e elementos simbólicos presentes em cada uma.

As entrevistas realizadas com alunos do grupo social investigado permitem,

tanto a construção da cultura hegemônica na visão de cada um deles como o tipo de posição que cada um assume nesta cultura. É a partir das características pessoais apresentadas pelos entrevistados, sua visão da EAESP, que se torna possível comentar o seu sentimento de pertinência ou não a comunidade “geveniana”. A sua construção do outro também se faz presente, a partir das análises das pessoas das quais foi mais próximo (a) e daquelas que não teve contato. Outro ponto importante são as considerações do entrevistado sobre relações de gênero na Escola e na sala de aula.

Os entrevistados não sofreram nenhum tipo de seleção prévia. São 6 pessoas, quatro alunos e duas alunas, que demonstraram disponibilidade de tempo e interesse em participar da pesquisa. Como a entrevista durava, em média, uma hora, alguns alegaram dificuldade em deixar o estágio, falta de tempo em decorrência das provas e trabalhos no final do semestre, já que as entrevistas foram realizadas entre junho e julho de 2002, apesar do convite através de e-mail ter sido enviado ainda em maio.

Apesar de pequeno, o *pool* de entrevistados é relativamente diverso, contendo pessoas que participavam do grupo considerado hegemônico da sala de aula, outros que se sentiam deslocados. A participação durante dois anos da pesquisadora no grupo analisado, não constituiu um empecilho, ou algo que tornasse as entrevistas tendenciosas, mesmo na escolha dos entrevistados. O único critério utilizado foi chegar a um número mínimo de pessoas que conseguissem representar as diversas visões do grupo social estudado. No total, este subgrupo representa 5% do total de alunos da sala de aula.

A maior limitação que esta metodologia apresentou, contudo, foi a pouca informação quanto à caracterização sócio-econômica do grupo investigado. Este fator possibilitaria recortes mais individualizados dos entrevistados, uma melhor caracterização do grupo social investigado e das relações entre cultura hegemônica e os capitais de Bourdieu.

Finalmente, chama-se atenção para o fato de como se trata de um estudo de caso, e mesmo assim em um universo restrito, generalizações não são

possíveis. O máximo que é possível depreender em relação à cultura hegemônica de gênero e os indivíduos que fazem parte da organização são indícios, alguns nuances parciais do real estado de coisas. Não se trata aqui de uma criação de modelo totalizante, um meta-discurso, que traduza todas as ações do macro-ambiente. Se assim o fizéssemos estaríamos sendo totalmente incoerentes.

A próxima etapa desta análise tratará das considerações sobre a EAESP-FGV, informações que serão necessárias para entender o universo investigado. Previamente, discute-se brevemente, dimensões importantes da cultura brasileira que são o pano de fundo do universo investigado.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO E A CULTURA BRASILEIRA

Um passo importante antes de iniciarmos esta análise é discutir alguns elementos que constituem a própria cultura onde está inserida a organização ora estudada. Apesar da riqueza de informações existentes sobre a origem da cultura brasileira e dos mais diversos autores que a estudaram, além daqueles que dedicaram as discussões a participação da mulher e a cultura por ela construída, preferiu-se por destacar dentre esta plêiade três elementos que serão os mais representativos para as análises que seguem. Seriam eles: a Cultura de Massa, a Educação e o Mercado.

5.1. A Cultura de Massa

O papel da globalização está bem mais evidente na Indústria Cultural do que no segmento de *Cultural Studies* que trata dos discursos dos marginalizados e das minorias. No entanto, o fenômeno da homogeneização dos discursos na Cultura de Massa teve seu impacto maior como um agente que celebra a cultura comercial. Através dos símbolos do consumo, é possível transmitir os discursos e as ideologias que outrora estavam apenas no mundo acadêmico. Um exemplo seriam os modelos femininos à la Madonna, que fariam o seu próprio discurso feminista enfatizando a transgressão e a “oposição binária como uma maneira de conceituar o que seriam mulheres. (DURING, 1993, p. 15).

Transportando os elementos apontados por Simon During à realidade brasileira, é possível descrever os elementos divulgados na mídia e na indústria cultural como pertencentes à cultura brasileira contemporânea.

A partir do estudo de Margareth Ferreira dos Reis, que coletou exemplos de músicas e entrevistas publicadas em jornais e revistas de grande circulação, foi possível identificar as representações da realidade feminina encontradas na

sociedade brasileira contemporânea. Ressaltam-se os aspectos que reforçam o papel da mulher como a “oposição binária” do homem. Esta seria uma das formas reforçar a masculinidade hegemônica presente, pois mantém o antagonismo entre feminino e masculino.

5.1.2. Corpolatria e Narcisismo na Sociedade Contemporânea

Segundo a autora, a crise sócio-econômica, seria responsável por acarretar incertezas à sociedade contemporânea. A procura do narcisismo e da corpolatria constuiriam formas de atingir a satisfação pessoal, nascendo daí um narcisismo coletivo. Embora os homens também tenham aderido a esta prática, as mulheres ainda são maioria no mercado da beleza, (80% de mulheres contra 20% homens).⁴⁴

“O primado pela aparência atual imprime uma valorização da beleza na identidade feminina, propagando o ideal de quanto mais bela a mulher, mais ela é considerada feminina” (FERREIRA DOS REIS, 2002, p. 51).

Anthony Giddens bem define o modelo de sexualidade hora vigente: a sexualidade plástica. Esta seria “a sexualidade descentralizada, liberta das necessidades de reprodução”.(GIDDENS,1992, p.10; 38). Tal fenômeno torna mais difícil o controle da sexualidade feminina pela masculina haja vista que não haveria mais a ligação entre prazer sexual e reprodução. Contudo, este não seria um benefício em sua totalidade. Segundo o autor, esta falta de controle da sexualidade feminina pela masculina, tirando-a desta última uma de suas características principais, a liberdade sexual, ocasionou um aumento no número de casos de agressão contra mulheres, que segundo Ferreira dos Reis seria a outra representação da sexualidade masculina.

⁴⁴ Dados Sociedade Brasileira de Medicina Estética, 2001.

5.1.2. A valorização da performance erótica na imagem feminina

Este talvez seja o traço mais claro do binário mencionado pois a erotização precoce das mulheres, a alusão a feminilidade como fruto desta erotização dentro da sociedade, define uma filosofia de vida para as adolescentes que agora descobrem seu corpo. A sedução seria utilizada como uma estratégia de consumo generalizado; de produtos, de idéias, ou qualquer outra mercadoria, inclusive benefícios e postos de poder.

“Beleza, sensualidade e erotismo são as armas para prender a atenção do público. Tais apelos mudam de nome ao sabor da estação e do sucesso vigente. Podem ser “popozudas”, (...) ou adotar qualquer outro nome como “cachorras”, “preparadas”. Multiplicam-se os termos para designar a mulher, que, ao mesmo tempo que apela para os atributos físicos e poder de sedução sexual, mostra-se ainda mais submissa à validação masculina para se tornar importante e “poderosa”. (FERREIRA dos REIS, 2002, p. 60).

5.1.3. Videopatologia

Termo criado na década de 80, constatava que não haveria meio mais adequado para perceber o grau de patologia da sociedade brasileira do que a televisão, especialmente no que se referia a programas infantis e os seus ícones, que impõem as crianças desassistidas o aprendizado do modelo apresentado como a única forma de ascensão.

O feminino passa a ser, então, essencialmente sexual. Primeiro, era a vida da administradora do lar; hoje, a Lolita de Nabokov, popularizada na adolescente

da Sukita, por exemplo. Ela está ciente das investidas sedutoras do “tio”, mas rejeita-o e mantém o controle da situação. Culmina com a transformação da mulher em um objeto publicitário, sempre jovem.

5.2. A Educação Formal

“Há algum tempo atrás, ocorreu a entrada de mulheres no universo da educação superior. Segundo dados do censo educacional 2001 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) as mulheres estão cada vez mais ingressando na graduação. Em 2000, a matrícula feminina apresentou um crescimento de 15%, enquanto os homens de 12%, aumentando a sua participação em relação a 1991, de 53% para 56%. O número de alunas concluintes é ainda maior, em 1999, 615 dos concluintes eram mulheres.” (INEP, www.inep.gov.br, acessado em 17.05.2002).

É possível declarar que muito poucos trabalhos que abordam gênero e educação conseguiram delinear informações sobre as reais posições e construções das masculinidades e feminilidades entre crianças, jovens e adultos brasileiros.

Muitos dos estudos de “gênero” em educação dedicam-se em retratar a participação de homens e mulheres no acesso educacional, limitando a análise à dimensão puramente estatística. Apesar de constituir uma linha de investigação relevante, à ausência de estudos que privilegiem a indagação sobre a análise dos estereótipos de gênero na formação da identidade dos alunos, impedem a leitura crítica dos dados quantitativos apresentados, tornando-os incompreensíveis aos olhos daqueles que tentem, desesperadamente, encontrar explicações nas tabelas e porcentagens.

Este quadro torna-se ainda mais precário quando a discussão da construção das masculinidades vêm à tona. Gênero, para muitos dos relatórios técnicos sobre educação, parece vislumbrar apenas o papel da mulher, ainda assim observando uma trajetória parcial, como o papel da mesma na educação, ou o número de mulheres nas diversas instâncias do ensino formal brasileiro. Esqueceram-se, porém, que o papel da mulher nem sempre pode ser analisado dentro do sistema educacional a partir do número de alunos em sala de aula, ou no número de mulheres que preferem este ou aquele curso superior. Aliás, pouco conseguiu-se explicar até o presente momento sobre a maior procura de mulheres pelas profissões ditas femininas, e a participação do sistema educacional brasileiro em fomentar ou incentivar esta via de carreira.

Os homens, também, muitas vezes, encontram-se esquecidos pelas análises quantitativas. O acesso do público masculino à educação também pode ser considerado marginal na sociedade brasileira contemporânea, muitas vezes por que a cultura patriarcal, a mesma que oprime a mulher, nega-lhe o acesso a educação para que ocupe, muitas vezes desde a mais tenra idade, o papel de provedor e contribuinte fundamental do orçamento doméstico. Assim, dissocia-se a possibilidade de aumento do poder aquisitivo ou de acesso a oportunidades no mercado de trabalho ao nível educacional, perpetuando os dois pesos, duas medidas, do trabalho feminino e masculino.

Fúlvia Rosemberg propõe que os maiores problemas das desigualdades de homens e mulheres na educação brasileira, e em outros países em desenvolvimento, resumiriam-se a três questões principais (ROSEMBERG, 2002, p.210):

- A falta de acesso universal das mulheres e meninas à educação de todos os níveis (básica, fundamental, profissional e técnica).
- Os estereótipos de gênero existentes nas práticas, materiais, matérias, currículos e instalações educacionais, em todos os níveis educacionais.
- Barreiras de acesso ao sistema educacional por mulheres grávidas e mães

jovens.

Como analisa a autora, as propostas de políticas públicas educacionais muitas vezes estão concentradas na participação feminina na educação e, principalmente o aspecto segundo, o dos estereótipos, está esquecido. Considera-se que, principalmente, esta análise seria fundamental para entender alguns comportamentos retratados na pesquisa em curso.

Desta feita, algumas tendências históricas do quadro educacional brasileiro continuam sem resposta. Assiste-se a uma crescente feminização de certas carreiras de terceiro grau, ao mesmo tempo que se justifica, baseado em estereótipos ou causas circunstanciais, por que, no Ensino Médio, os alunos possuem em média, uma nota inferior a das alunas. Estas justificativas falsas, apenas perpetuam as diferenças de gênero, atribuindo a um deles a conotação de negativo, ao outro de positivo:

“Simultaneamente, o perfil do alunado nas carreiras ou ramos escolares persiste em mostrar a diferenciação histórica entre letras e humanidades, freqüentadas mais por mulheres, e exatas e engenharias, mais freqüentada por homens, além da tendência a miscigenação sexual em muitos ramos das ciências biológicas e da saúde” (ROSEMBERG, 2002, p. 214).

Esta afirmação pode ser verificada na tabela abaixo, que demonstra a participação feminina nos últimos três anos no Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), realizado pelo Ministério da Educação:

Porcentagem de Graduandos Presentes no Exame Nacional de Cursos (1996-1999) Por Área de Curso e por Sexo								
	Homens				Mulheres			
Área do curso	1996	1997	1998	1999	1996	1997	1998	1999
Administração	54,5	52,9	52,1	52,0	5,5	47,1	47,9	48,0
Direito	51,6	50,4	49,1	48,7	48,4	49,6	50,9	51,3
Engenharia Civil	73,2	72,9	75,5	75,0	26,8	27,1	24,5	25,0
Engenharia Química	-	56,8	57,3	57,6	-	43,2	42,7	42,4
Medicina Veterinária	-	50,7	50,6	49,0	-	49,3	49,4	51,0
Odontologia	-	37,4	36,7	37,6	-	62,6	63,3	62,4
Engenharia Elétrica	-	-	89,9	89,5	-	-	10,1	10,5
Jornalismo	-	-	35,1	33,1	-	-	64,9	66,9
Letras	-	-	13,6	14,1	-	-	86,4	85,9
Matemática	-	-	39,3	40,1	-	-	60,7	59,9
Economia	-	-	-	55,3	-	-	-	44,7
Engenharia Mecânica	-	-	-	95,4	-	-	-	4,6
Medicina	-	-	-	54,9	-	-	-	45,1
Total	54,6	51,8	46,1	47,8	45,4	48,2	53,9	52,2

Tabela 5.1: Porcentagem de Graduandos por Área de Curso e por Sexo.

Fonte: INEP/99, apud ROSEMBERG, 2002, p. 214.

5.3. O Mercado de Trabalho

A participação feminina no mercado de trabalho é resultado das transformações estruturais na sociedade brasileira desde a década de 70.

Participação Feminina no Mercado de Trabalho em Grupo e Subgrupos Ocupacionais Selecionados - Brasil 1980 e 1991		
Grupos e Subgrupos Ocupacionais	1980	1991
Ocupações Administrativas	33,9	38,4
Funções Burocráticas e de Escritório	48,7	55,6
Diretores e Chefes da Administração Pública	41,1	42,6
Chefes e Encarregados da Função de Serviços da Administração de Empresas	17,6	22,3
Administradores e Gerentes de Empresas	12,3	22,3
Empregadores	10,3	17,0

Tabela 5.2: Participação Feminina no Mercado de Trabalho

FONTE: BRUSCHINI, 2000, p. 15.

Segundo Cristina Bruschini, alguns dos indicadores destas transformações seriam:

- A queda na taxa de fecundidade, apesar de mulheres continuarem sendo as maiores responsáveis pelo trabalho doméstico e a educação dos filhos, resultado do modelo de família patriarcal, o maior controle da natalidade permitiu a elas uma maior flexibilidade para entrarem no mercado de trabalho e participarem da população economicamente ativa.
- O envelhecimento da população.
- O aumento no número de famílias chefiadas por mulheres, uma tendência confirmada pelos dados preliminares do CENSO Populacional do IBGE – 2000, 24,9% dos domicílios brasileiros são hoje chefiados por cerca de 11,16 milhões de mulheres. Em 1991, este percentual era de apenas 18,1% dos domicílios. O fenômeno é, no entanto, tipicamente urbano: 91,4% destes domicílios chefiados por mulheres estão em cidades e apenas 8,6% nas zonas rurais.
- a expansão da escolaridade,
- os novos valores relativos ao papel das mulheres na sociedade brasileira, nos quais valores sociais antes considerados primordiais, como a alta taxa de fecundidade, foram modificados devido a atuação dos movimentos feministas da década de 70 e da presença maior das mulheres nos espaços públicos. Estas transformações impuseram um conseqüente aumento da participação da mulher e seu papel no mercado de trabalho resultando em uma nova construção de identidade.

Este crescimento de participação no mercado de trabalho mostra constância, representando hoje 40,4% do total da força de trabalho brasileira.

Longe de simbolizarem meros fatores ocasionais, este movimento representa a complexidade de fatores que compõem a participação da mulher no mercado de trabalho.

“O trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das qualidades de qualificação para atendê-la, mas decorre da articulação complexa, e em permanente transformação, dos fatores mencionados” (BRUSCHINI, 2000, p. 17).

Estes fatores não corroboram apenas para a construção do trabalho feminino médio, mas está também presente na vida de altas executivas e outras mulheres consideradas não componentes desta maioria que possui suas carreiras restringidas pelas preocupações com mamadeiras e reuniões de pais. Entretanto, mesmo mulheres que possuem um poder aquisitivo mais alto, e poderiam ter um maior acesso a serviços para manutenção do bem estar de sua prole, tem seu trabalho também influenciado pelos fatores anteriores. Uma resposta significativa seria a procura por trabalhos em meio período, como acontece com 62% das ex-alunas do MBA da Harvard Business School⁴⁵, que ao reconhecer esta preocupação e reconhecer que não é possível encontrar um caminho perfeito entre a carreira e a maternidade, escolhem carreiras de meio período e modificam seu padrão de sucesso profissional (BLAGG, 2000).

O universo americano de uma escola de Administração competitiva e de elite não foge às considerações semelhantes sobre o universo brasileiro. Utilizamos para tanto uma análise subjetiva realizada por Heloísa Maria Longo, que comenta trajetórias de vinte mulheres brasileiras formadas em Administração. Segundo a autora, a família das vinte entrevistadas, na sua maioria, coloca as mulheres em posição na qual devem subordinar seus interesses. Àqueles do grupo familiar, função primordial do papel feminino. Este fato seria significativo para condicionar estas mulheres a considerar trabalho e casa, carreira e casamento, como elementos igualmente importantes. (LONGO, 1985, p.

⁴⁵ Alunas das turmas de 1981, 1986 e 1991, pesquisa informal.

243,244).

O destino das “mães administradoras” da HBS⁴⁶ remete a insatisfação constante retratada pela autora, quando estas administradoras depararam-se com o destino de suas vidas profissionais. Aquelas que não trabalham recebendo remuneração sentem-se diminuídas, pois há apenas algum tempo atrás estavam equiparadas aos homens e, portanto, assumiam a mesma posição no jogo competitivo. As que trabalham fora do universo dos negócios, sentem que o tempo de graduação foi inútil. Mesmo aquelas que se dedicaram à administração somente, percebem que não encontram na carreira possibilidade de auto-realização.

Nas ocupações administrativas, as mulheres ampliaram sua presença nas funções burocráticas, em cargos de diretoria e chefia na administração pública, sendo significativamente alto o seu aumento entre chefes, gerentes e administradoras de empresa, com um aumento da presença feminina de 224% na década de 90 em relação à década de 80⁴⁷. Mesmo assim, as mulheres em cargos diretivos estão sujeitas a ganhar menos que seus colegas. Segundo dados do Ministério do Trabalho em 1992, funcionários públicos de nível superior ganhavam em média 9,1 salários mínimos, enquanto as funcionárias de igual nível 6,1 salários (BRUSCHINI, 2000). Dados sobre diferenças salariais na esfera privada são, certamente, mais difíceis de serem constatados.

⁴⁶ Harvard Business School

⁴⁷ Vide Tabela 5.2

6. CARACTERIZANDO O MACRO-AMBIENTE: A EAESP-FGV

Para que a organização seja entendida em todos os seus meandros, propomos inicialmente, uma breve descrição que envolve seu histórico, sua estrutura física e o universo da graduação. Procuramos não nos ater apenas aos fatos históricos, mas trazer elementos outros que correspondam ao atual cotidiano da Escola.

Após esta caracterização, apresentamos outros pesquisadores que se dedicaram ao estudo da EAESP e dos alunos da graduação. Estes ora dedicam-se ao estudo da cultura, ora ao estudo do indivíduo, dos alunos. Contudo, estas duas análises não podem ocorrer de forma isolada, todas elas são elementos imprescindíveis para que o(a) leitor (a) conheça as múltiplos elementos que compõem o macro-ambiente em foco.

Para concluir, os elementos apresentados agregados a outras informações, servem de substrato para uma coletânea de impressões sobre a cultura hegemônica analisadas sob a ótica de gênero.

6.1.Descrição Geral

6.1.1. Um breve histórico

A Escola de Administração de Empresas de São Paulo, a EAESP, é uma das cinco unidades da Fundação Getulio Vargas (FGV). A Fundação fora criada em 1944 dedicando-se, principalmente, a atividades relacionadas ao desenvolvimento e pesquisa das ciências econômicas e administrativas no Brasil. Hoje é centro de referência em ensino e pesquisa das áreas citadas, bem como de História do Brasil.

A única unidade localizada em São Paulo, A EAESP-FGV, é a maior das sedes da Fundação, todas as demais localizadas no Rio de Janeiro. Foi criada em

1954, juntamente com a colaboração da *Michigan State University*. Criar a Escola, como era conhecida então a instituição, significava consolidar um pólo de formação para gestores de empresas em pleno movimento desenvolvimentista do país. Esta iniciativa contou com a colaboração do governo americano, o qual interessava-se em desenvolver o ensino universitário em países subdesenvolvidos, como uma alternativa para a promoção do desenvolvimento dos mesmos.

Ao longo dos anos, as denominações da EAESP sofreram alterações. Seus alunos deixaram de referir-lhe o nome de Escola e cada vez mais passaram a relacionar o seu nome ao da FGV. Hoje, a EAESP é mais conhecida como GV ou FGV- São Paulo. O nome, entretanto, não significa que exista algum forte vínculo cultural entre as unidades do Rio de Janeiro e a escola de São Paulo, ao menos na cultura acadêmica e no dia a dia dos alunos.

Suas atividades iniciaram-se com o curso intensivo de Administração de Empresas, ainda em 1954. Em 1955 iniciou-se o curso de Administração de Empresas, seguido do curso de Administração Pública, criado em 1969, através de convênio com o Governo do Estado de São Paulo. Além dos cursos de graduação, a Escola mantém hoje também cursos de Pós-graduação, Extensão e Especialização, Educação Continuada e Educação à Distância.

A maior área de concentração dos currículos certamente é a de Administração Financeira e áreas correlatas, embora tenha também inovado ao incluir disciplinas de Ciências Humanas nos currículos da graduação em Administração.

A EAESP possui relações com outras universidades no exterior, promovendo intercâmbio de seus alunos e professores. Para a graduação oferece períodos de seis meses, com opção entre 25 instituições. Além disso, é reconhecida nacional e internacionalmente como um centro de referência em pesquisa e formação de gestores. Por três anos consecutivos obteve nota máxima no Exame Nacional de Cursos (Provão) do Ministério da Educação. Internacionalmente, possui credenciamento do seu curso de graduação e pós-

graduação na AACSB (*The Association to the Advance Collegiate Schools of Business*), sendo uma das dezesseis instituições fora dos Estados Unidos, e primeira no Brasil, a ser credenciada pela instituição, que visa promover melhorias da educação universitária graduada e pós-graduada em todo o mundo. Conquistou em 2001 o mais importante credenciamento internacional, o EQUIS (European Quality Improvement System), criado em 1997 pela European Foundation for Management Development. É uma das sete instituições no mundo a possuírem este credenciamento.

6.1.2. A Graduação

São duas as habilitações em Administração oferecidas pela EAESP-FGV: A Administração de Empresas (CGAE) e Administração Pública (CGAP). Segundo o Manual ao vestibulando disponível no *site* institucional, o curso do CGAE:

“... prepara o aluno para liderar processos em empresas privadas de pequeno, médio e grande portes. O CGAE, integrado à realidade dos mercados brasileiro e internacional, ensina as mais modernas técnicas, tendências e ferramentas de gestão.” (Fonte: <http://www.fgvsp.br>, acesso em 17 de abril de 2002).

Já o CGAP:

“... prepara o aluno para liderar processos de inovação em gestão pública (estatal e não-estatal), a fim de promover uma sociedade mais justa e eqüitativa. O CGAP capacita os alunos a trabalhar na área pública estatal, na área pública não-estatal (Organizações Não Governamentais, Fundações e Institutos Empresariais), nas empresas, nas Agências Reguladoras, em

Instituições Multilaterais (Mercosul, ONU, Banco Mundial etc.) e em empresas privadas que tenham interface com o governo.”(Fonte: <http://www.fgvsp.br>, acesso em 17 de abril de 2002).

Os cursos são oferecidos semestralmente, seu ingresso ocorrendo através do vestibular. A duração mínima do curso é de 4 anos e no máximo de 7 anos. Nos quatro primeiros semestres, o curso é ministrado em tempo integral e nos quatro últimos, para permitir que os alunos realizem estágios, o curso é realizado em meio período (manhã ou tarde). Os critérios para a inclusão no período da manhã ou da tarde é o desempenho acadêmico do aluno até o terceiro semestre.

Quanto ao estágio, um semestre ou o equivalente a 180 horas, deverá ser destinado ao estágio obrigatório, que varia entre as habilitações:

- Para os alunos de Administração de Empresas, este pode ser realizado em empresas privadas ou entidades do terceiro setor
- Para os alunos de Administração Pública, em órgãos da administração pública direta e indireta ou em entidades do terceiro setor.

Os curso não são gratuitos. Suas mensalidades custam em torno de R\$ 1.100,00, independente das matérias cursadas. Contudo, a Escola dispõe de financiamento chamado Fundo de Bolsas.

A criação do curso de Administração de Empresas ocorreu em 1955, enquanto o de Administração Pública só veio a ocorrer em 1969. A criação desta outra habilitação representou, para os alunos de Administração de Empresas de então, uma maior concorrência. Estes alegavam que os administradores públicos concorreriam com eles por vagas nas empresas privadas (CURADO, 2002, p.17). As disputas entre os alunos e a diretoria sobre este caso, culminaram com a perda do semestre pelos discentes e a manutenção do curso de Administração Pública. As relações entre as duas habilitações, por

vezes, resultam em algumas discussões, hoje mais dedicadas a descobrir qual delas seria a melhor e ofereceria uma formação mais completa para o administrador. Mesmo assim, nos anos recentes, não há relatos de resistência ou antagonismo entre os alunos dos cursos como acontecera em 1968.

No presente momento, a EAESP encontra-se em vias de implementar uma drástica mudança na graduação, introduzindo outros cursos na Escola, dentre eles Direito, Ciências Humanas e Economia. A implantação de novos cursos de graduação parece preocupar os alunos. Entre as principais restrições citadas na reunião da Câmara Discente em abril de 2002 estão:

- uma queda na qualidade de ensino
- a perda do “valor de mercado” de seus diplomas devido o maior número de “formandos da GV”.
- A preocupação de que o grande foco que a Escola dedicou ao longo dos anos, o estudo de Finanças, seja perdido e que ela deixe de ser uma escola especializada.
- Para os alunos de Administração Pública, sempre há a preocupação com a extinção do curso ou com a viabilidade da sua manutenção.

Além dos novos cursos de graduação, está em discussão a reforma curricular dos cursos de Administração de Empresas e Administração Pública.

6.1.3. Instalações

As atuais instalações da EAESP ocupam hoje um prédio de doze andares à Avenida Nove de Julho, comunicável com o prédio da Biblioteca Karl A. Boedecker, com quatro andares. Possui um pequeno espaço aberto para estacionamento, onde se encontram as quatro das cinco entidades estudantis da Escola, além da quadra poliesportiva. Possui, assim, um campus

universitário verticalizado.

As salas de aula são mantidas através de parcerias com empresas e outras organizações, as quais patrocinam sua manutenção e utilizam o espaço para a veiculação de sua imagem institucional, com decoração condizente com a identidade da empresa parceira.

As mudanças que a Escola enfrenta por ora não se restringem apenas ao universo acadêmico. A construção do novo prédio da organização, ainda no antigo endereço, à Avenida Nove de Julho, 2029, mudará o único espaço que ainda não foi tomado por construções verticais na Escola. O novo prédio permitirá o melhor funcionamento dos atuais cursos e espaço para os futuros cursos de graduação a ser criados.

Os insumos oferecidos são vários. As salas de aula com ar-condicionado, dispõem de recursos tecnológicos disponíveis, como projetores, retroprojetores, som, vídeo, televisores, sistema de TV por cabo e antena parabólica. Há, inclusive a "Sala do Futuro" ou "Sala Inteligente", uma das mais modernas da Escola, com tecnologia para que os alunos possam assistir às aulas com *notebooks wireless* (sem fios).

A Biblioteca Karl A. Boedecker, criada em 1954, possui um acervo composto por cerca de 70 mil livros e 1.200 títulos de periódicos, além de catálogos e microfilmes, recortes de jornais, publicações seriadas, catálogos de cursos no Brasil e no exterior, balanços e relatórios de empresas e anuários estatísticos especializados das áreas de Administração, Economia e Ciências Sociais. Dispõe ainda de sistema informatizado de consulta.

Há ainda três Laboratórios de Ensino e Pesquisa em Informática (LEPI), com acesso à rede local, aos sistemas acadêmicos da escola e à INTERNET,

utilizados em aulas práticas, exercícios de simulação, jogos e trabalhos em grupo.

Com todos estes insumos, aliado a vertilização do campus, o ambiente da Escola é interpretado pelos alunos como “empresarial” ou “sério”, sendo corrente ouvir pelos corredores a afirmação:

“Esta Escola mais parece uma empresa”.

No entanto, esta pode ser uma afirmação vista tanto como crítica, pela ausência de um espaço verde, aberto para o convívio dos estudantes, como também possa ser interpretado como um diferencial, por oferecer a possibilidade de experimentar, aos poucos, o ambiente em que em breve estarão inseridos.

6.2. A Visão dos Pesquisadores

Muitos foram aqueles que propuseram análises sobre a vida na EAESP. Professores, alunos e ex-alunos contribuíram de forma expressiva para que fosse possível conhecer melhor a instituição. Eles possuem um olhar ímpar, pois conseguem aliar as suas experiências ao objeto de pesquisa.

Não foi possível na atual análise dedicar toda a atenção aos inúmero autores que investigaram a Escola, e por isso, priorizamos o estudo de textos mais recentes, que estivessem ligados diretamente ao universo da graduação que é o objeto da pesquisa ora em curso.

Os trabalhos aqui apresentados serão abordados em duas vias principais:

- Aqueles que investigaram o aluno da Escola, principalmente o aluno de Administração de Empresas: neste contexto estão os trabalhos de Maria José Tonelli, intitulado “O Jovem Administrador” de 1996 e Renato

Guimarães Ferreira, "Em Busca de Trabalho", de 2002. Através destes objetivamos desvendar os discursos e o perfil do aluno da Escola.

- Aqueles que analisam a cultura da EAESP: neste item estão os trabalhos de Isabela Curado, o artigo "EAESP/FGV: Um passeio pelo labirinto" de 1994, e a tese de Maria de Lourdes Manizini Covre, "A Formação e Ideologia do Administrador de Empresas", publicado em 1990. A partir dos elementos apresentados nestas análises é possível desvendar quais os elementos da cultura hegemônica da organização pela visão das autoras.

6.2.1. Os Alunos da Graduação em Administração de Empresas

6.2.1.1. "O Jovem Administrador" de Maria José Tonelli (TONELLI, 1996)

Através de uma coletânea de discursos de alunos formandos de Administração, a autora caracteriza algumas visões sobre a EAESP e sobre o que é ser um administrador. Estes alunos possuem um contexto diferente dos sujeitos da presente pesquisa. Encontram-se em um período de encruzilhada, de incerteza, de mudança e transformação. Já enfrentaram a inserção no mercado de trabalho, através do estágio, e posicionam-se na busca de definições profissionais.

Segundo a autora, a incerteza e a insegurança muito presentes nesta análise, não seriam resultantes apenas do período de transição iminente, mas do contexto sócio-econômico que o país enfrentava então, em 1996, com crescente desemprego e temor da volta da crise econômica.

Como se trata de um estudo qualitativo em um universo restrito, são evitadas generalizações. Entretanto, destacam-se algumas visões:

- A imagem da EAESP é considerada uma condição especial, mais do que o conteúdo oferecido pelo curso e o que a Escola oferece como insumos. Entretanto, alguns alunos fazem considerações sobre a possível “dogmatização” e uma não identificação com os valores propagados dentro da Escola, resultando em um sentimento de não pertencimento a comunidade genveniana.
- Há um certo sentimento de estar condenado a vencer, ora assumido e exercido pelos próprios alunos, ora considerado inadequado quando expresso na competitividade entre os colegas da Escola. Alguns consideram que esta pressão é exercida:
 - pelos próprios amigos da faculdade, não sendo sentida em outros ambientes,
 - na própria família, que cobra a trajetória de sucesso. Segundo um dos entrevistados, cujo sexo não fora divulgado, há pressões veladas para ter sucesso na carreira e na vida familiar com casamento e filhos.

Sobre a Vida no Trabalho

- A percepção em relação ao início da carreira profissional está calcada em insegurança principalmente quanto:
 - a escolha profissional,
 - a remuneração oferecida,
 - a necessidade de trabalhar , mesmo que insatisfeitos com o que fazem;
 - temor quanto ao desemprego
 - Outros, contudo, mostram-se satisfeitos

- O significado do trabalho realizado está ligado :
 - à sobrevivência, que segundo destaca a autora, está associado com um certo desprezo pela função que é exercida,
 - à experiência,
 - ao sentido familiar e social,
 - ao reconhecimento na própria empresa.

- Mesmo que o trabalho não seja aquele almejado, a maioria dos alunos tem orgulho do que faz:
 - pelo reconhecimento que recebem no ambiente de trabalho,
 - pela responsabilidade que assumem,
 - pelas habilidades exigidas para o exercício da função,
 - pelo auto-sustento.

Para alguns, o trabalho não tem significado.

- As maiores dificuldades encontradas, são:
 - Pessoais: problemas com motivação para o trabalho e incerteza quanto o futuro
 - Inter-pessoais: contrapõem-se as dificuldades técnicas sendo um problema presente que prejudica o bom andamento do trabalho, como a dificuldade de comunicação.
- Não há dificuldades técnicas.

Sobre o Conceito de Sucesso

- A maioria dos projetos de vida está ligada a qualidade de vida, a realização pessoal e ao sucesso financeiro; vínculo social ou serviço ao país são considerações mais difíceis de aparecer, entretanto a situação do país⁴⁸ gera sentimento de culpa.

6.2.1.2 “Em Busca de Trabalho”
de Renato Guimarães Ferreira (FERREIRA, 2002)

O estudo de Renato Ferreira tem alguns pontos em comum com o de Maria José Tonelli, pois ambos investigam o formando de Administração de Empresas, em um período de transição considerável. Entretanto, as bases teóricas da pesquisa aqui comentada, baseia-se nos estudos de Pierre Bourdieu, e segue as proposições que o autor defendeu na formulação teórica: uso simultâneo e complementar da objetividade e da subjetividade.

A metodologia empregada foi a de uso concomitante de entrevistas com uma dezena de alunos, e a aplicação de um questionário que coletou respostas de 70% dos possíveis formandos naquela ocasião. O objeto deste trabalho é desvendar quais as visões dos formandos sobre o mercado de trabalho e suas oportunidades, e como sua origem social influenciava a sua história pessoal, considerando aqui as relações entre os campos em que cada um destes alunos participa ou participou, e quais trajetórias eram mais interessantes para eles.

A importância do estudo de Ferreira está na maneira complementar de como as informações, subjetivas e objetivas, relacionam-se para desenvolver aquilo que seriam as construções de identidade dos investigados, inclusive delineando um perfil, isto é, quem seria o aluno formando daquele ano, de onde ele vinha, em quais escolas estudou, quais festas freqüentou, quais elementos foram primordiais para a sua formação.

A investigação dos capitais (econômico, social e cultural) foram significativamente abordados, tanto no questionário como nas entrevistas.

Como o universo ainda é restrito, generalizações não são possíveis. Entretanto, caso considere-se que o perfil sócio-econômico dos estudantes de

graduação da EAESP não sofreu mudanças consideráveis ao longo dos últimos cinco anos, afirmação esta que aqui só poderá ser considerada como uma mera suposição, conhecer o perfil encontrado pelo pesquisador nesta análise é também uma maneira de conhecer o grupo social que aqui investigamos:

Perfil Dominante dos Respondentes - Amostra de 121 formandos		
Características Pessoais		
Sexo	Masculino	61%
Idade	20 a 23 anos	92%
Local de nascimento	São Paulo	67%
Cidade em que morou	São Paulo	73%
Educação		
Onde concluiu o Ensino Médio	Bandeirantes e Porto Seguro	31%
	Em escolas fora de São Paulo	21%
Experiências no exterior	Estudaram fora do país	73%
Conhecimento de Línguas	Fluente em Inglês	96%
Religião	Não é Adepto de nenhuma religião	44%
	Católicos	38%
Família		
Pai		
Religião	Católico	51%
Escolaridade	Curso superior completo	86%
Profissão	Administrador	39%
	Engenheiro	20%
	Médicos	14%
Mãe		
Religião	Mãe Católica	63%
Escolaridade	Curso Superior Completo	76%
Profissão	Donas-de-casa	29%
	Gestoras de Negócios Próprios	19%
	Profissionais liberais	17%

Padrão de vida		
Bens de Consumo	3 televisores	67%
	2 linhas telefônicas	60%
	2 ou mais microcomputadores	51%
	3 ou mais automóveis	57%
	2 ou mais CD Players	90%
	3 aparelhos celulares	68%
	Palm-Pilot	67%
Lazer		
Esporte	Musculação	33%
	Não fazem Esportes	27%
	Futebol	26%
Atividades Culturais	Balada duas vezes por mês	49%
	Bebida que mais consome é a cerveja	49%
	Música favorita: Rock	33%
	Música Favorita: MPB	27%
	Freqüenta peças de teatro menos de uma vez por mês	93%
	Freqüenta shows de música menos de uma vez por mês	88%
Leituras	Jornal	42%
	Não utiliza Internet	27%
	Não utiliza livros	26%
	Não utiliza revistas	25%
Trabalho		
Estágio	Estagiou em duas organizações	54%
	No último semestre, estagiou em:	25%
	Banco	17%
	Indústria	14%
	Consultoria	21%
	Não estagiam	55%
	Estágio Remunerado	
Carga horária	30 a 39 horas por semana	33%
	20 a 29 horas por semana	25%
Expectativas		
Padrão de vida em dez anos	Semelhante	48%
	Melhor	45%
Qualidade de vida em dez anos	Melhor	48%

	Pior	32%
<i>Para conseguir bons postos na vida profissional</i>		
<i>Maiores trunfos</i>	Características pessoais	64%
	Diploma de escola de primeira linha	49%
<i>Fator menos importantes</i>	Desempenho acadêmico	74%

Tabela 6.1. Perfil Dominante dos Formandos Respondentes à Pesquisa “ Em busca de Trabalho”

Fonte: FERREIRA, 2002, p. 2401-245 (Adaptado).

Alguns dados fornecidos por este perfil chamam atenção. Entre eles:

- O maior número de homens formandos, quase 70% acima do de mulheres.
- A grande maioria das mães de alunos possuem terceiro grau completo (76%) mas 29% dedicam-se ao lar, enquanto o perfil paterno parece muito aproximar-se daquele responsável pelo poder econômico na casa. Quase 40% dos pais são administradores.
- Os maiores trunfos para conseguir bons postos na vida profissional estão claramente vinculados a características pessoais e não a competência técnica. Neste ponto, atributos como a agilidade, a rapidez, a confiança, a segurança entre outras podem ser decisivos, segundo os entrevistados, no mercado de trabalho. Isto também é confirmada pela pouca importância dada ao desempenho acadêmico como algo preponderante para a sua vida profissional, o diploma da GV possui neste contexto um maior valor na escala hierárquica entre os formandos.

Apesar do estudo não devotar análises sobre gênero e escolha profissional, a única possível constatação foi a inexistência de alguma diferença significativa associada a sexo.

6.2.2. A Cultura da EAESP

6.3.2.1. “A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresas” de Maria de Lourdes Manzini Covre, (COVRE, 1990)

Escrito em forma de tese de doutorado em 1977, a obra de Maria de Lourdes Covre foi avaliada nesta pesquisa através de livro, publicado em 1990, que além dos resultados da investigação realizada em 1976 com alunos da graduação e especialização da EAESP-FGV, contém também uma extensão para os alunos da PUC-SP.

Apesar da relevância de seu estudo para a discussão da formação do administrador de empresas, uma das maiores contribuições da pesquisa da autora para este trabalho é a investigação da cultura da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, principalmente, a partir da análise de informações que remetem a fundação da Escola, em 1954.

Em sua análise, utiliza-se dos conceitos de Gramsci de sociedade política e sociedade civil, bem como cultura hegemônica para discutir o papel do Estado na formação do administrador pois:

“... uma vez que estes administradores são ou serão futuros componentes da máquina burocrática, e por consequência, incorporados por esta ideologia” (COVRE, 1990, p. 13)

Assim, o administrador convive com a cultura dominante, responsável pela sua formação intelectual e que colabora para torná-lo parte integrante da máquina do mercado ou do Estado.

A Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas é um caso típico para este estudo da relação da burocracia e da tecnocracia na constituição do modo de pensar de seus alunos. Segundo a análise, a sua conceituação junto ao setor empresarial confere a Escola uma posição de

vanguarda (COVRE, 1990, p. 85). Esta posição ainda é vangloriada nos discursos da instituição, por seus alunos, por seus professores, por seus diretores e ainda está presente no mercado. Assim, mesmo que vinte e cinco anos nos distanciem do estudo ora analisado, o quadro retratado pela autora ainda pode ser apreciado como algo presente e pertinente.

Existe uma clara relação entre a EAESP e a ideologia dominante na sociedade brasileira. Ela funciona como uma instituição formadora de pessoas aptas a pertencer a esta hegemonia, construindo teorias que legitimam a ideologia, e, segundo o modelo de sociedade civil de Gramsci, como uma instância que colabora com a sociedade política para a manutenção do sistema e do poder.

“É de se verificar a sua relação com a ideologia neocapitalista; observar a sua posição com o possível veículo e como possível centro produtor de teorias que ajudam a compor aquela ideologia” (COVRE, 1990, p. 86).

Esta foi uma decisão necessária. Quando da sua criação, o país encontrava-se em meio ao salto desenvolvimentista, e necessitava de mão de obra especializada para compor os quadros da indústria e promover o crescimento do Estado. Como vigorava no Brasil em meados da década de cinquenta o modelo do Estado intervencionista, a universidade que então seria formada teria o propósito de atender as demandas da ideologia neo-capitalista desenvolvimentista, deveria, portanto, atender aos interesses da classe dominante:

No folheto de criação da EAESP, citado pela autora:

“Pela primeira vez, no Brasil, classes produtoras, homens de pensamento e o Governo se uniram para criar uma entidade apolítica independente, sem a finalidade lucrativa, destinada exclusivamente ao estudo dos problemas nacionais e ao desenvolvimento dos recursos humanos”(Folheto de Criação da EAESP apud COVRE,

1990, p. 87).

A influência da classe dominante na formação da Escola ditou, também, o tipo de relação que seria estabelecida entre a esta e a sociedade. Para Covre, a relação sociedade-universidade ocorre segundo três teses:

- A Universidade autônoma, a supra-sociedade, que aqui interpretamos como aquela universidade que defende o saber, independente a qual interesse deva seguir,
- A Universidade mais ligada aos interesses da classe dominante, servindo aos seus ditames e à necessidade de capital humano desta classe,
- A Universidade aberta, representativa de todas as classes, que busca através da pluralidade e da diversidade, congregar pontos comuns para a construção do saber, representando e permitindo a entrada de todas as classes.

“Inclinamo-nos a refletir sobre a Faculdade de Administração em questão, vinculada à segunda posição, embora a imagem que tentemos veicular esteja ligada às duas outras.” (COVRE, 1990. p. 86)

A instituição em questão possui então uma ideologia definida pela participação da classe dominante de então, de cunho notadamente desenvolvimentista, que representava industriais e detentores do poder de produção da época. Esta ideologia corresponde àquela da classe dominante, isto é, a ideologia hegemônica. Para Gramsci, assim como partidos políticos, igreja e outros grupos sociais, a escola e, neste caso, a universidade, são parte da sociedade civil, uma estrutura dentro do Estado, onde se decide a hegemonia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até que se determine um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura. (SEMERARO, 199 p. 76).

É esta cultura dominante que exercerá um papel preponderante, na análise de Covre, em definir quem são os “tipos” de administradores que servem ao modelo, que servem ao capital e aqueles que, apesar de formados pela mesma escola, a EAESP, estão inseridos em outro contexto, parecem deslocados. Alguns destes tipos seriam: o administrador em ascensão, que está a serviço do capital, e portanto incluso no sistema, o administrador deslocado, que seguiu uma trajetória diferenciada, trabalhando em uma empresa de porte menor, o administrador tecnocrata, que evidencia a influência da formação da Escola, entre outros.

Apesar da validade da análise, os modelos não podem ser considerados moldes através dos quais é possível classificar os alunos da instituição, haja vista tanto as mudanças do macro-ambiente, que ensejam transformações na escala de valores da cultura hegemônica retratada por Covre, ou então, mesmo pelas escolhas e subjetividades pessoais que imperam sobre cada um de seus membros.

*6.2.2.2. “EAESP/ FGV: Um Passeio pelo Labirinto”
de Isabela Baleeiro Curado (CURADO, 1994)*

Em um artigo para a RAE (Revista de Administração de Empresas), a autora discute a cultura organizacional na EAESP, utilizando como sujeitos para os discursos pesquisados os fundadores e professores da instituição. A abordagem escolhida foi a de retratá-la a partir de sua fundação, comentando as crises enfrentadas, que podem ter reforçado os valores básicos nela presentes. Assim, seria possível delinear a cultura da organização como um todo.

As principais crises enfrentadas pela organização envolveram desde sua busca de autonomia em relação a Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, mantendo com esta uma relação de “amor e ódio” (CURADO, 1994, p. 20), sendo que a última delas foi a ameaça de fechamento dos cursos de

graduação da EAESP, em 1981, devido os déficits constantes que o curso causava à Fundação. Esta última crise teve reflexos importantes para a vida organizacional dos alunos da Faculdade. Para equilibrar as contas, o curso de Administração noturno foi fechado, e, as salas foram utilizadas para cursos que trouxessem maiores recursos, criando-se um plano alternativo para os professores de carreira, com redução salarial.

Através de entrevistas e de observação participativa, as evidências coletadas formaram a base para a elaboração de padrões culturais presentes na Escola. A cada padrão corresponde um dado conjunto de evidências que o justifica. Seriam eles (CURADO, 1994, p.22):

- A Democracia,
 - A participação dos conselhos e comissões deliberativos, uma “burocratização participativa”,
 - A heterogeneidade dos professores nos departamentos
 - Tratamento igualitário entre os diversos níveis hierárquicos
- Modernidade
 - Implantação de cursos pioneiros
 - Convênios e intercâmbios internacionais
- Burocracia
 - Várias instâncias de decisões, extremamente burocratizadas, com um alto grau de corporativismo entre os funcionários, tanto que a estrutura interna é muitas vezes comparada a de um órgão do funcionalismo público.
 - Grande apego ao regimento interno
 - Formalismo
- Desrespeito a Estrutura Formal
 - Estrutura matricial, com poder concentrado na diretoria e nos departamentos

- Capacidade de comunicação
 - Diálogo fluente entre os diversos grupos informais, negociação de conflitos antes de qualquer decisão radical.

6.3. A EAESP Sob a Lente de Gênero: Algumas Impressões

Um dos recursos utilizados na análise que aqui desenvolvemos são as impressões que elementos presentes na organização podem deixar aos seus integrantes. Como mencionado na Formulação de Bases Teóricas, e nas primeiras discussões sobre Metodologia, procura-se identificar quais os sentidos conotativos dos signos presentes na organização. Estes podem desenvolver-se a partir do estilo arquitetônico, do modo de vestir-se dos seus alunos, funcionários e professores. Quanto à temática “gênero”, muitas vezes, o número de homens e de mulheres nas mais diversas instâncias da Escola, pode também transmitir mensagens, relacionadas aos estereótipos e papéis de gênero.

Assim, utilizando a definição de Strati (GHERARDI, 1995, p.13) sobre organizações, isto é, tentando compreender seus símbolos, com aqueles trazidos pela lente de gênero de Gherardi, faz-se uma descrição sobre a cultura organizacional presente na EAESP. Desta forma, é possível atribuir ao gênero presente nesta, um papel de grande importância como elemento da cultura hegemônica investigada.

Segundo Sylvia Gherardi, é possível interpretar os elementos de uma organização não só em seus aspectos subjetivos, mas também nos seus aspectos físicos. Utilizaremos sua estrutura de análise para desenvolver uma identidade de gênero para a organização em estudo.

6.3.1. Estrutura Arquitetônica

As linhas arquitetônicas de um dado ambiente podem indicar uma impressão de força e virilidade e ao mesmo tempo gerar um sentimento de cuidado e fraternidade. Segundo a autora:

“When the architecture and the design of the rooms emphasize straight lines and height, or conversely curves and breadth, the observer is reminded of the archetypes of masculinity and femininity”(GHERARDI, 1995, p. 11)⁴⁹

Como relatamos anteriormente, a EAESP é um espaço verticalizado localizado na região próxima à Avenida Paulista, via movimentada da cidade de São Paulo. Não possui estrutura de campus ou jardim, ou qualquer outro espaço de convivência ao ar livre, exceto a parca área onde se localizam a quadra poliesportiva coberta, o estacionamento e as quatro entidades estudantis (Empresa Júnior, Júnior Pública, AIESEC e Atlética). Esta verticalização remete a uma certa seriedade e agressividade, que suas linhas arquitetônicas retas e modernas colaboram para reforçar. Estes elementos enfatizariam o estereótipo masculino na organização.

Além do ambiente de linhas arquitetônicas retas e de tons escuros e sóbrios, a Escola possui um peculiar ar de empresa: em seus corredores, sempre é possível ouvir uma discussão sobre o fechamento da cotação do dólar, da melhor oportunidade de estágio em uma empresa multinacional ou em um banco; encontrar convidados para as conferências no salão nobre, entrar em suas salas, patrocinadas por empresas privadas, que criam a atmosfera de pertencer ao cobijado universo dos negócios.

No momento, espera-se a construção de um novo prédio, com estruturas

⁴⁹ Quando a arquitetura e o design de um ambiente enfatiza linhas retas e altura, ou pelo contrário, curvas e espaços livres, o observador é lembrado de arquétipos femininos ou arquétipos masculino. Tradução proposta pela autora.

externas de linhas mais suaves e oblongas que poderiam para o observador, suavizar as linhas rígidas modernas do prédio atual. Entretanto, a construção de uma estrutura sobressalente que permitiria a visualização da Escola de vários pontos da cidade, remete novamente a posição de altura, de linhas retas, e voltando-se, assim, novamente aos arquétipos masculinos.

6.3.2. Estrutura Administrativa

Para comentar a estrutura administrativa, é necessário lembrar os elementos da cultura organizacional da instituição proposto por Isabela Curado (CURADO, 1994, p. 22). A sua classificação da estrutura administrativa da instituição como condizente com o modelo burocrático, é o principal ponto ressaltado nesta análise.

Assume-se que a EAESP possui, entre os seus padrões culturais, a burocracia. Esta estaria expressa nas várias instâncias de decisões, no grande apego ao Regimento Interno, sendo comum que frases como “De acordo com o regimento...” ou “Segundo o regimento...” sejam rotineiramente empregados nas instâncias de poder. Segundo Gibson Burrell, as estruturas burocráticas inspiradas nos princípios de Max Weber sobre a burocracia promoveram um gradual processo de “dessexualização” dessas organizações, principalmente em instituições altamente hierarquizadas, como a que aqui retratamos. Esta dessexualização impunha tanto a repressão sobre os desejos sexuais, ou por ordens médicas, ou por hábitos religiosos, ou ainda devido ao processo civilizatório. Apesar da dessexualização ter ocorrido em todo o ocidente, ela esteve mais presente nas organizações burocráticas racionais weberianas. Segundo Roslyn Bologh, citada por Burrell nesta obra, Weber via uma incompatibilidade entre amor e grandeza, impondo a sua veia machista, masculina e patriarcal ao seu projeto de burocracia. Assim, rejeita-se a emoção, o amor, o cuidado, e procura-se seguir o carisma do líder que promove “dessexualizadamente” a sua organização burocrática para o crescimento. (BURRELL, 2000, p.115). Então, pode-se dizer que, ao menos em parte, a EAESP como uma estrutura burocrática possui elementos que

remetem a características masculinas e da dessexualização da vida organizacional formal.

6.3.3. A imagem dos alunos da graduação

Voltando-se a preocupação de entender os símbolos que se apresentam, e refletir sobre qual a mensagem que as pessoas desejam transmitir, propõe-se aqui que utilizemos um dos elementos da imagem social que está presente na organização: o estilo de vestir-se dos alunos na graduação.

Ao contrário da vestimenta informal, muito comum em universidades, é notória a preferência dos alunos da EAESP por manter uma linha razoavelmente formal ao vestir. Estar à vontade, de camiseta, short e chinelos consegue chamar a atenção dos circunstantes. Entre os homens, até o início de seus estágios profissionais, é comum vê-los em camisa de malha e jeans. Já as mulheres, podem adotar a mesma vestimenta ou roupas que fazem parte do *street-wear* das revistas de moda do momento: ora calças de cintura baixa, ora jeans surrados, sapatos plataforma.

O início da vida profissional nos estágios a partir do 5º semestre, massifica a vestimenta. Para aqueles que entraram em empresas privadas e bancos, a nova farda de trabalho passa a ser o terno e gravata e, para as mulheres, terninhos e *tailleurs*.

A importância de utilizar a vestimenta certa reside no poder de socialização que a imagem conotativa do estilo de vestir-se trás aos membros da comunidade de graduandos. Aqueles que dela fogem, podem ser interpretados como “hippies”, como “formais demais”, ou ainda como pessoas que não pertencem a vida social da Escola. De qualquer forma, destoar do “padrão de vestimenta dos alunos da graduação”, se assim o chamarmos, pode acarretar, no mínimo, o desconforto das piadas dos colegas de sala. Segundo um entrevistado, comentando sobre a cultura da EAESP:

“... Frescura, é... olha ele veio de chinela na aula aqui, eu vim de chinelo e na sala um monte de gente me apontava ‘olha ta de chinelo’ e tirando maior sarro”

Para outra entrevistada:

“... você tem que se vestir bem se não você é um estranho entre as pessoas se você se veste mal, todo mundo te olha por você se vestir mal, é assim, estranho. Não pode ir confortável, assim, pra GV por que as pessoas acabam te olhando, quando você vê fofquinhas de um lado e de outro e você vê que as pessoas estão olhando pra você, este tipo de coisa...”

Os alunos não percebem, mas estão seguindo uma norma, um padrão de comportamento que determina aquilo que é correto ou não. Caso seguissem uma outra forma de vestir, isso poderia chocar. Na organização, isto é verificado na expressão do *bon ton*, isto é, aquilo que é condizente com as normas de bom comportamento e etiqueta. Segundo um professor :

“...vocês muitas vezes entram aqui com tênis e bermudas, uns anos depois encontro vocês pelos corredores de terno e gravata, sapato... Quando pergunto, vocês me respondem, Professor, estou trabalhando na Andersen, no JP Morgan.”

No mapa da EAESP, que de forma humorística traduz a Escola para o recém-chegado, encontra-se a mesma referência marcante: o antes e depois. Um aluno, com sua bermuda e camiseta que ao sair da Escola transforma-se em um garboso executivo, de terno, gravata e pasta na mão.

O uso das vestimentas formais, da moda, condizentes com o ambiente empresarial possuem certamente uma riquíssima polissemia. Podem significar o reforço da ideologia empresarial, ou ainda a burocracia e o formalismo. Mas também podem remeter ao poder sócio-econômico dos membros do seletivo grupo dos “Alunos da GV”.

Assim, reforça-se a imagem de que para pertencer a esta instituição, faz-se necessário seguir estes ditames do comportamento empresarial. Mais uma vez, a máxima corrente na EAESP é reforçada, segundo um dos inúmeros alunos que repetem este dístico todos os dias: “Esta escola parece mais uma empresa”. Este seria também um padrão cultural pertencente à cultura hegemônica da Escola.

6.3.4. A participação de Homens e Mulheres na Escola

A presença feminina e masculina nas diferentes funções do quadro administrativo da EAESP pode ensejar mensagens sobre o papel de gênero, de homens e mulheres, na organização. Estas, mensagens obviamente, não estariam expressas explicitamente, mas seriam internalizadas, inconscientemente, através do Estruturalismo.

Utilizando como um modelo o quadro de feminilização e masculinização proposto por Heloísa Maria Longo (LONGO, 1985, p.75), encontram-se quais aquelas funções que na EAESP são exercidas apenas por homens, ou apenas por mulheres, ou aquelas que possuem mais funcionários de um ou de outro sexo. Não se deseja aqui expressar minuciosamente a porcentagem de homens e mulheres em cada atividade, mas sim o que é observado na maior parte das vezes em que são utilizados os serviços da Escola.

Discriminação das Atividades na EAESP Segundo sua Posição de Feminização (2000- 2002)	
<i>Infra-Estrutura e Serviços</i>	
Recepcionista	FF
Segurança	MM
Limpeza	MF
Xerox	MM
Atendente de Lanchonete	MF
Atendente de Restaurante	MF
Monitor do Laboratório de Informática	M
Recepcionista da Biblioteca	MM
Bedel	MM
<i>Atendimento</i>	
Secretaria de Graduação	FF
Tesouraria	MF
Biblioteca	F
Secretaria de Departamentos e Centros de Estudo	FF
<i>Instâncias de Decisão e Controle</i>	
Chefias de Departamento	MM
Diretoria	MM

Tabela 6.2. Feminização das Atividades da EAESP-FGV

Legenda: FF : 80 a 10% de mulheres, F: 60 a 79% de mulheres, MF: 41 a 59% de mulheres, M: 21 a 40% de mulheres, MM: 0 a 20% de mulheres.

De acordo com a tabela apresentada, é possível observar que as atividades femininas estão sempre relacionadas a trabalhos burocráticos. As atividades que possuem apenas participação masculina estão mais relacionados à força e coerção, como seguranças e bedéis. Os cargos de chefia nos departamentos de ensino ou mesmo no Corpo Diretor apresentam mulheres em seus quadros, entretanto com participação inferior a 20%. Das informações fornecidas, as funcionárias da instituição encontram-se em “*clerical jobs*”, enquanto os homens estão em atividades de controle nas suas várias instâncias. Esta imagem de papéis sexuais no trabalho é bastante comum a organização burocrática, condizente com a estrutura administrativa da EAESP anteriormente comentada.

6.3.5. O Corpo Discente da EAESP

Quando a primeira mulher graduou-se no curso de Administração de Empresas da EAESP, o que ocorrera em 1966, já havia doze anos da fundação do curso. Desde então, o número de mulheres a participarem do quadro de docentes da instituição realmente mostra crescimento ao longo dos anos, apesar da entrada tardia destas na vida da Escola.



Gráfico 6.1. Alunos na Graduação por sexo, de 1991 a 2001.

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento

Entretanto, alguns aspectos chamam a atenção. O grau de feminização na graduação na EAESP (em média 38%⁵⁰) ainda é baixo se comparado à média nacional (52%⁵¹). Historicamente, a instituição sempre apresenta uma participação feminina na graduação inferior a média nacional. (LONGO, 1985, p. 76). Mesmo esta diferenciação da participação feminina e masculina na graduação, não é significativamente alterada se compararmos os dados da graduação em Administração de Empresas, associada a uma carreira mais competitiva, e Administração Pública. Apesar da segunda apresentar um ligeiro aumento, ela ainda é inferior à média nacional.

⁵⁰ Dados Assessoria de Desenvolvimento.

⁵¹ Dados www.inep.gov.br

**PORCENTAGEM DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
POR SEXO DE 1991 A 2001**

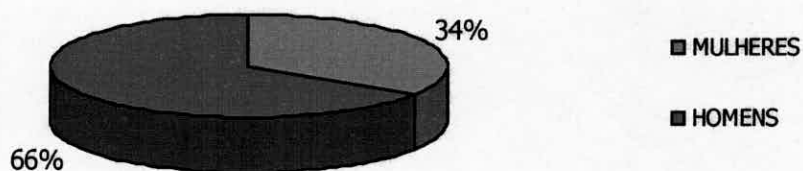


Gráfico 6.2. Alunos na Graduação em Administração de Empresas por Sexo, de 1991 a 2001.

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento – EAESP-FGV

**PORCENTAGEM DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
POR SEXO DE 1991 A 2001**

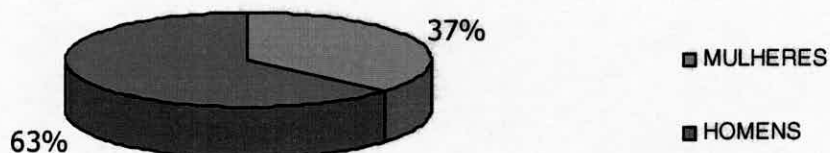


Gráfico 6.3. Alunos na Graduação em Administração Pública por Sexo, de 1991 a 2001.

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento – EAESP-FGV

Pela evolução do número de calouros nos últimos dez anos, é possível observar pelas linhas de tendência, que a maioria dos alunos da Escola são homens e cursam Administração de Empresas, seguidos das mulheres da mesma habilitação, depois dos homens de Administração Pública. Entretanto, cabe observar que historicamente não há uma diferença percentual muito grande entre o número de mulheres e homens que cursam Administração Pública, o mesmo não ocorrendo em Administração de Empresas que, em

média, possui 20% mais homens do que mulheres.

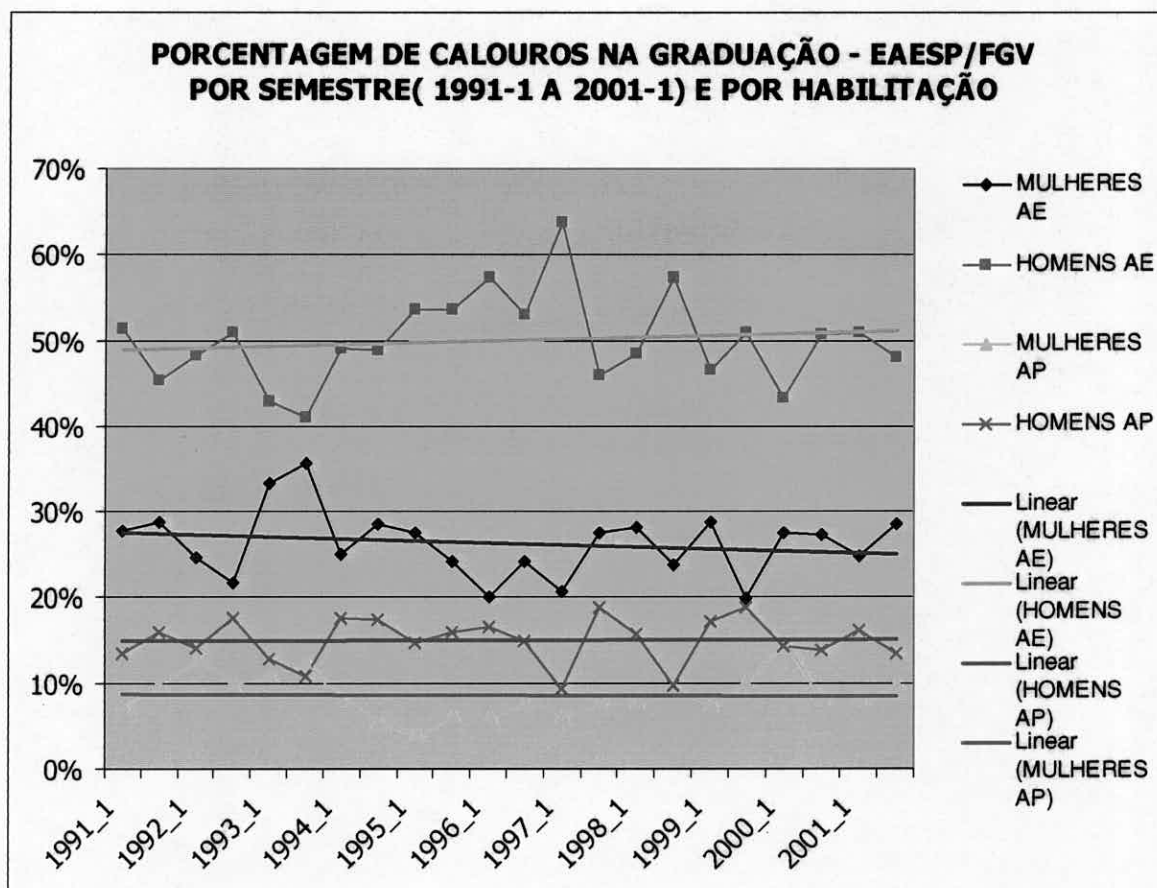


Gráfico 6.4.: Alunos na Graduação por sexo, por semestre e por habilitação.

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento

Apresentada a Escola, o próximo passo será proceder com os elementos encontrados durante o trabalho de observação participativa. Assim, o próximo capítulo trata das três instâncias pesquisadas: a Vida Acadêmica, a Vida Estudantil e a Vida Social.

7. AS INSTÂNCIAS DO MACRO-AMBIENTE

7.1. A Vida Acadêmica

7.1.1. O Corpo Discente: Administração Pública e Administração de Empresas

O curso de Administração de Empresas foi criado em 1954, juntamente com a fundação da EAESP, ao contrário da outra habilitação em Administração, ainda hoje ministrada, o curso de Administração Pública, que iniciou suas atividades em 1969.

Comparações entre as duas habilitações são inevitáveis, principalmente no que diz respeito aos currículos. Alguns alunos consideram que o curso de AP, como é conhecido na Escola o curso de Administração Pública, contém mais matérias relacionadas às Ciências Humanas, como Sociologia e Ciência Política, sem a maior ênfase em Ciências Exatas, destinada ao curso de Administração de Empresas, que enfoca, primordialmente, Finanças e outras disciplinas relacionadas. Segundo um aluno de Administração de Empresas:

“ Não existe porque você vir pra GV e não fazer Finanças. É o que tem de melhor. Meu pai e minha mãe estudaram aqui e pra eles isso foi muito bom”

Quanto ao vestibular, a prova de admissão para ambas às habilitações é a mesma. Contudo, na ficha de inscrição, o candidato indica qual a sua primeira opção entre as habilitações. O que geralmente se observa é a grande procura por Administração de Empresas, o que praticamente resulta no preenchimento das primeiras 150 vagas por alunos desta habilitação, enquanto as últimas 50 vagas formarão a turma de Administração Pública.

É comum que os alunos de Administração Pública descrevam a sua decisão de entrada neste curso como a única opção que se apresentou para entrar na GV, já que não conseguiram classificação no vestibular para participarem do curso de Administração de Empresas:

“Eu queria AE, mas, como eu não consegui vaga no vestibular, tive que ficar em AP mesmo.”

Entretanto, há também aqueles que optaram pelo curso em razão de um projeto de vida pessoal, por que se identificavam com o currículo e queriam trabalhar na área pública.

Para aqueles que queriam cursar Administração de Empresas, a entrada em AP não altera os objetivos de participar da área privada. A procura por aproximar o currículo de Administração Pública ao de Administração de Empresas, causa o que os alunos chamam de “AEzar AP”, isto é, incorporar nas escolhas das trilhas e das eletivas, disciplinas relacionadas a Finanças, Matemática Financeira ou áreas correlatas, das quais os alunos de Administração Pública sentem não terem recebido a devida atenção no curso de graduação.

Além das distinções entre os currículos, as dinâmicas em sala de aula das duas habilitações é diferenciada. Administração de Empresas possui três turmas, de cinquenta alunos em média, que permanecerão juntos até o final do quarto semestre, quando então serão redivididos em três turmas, duas matutinas e uma vespertina. O critério principal para a escolha dos turnos é o desempenho escolar até o terceiro semestre. Há uma grande procura em permanecer entre as duas turmas da manhã, que, acreditam os alunos, possuem melhores professores e um horário para estágio preferido pelos empregadores, principalmente os do mercado financeiro. A turma da tarde é considerada mais coesa, onde a competitividade não é tão acirrada e na qual os alunos possuem trajetórias menos homogêneas, privilegiando a diversidade dos interesses entre os eles. Estas afirmações, contudo, constituem mera observação dos relatos de alunos de ambos os turnos, sendo necessária uma

maior investigação para a confirmação ou não da existência real deste mito.

A disputa por vagas para o turno da manhã acirra o ambiente competitivo entre os alunos de Administração de Empresas, o mesmo não ocorrendo com os alunos de Administração Pública, os quais permanecerão no turno da manhã, ou no turno da tarde, em função da data de entrada da sua turma na Escola: se no primeiro ou no segundo semestre, respectivamente. Como a sala de aula também permanece a mesma durante todos os semestres, não existe nenhum elemento intrínseco de disputa dentro do grupo, o que também colabora com a existência do mito do grupo coeso nesta habilitação.

Como mencionada em metodologia, esta é uma das razões pelas quais a presente análise limitou-se a considerar o universo do curso de Administração de Empresas.

7.1.2. O Corpo Docente

O quadro de professores de carreira da Escola possui aproximadamente 240 profissionais, classificados em Professores de Carreira, que constituem 47% por cento do total e Extra-carreira, que respondem pelos 53% restantes:

7.1.2.1. Os Professores de Carreira

Segundo o novo Regimento Interno da Instituição, em seu artigo 59º, os professores de carreira são aqueles selecionados em concurso, e admitidos em regime de tempo integral, estruturando-se em três níveis: Professor-Assistente, Professor-Adjunto e Professor-Titular. Os professores assistentes são recrutados em processo seletivo que envolve títulos e provas, das quais podem participar Mestres ou Doutores

Possuem regime de trabalho de 35 horas, em tempo integral, dedicados à Escola, podendo também optar por tempo parcial de 24 ou 12 horas semanais.

Os professores de carreira devem dedicar aproximadamente, $\frac{1}{2}$ (metade) e os de turno completo, $\frac{2}{3}$ (dois terços) do seu respectivo tempo de trabalho às atividades didáticas, e o restante a atividades conexas.

Além dos professores de carreira, a Escola mantém um corpo de professores extra-carreira, constituído de três classes: professores de tempo parcial, professores-horistas e professores-visitantes.

Quanto à seleção e recrutamento, os professores de tempo parcial e os professores-horistas são recrutados entre especialistas de comprovada vivência nos problemas em suas respectivas áreas de atividades. Já os professores-visitantes são recrutados eventualmente, dentre profissionais de reconhecido renome, e são admitidos por prazo determinado.

Os professores extra carreira são propostos pelos Chefes de Departamentos e admitidos pelo Diretor, após parecer favorável do Conselho Departamental, sendo sua admissão comunicada à FGV-Rio de Janeiro.

Como o sistema de admissão é bastante distinto entre as duas carreiras, preferiu-se analisar a posição dos professores de carreira por departamento na Escola. Como possuem vínculos mais duradouros com a instituição do que os professores extra-carreira, a sua participação na cultura da organização é bem mais presente. Procedeu-se com a análise do quadro de professores de carreira em 2001, segundo dados fornecidos pela Assessoria de Desenvolvimento da EAESP-FGV.

7.1.2.2. Os Departamentos

A Escola possui sete departamentos de ensino, que agregam as atividades acadêmicas dos cursos de graduação e de pós-graduação. Compreendendo o universo da graduação, cada departamento é responsável por ministrar certas disciplinas, entre as cadeiras obrigatórias e as eletivas bem como as trilhas, que podem ser realizadas por mais de um departamento, caso sejam trilhas

multifuncionais.

A divisão dos professores de carreira por departamentos demonstra sempre um maior número de professores do sexo masculino do que do sexo feminino. Inclusive dois departamentos, o IMQ (Departamento de Informática e Métodos Quantitativos) e o POI (Departamento de Administração da Produção e Operações Industriais), não possuem professores de carreira do sexo feminino. Entretanto, a maior presença feminina está nos departamentos que congregam profissionais das Ciências Humanas, tais como Sociólogos, Psicólogos e Cientistas Políticos. São estes o FSJ (Departamento de Fundamentos Sociais e Jurídicos da Administração), o MCD (Departamento de Mercadologia) e o ADM (Departamento de Administração Geral e Recursos Humanos), como bem mostra a série de gráficos na página seguinte. Para facilitar a análise, os departamentos foram agrupados nas ciências principais que representam:

Gráficos 7.1. a 7.5: Distribuição de Professores de Carreira por Sexo, Departamento a Departamento.

Dados: Assessoria de Desenvolvimento, 2001



Gráfico 7.1. Departamento de Contabilidade Finanças e Controle



Gráfico 7.2. Departamento de Planejamento e Análise Econômica

Maior Representação Feminina

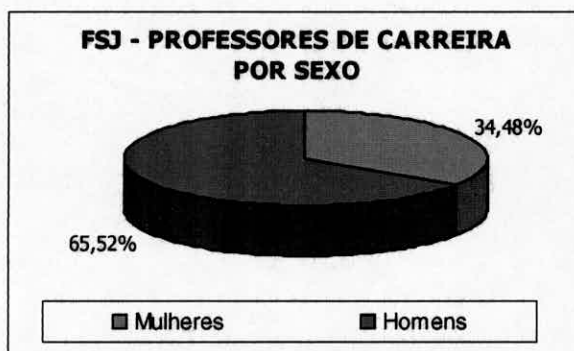


Gráfico 7.3. Departamento Fundamentos Sociais e Jurídicos da Administração

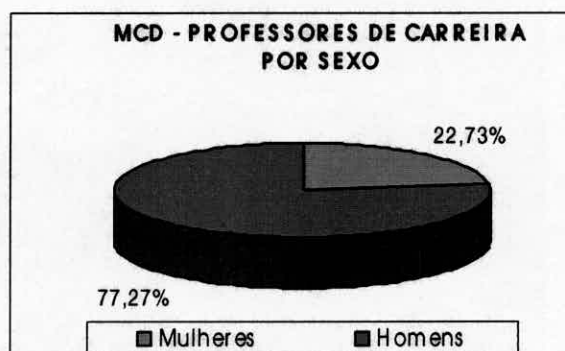


Gráfico 7.4 Departamento de Mercadologia

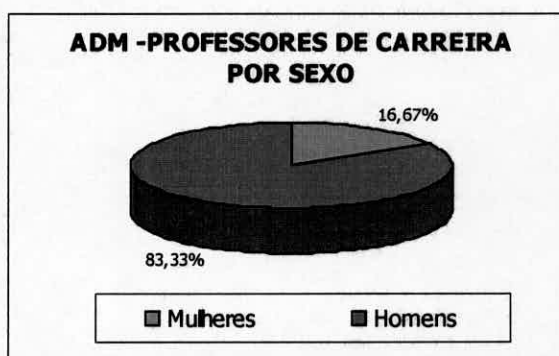


Gráfico 7.5. Departamento de Administração Geral e Recursos Humanos

Menor Representação Feminina

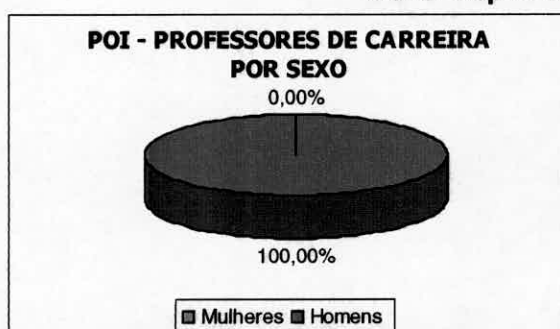


Gráfico 7.6 Departamento Administração a Produção e Operações Industriais

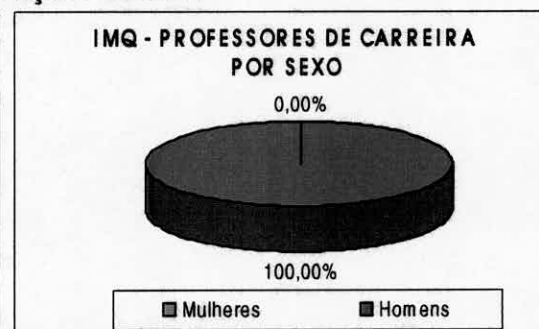


Gráfico 7.7. Departamento de Informática e Métodos Quantitativos

A partir desta série de gráficos, esperava-se que, ao distribuir os professores por sexo e por departamento, houvesse uma maior concentração dos professores do sexo masculino nos departamentos de Produção e Operações Industriais e no de Informática e Métodos Quantitativos. Entretanto, como demonstram os gráficos a seguir, os professores encontram-se bem

distribuídos em todos os departamentos, nenhum deles apresentando uma maior concentração de indivíduos do sexo masculino. Entretanto, a distribuição de professoras mostra uma maior concentração das contratadas no departamento de Fundamentos Sociais e Jurídicos, seguido do de Administração Geral e Recursos Humanos isto é, não há uma distribuição equânime das professoras de carreira em todos os departamentos, como acontece com os professores.

Esta distribuição irregular das professoras no quadro dos departamentos também não condiz com a distribuição total de professores de carreira por departamentos, que não apresenta nenhum campo de maior concentração.

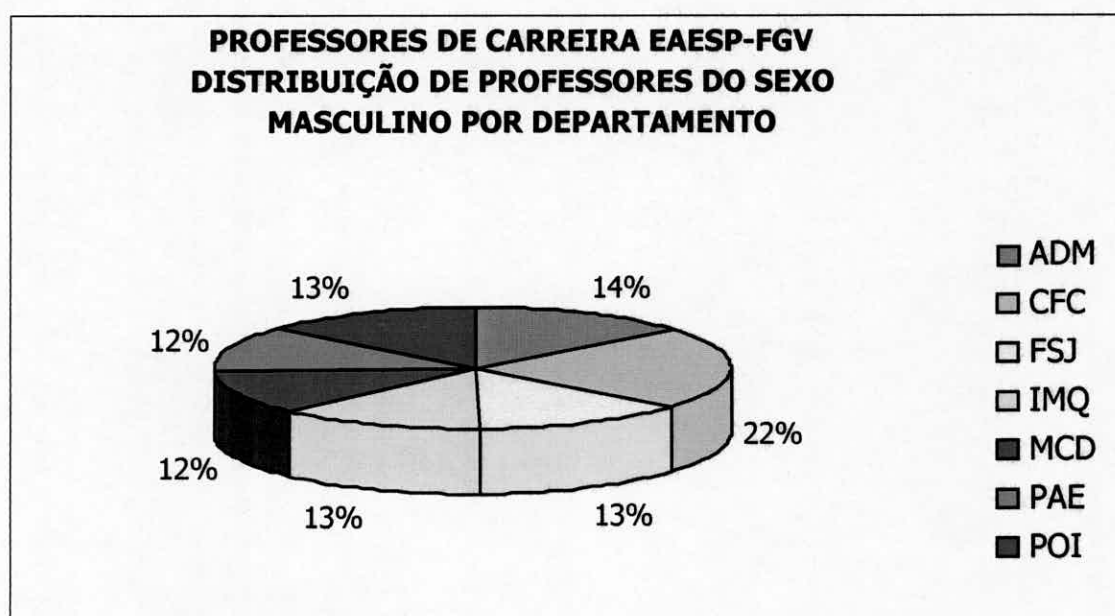


Gráfico 7.8. Distribuição de Professores de carreira do Sexo Masculino por Departamento.

Não é possível desenvolver conclusões sobre os dados apresentados, tão pouco pode-se explicar por que existe uma maior concentração de professoras de carreira no departamento FSJ, o mesmo não acontecendo com os professores em relação aos departamentos IMQ e POI. Ainda assim, sugere-se que estes dados sejam um indicativo importante para que as trajetórias de ambos os sexos dentro dos departamentos de ensino possam ser exploradas

Gráfico 7.10. Distribuição de Professores de Carreira por departamento

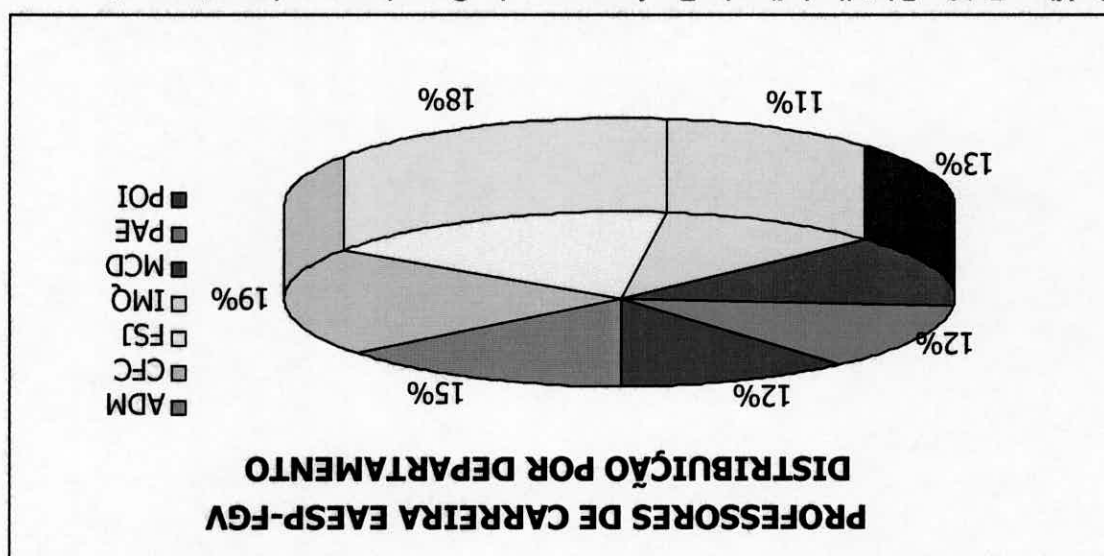
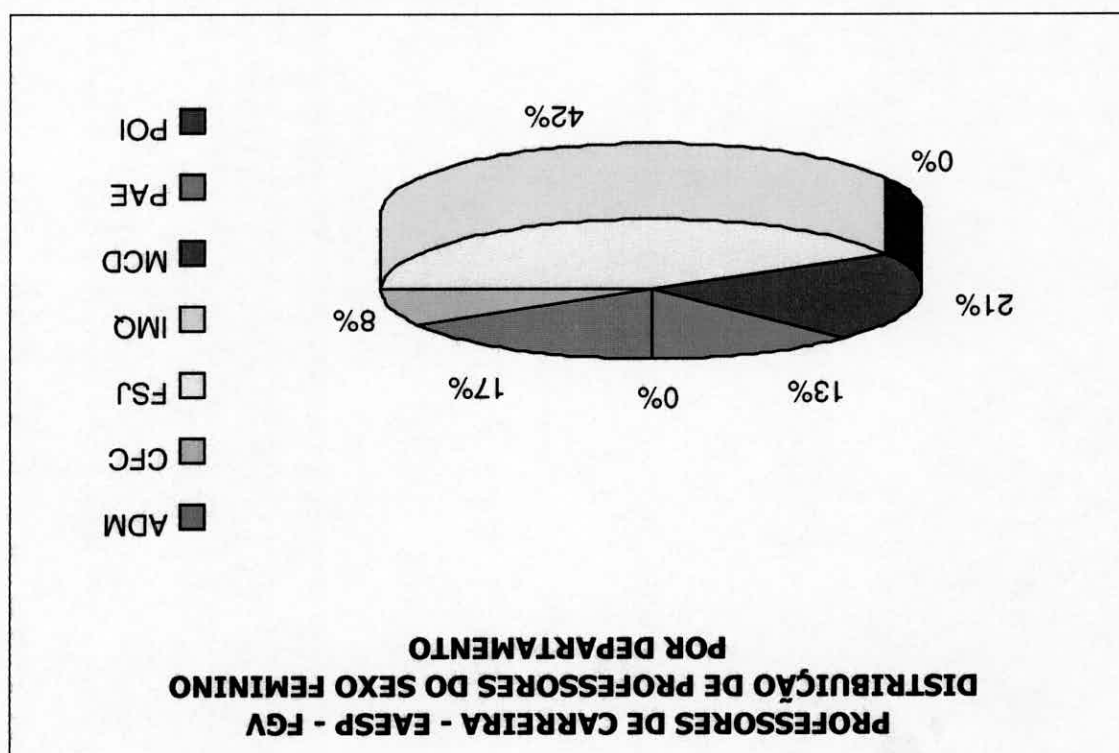


Gráfico 7.9. Distribuição de Professores de Carreira do Sexo Feminino por Departamento.



com a devida atenção, em uma outra pesquisa que investigue a dinâmica interna de cada um deles, o quadro de chefes de departamentos, os incentivos a atividades docentes e de pesquisa, entre outros fatores. Além dos dados quantitativos, é importante que esta investigação não esqueça de desvendar os discursos do corpo de professores sobre o tema.

A distribuição eqüitativa de professores de ambos os sexos em escolas se apresentou recentemente como uma preocupação de universidades americanas, dentre elas o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Foi formada uma comissão que iniciou suas atividades com os docentes de Ciências Naturais. Esta realizou pesquisa que procura entender a trajetória das professoras nos seus departamentos e *colleges*, principalmente observando possíveis barreiras à ascensão destas mulheres a cargos de chefia na instituição e nos seus respectivos departamentos. Os resultados mostraram a necessidade de expandir o estudo às demais escolas, como Artes e Humanidades, Sloan School of Management e Engenharias.

A importância de estudar o universo docente, segundo o *Committee on the Status of Women Faculty* do MIT está em reconhecer que o corpo de tutores constitui um dos membros da comunidade escolar de maior contato com os alunos, auxiliando-os a formar suas opiniões sobre a carreira e sobre a própria universidade. Assim, segundo os autores da pesquisa, a discussão do papel feminino no corpo docente, possibilitou a compreensão de dimensões esquecidas e sublimadas no dia-a-dia da instituição. Consideramos que os elementos aqui apresentados, tais como a desigualdade numérica entre professores e professoras nos departamentos, assim como também uma maior concentração de professoras em certos redutos de ensino, devam ensejar futuras investigações para compreender estas disparidades quantitativas e sua possível influência no mundo discente da instituição.

7.2. Vida Estudantil

7.2.1. As Entidades Estudantis

A Escola possui no momento cinco entidades estudantis que congregam em média 12,5%⁵² do total de alunos da graduação. Estes espaços foram criados pelos próprios alunos com o objetivo de defender uma causa ou um interesse comum, tanto para o público interno à instituição de ensino, como também para o externo.

Para aqueles que participam das entidades, os membros, este reduto oferece a primeira experiência profissional na Administração, além de congregá-los num grupo social específico, que funciona como uma verdadeira família dentro da Faculdade. O quadro resumo a seguir descreve suas principais atividades. As entidades estão organizadas por ordem alfabética:

⁵² Dados das próprias entidades.

Entidades Estudantis da EAESP-FGV	
Entidade	Principal Atividade
AIESEC –FGV	<ul style="list-style-type: none"> • Associação Internacional de Estudantes em Ciências Econômicas e Comerciais • Promove intercâmbio de estudantes universitários.
Atlética	<ul style="list-style-type: none"> • Congrega os alunos através do esporte • Realiza eventos esportivos, entre eles as <i>Economíadas</i>⁵³
Diretório Acadêmico (DA)	<ul style="list-style-type: none"> • Representa os estudantes da graduação da EAESP-FGV • Defende melhorias na qualidade de ensino • Realiza eventos para congregar alunos da Escola.
Consultoria Júnior Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza projetos de Consultoria para entidades do Terceiro Setor e da Área Pública • Promove eventos que desenvolvam maior interesse pelas áreas citadas
Empresa Júnior (EJ)	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza projetos de Consultoria para Empresas Privadas • Promove eventos que estimulem o interesse dos alunos pelo setor
FENEAD (Não mais sediada na EAESP)	<ul style="list-style-type: none"> • Representa os estudantes de administração do país. • Busca melhorias nas condições de ensino

Tabela 7.1 : Entidades Estudantis da EAESP-FGV

Cada entidade possui um móvel, uma causa, uma função específica. São verdadeiras organizações, com missão, visão e objetivos bem delineados, e quadro organizacional definido. Enfatizam o uso de ferramentas

⁵³ Este evento é tratado mais adiante.

organizacionais aprendidas em sala de aula, no dia-a-dia da entidade, como, por exemplo, para desenvolver seu planejamento estratégico ou recrutamento e seleção.

Para engajar-se em uma delas, o aluno deve participar de um processo seletivo, de duração de aproximadamente trinta dias, o qual consta de palestra de apresentação, dinâmicas de grupo e entrevistas. O objetivo dos recrutadores, ora membros da entidade, ora consultores externos, é o de localizar membros afinados com os objetivos da organização, encontrar aqueles que possuam o *perfil* adequado.

As únicas entidades que não realizam processo seletivo são o Diretório Acadêmico e a Atlética, uma extensão do próprio DA. Devido o seu caráter representativo de todos os alunos da graduação, a entidade mantém acesso livre a todos os membros da comunidade discente.

O ciclo de vida destas organizações é bastante dinâmico. Lidam com uma alta rotatividade de membros, recrutando novos a cada semestre letivo⁵⁴, além de realizarem a troca do seu quadro diretor a cada doze meses. Além do próprio ciclo de vida interno, o macro-ambiente condiciona outras mudanças como, por exemplo, o surgimento de novas entidades ou a saída de outras para além dos muros da EAESP. Exemplos destas alterações do macro-ambiente seriam a FENEAD (Federação Nacional dos Estudantes de Administração) e a Consultoria Júnior Pública. A primeira deixou de ser sediada na EAESP, transferindo-se para outra instituição de ensino em 2001. A segunda é relativamente recente no quadro de entidades da Escola, fundada apenas em 1994, quando o interesse em promover um maior desenvolvimento do Terceiro Setor e da Área Pública, ganhou maior importância no país.

Como reduto que promove a congregação e a convivência, é natural que haja um maior relacionamento entre os membros das entidades. Para alguns

⁵⁴ Cada entidade recruta, em média, 20 novos membros a cada semestre, na sua maioria estudantes do 1º. e do 2º. Semestres. No total, os membros recém-recrutados representam

estudantes, a vida dentro desta instituição leva ao surgimento de “panelinhas” isto é, grupos sociais que permaneceriam unidos fora da entidade, na sala de aula, e nos eventos sociais. Aqueles que não fizessem parte desta ou daquela entidade não seriam reconhecidos como pessoas capazes de conviver neste grupo social. Um dos entrevistados, ex-membro de uma entidade, define essas panelinhas:

“Eu acho, eu considero a GV é muito fechada em panelinhas mesmo. Não que haja rivalidade entre elas, não há integração entre essas panelinhas. Então tem a panelinha do pessoal da Atlético, tem muito dessas panelinhas entre as entidades, entendeu?!”

E continua, revelando que a identidade do aluno está bastante vinculada ao que faz nesta ou naquela entidade:

“Nessas panelinhas, na finalidade do que tá fazendo dentro da GV, se tá trabalhando no DA, só tá estudando...”

Cada uma das entidades pode ser interpretada como um campo pois possui um *habitus* próprio que caracteriza a identidade cultural deste ou daquele grupo, que se expressa em sua forma de vestir, nos seus discursos, nas suas idéias, nos seus objetivos pessoais. Assim, através do estruturalismo, os membros incorporam a missão da entidade da qual fazem parte, pois o simbolismo organizacional induz em seus membros uma identificação inconsciente, que remete ao sentimento oceânico freudiano, a inclusão social na Faculdade. Assim, manter-se em uma entidade, além da experiência profissional, também pode ser interpretado como uma forma de integrar-se a algum grupo social e construir sua própria identidade. Já os que não conseguem sentir-se incluídos em outro ambiente da Escola, como a sala de aula por exemplo, buscam em um novo grupo o reconhecimento:

25% dos alunos do primeiro e do segundos semestres.(Dados fornecidos pelas próprias entidades).

“Eu me decepcionei muito com o pessoal da sala, foi aí eu percebi que eu precisava fazer uma coisa além por que só a faculdade não ia dar certo, eu não ia conseguir sobreviver. E aí, foi aí que eu comecei a procurar as entidades. Prestei Júnior Pública e a FENEAD, né, que agora não está mais na GV. Na Júnior Pública eu não consegui passar e a FENEAD eu consegui entrar, e... um dos meus melhores momentos que eu passei no primeiro ano da faculdade foram devidos a FENEAD. Com isso eu deixei a faculdade de lado e só prestei atenção a FENEAD e as, e as, e as atividades da FENEAD”

Além disso, os símbolos de cada uma das entidades, tais como as palavras de ordem Ética e Profissionalismo, da Júnior Pública e da EJ, respectivamente, o Jacaré, mascote da Atlética, ou o nome de chapa utilizado pela diretoria do DA, são elementos que, conjuntamente com a missão das entidades, reforçam seus valores para o público externo, os não-membros, e levam a criação de estereótipos que caracterizam as opiniões sobre aqueles que delas fazem parte.

Mas não são apenas construções estereotipadas. Dentre as entidades é possível notar ideologias diferenciadas, havendo aquelas que mais se aproximam ao que os alunos reconhecem como “Cultura GV”, que na nossa análise representa a cultura hegemônica. Outras associações estudantis propagam ideologias que constituiriam uma escala de valores diferenciada daquela da cultura hegemônica, e que por isso, seriam sub-culturas. No entanto, estas não podem ser consideradas sub-culturas estáticas, alheias aos valores do macro-ambiente. Então, mesmo que fujam ao modelo hegemônico, estas entidades ainda apresentariam alguns valores comuns aos da cultura dominante.

Para propor esta análise, sugere-se uma comparação entre os discursos sobre entidades encontrados por Renato Guimarães Ferreira em seu estudo sobre formandos da EAESP, e a construção de Maria de Lourdes Manzini Covre, sobre a formação da cultura hegemônica da EAESP com o modelo de relação sociedade-universidade criado pela instituição:

Entidade	Representação das Entidades por não-membros (FERREIRA, 2002. p. 169-171)	Representação da Entidade X Cultura Hegemônica da EAESP-FGV (COVRE, 1990. p. 85-92)	Cultura Hegemônica ou Sub-cultura
Empresa Júnior	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos integrados e ambiciosos • Queriam desde o início destacar-se no curso • Assumir posições no sistema empresarial • <i>Nerds</i>, só pensam em trabalhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter o sistema empresarial como alvo corresponde a construção da cultura hegemônica como uma instituição de ensino voltada aos interesses da classe empresarial. • Esta classe foi bastante importante na criação da EAESP-FGV, caracterizando-a como <i>uma universidade mais ligada aos interesses da classe dominante</i> 	Cultura Hegemônica
Júnior Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com visão social ampla • Pessoas com um olhar mais voltado para fora. • Menos preocupados com o ambiente empresarial, mas com a sociedade como um todo. • Preocupados com segmentos sociais menos favorecidos • Pessoas menos ligadas a dinheiro • Pessoas menos ligadas a bons empregos no futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Seu estereótipo está mais ligado ao da <i>universidade autônoma, uma universidade que defende o saber independente do interesse da classe dominante.</i> • Este não é o perfil da cultura hegemônica da Escola • 	Sub-cultura

A

Entidade	Representação das Entidades por não-membros (FERREIRA, 2002. p. 169-171)	Representação da Entidade X Cultura Hegemônica da EAESP-FGV (COVRE, 1990. p. 85-92)	Cultura Hegemônica ou Sub-cultura
Diretório Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade • Agregador de pessoas • Pessoas que lá estão desenvolvem uma visão ampla da Escola e do ambiente universitário, voltada às questões políticas da vida universitária. • Determinadas • Alto-motivadas • Folgados • Pessoas que “saem da sala durante a aula” 	Há duas escalas de valores nitidamente presentes, pois a entidade possui um duplo caráter, como representativa dos interesses dos alunos e como entidade política. Estas seriam:	
		<ul style="list-style-type: none"> • A Escala de Valores que se contrapõe à cultura hegemônica: <ul style="list-style-type: none"> • Como representante da Sociedade Civil quando se dedicam por interesses para promover a diversidade críticas ao modelo. • Como espaço que privilegia a diversidade, assemelha-se a descrição do modelo de sociedade aberta. 	Sub-cultura
		<ul style="list-style-type: none"> • A Escala de Valores congruente com a da cultura hegemônica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sociedade Política: quando legitima os interesses da hegemonia, como representante dos alunos. Quando a sociedade civil gramsciana, no caso os alunos, não se opõe ao modelo vigente; a sociedade política (o DA), legitima a ideologia dominante. 	Cultura Hegemônica

Entidade	Representação das Entidades por não-membros (FERREIRA, 2002. p. 169-171)	Representação da Entidade X Cultura Hegemônica da EAESP-FGV (COVRE, 1990. p. 85-92)	Cultura Hegemônica ou Sub-cultura
Atlética	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicados a vida social • Esportistas • Baladeiros 	Não é possível fazer considerações pois não há uma relação expressa no discurso que a escala de valores da entidade possa ser comparada àquela da Escola.	Nenhuma classificação
AIESEC	Não mencionada		
FENEAD			

Tabela 7.2. Entidades e sua relação com a cultura hegemônica

Assim, as entidades procuram, através da promoção de sua ideologia, um espaço dentro da cultura hegemônica da Escola. Como os seus membros fazem parte deste contexto, identificam-se com este ideal e assim permanecem, para pertencerem a um grupo social e sentirem incluídos. Desta forma, os estereótipos sobre cada uma das entidades são reforçados.

“Com relação às entidades estudantis, constatamos que os alunos tendiam a associar a cada uma delas uma imagem, naturalmente derivada de suas atividades principais, que revela traços considerados como típicos dos que nelas atuavam(...) No entanto, estas não foram apresentadas como diferenças hierarquizadoras e poderiam, em contextos competitivos como os que eles cada vez mais enfrentavam, se transformar em desigualdades estruturadoras de trunfos sociais de diferentes potências” (FERREIRA, 2002, p.168).

Acredita-se que as competências desenvolvidas em cada um dos campos, isto é, cada uma das entidades, realmente, não possuem uma hierarquização, entre os melhores e os piores. Entretanto, há disputas de poder entre os campos, e dentre entre as entidades, uma disputa legítima para reforçar sua cultura e agregar mais membros a ela. A divulgação da sua imagem, da sua ideologia, da sua missão, teria um papel preponderante para legitimar uma posição de domínio dentro do macro-ambiente. Assim, fazer parte de uma organização que represente a hegemonia é um passo significativo para sentir-se incluso na cultura hegemônica. Como coloca um dos entrevistados:

“É... no segundo ano eu comecei a estudar mais é tentei participar do Diretório Acadêmico acabei não gostando, principalmente pelo ambiente era um ambiente muito hostil, é... existe diversas panelas e um tenta agredir a outra panela e num me dou bem com isso...”

Quanto à dimensão gênero nas entidades, sugere-se que seja analisada em uma outra pesquisa, de forma mais completa e aprofundada. Devido à alta

rotatividade dos membros comentada anteriormente, algumas entidades ainda não dispõem de informações suficientes sobre cada um dos alunos que dela participam, de forma a possibilitar uma análise de suas trajetórias dentro e fora da entidade. Apenas saber quantas alunas e quantos alunos são recrutados a cada semestre pelas organizações não basta. Além disso, as formas de acesso ao poder variam bastante de entidade, para entidade. Na Júnior Pública o *trainee* pode chegar a chefe de célula, o que equivale a chefe de departamento, em apenas um mês. Na EJ, este período é bem maior, devido ao tempo mais longo de seu programa de *trainee*. Já o DA possui acesso a diretoria através de eleições anuais, que escolhem não só presidente e vice-presidente, mas também o restante da diretoria. Qualquer análise quantitativa seria parcial e dela poderiam constar dados irreais.

É possível, entretanto, fazer algumas considerações sobre o tema:

- Todas as entidades estudantis, apresentaram presidentas em seus quadros diretivos, no entanto, historicamente, em número menor do que o de presidentes.
- Apenas uma das entidades em nossa investigação apresentou alguma preocupação quanto ao sexo dos recrutados. Esta entidade alegava que nas últimas seleções havia recrutado mais mulheres do que homens, feminilizando a organização, e por isso, preocupava-se em suas seleções futuras recrutar mais alunos ou ao menos manter equânime a razão entre os sexos recrutados. Chama atenção da feminilização, isto é, um maior número de mulheres do que homens na organização, ser vista como uma exceção, ao passo que a histórica posição de um maior número de homens que de mulheres, ser aceita como a norma, algo sem importância.

“A gente nunca se importou com sexo, não. Apenas agora por que a XXX está com um número maior de mulheres do que de homens”

- Os espaços de transgressão nas entidades ainda perpetuam as diferenças entre homens e mulheres. A recepção dos recrutados, formalmente, ocorre sem maiores preocupações. Muitas vezes, são as mulheres do grupo que se encarregam da alimentação, apesar da sempre constante procura em manter homens e mulheres na mesma função. Entretanto, nas brincadeiras, a valorizada busca pela igualdade entre os sexos desaparece. Em uma das entidades, um rito de iniciação informal é apresentar a homens e mulheres recém chegados, uma animação de sexo explícito dizendo que a personagem feminina do filme é um “membro” da organização. As reações são as mais variadas: alguns aderem e promovem mais brincadeiras do gênero, outros criticam ou discordam, de forma subliminar ou veementemente. Tanto homens como mulheres interpretam o evento como uma brincadeira. No entanto, aqueles que se opõe, são tidos como “muito certinhos”, ou “bobos” pelos outros membros do grupo.

Assim, pela riqueza deste universo, acredita-se que desvendar as relações de gênero nas entidades, é algo que deva construir uma outra pesquisa, complementar a esta análise. Resume-se até então aqui a uma investigação preliminar.

7.3. A Vida Social

Aqui está presente a grande riqueza dos elementos simbólicos dos discursos. É através das brincadeiras, das anedotas, das produções culturais, que os estereótipos são reforçados ou combatidos, que a cultura hegemônica é verdadeiramente caracterizada. Por mais que tentemos capturar esta cultura através das entrevistas com os membros da Escola, um certo grau de censura está sempre envolvido, algumas considerações são apresentadas de forma subliminar, algumas vezes fatos importantes são esquecidos ou descartados deliberadamente. No entanto, os elementos outros que muitas vezes passam despercebidos dentro das paredes da instituição, algumas vezes meras

brincadeiras, quando devidamente interpretadas sob a luz da investigação de seu significado conotativo, trazem elementos significativos para a caracterização da cultura hegemônica. Em vários momentos recorreremos ao conceito de Transgressão discutido no Capítulo 4, Metodologia.

7.3.1. O Churrasco dos Bixos

Para receber os novos alunos, a EAESP-FGV organiza uma recepção todos os semestres. Inicia-se por uma conversa, razoavelmente formal, com a presença do Diretor da Escola, os coordenadores do curso de graduação em Administração de Empresas e Administração Pública e dos presidentes das entidades estudantis (Diretório Acadêmico, Empresa Júnior, Júnior Pública e AIESEC e Atlética). A proposta é apresentar aos alunos à instituição da qual farão parte pelos próximos quatro anos. Uma introdução a história da EAESP e da FGV, seguida de avisos, como a importância da leitura do Regimento Interno, o cuidado em não desperdiçar a chance de estudar em uma excelente Escola e dedicar-se ao estudo das disciplinas com afinco. Após estas considerações e as boas vindas dos presidentes de entidades, alguns avisos rápidos sobre o “trote”, que no manual recebido consta apenas como uma “festa”, um “churrasco” para os calouros e formandos.

Colocados em fila, os alunos são levados à quadra de esportes ou a estacionamento na Avenida Nove de Julho. O Trote, uma festa já celebrada em todas as faculdades brasileiras, já é esperada. Esta, para muitos calouros, é o primeiro contato com o universo “geveniano”. Entre pinturas nos rostos, banhos de cerveja, ovo e farinha, os calouros conversam com os veteranos, tentam se conhecer um pouco melhor. Em um palco construído especialmente para a ocasião, um *drag queen* anima as brincadeiras, algumas utilizando a sexualidade como um elemento de socialização: a bixete mais bonita, o bixo mais atirado. Após estas apresentações, quase ao final da festa, a célebre brincadeira do palitinho acontece: uma roda é formada com alunos e veteranos e um palito de dentes quebrado ao meio é passado de boca em boca entre os presentes.

O único incidente grave ocorrido no trote fora em agosto de 1999, quando ao levar os calouros até o lugar da festa, um dos novos alunos foi atropelado por um carro. Nenhum outro acidente foi registrado deste então. Em decorrência deste fato, a Escola faz questão de manifestar sua preocupação com o evento e com a segurança daqueles que dele participam.

Apesar de haver uma certa exaltação dos veteranos pela presença das “bixetes” na Escola, não transparecia entre estas nenhuma demonstração real de descontentamento. Muitas julgavam comum ou aceitável as “cantadas” e xavecos recebidos, sempre por veteranos com algumas latas de cerveja já tomadas. Entretanto, ao discordar deste comportamento cordial feminino, um grupo de calouras do curso de Administração de Empresas comentaram ter sido agredidas por veteranos na festa. Segundo uma delas relata:

“Eu recusei uma cantada de um veterano e fui jogada no chão. A minha roupa foi rasgada, não só pintada não. (...) Eu me senti muito mal mesmo e queria revidar o que o cara tinha feito. Mas não sabia o que poderia acontecer se fizesse isso.”

Outra aluna comenta:

“A gente chegou aqui achando que todo mundo era GV e assim não esperava que nada disso acontecesse.(...) O que nós não queremos é ser maltratada por ser bixete. Isso não tem sentido. Eu tenho tanto direito em estar aqui do que os outros. Por que eu tive que ser pintada a força, jogaram água na minha cara, eu quis sair de lá, um segurança não deixou. Eu precisava sair por que tinha combinado com a minha mãe que ia ligar pra ela. Só consegui quando um veterano me ajudou a sair, disse que eu estava com ele.”

Estes discursos foram coletados em uma reunião proposta pelas calouras que sentiram-se prejudicadas pelo trote do qual participaram. Após este encontro, observações sobre o trote foram levadas ao conhecimento do Diretório

Acadêmico, órgão responsável pela organização do trote, e algumas modificações foram feitas. Entretanto, em nenhum momento isto foi levado ao conhecimento de toda a Escola e nenhum debate construído a partir de então. Como à época desta reunião acontecia a eleição para a nova diretoria do Diretório Acadêmico, havia sempre representantes das chapas a garantir que em sua gestão isso não ocorreria. Este comportamento não deixa de ser legítimo, entretanto desfocava a importância da discussão do assunto, como algo que deveria ocorrer de forma apartidária e não como um elemento para legitimar a campanha política deste ou daquele candidato.

É possível que outros alunos e alunas tenham sentido-se prejudicados de alguma forma com relação a conduta do trote e de outros eventos dentro da Escola. Entretanto, a falta de alguém a quem se reportar, que não faça parte do Diretório Acadêmico ou de alguma outra instância da Escola responsável pelos eventos impede que estes discursos venham à tona. Isto foi observado quando alunos de outros semestres, presentes nesta reunião, verbalizaram o mesmo sentimento de insatisfação com o modo pelo qual o evento estava sendo realizado.

Segundo uma das alunas da sala de aula investigada e entrevistada nesta pesquisa, o pior episódio que ela já presenciou na EAESP foi um evento semelhante, em uma outra recepção de calouros, que a levou, inclusive, a postar-se como uma protetora das “vítimas-calouras”. Contudo, nada podia fazer além de proteger uma ou outra:

“... ai uma bixete. Uma vez eu fiquei com dó dela. Eu não lembro direito qual era o churrasco de bixos (...) Fizeram a menina passar por vexames horríveis, coisas absurdas, eu penso que a revolta que eu sentia era tão grande que eu cheguei a ir embora da festa por que eu achei que era um absurdo. Até teve uma, que teve algumas bixetes que eu acabei protegendo, entre aspas, falava para os veteranos não mexerem, outras não por que como era ainda o meu segundo semestre eu ainda, você ainda é assim muito fraca na GV, né”

A mesma entrevistada comenta o impacto negativo que esta experiência pode ter na vida da aluna agredida:

“ O problema assim, é a vergonha que eles fazem os calouros passarem, eu não passei mais eu vi muitas pessoas passarem muita vergonha, eu acho isto terrível você expor uma pessoa que vai passar quatro anos da vida dela em uma faculdade de uma forma assim, horrível, vergonhosa, né. Eu fico pensando, se eu, fosse eu no lugar dela, aquela pessoa no lugar dela, se eu não ia chegar em casa e chorar, chorar, chorar, pensando, por que que eu tinha feito, porquê que eu tinha ido naquela bendita festa. Essa foi a pior coisa aqui dentro.”

7.3.2. Gin&Cana

Tradicional disputa entre as classes de calouros, a *Gin&Cana* ocorre na primeira semana de aula na Escola. Turmas são divididas para realizar tarefas típicas de gincanas dentre elas a procura por prostitutas, a escolha da *bixete* mais bonita com camiseta molhada, além dos calouros que devem travestir-se de mulher e representar o personagem da forma mais verídica possível. Nos três casos citados, está bastante presente a sexualidade como via de socialização.

7.3.2. As Cervejadas

Evento que congrega geveianos em geral, que reúnem-se às sextas-feiras à noite no mais corriqueiro evento social da eEscola. Programa dos gevenianos que de lá partem para a balada de fim de noite, isto é, para outros eventos sociais. É um “esquentar”, a oportunidade para relaxar do dia estressante de trabalho, para conhecer pessoas novas, para paquerar, para ficar.

Não só pessoas da EAESP participam da festa, mas também de outras faculdades, os chamados “intrusos”. A presença de intrusos, e muitas vezes de “cuecas” de outras faculdades, isto é, homens de outras faculdades, é um assunto corrente nas Gazetas Vargas, que circulam após o evento. Apesar de uma maior participação do público feminino nos últimos anos, a cervejada ainda conta com uma presença significativamente maior do público masculino.

Em algumas cervejadas, era possível observar que a decoração do Diretório Acadêmico, lugar onde acontecia o evento, era realizada pela exibição de filmes de sexo explícito nos vídeos dos computadores. Novamente, tal qual fora observado nos dois eventos descritos até então, a sexualidade feminina é utilizada como um elemento de socialização, como uma maneira de congregar a comunidade geveniana. É possível que a atual suspensão da exibição destes filmes como back-ground cenográfico do evento, se devam a medidas coercitivas da direção da Escola, que proibiu a realização do evento por 30 dias devido ao comportamento inadequado constatado então. Entretanto, este “comportamento” não é de conhecimento de todos da Escola. Alguns consideram que este refere-se a roubos no local, outros a brigas. Assim, a retirada dos filmes pornôis pode ter sido apenas uma mera coincidência e não um ato deliberado.

7.3.3. As Economíadas

As *Economíadas* são uma competição esportiva entre faculdades de Administração, Economia e Contabilidade do Estado de São Paulo. Normalmente acontecem em cidades afastadas da capital, reunindo os alunos participantes em alojamentos e casas alugadas. As torcidas são organizadas pelos alunos para incentivar os atletas de sua faculdade.

Além da competição esportiva existe uma outra “competição”: a “rixa” entre faculdades. Cada uma tenta, com suas músicas, gritos de torcida e coreografia, deixar claro que seu time é melhor do que o do oponente. Acredita-se que este espírito competitivo seja corroborado no contexto profissional da Administração

e ciências afins, no qual estes alunos estão inseridos. Para atingir postos elevados no mercado de trabalho, deve-se não apenas ser o melhor, mas também possuir o perfil adequado, dado pelas suas características pessoais e profissionais.

Como expressar, então, este jogo de competição, como demonstrar que uma faculdade é melhor do que a outra, não só no esporte mas também na profissão? Isto é conseguido construindo-se o jogo de legitimação das características virtuosas de uma dada faculdade, em oposição a características socialmente reprováveis dos elementos de outras escolas. No entanto, lembremos que estas não são características ditas “verdadeiras”, isto é, não há fato que comprove que o aluno da FGV é “melhor” do que o aluno da USP ou do Mackensie, ou que um aluno tenha esta ou aquela característica. Pode-se dizer, então, que este é um jogo de contraposição que legitima uma dada cultura, por definir sua escala de valores como igual ou sinônima a escala de valores socialmente aceita e, por contraposição, define que o grupo oponente possui uma escala de valores não socialmente aceita e por isso deve ser marginalizado. Segundo o modelo de Gramsci, e já comentado anteriormente, estamos diante de um elemento constituinte da cultura hegemônica da EAESP.

É importante comentar, entretanto, que este jogo de contraposição não está presente apenas entre a FGV e seus oponentes, respectivamente. O mesmo comportamento é observado em outras torcidas como as da FEA (Faculdade de Economia e Administração da USP), nas torcidas do Mackensie e FAAP (Faculdade Armando Álvares Penteado), e até nos versos da centenária Faculdade de Direito do Largo São Francisco, quando cantam seus alunos músicas nos Jogos Jurídicos⁵⁵, nos quais denigrem a imagem dos alunos da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), seus maiores competidores na quadra e no mercado de trabalho.

A escolha do principal oponente é também importante. Existe uma constante

⁵⁵ Os Jogos Jurídicos são uma competição esportiva entre escolas de Direito de São Paulo da qual participam, entre outras escolas, a Faculdade do Largo do São Francisco da USP (Universidade de São Paulo) e a PUC- SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

comparação entre a EAESP-FGV e a FEA-USP. Esta contraposição no universo da graduação está presente na escolha da faculdade para cursar Administração, nas dúvidas presentes quando alunos questionam sua permanência na FGV. Segundo uma aluna do 2o. Semestre de Administração de Empresas:

“Estou pensando em ir para a FEA. Não estou gostando do curso aqui, queria que houvesse uma maior ênfase em exatas. O que ensinam de matemática pra gente é muito pouco, acho que não vai dar nem pra passar no mestrado de Economia com isso.”

Alunos que passam nas duas faculdades chegam muitas vezes a cursar ambas simultaneamente, mesmo que sejam cursos correlatos, por julgar que apenas uma delas é insuficiente para garantir sua boa formação. Segundo um aluno do 3º. Semestre de Administração de Empresas:

“Eu faço GV por causa do nome, a FEA eu faço por que apreendo mais Estatística, Matemática, essas coisas. (...) Como eu quero trabalhar em uma mesa de operações, acho que fazer só GV não ia ser bom, não.”

Não foi possível comprovar realmente se o conteúdo do curso de Administração na FEA é realmente mais voltado para as Ciências Exatas do que o da EAESP. Talvez esta seja apenas uma maneira de lidar com deficiências naturais do curso, reconhecendo que o “oponente” possui algo melhor. A aluna que fez a declaração mencionada acima mudou de opinião e por esta razão um mês depois concluiu :

“Eu decidi continuar na GV. Esta faculdade é maravilhosa!!!! A gente tem tanta coisa aqui, que eu não ia conseguir ficar sem se fosse pra USP.”

O Provão (Exame Nacional de Cursos) do Ministério da Educação, também é um parâmetro importante para definir quem são os “inimigos”. Os resultados

indicam que desde a instituição da prova, a EAESP-FGV e a FEA-USP, bem como a Faculdade de Administração da USP- Ribeirão Preto, alcançam resultados semelhantes. Entretanto, este não é um motivo para que as disputas se encerrem, é mais um elemento para estimulá-las, até mesmo pelos professores da instituição pesquisada:

“A GV não está mais em primeiro lugar e os resultados da escola vem caindo ano após ano. Ano após ano. E é gente brincando na sala de aula, aluno lendo jornal sem prestar atenção a aula. Depois, se formam e dois anos depois estão de volta para o CEAG⁵⁶”

E continuava:

“Não foi nem a USP de São Paulo que conseguiu estes resultados. Foi a USP de Ribeirão Preto.(...) T’aí, vejam vocês, as coisas não são mais como antigamente.”

Quando estas declarações foram feitas, com base dos resultados de 2000, a EAESP tinha conceito A e 100% de aproveitamento, o mesmo da FEA-USP de Ribeirão Preto. Já a FEA-USP São Paulo teve conceito A e 99,2% de aproveitamento. Os resultados do Provão realmente têm se apresentado muito semelhantes: EAESP-FGV e FEA-USP São Paulo com conceito A e 99,8% de aproveitamento e FEA-USP Ribeirão Preto com 100%⁵⁷.

Desta maneira, a FEA apresenta-se como a grande rival da EAESP, e em uma competição estudantil, na tentativa de não legitimar o inimigo, como possuidor da mesma cultura da instituição, a estratégia será enaltecer, valorizar a cultura da Escola como aquela socialmente aceita e a do oponente como algo marginal.

A constatação desta estratégia de dominação pode ser observada nas letras do

⁵⁶ Curso de Especialização em Administração para Graduados realizado pela EAESP-FGV.

⁵⁷ Dados INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

TatuBola, uma coletânea de paródias compostas e gravadas por alunos e ex-alunos da FGV, para animar a torcida. Até esta data, já foram compostos dois CDs, como explica o histórico contido no último deles:

“Em abril de 2000 três amigos resolveram homenagear a FGV e seu histórico de Economíadas gravando um CD, em princípio composto apenas por gritos de guerra e levadas de bateria. Começada a fase de planejamento, a idéia de gravar músicas parodiadas surgiu depois, quando lembrou-se que personagens fundamentais da história da GV nas Economíadas já puxavam músicas que inspirariam tantas outras, como a clássica “ Feana Vagabunda”⁵⁸. (Tatu Bola: Tatubolado, tatu, tatubolando!, 2001)

Assim, podemos classificar as músicas dos CDs por tratarem de dois temas principais: as alunas e os alunos de outras faculdades.

7.3.3.1. Alunas de outras faculdades

Sempre caracterizadas como objetos heterossexuais masculinos, com ênfase para as feanas, estas alunas são consideradas os melhores objetos sexuais, como em *Bixetes*, paródia da música de Martinho da Vila “Já tive Mulheres”:

BIXETES

Versão: Massita

*Já tive bixetes de todos os odores,
De várias cidades, de todas as cores...
De umas apenas o peitinho chupei,
Em outras até o dedinho enfiei...*

⁵⁸ Alusão a alunas da FEA-USP.

*Já peguei bixetes com a cara bonita
Bunda arrebitada e teta caída...
Bebaça, careta, safada, certinha,
A irmã mais gostosa, a prima e a vizinha...*

*Bixetes da UNIP, Mackenzie, FAAP....
Da PUC e diiiiiiiiiiii toda faculdade
Mas nem uma delas faz
O bolgato que a feana faz...*

(...)

*FEA é... um centro de barangas
E de capivaras
Aquilo num é mulher,
É um ser vaginado...
que só serve para fazer
um boquetinho em mim...*

Nas primeiras estrofes, é evidente a caracterização das calouras, como um objeto sexual masculino, com uma clara desvinculação do desejo sexual ao sentimento amoroso ou mesmo aos atributos físicos. As bixetes têm vários odores, isto é, não possuem um odor agradável. Elas não precisam ser necessariamente bonitas para tornarem-se objetos sexuais.

As *bixetes gevenianas*⁵⁹, ao contrário, não são consideradas da mesma forma. Isto fica claro quando o autor comenta que já pegou *bixetes* “de toda faculdade”, mas não “da faculdade”, o que neste caso, estaria referindo-se a GV. Este duplo padrão de comportamento com relação as mulheres, alunas da FGV e de outras instituições, também é verificado em outras músicas, como na paródia “Feana Vagabunda” ou também “Feiana Vagabunda”, considerada “um clássico” entre as paródias da Economíadas pelos autores do Tatu Bola.

⁵⁹ Calouras da EAESP-FGV.

FEIANA VAGABUNDA

(s/ autoria)

*E da feiana eu já comi o cú
Seus peito mole já cansei de chupar
Sessenta e nove a gente faz no chão
De qualquer jeito ela que me dar*

*Chupa meu pinto, que nem chupa caju
De qualquer jeito ela quer me dar o cú*

*Essa feiana quer acabar comigo
Quer que eu foda seu umbigo só pra variar
Essa feiana quer acabar comigo
Quer que eu foda seu umbigo só pra variar*

*Feiana vagabunda, você não sente dor
Oi, ioioioio
Não tenho tanta porra, não sou fornecedor
Oi, oioioioioi*

*“Ai essa tal de FGV, tem mulher “Bunita” à valer
Mas uma feiana vagabunda “às vez” é bom de
doer”*

Assim, a “Feiana Vagabunda” em muito se assemelha a “mulher de fora”, uma forma de “classificação moral da parceira, dividindo-as entre as mulheres da rua e as mulheres de casa” (HEILBORN, 2002, p. 414).

Maria Luisa Heilborn constatou esta diferença entre mulheres de casa e mulheres da rua em pesquisas sobre o comportamento sexual de homens e o uso de preservativos. As mulheres de casa são consideradas fieis, verdadeiras cúmplices. A fidelidade da mulher de casa é tamanha que o parceiro nega-se a

utilizar preservativo em suas relações sexuais a fim de demonstrar que acredita na índole moral da amante. Já a mulher da rua é aquela que “não é santa”, pode e deve ser usada como mero objeto para o prazer sexual do homem pois coloca-se à disposição dos interesses sexuais masculinos. Como esta teria vida sexual dúbia, com vários parceiros, muitas vezes confundidas como profissionais do *métier* pelos entrevistados citados por Heilborn, o uso de preservativo torna-se obrigatório:

“[Já usou camisinha alguma vez?] Já, pô... essas mulher da rua aí eu uso, mas a mulher de casa, pô... (...) eu vou usar camisinha com a minha mulher que hã...?! Isto não existe! Eu acho muito seboso... minha mulher de casa não, é ruim, hein?!” (HEILBORN, 2002, p.414).

Nas relações entre feanas e gevenianas não discutimos o uso de preservativos, mas no texto de Heilborn ela tem o sentido de funcionar como uma figura polissêmica, revelando que a imagem do sexo sujo. Em “Feana Vagabunda” ou em “Bixetes” não é preciso nenhuma figura simbólica para expressar o mesmo sentido da figura “preservativo”. O seu significado está expresso claramente no discurso apresentado.

Esta postura é ainda mais evidente no universo do *funk* que, em suas músicas, retrata o mundo das “cachorras” e das “preparadas”, as mulheres da rua. As paródias de *funk* da coletânea de CDs Tatu Bola reproduz a mesma significação dos *funks* originais.

Como as mulheres comportam-se neste contexto? Poderia-se esperar que elas se opusessem as agressões, afinal são “mulheres”, muitas calouras, estariam também sentindo-se insultadas com as músicas apresentadas. Há também homens que se incomodam com as paródias julgando-as agressivas demais. Curiosamente, nem homens nem mulheres tornam público o seu desagrado. Assim, não é possível encontrar de forma explícita um relato, ou mesmo uma opinião, que exponha claramente uma posição quanto à ideologia das músicas apresentadas. Propõem-se como possíveis explicações para esta ausência de

opiniões:

- Os homens incomodados não se opunham a ideologia apresentada, por julgar que “nada tinham a ver com isso”, assumiriam a posição de masculinidades cúmplices. Apesar de não concordarem com o modelo hegemônico, reconhecem sua posição desfavorável na escala hierárquica da cultura de gênero e guardam para si mesmos suas proposições. Desta forma, evitam perder a posição dentro do grupo hegemônico, mantendo-se como mais um membro da pseudo-homogeneidade dominante.
- Quanto às mulheres:
 - Podem não se sentirem agredidas pelas músicas apresentadas pois não se consideram parte do mesmo grupo social que as alunas feanas, reforçando a proposição de que, nesta cultura, não existe entre mulheres a compreensão de que constituem uma classe unificada, de pessoas do mesmo sexo, a ausência de uma única característica que individualize e caracterize a mulher (BUTLER, 1996).
 - Aderir à música constitui um elemento significativo à sociabilidade. Padrão comum da cultura brasileira na qual processos de socialização estão calcados na erotização da imagem feminina, da corpolatria e da videopatologia. Aceitar, então, que outras mulheres ou que ela mesma tenha que se engajar no modelo hegemônico para assim ser aceita pelo grupo, é apenas o preço a ser pago para não se sentir excluída do meio social do qual deveria participar. Assim, a ausência de oposição à imagem de objeto sexual é consequência da internalização desta imagem, inconscientemente, por identificação com a ideologia dominante através do estruturalismo, para sentir-se acolhido pelo grupo.

Por isso, a sensação de desconforto comentada não consegue ser

conscientizada, ou quando assim ocorre, não consegue ser caracterizada como uma oposição à agressão. Afinal, os autores da música não têm o interesse de ofender propositalmente, tão pouco é possível verificar de forma clara quem é o agressor. Todos estes fatos contribuem para caracterizar as micro-desigualdades presentes que justificariam a não interpretação destes produtos culturais como segregacionistas e discriminatórios.

Constata-se, então, que o antigo padrão da sexualidade masculina dominadora da atividade sexual, pode ter sido mascarado pelo desejo de inserção no grupo social. A sexualidade feminina ganha, então, o mesmo contorno do desejo sexual ilimitado⁶⁰. Portanto, o modelo semelhante de vínculo afetivo pormenorizado, já comum na sexualidade masculina, é também incorporada à feminina.

Contudo, não é possível dizer que a liberdade sexual, apresentada por este modelo de erotização feminina é fruto de reconhecimento da emancipação sexual feminina. Ela constitui apenas a transformação do modelo patriarcal, que ainda continua legitimando a masculinidade hegemônica.

Apenas uma vez a figura feminina aparece como profissional, em uma música certamente adaptada de uma versão prévia, onde o chefe seria uma figura masculina. A figura feminina profissional da aluna geveniana é entendida como semelhante à masculina descrita anteriormente. Possui a mesma postura de descrédito e agressividade em relação ao concorrente, no caso, os alunos da FEA-USP.

(...)

*“Mesmo querendo, você não conseguiu passar
Agora não chore você é um bunda mole
Eu vou ser sua chefe, serei seu superior
Você vai limpar no banheiro meu cocô”*

(In: Seu Erro, sem autoria)

⁶⁰ Isto legitimaria os comportamentos mencionados por Ferreira dos Reis como a valorização da performance erótica na imagem feminina. Vide Capítulo 5.

Em outras músicas, a mesma figura é recriada, sempre retratando a feana, a “mulher do inimigo”, como aquela que ali está para ser usada sexualmente. Denegrir sua imagem, enquanto mulher feia, despudorada, de índole duvidosa seriam atributos contrários aqueles considerados legítimos da cultura geveniana. Afinal, as mulheres gevenianas seriam o total oposto das feanas. Constroem-se, assim, figuras de estereótipo feminino valorizados pela cultura hegemônica e outros desvalorizados por ela. Este seriam, respectivamente, os atributos das gevenianas *versus* os das feanas.

Estereótipos de Gênero Feminino – Músicas Tatu Bola		
	FEANA	GEVENIANA
	Escala de Valores Opostos ao da Cultura Hegemônica	Escala de valores que legitimam a cultura hegemônica
Comportamento, sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Despudorada • Prática além do coito tradicional outras formas de relação sexual desde que satisfaçam o parceiro. • Em nenhum momento é considerado o seu prazer sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não mencionada como objeto sexual, considerada acima das demais.
Atributos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Feia • Mal cheirosa • Flácida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonita
Moral Sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa, muitas vezes chamada de “vaca”, “pistoleira”, “pelancuda”, “mocréia”, “vagabunda”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta, tratada como “bunita”

Tabela 7.3. Estereótipos de Gênero feminino presentes nas músicas Tatu Bola

7.3.3.2. Alunos de outras faculdades

Estes são homens, principalmente alunos da FEA-USP, Mackensie e FAAP. Quando caracterizados, o são como de comportamento sexual dito inferior, incompetentes e incapazes de disputar vagas no mercado de trabalho. Entretanto, não há entre eles um ente simbólico como ocorre no caso das feanas.

Aqueles que não conseguem emprego, pois não foram capazes o suficiente para entrar na GV e participar deste grupo seletivo, poderiam empregar-se apenas através da prostituição:

(...)

Cê pode ser bonzinho

Mas o cara da GV é muito bom

Uma coisa vou te aconselhar

Vai tramar lá no Trianon

(...)

(In: ZÉ NINGUÉM, Sem autoria)

Ou então em outra paródia que distingue o grupo geveniano dos demais.

Cookie é bom ninguém quer dar

Analisando essa galera pederasta

Nessa Economíadas só tem gay e nefasta

Mas na GV o negócio é diferente

Porque nós bebe e ainda garfa muita gente

(...)

(In: Cookie, sem autoria)

Utilizando-se do modelo de construção e escala de valores, apenas é possível depreender com relação à construção masculina de gênero, que a heterossexualidade é o único comportamento sexual legítimo no grupo. No entanto, vale ressaltar que a ausência de um objeto sexual masculino, talvez indique uma valorização da sexualidade masculina neste caso, como a única

que possui desejos. As mulheres de “casa” cumprem o estereótipo de pudicas e que não apresentam desejo algum.

Estereótipos de Gênero Masculino – Músicas Tatu Bola		
	ALUNOS DE OUTRAS FACULDADES	GEVENIANOS
	Escala de Valores Opostos ao da Cultura Hegemônica	Escala de valores que legitimam a cultura hegemônica
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Homossexual 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterossexual

Tabela 7.4. Estereótipos Masculinos presentes nas Músicas Tatu Bola.

É possível que apesar da análise, estas observações quanto às construções, as figuras presentes nas músicas das Economíadas, sejam interpretadas como meras brincadeiras; entretanto reconhece-se que, como qualquer produto cultural, reforçam estereótipos e valores existentes.

Quando perguntado sobre as relações entre homens e mulheres na Escola, como as mulheres eram vistas na EAESP-FGV, um aluno do 3º. Semestre de Administração de empresas e do 2º semestre de Economia da FEA demonstra claramente no seu discurso esta distinção:

“Eu não sei bem se as mulheres são tratadas de forma diferente na GV. Mas as meninas da FEA... É que a gente vê a coisa assim: as meninas daqui são daqui, entendeu, a gente não trata diferente. Mas as da FEA, não.”

Ele mesmo não conseguia explicar o porque da diferença, mas este discurso, ilustra novamente a distinção que acontece subliminarmente no mundo geveniano: as mulheres de fora, as feanas, no *funk* tratadas como “cachorras” e “preparadas”, e as mulheres de casa, as gevenianas, cujo comportamento sexual não deve ser comentado.

7.3.4. A Giovanna e a Gioconda

As duas maiores festas dos alunos de graduação da EAESP, a Giovanna e a Gioconda ocorrem respectivamente, no início e no final de cada semestre letivo. Contam com a presença, não só de alunos da Escola, mas também de outros universitários e estudantes do Ensino Médio.

A Giovanna é uma festa à fantasia, em locações que fogem à rotina da vida noturna paulistana. Além da “balada”, isto é, da festa, bebida, música e dança, há também uma série de *happenings* ao longo da festa para animar os participantes: de performances de malabaristas à pirotecnia. Poderia-se esperar que, por ser um espaço institucionalizado de transgressão, como um grande carnaval, haveriam cenas que exaltariam a erotização feminina como elemento de sociabilidade como visto anteriormente. Entretanto, este não é o observado. A dinâmica da festa está muito vinculada à procura, de homens e mulheres, por um par para à noite, alguém para ficar, para beijar, havendo uma contínua negociação das mulheres e homens presentes, para encontrar um par interessante. Talvez por que homens e mulheres estão juntos à caça, individualizar o espaço e tornar a sexualidade como um elemento de socialização que apenas beneficie um sexo, seria desinteressante e desmotivante para todos os participantes.

A Gioconda possui uma conotação diferente, por que não explora o lúdico das fantasias como o faz a Giovanna. Seu objetivo é voltar as atenções para um espaço de transgressão diferente, e usar sobremaneira a sexualidade como um elemento de socialização. Entretanto, diferentemente do que acontece em todos os demais espaços sociais citados anteriormente, tanto a erotização feminina quanto a masculina são exploradas nesta festa. São formados grupos isolados, clubes de homens e clubes de mulheres; no primeiro, o elemento de transgressão é a erotização feminina, no segundo, é a masculina.

Apesar de o único espaço de transgressão que promova a socialização feminina, através da erotização masculina, é a primeira vez que esta aparece como uma preocupação nos eventos sociais da instituição, esta ocorre de

forma sectária, isto é, homens de um lado, em seu clubinho isolado, mulheres em um outro. Talvez seja esta a conclusão que é possível desenvolver a partir dos dados apresentados. Não existe um espaço de socialização comum a ambos os sexos, e que promova de forma igualitária as sexualidades dos envolvidos. Se esta, a sexualidade, é utilizada como um elemento de socialização através da transgressão, o é exaltando a sexualidade masculina e reprimindo a feminina. Quando muito, a sexualidade feminina exhibe-se em redutos isolados, em uma ocasião especial, por um breve momento, e longe dos olhos dos homens. Diferentemente das alunas, os alunos não são obrigados a ajustarem-se as demandas da socialização pela sexualidade do sexo oposto, como ocorre com as mulheres da instituição.

Encerra-se aqui a análise das instâncias, Vida Acadêmica, Vida Estudantil e Vida Social. O próximo capítulo trata da caracterização do micro-ambiente investigado, suas relações com as instâncias e o que os sujeitos que participaram deste grupo pensam sobre este *locus* e todo o ambiente estudado.

8. O MICRO-AMBIENTE: A SALA DE AULA

O objetivo desta investigação é desvendar a cultura hegemônica da EAESP sob o prisma de suas construções culturais, dos significados dos seus “padrões” e, principalmente, dos discursos dos seus membros. Neste caso, como descrito anteriormente, o intuito é investigar como estes alunos reconhecem a cultura hegemônica, mais precisamente a cultura hegemônica de gênero, e como eles sentem-se em relação a mesma. Para tanto, julgou-se mais adequado comentar a dimensão do indivíduo retratando-os como membros de um mesmo sub-grupo do macro-ambiente: a sala de aula.

Considerar estes alunos alheios às relações de sala, seria esquecer a origem de imagens importantes das suas opiniões sobre a cultura da EAESP e sobre a própria cultura de gênero. É na sala de aula que o aluno da Escola desenvolve seus primeiros vínculos de amizade, constrói a sua visão do outro, e a sua imagem da instituição da qual faz parte. São diferentes leituras de eventos semelhantes. Todos têm acesso aos mesmos professores, aos mesmos colegas, estão circunscritos em um mesmo espaço e sujeitos às mesmas visões de mundo dos pares ao redor. Se considerássemos os “alunos da GV” como um conjunto *uno* e totalizante, estaríamos esquecendo a característica importante da sua socialização que, ao contrário de outras universidades, ocorre submetida a um dado grupo social de cinquenta alunos.

A sala de aula não possui em seu processo de formação nenhuma preocupação quanto a porcentagem de alunos e alunas, ou quanto ao perfil sócio econômico. Os 150 alunos elegíveis ao curso de Administração de Empresas, são ordenados por colocação obtida no vestibular. Segundo a Secretaria de Graduação, o processo seria seguinte: aquele que tirou primeiro lugar vai para a turma 01, o que tirou segundo para a turma 02, o terceiro para a turma 03, depois o quarto para a turma três, o quinto para a turma 02, o sexto para a turma 01, e assim sucessivamente, até completadas as vagas.

Por conseguinte, desconhecidos e sem nenhum critério de classificação, estes alunos estão postos a conviver por vinte e seis horas semanais pelos próximos quatro semestres até enfrentarem uma peneira que os separará em três turmas: duas matutinas e uma vespertina.

8.1. As características da Sala de Aula Investigada

Cada sala de aula na Escola é aqui entendida como um grupo social que possui características próprias, desenvolvendo em seus membros uma ideologia, uma cultura que é aquela que se faz presente quando dela falamos, quando dela comentamos. Mesmo que esta ideologia não seja aquela manifestada explicitamente por todos do grupo, ela é legitimada por seus membros pelo consentimento, pela coerção, caracterizando-se assim, como uma cultura hegemônica.

A cultura da sala de aula pode corresponder à cultura do macro-ambiente ou não. Para sabermos como a cultura da sala e a do macro-ambiente se combinam, é necessário saber o que os membros deste grupo pensam em relação aos dois espaços. Entretanto, não é possível assim proceder sem considerar a importância da construção de identidade de cada um deles, para conseguir estabelecer relações entre o papel destes atores na sala de aula e na Faculdade.

Esta sala de aula, no entanto, possui características bastante distintas. Em trabalho de observação realizado em outras salas do mesmo semestre, nenhuma apresentava grandes disparidades internas. Para muitos alunos originários de outras salas de aula que assistiam a algumas disciplinas no grupo investigado, era comum ouvir:

“Esta sala é dividida. Alguns sentam sempre de um lado, outros sempre do outro...”

Apesar desta ser uma característica do layout de todas as salas de aula da EAESP, uma estrutura que impõe uma divisão física entre direita e esquerda, ao longo dos semestres, em todas as demais turmas de Administração de Empresas, houve uma grande tendência à socialização entre os “lados”. Muitas vezes, constituíam inclusive grupos comuns, com grande mobilidade dos membros do grupo de um lado a outro da sala. Em uma das turmas por exemplo, apesar dos alunos apresentarem uma mobilidade reduzida, havia a preocupação em promover uma maior integração dos grupos trocando informações, participando juntos de festas.

Entretanto, o grupo estudado não conseguia promover uma efetiva relação entre os dois lados da sala. O empenho dos alunos em promover festas ou eventos do gênero, resultava na participação de pessoas de apenas um lado da sala ou apenas de outro, como comenta uma entrevistada:

“... eu acho a classe, eu já vi classes que foram um grupo bem mais unido que o nosso foi, eu acho que tiveram coisas assim chatas, de um meio que atacando o outro, sei lá, às vezes meio criancice, até, não sei até que ponto é relevante eu ta falando disso, não sei até que ponto isso era criancice, se mais pra frente ia ter dado certo. Eu acho que começo de faculdade a gente ainda não se encontrou, tem a classe que acaba ficando mais unida, acaba não ficando, eu acho que também vai de cada um, das pessoas, você pode ter uma classe inteira que se odeia e uma classe inteira que se ama, entendeu? Tem um montão de grupo que é diferente da gente,~eu acho que é isso que faz o mundo se fosse todo mundo igual, todo mundo se aceitando, se todo mundo fosse amigo, seria uma chatisse total, mas eu acho que é isso.”

Um outro entrevistado menciona:

“E assim, depois do segundo semestre, terceiro semestre o pessoal começou a se integrar mais. Mas eu não sei por que o pessoal sentia uma certa culpa assim, tinha um movimento pró-integração, não sei se você lembra....”

Esta situação agravava-se sempre que era necessário tomar decisões conjuntas com todos do grupo. As dificuldades de relacionamento não só impediam o bom andamento da aula, mas também a resolução de assuntos importantes que diziam respeito a todo o grupo. Ao longo dos quatro semestres avaliados, houve duas reclamações, uma advinda de professores outra de alunos, que obrigaram a Escola a tomar medidas disciplinares contra a turma.

Quando da entrada destes alunos na Escola, o quadro de calouros do semestre era o seguinte:

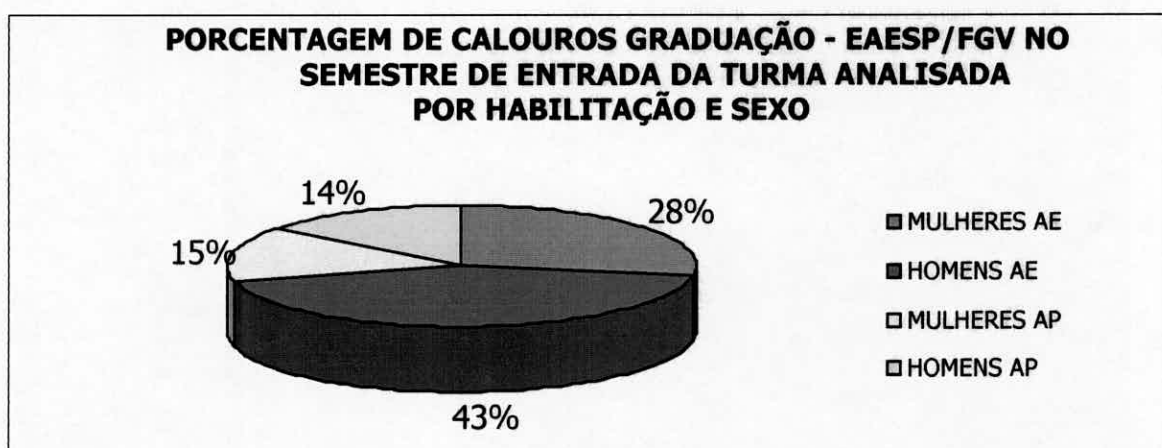


Gráfico 8.1. Alunos Calouros no Semestre de Entrada da Turma Analisada por Habilitação e por Sexo

Isto é, havia 57% de homens e 43% de mulheres, um grau de feminização acima da média histórica, que era de 38%. Para os alunos de AP esta média é ainda maior, com 66% de alunas, ao passo que AE mantém-se com 39,44%. Contudo, após a divisão dos alunos em sala de aula, houve duas salas com proporções equânimes (50% de alunas e 50% de alunos), e a sala investigada com uma grande disparidade entre o número de alunos e alunas, inferior

inclusive a proporção entre os sexos nas bases históricas da última década apresentadas.

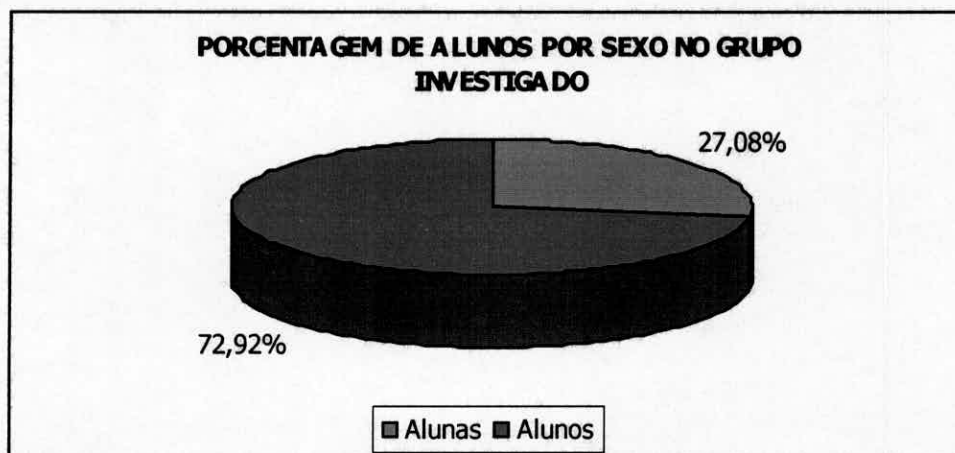


Gráfico: Porcentagem de Alunos por Sexo na Sala de Aula Investigada
Fonte: Assessoria de Desenvolvimento

Nas observações das três salas de aula de Administração de Empresas, tanto a sala investigada como uma das outras apresentou uso de estereótipos de gênero para justificar o papel da mulher na Administração, de forma sexista. Entretanto, apenas na sala investigada, esta discussão tornou-se extremamente acalorada. Em uma das salas discussões deste cunho não foram constatadas e nem mesmo os alunos lembravam-se de eventos como este.

8.2. O processo de socialização na sala de aula

Como comentado anteriormente, a sala de aula estudada apresentou uma nítida divisão em dois grupos. A partir desta constatação, reconhecer o outro significava reconhecê-lo como membro do grupo da esquerda, ou do grupo da direita. Rótulos e apelidos logo participaram das classificações. Utilizou-se como nomenclatura grupo A e grupo B. As características de cada um deles foram colhidas com os entrevistados e aqui são apresentadas:

Grupo A	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo do Oba-Oba • Bagunceiro • Descolado • Desinteressado • Dedicado e sabe dividir trabalho e diversão • Socialmente aceitos • Populares na Escola • Interesseiros • Pessoas legais • Bons amigos
Grupo B	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nerds</i> • Pensam apenas em estudar • Não são sociáveis • Interessados • Desinteressados • Maluqueiros • Hippies

Tabela 8.1. Estereótipos das duas regiões da sala de aula investigada.

A divisão entre os grupos também foi significativa quanto à presença de mulheres na sala. Setenta por cento delas, 10 alunas no total, permaneciam no Grupo A, enquanto o restante, no grupo B.

Não é possível, entretanto, ver os Grupos A e B como dois blocos homogêneos. Constituíram-se subgrupos ao longo dos semestres em cada um dos grupos, como uma consequência natural das amizades e interesses comuns. Mesmo assim, estes subgrupos mantinham-se inclusos em seu grupo original, o grupo A ou grupo B, não havendo subgrupos que transpusessem a linha física divisória da sala.

O gráfico da página a seguir demonstra, em cores, os subgrupos existentes em cada semestre. É notável que o grupo A mantenha sempre uma certa homogenia entre os seus, com um maior número de participantes no subgrupo representado pelas carteiras em azul claro.

Estes subgrupos são reconhecidos, novamente, como “panelinhas” pelos entrevistados. Quando perguntado se existiam panelinhas na sala de aula, o aluno responde:

“Sim. Tinha, eu via principalmente duas ou três situações assim no primeiro e no segundo semestre, o pessoal mais atirado o pessoal mais porra louca mesmo, como que, que, que, como é que chama, os amigos lá do Aluno Y⁶¹, que se desentenderam e se desintegraram também. E, tem o pessoal que odiava este pessoal e o pessoal que não tinha nada a ver.”

Para outra entrevistada a sala de aula está dividida em vários grupos e não apenas em dois, reforçando a idéia da existência dos subgrupos:

“Tem o grupo dos mais CDs, dos que mais estudam, o grupo dos mais desencanados, o grupo dos mais metidos, o grupo dos mais baladeiros, o grupo dos que mais querem tirar sarro, o grupo dos mais quietos.”

⁶¹ Outro aluno que personificava ou representava um grupo da sala pelo entrevistado chamado de grupo do Oba-oba, o Grupo B.

**SUBGRUPOS E DISPOSIÇÃO DAS ALUNAS EM SALA DE AULA
: DO PRIMEIRO AO QUARTO SEMESTRE**

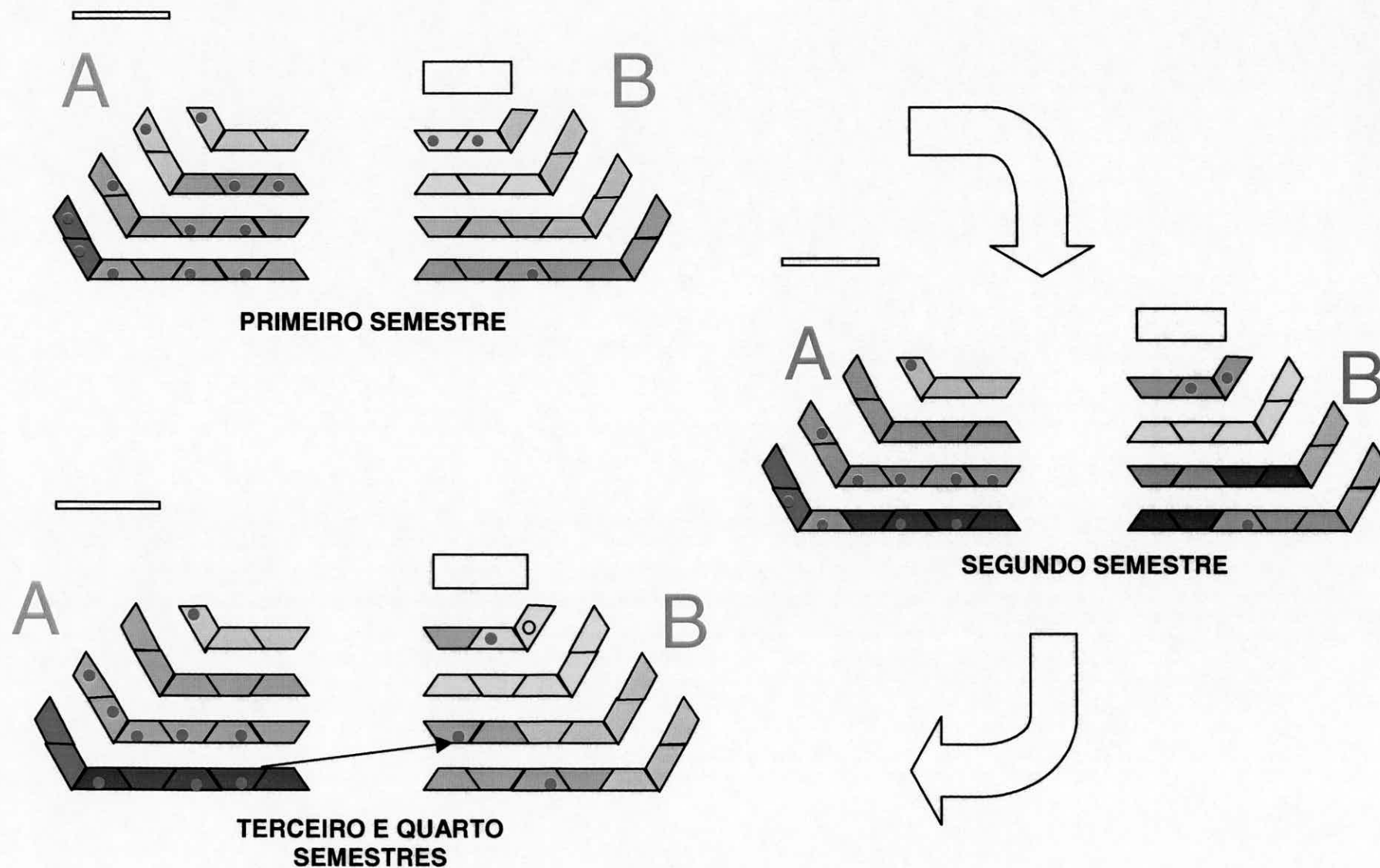


Figura 8.1. Disposição das Alunas e Subgrupos em Sala de Aula do Primeiro ao Quarto Semestre

No gráfico, os pontos em rosa referem-se às alunas e sua disposição na sala de aula. Todas permaneceram sempre em uma mesma posição no mapa da sala, ao longo dos semestres, com exceção de uma delas que deixou o grupo dominante (o subgrupo em azul claro pertencente ao grupo A) e deslocou-se para o grupo B. Segundo esta aluna, sua decisão foi motivada por não encontrar pontos de identificação com as “meninas da sala”, que, em sua maioria, estavam no subgrupo citado.

A permanência das alunas em um grupo como se formassem um bloco homogêneo representou para muitos dos alunos a existência de uma única ideologia feminina. Esta pertenceria e seria conivente com a hegemonia, e como tal, representaria todas as mulheres da sala e, quiçá, aquelas da EAESP. Esta foi uma construção presente tanto no discurso das alunas como dos alunos. Esta proposição poderá ser melhor constatada nas considerações seguintes quando comentamos a visão dos alunos sobre a sala de aula e a EAESP a partir das entrevistas realizadas.

8.3. A Cultura da Sala de Aula

A partir dos relatos dos alunos, é possível delinear quais aquelas características predominantes no grupo social investigado e qual a sua escala de valores. Esta delimitação faz-se importante para relacionar a cultura encontrada em sala de aula com aquela já apresentada sobre a EAESP. É válido notar que quando referências sobre a sala de aula surgiram durante as entrevistas questionário assim ocorreram como sendo relacionadas à cultura da EAESP, em uma justificativa a algum desagrado ou a alguma satisfação com o ambiente da Escola.

8.3.1. Como são os alunos e alunas em sala de aula

Para aqueles que comentam a insatisfação com os membros da sala de aula, tal consideração está vinculada à caracterização desta como um grupo homogêneo, com as mesmas características. Entretanto, estas características são sempre atribuídas ao Grupo A, tanto aquelas favoráveis como as desfavoráveis:

“E todo este idealismo que eu tinha com a GV foi quebrado logo no 1o semestre com matérias como Administração da Produção e Contabilidade e coisas assim. É....., pra piorar o pessoal da sala, eu percebi que não passava de um bando de criança e fazendo brincadeirinha que eu não via desde a 7ª. e 8ª. Série. Foi aí eu percebi que eu precisava fazer uma coisa além por que só a faculdade não ia dar certo, eu não ia conseguir sobreviver.”

“É... pessoal, são os amigos né, que foi muito, muito bom e tá sendo muito bom, tá sendo muito bom e eu tenho muito medo de perder isso, eu fiz grandes amigos aqui e agora depois dessa separação manhã e tarde eu já estou percebendo que está separando, que tipo já tá indo cada um pro seu lado, e isso, é a galera de dentro da faculdade.”

Há também preocupação em caracterizá-los como paulistanos e ricos:

“como nossa turma comporta muita gente de São Paulo, muita gente rica, até que se importa muito com isso, com roupa... Ah, eu acho isso um absurdo”.

8.3.2. A ética na sala de aula

Não consideraremos as várias dimensões que o conceito apresenta, apenas algumas expressões que revelam a postura ética, isto é, de que forma ela esta

presente no comportamento das pessoas da sala e da Escola, segundo os alunos entrevistados.

Em muitos dos discursos apresentados, os alunos consideram a ética como um elemento importante, principalmente para conseguir bons postos de trabalho na sua carreira profissional, à longo prazo. Para uma aluna, sobre o perfil do bom gestor seria:

“Pra tá sempre fazendo crescer a empresa ele crescendo, mas isso sempre com ética, nada de passar por cima dos outros de querer ganhar pelas vantagens do outro, de querer ganhar injustamente.”

“Pessoas anti-éticas, podem chegar num posto mas vão cair com certeza, que mais...”

Já para um aluno, aqueles que não conseguirão bons postos no mercado de trabalho podem ser assim descritos:

“Menores chances à longo prazo são pessoas, assim, que não respeitam os outros acho, que é o principal lógico que não tenha conhecimentos acadêmicos e então experiência profissional boa, mas acho que o principal é o respeito e a ética, e acho que a curto prazo, elas acabam até indo melhor e a longa prazo isso não se mantém de forma alguma”

Entretanto, outros revelam que apesar de importante, existem comportamentos questionáveis na Escola, que, por não possuírem punição, são valorizados e idolatrados pelos alunos. Quando perguntado sobre as características daquelas pessoas que não conseguiriam ser bem sucedidas no mercado, um aluno responde que a falta de ética seria uma delas mas não pode incluí-la pois “infelizmente, pelo que ele tem aprendido na faculdade, vendo, não ouvindo”, isto é, o que ele presencia no dia a dia na organização, a falta de ética não restringe o acesso ao poder :

“ Eu diria que incompetência, desmotivação, são as duas maiores. Eu gostaria de incluir falta de ética, mas infelizmente pelo que eu tenho visto pelo que eu apreendi na faculdade, vendo, não ouvindo é.. o que os professores falam mas, vendo infelizmente, eu não posso incluir falta de ética nesta lista por que isto não restringe o acesso ao poder nas organizações, a falta de ética. Talvez no longo prazo seja prejudicial mas ela não restringe ao poder. Então eu vou ficar com incompetência e desmotivação como resposta.”

Uma outra aluna apresenta que a falta de ética na Escola está bastante vinculada à banalização da cola em sala de aula, como um ato corriqueiro e comum, o que a levou a questionar o seus próprios valores pessoais:

“ E isso o que me deixou meio frustrada na GV o fato de que eu achava que este era um espaço de mais ética do que é na verdade. Eu acho que ética envolve a escola inteira, não só os funcionários, acho que ética envolve a escola inteira e não é assim aqui.”

“A cola acaba sendo um normal na GV e ... normal assim as pessoas colam mesmo, elas não sentem vergonha de colar, a cola acaba se tornando um normal na GV e os professores também não fazem questão de pegar”.

“A ética não envolve a Escola inteira envolve talvez a parte administrativa da Escola apesar de existir meios de punição que funciona, não que sempre funciona mais que às vezes eles pegam alguns colando, e se você considerar que 50 ou mais por cento da sala cola, pegar dois ou três não influi em nada.”

Além da banalização, a aluna comenta que também existe uma idolatria das pessoas que participam do conluio da cola, como se aquele que realizasse a melhor maneira de colar fosse por isso considerado um herói.

“ Mesmo por que eu ouvi, né, algumas frases que nem merecem ser comentadas sobre idolatria de pessoas por que estas pessoas sabem colar como se isso fosse um mérito e não uma coisa ruim, meio distorcido né?! ”

“ [Você quer comentar um pouco sobre esta idolatria?] Acho estranho isso por que teoricamente colar é errado. Você está usurpando de uma fonte que você não deveria utilizar. Um, eu já não acho que prova seja assim tão suficiente para medir o que você sabe ou não. Se você estuda que nem um louco no dia anterior para uma prova que é “decoreba”, você tira nove ou dez e nunca mais, se alguém um dia te perguntar desta matéria de repente você não sabe nem o que esta falando, ou você tem uma leve sensação de que possa ter visto aquilo em algum lugar. Mas, não é bem assim, prova mede aquilo que você sabe, não o seu desempenho durante todo o semestre. Quanto você realmente aprendeu tem pessoas que sabem mais de umas matérias mais foram pior em umas provas do que outras. Então acho que prova não mede tanto assim. E dois, colar é errado já que você estabeleceu uma regra de que você não vai utilizar de meios escusos pra fazer aquela prova e ninguém deveria usar e é errado, não importa o que o outro fale ou a minha opinião sobre prova, ou enfim.. É errado. Já que é assim, eu acho que ... se a Escola fosse normal ou se a escola fosse razoavelmente normal, se os alunos da Escola fossem razoavelmente normais, no mínimo eles não iam falar nada sobre pessoas colando, não que ele é bom nem vai apontar o dedo pra ele, entendo que existe uma certa cumplicidade, em ser amigo de sala, você não vai ficar apontando o dedo pro seu amigo e dizer que colou. Compreensível. Mas você falar que uma pessoa é boa, que ela é melhor do que as outras por que ela cola melhor, eu já acho um absurdo, por que é uma reversão completa da moral. Ele trapaceou. Ele fez uma coisa que não deveria fazer. Não é dourar mas você achar que esta pessoa é melhor, por qualquer aspecto, por qualquer aspecto, de uma pessoa que não cola ou de uma pessoa que cola pior do que a outra, eu

acho que é um absurdo que o mínimo que esta pessoa devia fazer era se sentir indignado por ele ter um privilégio que ela não teve. Dele usar escusamente uma coisa que não deveria usar, eu acho absurdo, isso mesmo."

Quando perguntada se há alguma diferença entre homens e mulheres em relação à cola em sala de aula e em relação a idolatria, a mesma entrevistada responde que esta diferença não é evidente e que tanto homens como mulheres compartilham deste comportamento.

*"Eu já vi não só na minha sala, mas às vezes nos corredores da GV, pessoas comentando que ficaram impressionadas com novos métodos de cola, sei lá... em lugares diferentes para professores não pegar. **[Você consegue definir se as mulheres são tão idolatradas quanto homens?**] É que aqui é uma faculdade meio predominantemente homens. E você escuta mais falando de homens, mas eu... não sei, como tem mais homem você escuta mais sobre homem, já vi mais pessoas falando de homens, não que ... eu já ouvi já pessoas falando de mulheres, não que os homens não por que sejam melhores assim, sejam mais competentes ou alguma coisa assim, mas é que tem mais homem. A comunidade geveniana é predominantemente masculina."*

Outro fato que chama atenção em relação ao tema é que a ausência de punição enseja que aqueles que não colam, comecem a fazê-lo para que não sejam prejudicados:

"É que na minha sala isto era genérico. Poucas mulheres...assim, acho que relativamente falando, acho que as mulheres colavam menos por que tinham menos mulheres e por isso e assim proporcionalmente, era menos, eu acho. Mas, acho que na minha sala era meio genérico. Se numa sala tem em média 40, 50% pessoas colando na nossa tinha 70, 80 dá pra contar nos dedos as pessoas que não colavam na sala. E depois algumas pessoas que

não colavam por ficarem indignadas com o fato daquelas pessoas, daquela outra porcentagem colar, eles começaram a colar também, eles tentaram a... equiparar a deficiência deles, como se fosse um meio de equiparar, eles não deveriam colar deveriam fazer os outros não colarem.

8.3.3. O comportamento em relação aos professores

Aqui os comportamentos são distintos. Há aqueles que realmente consideram que foram prejudicados por alguns professores, outros consideram que estes são pessoas amigas e que sempre dedicam o melhor pelos alunos. Entretanto, quando perguntado entre a relação dos professores e a sala de aula, as referências estavam bastante vinculadas à imagem de desrespeito que o grupo promovia em relação aos professores.

Entre estas, destacam-se o comportamento da sala com professoras, destacado por um entrevistado:

“A minha experiência é que, em geral, e independente da competência e do mérito, os professores homens são mais bem respeitados, é... as pessoas levam menos a sério, respeitam menos professoras. A gente teve professoras que tiveram formação que impressiona muito e as pessoas tratavam como se tivessem professoras primárias na sala e com os professores isto era menos comum, isto era menos comum, os professores... eles, as pessoas sentiam mais o peso da presença deles, respeitavam muito mais e... o trato com os professores pelo que eu vejo tem estas características. Nós tivemos uma professora que é talvez a melhor, uma das melhores sociólogas do Brasil e ela era hostilizada pela sala, pelos alunos. E isso não acontecia com os professores. E... eu acho que é isso. “

Mas para uma aluna esta diferenciação entre “professores homens respeitados” e “professoras desrespeitadas” não existia. O respeito seria fruto apenas das considerações sobre o professor, do respeito que ele promoveria em sala de aula, pelo seu empenho em dedicar-se. Entretanto, as professoras segundo a entrevistada, são obrigadas a dedicar-se mais:

“Sim. Sim. Eu não tive muitas professoras. Tive a XXX e a XXX e só é acho que só. Que me lembre mais foram essas. Assim, eu acho que as mulheres acabam tendo que se esforçar mais, tendo que aparentar mais que são melhores que os homens. Os homens eles vêm numa boa dão a aula deles. As mulheres se dedicam mais ao preparo das aulas, são mais assim, acho que elas tomam mais cuidado e acho que elas se dedicaram mais que os homens para chegar onde elas chegaram. Não sei se dá pra entender e por isso a dinâmica da sala é diferente. Eu acho as aulas, assim, têm professores que são didaticamente bons e têm professores que não são didaticamente ruins, mas assim se você pegar por percentagem relativamente não absolutamente, as mulheres dão melhor as aulas que os homens, se esforçam mais, têm mais cuidado. Alguns, eu tive alguns professores muito bons mas tive outros péssimos. As professoras que eu tive elas, didaticamente, elas eram boas.” **[E o comportamento em sala de aula em relação aos professores e as professoras...]***Ah, a professora de xxxx. Depende do professor. Isto vai depender meio assim, o professor impunha medo? Ele era mais respeitado. A prova era mais difícil, se pra passar era mais difícil, independente de ser homem ou mulher, acho que a sala se comportava mais, ele tinha mais medo do professor, assim, ele se comportava mais. Tanto pela prova, pela dificuldade da matéria quanto da própria, do próprio rigor do professor. É que eu fiz matérias em várias salas, não só na minha como em outras. E esta é uma tendência, eu achei, depende do rigor que o professor trata a sala de uma forma geral. Também a competência, claro. Os melhores professores geralmente são mais respeitados por que são melhores, atraía mais a atenção do aluno. Teve a ... eu esqueci da*

professora de XXX, eu gostava dela.(...), mas eu acho que as mulheres de uma forma geral conseguiam estabelecer melhor a disciplina em sala do que os homens, elas conseguiam estabelecer melhor onde eram os focos de problema dentro da sala. Cada uma assim com um tipo de abordagem, algumas justificavam, davam bronca, umas mantinham a sala inteira sobre pressão, outras perguntavam para várias pessoas da sala para manterem as pessoas focadas. Os homens partem mais para a disciplina mais punitiva, mais ditatorial. A mulher tem mais jeito, o homem força de uma forma mais agressiva que as mulheres.

8.3.4. As Alunas na Sala de Aula

Quanto à caracterização das alunas em sala de aula, foram todas considerações que remetiam a uma falta de interesse das mesmas em participar efetivamente da vida da faculdade. Muitos se referiam a elas como pessoas desinteressadas, pessoas descomprometidas com as aulas. O objetivo em estudar na EAESP para estas alunas, segundo os entrevistados, seria procurar “um marido”, recebendo aqui apenas os insumos para realizarem a caça. Esta imagem é compartilhada não só pelos homens, mas também pelas mulheres entrevistadas. Entretanto, estas imagens são criadas devido à inviabilidade, segundo os entrevistados, de relacionarem-se com estas alunas. Como constituíam um grupo coeso, isolado dentro do subgrupo azul claro caracterizado como hegemônico, eram vistas como um bloco de uma só ideologia que significava a dominação e a aceitação do modelo hegemônico onde estavam inseridas. Com isso, os demais alunos evitavam estabelecer vínculos e conviver com elas.

Segundo uma entrevistada, as maiores preocupações destas alunas seriam os seus guarda roupas e os eventos sociais que participavam.

“Ai por que eu não agüento ficar conversando, ai por que esta saia é super-legal, você viu a nova roupa que saiu não sei da onde, sabe?!”

Um tipo de conversa fútil... e sem total... segundo, se você fala que uma saia é legal o máximo que você fala é: é é mesmo. Eu não consigo ficar falando do jeito que uma se veste, ou aí as viagens, não as viagens assim, eu não estava preocupada com este tipo de coisa, eu já trabalhava na época elas nunca tinham feito nada na vida, sabe?! E a vida muda depois que você começa a trabalhar, tudo fica diferente, você começa a ver que a sua casa não tão protetora quanto você achava que era, o lugar que você mora não é assim, não te protege do resto do mundo, você sofre você engole sapo, você começa ver como as coisas são. E eu não conseguia mais conversar sobre este tipo de coisa superficial. De vez em quando você até fala: estou gostando de um, estou gostando de outro, mas... não diz muito. Não sei se deu pra entender. São mundos diferentes, eu acho. “

Quanto à escolha da carreira que estas alunas seguem, a entrevistada completa:

“... o que me preocupa é que as mulheres daqui são muito machistas. As mulheres elas tem um pensamento muito machista. Muitas mulheres daqui eu sei que elas não vão trabalhar. Não sei por que estão fazendo esta faculdade, não vão trabalhar. Assim que conseguirem um marido, vão para a casa delas. Eu acho que assim, é a opção de vida delas, ótimo, mas elas, eu tenho certeza que elas não sabem o que pior ou o que é melhor para a vida delas. De repente assim, qual é a visão de vida dela, qual é a decisão de vida dela, simplesmente acham que o marido deve trabalhar e ela ficar em casa, na casa dela. Por ela ser mulher, ela deveria ficar em casa e tomar conta dos filhos. E tem vários casos desses, em aula tem vários casos de mal gosto em aula eles partem para pontos de vista machistas, as discussões, sabe, parte pr'um lado machista do ponto de vista, sabe quando o seminário tá enviesado pr'um lado machista, sabe? As vezes acontece isso aqui. E é desagradável sabe, uma

coisa que ia agregar para a sua vida, e partindo pr'um lado que não tem nada haver, uma postura totalmente parcial do que ele achou e não da visão que ele devia tá dando pro resto da sala, mas conceitos, e aberturas pra pensar e não ponto de vistas fixos, o que ele acha. Na verdade não estou dizendo que não podem ser certos mas também podem ser errados."

Um outro aluno caracteriza as alunas da sala como o grupo social da que fora menos próximo, mas que possui apenas qualidades discutíveis como a "ignorância" e a "cegueira", que seriam comuns a homens e mulheres com os quais este entrevistado não se relacionava, mas seriam traços evidentes entre as mulheres.

"Eu diria que este grupo tem duas características principais que quando juntas, são péssimas. Uma destas características seria a ignorância, não querer ver outras realidades, e não querer aprender, e não estar na faculdade pra aprender. E, a outra é achar que tem razão, é se achar auto-suficiente, então eu acho que ignorância e achar que tem razão, quando juntas, é uma combinação terrível por que, é, leva a cegueira. Isto eu digo das pessoas com quem eu me recusei ter contato na GV. Por que... pensando aqui, eu cheguei à conclusão que todas as pessoas com quem eu evito falar na GV têm estas duas características: elas não enxergam e não querem enxergar. Também é muito difícil falar isso por que eu me coloco numa posição de eu enxergo, eles não, e eu não tô dizendo isso, eu tô dizendo que eu estou aberto à ver outras perspectivas, e eu vou baixar a cabeça e falar que eu tô errado, como eu já fiz muitas, muitas vezes nesta faculdade. E... estas pessoas não. E estas pessoas acham que tem tudo, que entraram na faculdade e o que vier daqui pra frente é só lucro, na maioria elas têm muito dinheiro também e não estão preocupados, e... não quer ajudar ninguém, não quer fazer nada por ninguém, nem por elas mesmas, quer dizer, por elas mesmas sim por que... tudo que elas fazem é por elas mesmas. Mas, bom, é isso que eu acho. [Quantos eram homens e

quantos eram mulheres?] *Aí eu diria que quarenta por cento homens e sessenta por cento mulheres. Talvez até mais um pouco mulheres a proporção. [Você reconhece alguma mudança de perfil entre homens e mulheres neste grupo?]* Neste grupo especificamente? Mudança de perfil? Eu diria que as mulheres são piores. Os homens, quando eles apresentam este perfil, é um pouco mascarado, é um pouco menos evidente, as mulheres são transparentes neste perfil.

Esta aversão a participar do universo da sala de aula apontado pelos entrevistados assemelha-se muito ao perfil apontado por Betty Friedman em *Mística Feminina*. Apesar dos trinta anos que separam o grupo ora analisado e a obra de Friedman, é possível encontrar a mesma descrição relatado pelos entrevistados sobre as alunas:

“Essas jovens davam a impressão de que a universidade era um período a ser transposto com impaciência e eficácia, tedioso, mas necessário, a fim de que a “verdadeira” vida pudesse iniciar. E a verdadeira vida era casar, morar numa bonita casa com o marido e os filhos.”
(FRIEDMAN, 1971, p. 134)

Entretanto a justificativa para este tédio e aversão aos interesses acadêmicos não é apenas devido à cegueira e à ignorância, como disse um entrevistado, ou ainda um interesse exagerado pelos assuntos superficiais, mas sim um receio em envolver-se com este mundo e tê-lo que deixá-lo para depois dedicar-se a família:

“Era uma defesa, uma recusa, a envolver-se. (...) Fingiam [a ausência] mas na realidade defendiam-se contra as paixões impessoais da mente e do espírito, que o colégio poderia despertar, as perigosas paixões assexuais do intelecto” (FRIEDMAN, 1971, p.135).

Infelizmente, talvez pelo mesmo processo de defesa, muitas das alunas citadas não demonstraram interesse em participar desta pesquisa.

8.3.5. Um documento: o *e-groups* da sala

Como realizado ao longo de toda a análise do macro-ambiente, não é possível limitar a investigação apenas aos elementos do discurso, mas também reconhecer o que é produzido nos espaços de transgressão. Para esta análise, o *e-groups* assume este papel.

O *e-groups* é um grupo de e-mails criado com o intuito de promover uma mais rápida e eficiente comunicação entre as pessoas da sala, através da troca de mensagens e arquivos. Estes poderiam ter conteúdo didático ou não.

Como um instrumento de comunicação que poderia ser acessado apenas pelos alunos cadastrados, isto é, professores e pessoas externas à sala de aula não teriam acesso às informações veiculadas, o *e-groups* constituiu um excelente espaço para a transgressão. Como não há exigências de qualquer natureza em comportar-se segundo este ou aquele parâmetro, é possível assumir a figura de um outro. As anedotas, piadas e brincadeiras tornam-se veículos de transgressão e também de socialização, pois quão melhor elaboradas, essas produções da cultura popular são motivo de comentários e e-mails posteriores, por outros membros do grupo. Isto é, seria possível, através da comicidade, criar vínculos.

Apesar de todos os membros da sala possuírem acesso a este veículo, alguns se opunham ao seu uso com brincadeiras e piadas pois julgava inadequado ao ambiente da sala de aula. Este era um comportamento recorrente do Grupo B, considerada muitas vezes composta pelos “mais quietos e mais sérios da sala”.

É um fato que os alunos que habitualmente estavam no Grupo A, eram os que mais utilizaram os e-mails para brincadeiras e piadas, enquanto os alunos do Grupo B limitavam-se a enviar mensagens sobre matérias para as provas e

outras informações acadêmicas). Dos 336⁶² e-mails pesquisados, 94 referiam-se a matérias de sala de aula, 161 a piadas e os demais (95) seriam referentes a assuntos pessoais. (Mas isso não significa que o Grupo A não enviasse e-mails acadêmicos, apenas o faziam de uma maneira diferenciada, como se constituíssem um esforço conjunto para ajudar um colega ou uma colega que estariam em dificuldade em uma certa cadeira, ou então organizando grupos de estudo, ou enviando resumos das matérias estudadas.

Como um espaço para a transgressão, as anedotas e piadas veiculadas constituem um documento das produções culturais do grupo estudado. Através de sua análise, será possível verificar a construção do estereótipo de gênero dominante, ao menos, no espaço de transgressão. Acredita-se que, tal como acontece no macro-ambiente, o espaço de transgressão seria o único veículo onde a demonstração explícita dos estereótipos de gênero se faria evidente.

Ambos, homens e mulheres, participavam da troca de e-mails de piadas e anedotas. Muitas, devido ao sucesso que causavam no grupo, seriam motivo de uma série de outras piadas sobre o mesmo tema. Como um espaço de transgressão e como as anedotas e piadas nada mais são do que a expressão da cultura popular daqueles que as criam e as perpetuam, é comum encontrar, em todas elas, elementos que reforçam as micro-desigualdades também encontradas na cultura de massa. Os temas mais correntes são mulheres loiras, consideradas pouco inteligentes, os estereótipos masculinos, os estereótipos femininos, e deformações corpóreas e defeitos físicos .

Não houve, entretanto, um número significativo de arquivos pornográficos, limitando-se a 7 apenas, no universo pesquisado. Quando veiculados, referiam-se aos “homens da sala” e a única informação que traziam eram endereços na web que veiculassem conteúdo pornô-erótico. Contudo, um dos traços pouco observados neste grupo de e-mails é a participação das mulheres nas

⁶² Esta classificação refere-se aos e-mails recebidos entre 03 de Março de 2000 e 20 de Junho de 2002, recebidos na Caixa de Entrada da pesquisadora oriundos do e-groups. A classificação utilizou como critério: e-mails referentes a assuntos acadêmicos deveriam ter informações sobre aulas, trabalhos ou provas, os e-mails de piadas e brincadeiras envolviam tanto textos,

brincadeiras e piadas. Poucos eram os e-mails enviados por elas, justificável pelo reduzido número de mulheres do grupo. Quando participavam, o faziam com e-mails referentes a estereótipos masculinos e femininos. Os estereótipos masculinos traziam em seu discurso uma posição inferior dos homens enquanto os femininos uma exaltação a figura da mulher como dependente do homem, financeira e emocionalmente. Citamos dois exemplos :

- Estereótipos femininos enviado por um aluno:
-
- Com o uso do funk, expressa a submissão feminina.

*“Cozinhar, cozinhar, já pode começar
Vai passar sebo na mão, assim, assim
Vai direto pro fogão, assim, assim,
Cozinhar pro seu Tigrão, assim, assim
Traga a Cerveja pra mim, assim, assim,”*

- *Estereótipos Masculinos e Femininos enviados por uma aluna:*

Esta é uma das poucas anedotas que possuem considerações sobre ambos os estereótipos. Entretanto, ainda apresenta elementos de dependência feminina ao homem, não se diferenciando das anedotas machistas.

ESTÁGIOS DA VIDA

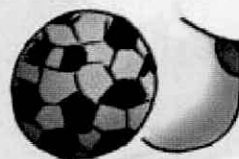
ESTÁGIO DA VIDA DO HOMEM

Idade	BEBIDA
17	Cerveja
25	Mais cerveja
35	Vodka
48	Whisky 12 anos
66	Antiácido Maalox



Idade	LINHA DE SEDUÇÃO
17	Meus pais estão fora no fim de semana
25	Minha mulher está fora no fim de semana
35	Minha mulher e filhos estão fora no fim de semana
48	Comprei um carro importado
66	Minha segunda esposa está morta

Idade	ESPORTES FAVORITOS
17	Sexo, sexo, sexo
25	Sexo, sexo, futebol
35	Sexo, futebol
48	Futebol e, às vezes, sexo
66	Dormir



Idade	DEFINIÇÃO DE UM ENCONTRO BEM SUCEDIDO
17	Cinema e amasso
25	Quando termina no café da manhã
35	Conseguir tomar café da manhã sem os filhos
48	Ter alguma companhia para o café da manhã
66	Chegar em casa vivo

Idade	FANTASIA FAVORITA
17	Dar três
25	Sexo em local público
35	Sexo a três
48	Apenas sexo
66	Tomar Viagra



Idade	BICHOS DE ESTIMAÇÃO
17	Iguana
25	O colega de quarto
35	Cão setter irlandês
48	Crianças do primeiro casamento dela
66	Peixinhos dourados

Idade	QUAL A IDADE IDEAL PARA CASAR?
17	25
25	35
35	48
48	66
66	17



Idade	ENCONTRO IDEAL
17	Assistir a um filme de Stephen King no drive-in
25	Jantar, sexo, dormir agarradinho
35	Jantar, sexo e ela vai embora
48	Ela aparece e resolve cozinhar
66	Ter uma companhia para jantar

ESTÁGIOS DA VIDA DA MULHER

Idade	BEBIDA
17	Cuba-livre
25	Vinho branco
35	Diet Coke
48	Qualquer bebida desde que acompanhada
66	Leite para osteoporose



Idade	LINHA DE SEDUÇÃO
17	Meus pais não me deixaram ir
25	Meu namorado vai desconfiar
35	Meu marido vai desconfiar
48	Meus filhos vão desconfiar
66	Nunca recusaria um encontro

Idade	ESPORTES FAVORITOS
17	Sexo, sexo e shopping
25	Sexo, sexo e shopping
35	Sexo, sexo e shopping
48	Shopping e sexo
66	Shopping



Idade	DEFINIÇÃO DE UM ENCONTRO BEM SUCEDIDO
17	Matiné em danceteria e lanchonete, burger king
25	Jantar com ele pagando em um bom motel
35	Jantar, motel e um diamante
48	Jantar e um diamante
66	Um bom papo basta!

Idade	FANTASIA FAVORITA
17	Alto, moreno e bonito
25	Alto, moreno, bonito e rico
35	Alto, rico e inteligente
48	Um homem com cabelo
66	Um homem



Idade	BICHOS DE ESTIMAÇÃO
17	Um poodle
25	Um namorado e um poodle
35	Marido, filhos e um poodle
48	Amante, filhos e um poodle
66	O coitado do poodle

Idade	QUAL A IDADE IDEAL PARA CASAR?
17	17
25	25
35	35
48	48
66	66



Idade	ENCONTRO IDEAL
17	ele se oferece para pagar
25	ele paga
35	ele prepara o café da manhã na manhã seguinte
48	ele prepara o café na manhã seguinte para as crianças
66	ele consegue mastigar o café da manhã

Figura 8.2. Os estereótipos de gênero no espaço de transgressão.

Em “Estágios da Vida”, os estereótipos femininos e masculinos são apresentados segundo as diversas faixas etárias. Apesar da marcante variação, há elementos que se repetem e que revelam o sentido conotativo da *charge*. Para as mulheres, o consumismo seria este padrão, aliado a subordinação à família.

Há uma nítida transformação da figura patriarcal, antes revelada pelo estereótipo do “machão” que não mais se faz presente. O homem possui, então, atributos que combinam elementos da antiga masculinidade, como a liberdade sexual, com a sensibilidade e demonstração de sentimentos, antes inimagináveis como “dormir agarradinho”.

As mudanças de estereótipo são esperadas devido a própria estrutura mutante das masculinidades que, para manter-se como hegemônica, utilizaria elementos outros para criar uma fachada, como já discutido no Capítulo 3. Entretanto, se o estereótipo feminino aqui apresentado fosse utilizado para descrever a mulher dos anos quarenta, certamente o faria com maestria, sem que grandes alterações necessárias.

Assim, apesar da aparente equidade, estes modelos continuam a retratar o domínio da hegemonia masculina e não reconhecem, verdadeiramente, a emancipação feminina ou sua mudança de perfil.

8.4. A Cultura da EAESP

Os entrevistados emitiram opiniões importantes sobre como viam a cultura da EAESP, aqui consideradas como leituras pessoais da cultura hegemônica da instituição. Apresentamos estas visões sem vinculá-las aqueles que a emitiram, pois o principal objetivo é caracterizá-la no contexto geral da Escola. Com isso, encerramos as caracterizações da cultura da EAESP aqui investigada.

8.4.1. Considerações gerais

- Ambiente competitivo

“... o ambiente GV é um ambiente muito ruim: é um ambiente extremamente competitivo, as pessoas tão querendo passar a perna na outra o tempo todo, é estimulado pela Escola e pelos professores”

“... que tudo aqui gira em torno de nota, e não deveria, tem o quadro de honra que é uma coisa horrível, que algumas pessoas se orgulham, de tá lá, não algumas pessoas, sim 95%, se encontrar um ou dois que não gostam do quadro de honra, é raro é uma raridade e lutam para se manter no quadro de honra é um ambiente assim, tudo aqui envolve sua média, pra você pegar os melhores professores você tem que... É um ambiente competitivo, é um ambiente assim que você não se sente confortável, uma escola não deveria ser assim, competitividade é bom até um certo grau, a GV excede este grau de competitividade”

- Considerar a Escola como a melhor:

“... se eu for falar da cultura dos alunos, eu acho que é uma questão de ‘nós somos melhores do que as outras faculdades e nós não temos que fazer muito... nós não temos que nos dedicar muito pra nos manter nesta posição’, o fato de estarmos aqui é um fato, é... uma coisa que você carrega, é uma marca que você carrega, que torna você maior que os outros... e... é isso”.

“ Sabe, a GV é muito aparência, eu acho, não aparência assim, a GV é uma boa escola, mas é muita aparência do tipo “eu posso mais, sabe, por causa disso, e isso e isso”

- A falta de cultura de Universidade:

“... o que eu odeio na GV é exatamente a falta de uma cultura de universidade por exemplo agora tô fazendo um curso na USP, eu estou convivendo muito com pessoal que estuda na USP, e eu vejo que é algo completamente diferente por que todo mundo é amigo de todo mundo, não existe panela nem existe frescura “

“ eu me decepcionei muito com a GV, por que eu achava que ela não passava de um colégio, no começo eu achava que não passava de um colégio, sabe, a questão das faltas, a questão da nota pra passar, estudar pra passar, não estar envolvido em uma coisa mais, é... mais faculdade mesmo, aquele estereótipo de faculdade que é uma coisa de pesquisa, que é o momento que você aprende a se virar na sua vida, que você deixa de estudar pra prova e estuda pra sua vida”

- A diversidade de pessoas que existem na Escola:

“Eu achava que a GV era mais os mimadinhos, os riquinhos e tal, mas entrando aqui eu vejo que não é e cada semestre que passa eu vejo que o grupo está cada vez menor, assim, eu vejo mais gente mais baseadinha entrando.”

“Cultura da GV, hum, primeiro eu tô eliminando um grupo grande que são os professores, e ainda entre os alunos existe uma multiplicidade de culturas, por isso cultura é algo difícil de comentar, por que cultura eu acho que é uma coisa muito fragmentada,...”

“Se eu fosse dizer pra um estranho eu diria que é a GV é uma faculdade com pessoas muito mente aberta, com um pessoal que gosta de festas, com um pessoal que leva as coisas muito na boa,

e... por outro lado tem um pessoal que leva as coisas extremamente a sério”

- A classe social dos alunos da Escola

“Ah, de elite acho que é difícil você encontrar uma pessoa na GV e ela não ser de elite”

“ Tem também muito também a questão cultural do cara ser rico, do cara ter dinheiro. Acredito que este seja um motivo de discriminação também. É, eu acho que tá mais ou menos aí. Nessas panelinhas, na finalidade do que tá fazendo dentro da GV, se tá trabalhando no DA, só tá estudando... Por classe também tem bastante panelinha, tem o pessoal mais atirado, o pessoal mais quieto. Eu acho que é por aí mesmo.”

- A arrogância

“ Os alunos da GV, muitos deles são muito arrogantes, não é nem ele, ele faz questão de falar que o pai dele tem isso não é nem ele que tem foi o pai dele, o pai dele não é ele, mas ele quer falar do pai dele, do carro que ele tem, da namorada modelo que ele arranjou e ficar passeando com ela por aí, ele deveria ter vergonha disso pro que não foi ele que arranjou foi o pai dele de repente ele entra no mercado de trabalho aí, não que isso vai acontecer por que tem muito QI no Brasil, não que ele fosse entrar de forma normal, por que o pai dele indicou pro amigo dele pediu um cargo lá e ele acabou entrando.”

“o cúmulo da arrogância, ‘eu posso por que eu tenho status’, e a GV é muito isso. Não que todo mundo seja arrogante, tem pessoas muito legais aqui.”

“Ou você ama o ambiente daqui, esta arrogância que as pessoas tem, esse ‘ai, eu’ o status GV ou você odeia e quer sair daqui o mais rápido possível.”

8.4.2. A cultura de Gênero da EAESP

Destacamos aqui as construções da cultura de gênero na EAESP mencionada pelos entrevistados. As opiniões dividem-se e a interpretação não é feita sobre gênero mas sim sobre sexo, sobre a divisão entre homens e mulheres.

Uma das entrevistadas reconhece que a cultura que predomina na Escola é machista, o que interpretamos como masculina hegemônica:

“... é que o ambiente GV é muito machista, os professores também mas talvez eles saibam demonstrar menos, não sei, mas os alunos GV são muito machistas, inclusive as mulheres”

“... você ouve comentários extremamente machistas, no corredor, em sala de aula, em discussão em sala de aula, você ouve assim umas coisas absurdas assim, como algumas brincadeiras teoricamente inofensivas mas que ofendem, do tipo ‘a mulher nasceu pra ficar em casa, pilotar fogão, depois esfriar no tanque’, coisas assim que são de mal gosto, razoavelmente inofensivas até coisas assim, como a esposa dele tinha que ficar em casa, cuidando dos filhos não tinha que trabalhar que era um absurdo. E isto você é afetado pelo ambiente em que você está vivendo.”

Entretanto, a outra aluna entrevistada acha que estas diferenças e disparidades entre homens e mulheres não existem na EAESP e que a Escola apresenta uma cultura neutra:

“ Bom sobre homens e mulheres, sinceramente, eu não... eu não tenho o que falar, sei lá, eu acho que não tem diferença na Faculdade, eu acho que agora as mulheres tão entrando cada vez mais mulheres na Faculdade, eu tô achando, se você for reparar definitivamente tá entrando mais mulheres, eu acho isso muito legal. Não sei, se as mulheres são mais espertas, se elas tão tomando o lugar dos homens, tal, mas... eu acho interessante, eu acho que isto é tendência de mercado mesmo, de trabalho profissional, de vida profissional, que as mulheres com certeza tão aí pra tomar, não tomar o lugar dos homens mas tomar o lugar que é delas.”

Esta idéia também é compartilhada por três dos quatro alunos entrevistados:

“Mas eu não vejo na GV esta diferenciação homem e mulher. Eu não vejo, Assim, sinceramente...”

“Apesar de existirem diferenças entre homens e mulheres, características naturais né, questões naturais, eu acho que isso não interfere na questão do trabalho na GV, das relações na GV. Isto ela tem uma grande virtude da GV, o melhor é que tem um melhor desempenho, independente do sexo. Eu acho que a mulher vive uma desvantagem por que está em desvantagem de número na GV mesmo.”

9. ANÁLISE DO INDIVÍDUO

9.1. Considerações Iniciais

Até este momento, no presente trabalho, procurou-se encontrar elementos que constituam a cultura da EAESP, principalmente sob a perspectiva de gênero. Esta foi retratada e analisada a partir de construções culturais bem como discursos, e também do sentido oculto de seus elementos simbólicos, nas mais diversas instâncias, na Vida Acadêmica, na Vida Estudantil, na Vida Social e no micro-ambiente, a sala de aula.

Esta análise da cultura pôde constatar a existência de uma cultura de gênero, sugerindo que esta seja uma cultura masculina hegemônica. Entretanto, não se averiguou ainda como os indivíduos reconhecem a si mesmos nesta cultura. Assim, não é possível construir com os elementos que estão disponíveis, como as masculinidades e as feminilidades participam da escala de valores da organização. Para isso, é preciso saber como os indivíduos que possuem características ditas femininas e aqueles que possuem masculinas encaixam-se na pirâmide cultural de gênero, a pirâmide das masculinidades que comentamos no Capítulo 3 “Formulação de Bases Teóricas”.

Para tanto, é necessário que analisemos os discursos de cada um daqueles que foram entrevistados nesta pesquisa. O objetivo é identificar como estas pessoas vêem a si mesmo, como vêem a Administração e a carreira que estão iniciando a construir, e, principalmente, como vêem o outro. É o jogo entre as características pessoais, o reconhecimento da cultura onde estão inseridos, as visões individuais sobre relações de gênero, e, principalmente, o senso de pertinência a esta cultura que reconhecem, que poderá delimitar como os femininos e masculinos estão situados na organização. Logo, com esta última análise poderemos resumir e classificar a cultura hegemônica que identificamos ao longo de toda a pesquisa.

Para facilitar a análise, julgou-se mais adequado reunir as entrevistas em blocos pelos assuntos principais, precedidos de um breve comentário. Espera-se que, desta maneira, ficarão mais evidentes as diferenças ou similitudes de opinião entre os entrevistados.

Os seis entrevistados foram classificados em H-A, H-B, H-C e H-D para os homens e M-A e M-B para as mulheres. Para evitar a identificação, omitiu-se nomes de colegas de turma e professores, bem como demais características irrelevantes para que não houvesse risco de identificação aos entrevistados.

9.2. A Trajetória dos Entrevistados

9.2.1. A decisão de entrar na EAESP-FGV

“Entrar na GV”, para todos os entrevistados, é sempre uma decisão envolta em uma dúvida natural, mesmo para aqueles que realmente queriam Administração.

Em todas as respostas, há alusão a “grife GV” ou a “marca GV” como um elemento que envolve a sua decisão de entrar na Escola. Apenas uma das mulheres claramente definiu seu desejo de prestar GV por que esta era “a melhor”.

Prestar vestibular para a GV nem sempre se opõem a prestar prova para outra faculdade de Administração, mas sim prestar a de outra faculdade igualmente competitiva, que ofereça alguma segurança de ascensão no mercado de trabalho. Isto é citado por três dos entrevistados, como sua decisão de prestar Engenharia em escolas de ponta, e uma entrevistada que prestara Economia na FEA-USP.

Para dois dos homens e uma das mulheres, a decisão de prestar o vestibular esteve bastante relacionada ao envolvimento paterno que ora exerceu pressão familiar, ou serviu de modelo de carreira ou mesmo, apenas aconselhou. Para

um dos homens e uma das mulheres, amigos e conhecidos foram decisivos para o seu desejo de prestar GV.

Outros consideram que entrar na GV também pode abrir portas na futura carreira profissional.

Apenas um considera o interesse em fazer GV pelo duplo caráter da formação do administrador que agrega Ciências Humanas e Exatas.

(H-A) “ *Eu estava fazendo cursinho, tava meio perdido... eu sempre quis fazer administração, assim de uma certa forma, talvez por influência do meu pai e tudo mais... ééé ... eu achava que mesmo que eu não gostasse da faculdade, eu mais pra frente ia conseguir me inserir em várias partes do mercado por que ia conseguir um emprego e ia conseguir viver bem depois por que a GV tem todas esta grife, tem toda esta história por trás, né; e a administração é um curso que abre infinitos campos de trabalho depois ”.*

(H-B) “ *eu entrei na GV meio por acidente, e eu prestei no vestibular Administração na GV e eu supus que era o que eu queria fazer, mas eu prestei GV mais por pedido, mais por que meu pai pediu para eu prestar, e eu acabei fazendo por pressão familiar, e também por que eu mudei de idéia”.*

(H-C) “*...eu não pensava em fazer GV até meio na véspera assim do vestibular, e... eu fiz colegial técnico em eletrônica e meio do que continuando o caminho eu tava, indo pra Engenharia, já tava praticamente em setembro, já tinha feito um ano inteiro do cursinho de exatas, com reforço pro ITA ainda, tava realmente pensando em fazer Engenharia. Daí eu comecei a olhar assim, será que é isso mesmo que eu vou querer, e tinha um amigo meu que tava louco pra fazer GV, me falava da GV todo dia, aí eu comecei a ver, vi as matérias que, que eu ia ter na GV se eu viesse pra cá, comecei a olhar, comecei a me interessar também. Aí eu prestei o vestibular pra*

ver o que ia dar, aí eu passei no vestibular aqui da GV e continuei passando na POLI, no final. Aí eu fiquei naquele dilema, não sabia pra onde que ia, e resolvi vir pra cá. Aí eu comecei a pensar como eu estaria quando eu me formasse, dois anos depois que eu me formasse, e achei que eu teria talvez um futuro melhor se eu viesse pra cá,..."

(H-D) "Ah, eu decidi entrar na GV porque,... ah porque eu gostei muito do currículo de graduação em Administração de Empresas e porque tinha matérias tanto de humanas quanto de exatas e eu gostava um pouquinho de cada e, ah... eu achava que com isso daria um boa oportunidade de, de... ah não sei, conhecer os dois lados e... eu também poderia adiar um pouco a decisão da onde trabalhar porque graduação em Administração você, ah, só no fim da faculdade, você vai decidir no que trabalhar, se Marketing, ou Finanças, se é Recursos Humanos, você tem a opção de adiar um pouquinho a decisão e acho que eu fiz bem"

(M-A) "É..., no colegial eu já tinha ouvido falar muito bem, tinha amigos, conhecidos, que já estavam na faculdade, como eu tinha já uma idéia do que era Administração, de ser um curso amplo, podia trabalhar com Finanças e com qualquer outra coisa assim, eu decidi fazer administração por que eu decidi: "ah, eu vou me empenhar por que eu quero a melhor e a GV é a melhor" e fui realmente atrás, eu parei assim ,tinha decidido que queria GV, comecei um cursinho especializado e tal, e mas por conhecimento de terceiros, e pelo conceito dela."

(M-B) "Bom, você sabe que eu prestei GV, fiquei p... com a GV por causa de uma prova de Matemática depois então resolvi não querer mais GV, né , mas aí meu pai falou pra prestar, vai ver você passa, prestei. Passei. Terceira chamada. Tudo bem. Daí eu na época eu achava que queria economia, não acabei de prestar as provas de segunda fase da FEA, só que depois disso começou a apertar a GV,

começou a ficar um pouco pesado assim tinha muito trabalho, tudo aí eu desisti de prestar Economia. E assim eu entrei na GV e fiquei...”

9.2.2. A Vida na EAESP

Dependendo do tipo de atividade que desenvolveram dentro da escola, os alunos discorrem sobre sua vivência na instituição como aquela ligada à sala de aula ou como fora dela.

Para estes alunos que já enfrentaram o início da vida universitária e agora estão em busca do primeiro estágio, da primeira experiência profissional, há uma clara delimitação da trajetória dentro da GV:

- Etapa I, o impacto da chegada,
- Etapa II, o reconhecimento dos pares, a convivência em sala de aula, a inclusão ou exclusão,
- Etapa III, a procura de outras motivações extra-classe, geralmente engajando-se em uma entidade
- Etapa IV o retorno à sala de aula, devido a decepção com a atividade extracurricular
- Etapa V, o estágio.

Para os melhores alunos, mesmo para aqueles que realizaram estágio e participaram de atividades extracurriculares, a trajetória geveniana está intimamente ligada à vida na sala de aula, ao desempenho acadêmico. Para um dos alunos, o único entre os entrevistados que não desenvolveu atividades extra-curriculares, a trajetória é apenas um misto de emoções, algo que resultou em uma vitória mas que até ela foi um caminho sofrido e tortuoso.

(H-A)“.. tive dificuldade de me adaptar ao tipo de pessoa que freqüenta, eu nunca tinha convivido com pessoas assim, mais esnobes né, assim, sabe, eu nunca tinha vivido uma situação como essa e. (...) E todo este idealismo que eu tinha com a GV foi quebrado logo no 1o semestre com matérias como Administração da Produção e Contabilidade e coisas assim. É....., pra piorar o pessoal da sala, eu percebi que não passava de um bando de criança e fazendo brincadeirinha que eu não via desde a 7ª. e 8ª. Série. Foi aí eu percebi que eu precisava fazer uma coisa além por que só a faculdade não ia dar certo, eu não ia conseguir sobreviver. E aí, foi aí que eu comecei a procurar as entidades. Prestei Júnior Pública e a FENEAD, né , que agora não está mais na GV.(...) e... um dos meus melhores momentos que eu passei no primeiro ano da faculdade foram devidos a entidade que eu entrei. Com isso eu deixei a faculdade de lado e só prestei atenção a ela. Aí eu falei: não agora vou mudar e tal vou começar a gostar mais. Ai não deu certo. Eu tive algumas decepções no primeiro semestre e aí no segundo semestre eu peguei uma grande motivação na minha vida particular que foi o fato de eu ter começado a namorar e foi muito importante pra mim mesmo, isto começou a dar motivo por que era tão importante a faculdade. Se eu não for bem na faculdade agora não vou conseguir um emprego bom e não vou conseguir me manter numa, numa na vida que eu quero me manter. Por isso é que foi tão importante pra mim. E aí a partir daí,, foi quando eu tive a minha verdadeira virada na GV, passei a estudar com prazer, passei a gostar das matérias.... E isso coincidiu com o fato de ter tido Marketing, Marketing foi o que abriu meus olhos, foi o que eu tenho que fazer, o e é isso que eu quero fazer: ou trabalhar com Marketing ou abrir uma empresa própria. O semestre passado foi o semestre mais importante que eu tive na GV, foi o semestre que eu percebi que eu não tenho só que manter as expectativas, né eu também tenho que cumprir as minhas expectativas, ir bem... tem um monte de matérias que a gente tem que passar por cima e, e, este foi o melhor semestre da GV, fechei

com média quase 7... e fiquei muito feliz mesmo a única coisa eu fiz tudo do jeito que eu planejei no começo do semestre, e estou muito, muito orgulhoso de mim e tô muito, muito bem agora. Atualmente eu estou contente com a GV, eu gosto da GV, coisa que eu nunca pensei que ia acontecer comigo, e agora estou com o calendário certinho, coisa que a um ano atrás eu acho que eu não ia conseguir, pra mim isto já foi uma baita de uma vitória, agora eu quero coisas maiores, consegui continuar com meu desempenho e conseguir um estágio onde eu possa ser feliz dentro deste estágio. Coisa difícil eu não tô conseguindo achar estágio. Mas essa é a minha trajetória da GV.”

(H-B) “... eu tenho gostado muito da minha trajetória na GV apesar de sofrida ela teve várias recompensas, e eu acho que valeu à pena **[Por que a sua trajetória foi sofrida?]** Muito trabalho, muito estudo, pouco tempo pra dormir, pouco tempo pra descansar e sacrifícios...”

(H-C) “Eu comecei, entrei na GV meio perdido, não conhecia ninguém, bastante gente eu via já se conhecia do cursinho, do colégio, não conhecia ninguém, ninguém mesmo. Fiz bastante, fiz vários amigos na classe, com o pessoal da classe, e comecei a trabalhar no DA, na Gazeta e conheci mais gente ainda, e comecei a me interessar pelo trabalho lá na Gazeta que eu achava muito interessante que achava, sei lá, que ela tinha um potencial pra crescer bem mais do que... E comecei a me dedicar bastante, trabalhei bastante tempo lá, me envolvi bastante, e fiquei bastante tempo dedicado com todo e qualquer tipo de assunto relacionado ao DA, com Escola, com Câmara Discente, estas coisas, até que eu fiquei bastante focado nisso um tempo, até que depois, quando a gente perdeu aquela eleição, eu meio que ... desisti e voltei assim só a me preocupar com o curso, não assim com o insucesso...”

(H-D) “Aqui na GV?! Bom, eu é... comecei no primeiro ano eu não estudei tanto quanto eu gostaria é... tanto que minha media não é

tanto quanto tão boa. É... no segundo ano eu comecei a estudar mais é tentei participar do Diretório Acadêmico acabei não gostando, principalmente pelo ambiente era um ambiente muito hostil, é... existe diversas panelas e um tenta agredir a outra panela e num me dou bem com isso... ah bom, no terceiro semestre, eu resolvi sair do Diretório Acadêmico é... estou estudando mais, quase resolvi fazer outro curso, quase... Desisti porque acho que tava um pouco tarde ah... agora. E a partir de agora de vou começar a procurar estágios acho que agora está na hora já antes eu achava que podia esperar mais um tempo para trabalhar e estudar um pouco mais”

No entanto, começar a descrever a sua trajetória com sentimentos ou impressões de frustração ou decepção, foi algo comum entre cinco dos seis entrevistados. Estes sentimentos são, ora causados por uma sensação de deslocamento, ou por que não conseguiram encontrar grupos ou pessoas das quais se identificassem dentro da sala de aula, ora frustração com o curso podendo estas duas formas aparecerem conjuntamente.

Alguns discursos são extremamente enfáticos neste aspecto. A inadequação pode levar a procura de um grupo social fora da sala de aula como uma medida de sobrevivência, ou então pode gerar um sentimento de fuga, da classe ou do ambiente da faculdade. Entre eles é significativa a postura de M-B que não conseguia socializar-se com as mulheres da sala, que, segundo ela, possuíam objetivos diferentes dos seus. Como chegou à sala em terceira chamada, seu processo de inclusão foi inteiramente diferente dos demais. Tentou-se identificar com o grupo feminino, talvez por que era constituído de pessoas do mesmo sexo, mas esta pareceu não ter sido o ponto primordial para o seu sucesso nas relações sociais futuras. O mesmo não ocorre com M-A que inclusive considera que uma das melhores experiências em sua trajetória são os amigos de sala de aula, o “pessoal da sala”.

(M-B) *Quando eu entrei na GV eu me sentia meio... fora do resto da GV que eu era mais velha, achava que as pessoas eram extremamente imaturas em relação ao comportamento em sala, ao*

posicionamento em relação a várias coisas, inclusive provas, e em relação a ... ao respeito aos professores, às vezes eu achava que eles desrespeitavam os professores e eu achava aquilo um absurdo, as meninas que eu conhecia da sala eram totalmente diferentes do meu padrão de visão de mundo, e também foi um pouco chocante assim, eu no começo inclusive eu meio que larguei às vezes, no primeiro semestre não por que eu não podia mais faltar, depois eu comecei a faltar bastante por que eu não agüentava ficar aqui, e não agüentava ficar na sala, aquilo me sufocava, e assim, as matérias do primeiro ano também são mais chatas, são mais básicas, não focam em nada, e não são, e no final você descobre que elas não são importantes para o resto da sua formação aqui na GV, você descobre que aquilo tudo... ou umas matérias contradizem ou acaba sendo irrelevante as matérias do primeiro, principalmente do primeiro semestre, o segundo melhora um pouco. A minha expectativa da GV era maior do que o que eu obtive na realidade.e... Todo mundo achava muito difícil, eu achei fácil, extremamente fácil...e... no terceiro melhorou, as matérias ficaram mais focadas em Administração, apesar de terem várias matérias para abrir um pouco o teu campo de visão, assim, de Administração, não era assim tão básico, assim o quarto também, já deu uma melhorada e agora acabei de fazer o xxxx semestre, o segundo semestre eu achei que eu tive mais matérias que valessem a pena. Este é o problema da GV, eu acho, tem alguma matérias que realmente são boas e que valessem a pena e que realmente você aprende muito e tem matérias que você não aprende quase nada, ou você aprende e no final você não utiliza ou você ... não tem relevância para o resto da sua vida. Tem algumas que são críticas e são interessantes, algumas matérias do primeiro ano eu achei bem legais eu achei que foram super importantes como Sociologia, Filosofia, Psicologia, eu achei super importante, mas tem outras matérias como Produção que não agregam nada a você, e no final você descobre que são um monte de coisas que se repete, que de repente nem precisava ter duas matérias para uma coisa assim que no final tudo é igual, enche muito

o saco...**[Fora sala de aula, mas ainda na GV]** Fora sala de aula. No começo da GV eu andava, eu comecei a andar com algumas meninas da sala de aula, e... eu ficava um pouco no DA, gostava de jogar truco sempre gostei de jogar cartas e eu ficava lá, só que daí teve um dia eu me lembro até deste dia, , foram todas as meninas da sala no XXX, sabe, num sei, num restaurante não lembro qual é nome.E... Nossa, naquele dia foi o f... foi a gota d'água pra mim a conversa assim eu não conseguia nem estabelecer uma conversa com elas, por que o padrão de vida, era ... não o padrão de vida mas de realidade, assim o que enxergo de realidade, os nossos padrões de realidade eram tão diferentes que eu não conseguia estabelecer contato entendeu, não conseguia atingir um patamar mínimo de assunto pra continuar conversando e tanto que naquele dia eu me afastei bastante delas, por que elas seguiram um rumo diferente do meu, elas começaram, elas marcavam viagens para Campos do Jordão já que eu odeio quando está em alta temporada por que é um inferno, elas começavam a marcar coisas assim sabe, e que não tem muito a ver comigo. Então eu me afastei bastante da maioria delas e comecei a andar com outras pessoas, que... não é que eu não via com bons olhos não é nem isso simplesmente não tinha contato, por que eu entrei bem mais tarde na GV, entrei quase um mês atrasada, eu não estava tendo aquela coisa de integração. Fui me integrando conforme eu fui entrando, tanto é que tem pessoas assim que agente termina quase não falando, tanto que tem pessoas que eu comecei a achar interessante e comecei a achar pontos em comum, e comecei a me adequar a estas pessoas. Uma das coisas que eu achei um pouco assim que pra mim difícil na GV em termos de convivência social é que o grupo de pessoas que pensam parecido do jeito que eu penso, as pessoas que passei a me identificar , a gente acabou se afastando por que cada um seguiu um caminho diferente, cada um acabou se afastando um pouco. Eu que falei que nunca ia namorar alguém da GV e estou namorando. As coisas mudam, né?!"

(M-A) “Acho que já tive meus altos e baixos, quando eu entrei achei tudo uma maravilha, principalmente com o pessoal, né as matérias eu não gostava muito, os ‘Oba-obas’, e tal. Mas... acho que no terceiro semestre eu já tive mais consciência de que a GV não era um paraíso, a GV não era o paraíso. Os professores não eram tudo que eu esperava, as matérias não era tudo que eu esperava, e eu senti que foi um período mais de baixa, assim, de decepção com a faculdade. Mas,... sei lá comparativamente com outra gente que faz PUC Mackenzie, da FEA eu não conheço, conheço gente que faz PUC, Mackenzie; e a GV é realmente muito melhor neste quesito. Mas estando aqui dentro eu posso dizer que me decepcionei um pouco, então minha trajetória assim, Eu estou esperando achar uma luz no fim do túnel. Por que se continuar do jeito que tá eu não acho que foi maravilhoso, mas assim, tem seus lados bons, mas acho que os professores são os que mais me decepcionam, acho fracos, e... sei lá, acho que eu estou num período meio de baixa da faculdade, no momento. Mas você fala também trajetória acadêmica? A trajetória acadêmica tá meio estável, de média assim tá tudo igual, aquele sete básico. E só isso. **[A trajetória pessoal, então, se limita a insatisfação com os professores ...]** A um pouco de insatisfação quanto aos professores e as matérias, eu achei, eu acho que a faculdade tem possibilidade de desempenhar muito mais, de encostar muito mais no aluno... e em relação à Faculdade eu estou me decepcionando, o que compensa, vamos dizer assim, são as portas que o nome da faculdade abre pra você. Então, os estágios que você pode arrumar, a forma que você vai ser vista lá fora, isso é muito bom, com certeza, mais tarde eu acho que não há dificuldade, eu acho que você já chega bem nos lugares, eu acho que o que eles falam de alunos decepcionando o nome da faculdade, e tal, deve ter mas eu acho que muitos confirmam este prestígio que a GV tem, por que você comparando com os profissionais de outras faculdades, você já percebe isso. E por esse lado eu acho que a faculdade me ajudou muito, mas visto daqui de dentro exatamente tá sendo decepcionado muito.”

9.3. Observando as Desigualdades

Estas são caracterizações das leituras sobre os fatos e eventos presenciados pelos entrevistados na EAESP. Com estas observações, procura-se identificar desigualdades percebidas com o próprio entrevistado e com outras pessoas para definir quais as características valorizadas pela cultura hegemônica.

9.3. 1. A melhor e a pior experiência na EAESP

A série de melhor e pior experiência procura identificar, alguma restrição sofrida pelo entrevistado ou entrevistada. Seria uma forma menos direta de saber como a cultura hegemônica participa da vida deste aluno e como ele a veria na Escola.

Para quatro dos entrevistados, a pior experiência estava relacionada a frustrações no trabalho com as entidades. Estas seriam pela perda de uma eleição ou então por discordar do modelo gerencial vigente, ou ainda por não conseguir identificar-se com a cultura da entidade da organização.

M-A e H-C possuem, entretanto, reações diferenciadas ao mesmo fato, a perda da eleição da entidade. M-A vê a perda como um ganho pessoal pois todo o processo de disputa e campanha fora para ela a maior vitória, enquanto H-C considera que a derrota significou que o trabalho empenhado até então não havia tido nenhum significado.

Apenas para o entrevistado que não possui envolvimento com entidades a pior experiência está no ambiente acadêmico.

(H-C) “Ah, acho que talvez foi algumas DPs que eu peguei, que acabaram complicando, complicando o meu horário, e, eu acho que por falta, não sei se exatamente de empenho, não sei, se eu devia

ter me esforçado mais em relação ao curso, assim, agora que eu tô me ligando que eu deveria ter me preocupado mais com isso, não agora mais um ano atrás mais ou menos. **[Alguma experiência frustrante?]** Pessoalmente, eu fiquei muito triste na época que a gente perdeu a eleição pro DA, por que eu tava assim numa fase que aquilo era muito importante pra mim, assim, eu acreditava que a gente entrando ali a gente ia poder fazer um trabalho brilhante, não sei se era pensamento bobo, utopia, não sei o quê que era, olhando agora pra trás, talvez não fosse dar em nada, talvez eu não ia crescer pessoalmente nada, talvez eu não ia crescer pessoalmente nada, talvez eu não ia aprender nada, não sei, mas na época aquilo era muito importante pra mim, eu me dediquei muito durante os últimos seis meses, não só na campanha que a gente ia fazer mas na gestão, a gente entrando como é que seria a nossa gestão, tava tudo planejado já, a gente tinha feito um trabalho muito importante, muito legal assim. E, quando saiu aquele resultado que a gente tinha perdido a eleição, Nossa, foi muito frustrante, eu fiquei muito triste assim, a gente ficou lá embaixo na Haidée, nossa, o que eu chorei naquele dia foi uma palhaçada, aí depois é uma das coisas que eu olho pra trás e dou risada, assim, não sei.”

(M-A) “A minha pior experiência foi ter pego a primeira DP, de Marketing com XXXX. Que eu achei que foi totalmenmte injusto, totalmente, totalmente. Assim, foi muito pessoal, não foi de estudo, tenho certeza absoluta. E... O que eu mais aproveitei eu acho que foi quando eu estava me candidatando pro DA na chapa XXX, que eu acho que foi uma experiência muito positiva, eu pude ver os bastidores da faculdade, então eu conheci muitas coisas, o centro de estudos, conheci o DA internamente, eu acho que me fez crescer muito também por que a gente trabalhava com muita coisa fora da faculdade, fora que tinha este lado de política este lado de está fazendo um jornalzinho de tá fazendo sabe toda uma campanha, foi algo que aprendi muito foi muito cansativo mas foi uma experiência muito produtiva. E pessoal, são os amigos né, que foi muito, muito

bom e tá sendo muito bom, tá sendo muito bom e eu tenho muito medo de perder isso, eu fiz grandes amigos aqui e agora depois dessa separação manhã e tarde eu já estou percebendo que está separando, que tipo já tá indo cada um pro seu lado, e isso é a galera de dentro da faculdade. Mas acho que experiências pessoais negativas, eu acho que na teve nenhum, assim, teve aquilo que aconteceu com o XXX, mas eu considero isso mais profissional do que pessoal.

Apenas uma das piores experiências, a de M-A, é considerada por ela algo injusto e pessoal, como se houvesse sido prejudicada não pela sua falta de empenho ou mérito, mas somente devido aos seus atributos pessoais. Mesmo assim, como visto mais adiante, ela revela que não se sente discriminada na instituição.

A pior experiência também pode estar muitas vezes ligada a um conflito entre os valores familiares e aqueles encontrados dentro da GV, como se constituíssem escalas de valores diferentes entre duas culturas. Como campos, há entre a GV, isto é, a universidade, uma estrutura relacional com o campo família. A hierarquização dos valores da família sobre os valores da instituição geram descontentamento ao ver que o que é propagado na Escola não condiz aos valores que o entrevistado esperava encontrar. Isto ocorre, por exemplo, com a insatisfação com relação aquilo que ensinado na academia, considerado pobre, como também quando a “cola”, que segundo M-B é uma prática corrente na Escola, faz sentir-se mal por que, na sua vida familiar, foi ensinada que este é um comportamento errado.

(M-B) Engraçado, mas eu acho que a minha pior e a minha melhor experiência foram mais ou menos no mesmo local, não dentro da GV mas em um outro ambiente, dentro da GV mais no ambiente GV. Mais foi na entidade XXX, minha melhor e minha pior experiência. Por que eu adorava dar aula, adorava ser coordenadora pela GV, adorava ficar com os alunos que precisavam daquilo, e... era gratificante por que por um lado você sabia que estava ajudando

gente que realmente precisava, que tava lá pra aprender mais não sabia nada, não sabia de vez em quando nem ler nem escrever, assim sabia ler mais um com mais dificuldade do que outros assim, de Português e de Matemática, mas por outro lado o ambiente do informática por outros aspectos, eram bem complicados o relacionamento de hierarquia dentro do instituto, e até mesmo a forma ditatorial que ocorria dentro da organização me deixavam muito frustrada. E talvez por isso que era a pior experiência por que eu me identificava muito com uma coisa que eu realmente acreditava e quando eu entrei eu achava que os outros acreditavam também no mesmo ideal, e por isso que eu tenha ficado tanto tempo lá, se hoje eu entrasse no XXXX eu teria ficado apenas um semestre lá teria ficado um semestre e largado por que eu me identificava tanto com uma coisa que eu gostava, parte altruísta e parte egoísta por que eu me sentia bem fazendo aquilo e por que eu queria fazer o bem para outras pessoas realmente, mas aquele ambiente de que aquilo que você acha não importa, você quer colocar as suas idéias e as suas idéias não são ouvidas, mas me deixaram bem frustrada por que eu coordenava uma unidade muito complicada tive que fazer vários esforços tive que tirar do meu bolso, não que isto fosse problema mas tive que tirar muito do meu bolso pra suprir outras carências do instituto, e outras pessoas simplesmente pegando tudo que você tinha feito e jogando pela janela, não jogando pela janela mas utilizando para meios escusos, digamos assim, para se autopromover. E isso me chocou muito foi uma época difícil por que eu , eu sabe aquela época em que você descredita tudo que é bom por uma má experiência? Foi minha época, e foi difícil pra mim. Mas isto não faz parte da sala de aula. Na sala de aula tinha assim, acho que gratificante as minhas médias na GV são boas, maior do que a maioria, mas um momento que foi marcante pra mim foi que meu primeiro semestre eu até me esforcei, claro tinha perdido vários pontos em várias provas que contavam como nota e eu não tive, que mais falta que às vezes contava como nota de participação, mas de longe este foi o semestre que mais me esforcei. E eu fiquei admirada

com a cola. Por que eu achava que quando eu entrasse na GV o ambiente ia ser assim igual, cada um ia ter as mesmas oportunidades de chegar mais os menos nos fins, e na verdade teve pessoas que não foram tanto que teve um cara que chegou no quadro de honra da GV no meu semestre e é o cara que eu mais vi colando na GV, e eu fiquei p. não pelo fato d'eu querer entrar no quadro de honra por que desde o primeiro semestre eu achei super estranha você ter seu nome publicado com uma média para todo mundo ver, eu achei assim, eu acho uma coisa de super mal gosto mas o fato na verdade dele ter ganhado o mérito que na verdade não era dele. Eu me senti mal, mas me senti mal assim de ... de repente uma pessoa que tivesse ido melhor do que ele, mais competente não tá lá por que ele usou de métodos escusos. Isso pra mim... depois isso pra mim depois não é que isso ficou normal, mas assim você acaba se acostumando quando isso acontece, se você luta, luta, luta e não chega a lugar nenhum você acaba se acostumando. Os professores fazem vista grossa, quando eles vêem uma cola eles falam, avisam mas nunca pegam ninguém, quando são pegos são poucos, e ficam com fama disso, a cola acaba sendo um normal na GV e ... normal assim as pessoas colam mesmo, elas não sentem vergonha de colar, a cola acaba se tornando um normal na GV e os professores também não fazem questão de pegar. E isso o que me deixou meio frustrada na GV o fato de que eu achava que este era um espaço de mais ética do que é na verdade. Eu acho que ética envolve a escola inteira, não só os funcionários, acho que ética envolve a escola inteira e não é assim aqui. A ética não envolve a escola inteira envolve talvez a parte administrativa da escola apesar de existir meios de punição que funciona, não que sempre funciona mais que às vezes eles pegam alguns colando, e se você considerar que 50 ou mais por cento da sala cola, pegar dois ou três não influi em nada. E eu venho de uma família extremamente éééé... que não liga... que é uma família extremamente ética, de princípios e morais bem claros bem estabelecidos que foram passados pra mim desde que eu era criança, eu me assustei um pouco com a GV, com que eu

encontrei. Esta foi uma fase assim que eu meio fiquei decepcionada com a escola mesmo, não com os colegas de sala por que ... não adiantava né, mas com a escola como um todo. Mesmo por que eu ouvi, né, algumas frases que nem merecem ser comentadas sobre idolatria de pessoas por que estas pessoas sabem colar como se isso fosse um mérito e não uma coisa ruim, meio distorcido né?!

Isto também acontece com H-D que tão logo descreve a sua surpresa e contentamento ao vir para São Paulo, deixar a cidade onde morava e conhecer uma maior diversidade de pessoas, vindas de outras realidades, de outros estados. Este discurso é drasticamente interrompido pelo ressentimento de não ter encontrado na EAESP uma cultura de universidade, como esperava encontrar.

*(H-D) “Ah, a melhor experiência foi... ah... eu acho que exatamente mudar de cidade, eu mudei de cidade. Na GV, eu conheci pessoas de outras regiões do Brasil, ah... conheci muito da cultura paulistana que é completamente diferente da cultura de onde eu venho, é como o pessoal gosta de falar, eu abri a cabeça. É, acho foi isso: experiência de vida marcante, lógico, o que eu odeio na GV é exatamente a falta de um cultura de universidade por exemplo agora tô fazendo um curso na USP eu estou convivendo muito com pessoal que estuda na USP e eu vejo que é algo completamente diferente por que todo mundo é amigo de todo mundo, não existe panela nem existe frescura é... “olha, ele veio de chinela na aula” Aqui, eu vim de chinelo e na sala, um monte de gente me apontava olha “tá de chinelo”, e tirando maior sarro. Ah, eu acho que isso é um absurdo, e acho como nossa turma comporta muita gente de São Paulo, muita gente rica, até que se importa muito com isso, com roupa... Ah, eu acho isso um absurdo **[Qual foi a sua pior experiência]** A pior, ah, eu acho que trabalhar no DA, trabalhar no DA. Eu tava no diretório, no departamento cultural, a gente tava fazendo uma pesquisa, então tinha... ah, tinha que trabalhar com departamento*

social e é um modo de pensar completamente diferente, a gente acabou brigando e discutia vários pontos e não foi muito saudável.”

Para H-B e H-A, as experiências resumiam-se ao que acontecia em sala de aula, aos trabalhos escolares, a vida com os amigos da sala. Chama atenção que uma de suas melhores experiências na GV é sentir-se recompensado pelo seu trabalho e dedicação, principalmente pelos professores.

(H-B) *“Pior experiência: trabalho professor XXX, reunião do grupo na biblioteca, todo mundo travado, pressão enorme pra terminar logo, ninguém sabia o que falar, ninguém sabia o que fazer, a gente ficou uma manhã, das oito da manhã, até o meio dia, ficou um olhando para a cara do outro, eu não conseguia fazer nada, ninguém fez nada. O melhor momento, provavelmente quando teve.. um quintal que é um evento de música, e ... meus amigos tocando, a gente ficou no DA, tomando cerveja, dando risada.”* [**Alguma experiência muito boa ou muito ruim, pessoal ou profissional ?**] *Tive... eu acho que em alguns momentos eu me esforcei muito e me senti recompensado pelos esforços, ah, bons professores, todas as vezes que eu falei com os professores eu tive a orientação que eu queria e eu me senti recompensado pelos esforços que eu tive.*

(H-A) *“A pior experiência na GV foi os dois primeiros semestres mesmo. Porque eu tive uma decepção muito grande, muito grande mesmo. O melhor momento foi o semestre passado, por que eu pude perceber todo o motivo de ter aquelas matérias e eu percebi por que era importante ter aquelas matérias e consegui ter um desempenho bom nas matérias e na minha vida pessoal. O pior semestre mesmo foi o segundo, o melhor o semestre passado.”*

9.3.2. A Pior Coisa que já Aconteceu com Outra Pessoa

O que será que aconteceu com outras pessoas e que chocou estes alunos? Será que eles foram testemunhas de algum episódio de discriminação ou abuso de poder, ou ainda constataram injustiças?

Muitas vezes aquilo de pior que constatamos uma pessoa enfrentar é assim interpretada por que nos colocamos no papel daquela pessoa. Algumas vezes, para a própria vítima do caso relatado, o acontecimento não fora sentido de forma tão intensa quanto foi para o entrevistado.

Para H-A, o pior momento na GV foi a recusa de um professor a responder a pergunta de um aluno, que para o entrevistado simbolizou que alunos e professores e Escola estão em lados opostos. Neste momento da entrevista, é necessário ressaltar que o entrevistado demonstrou profundo sentimento com o fato relatado, sentindo, inclusive, dificuldade de explaná-lo.

Já para H-B, foi a rejeição que um aluno sofreu na sala de aula por expressar seu descontentamento e sua oposição aos padrões de comportamento da atual sala de aula. O mesmo episódio foi lembrado por H-C que, apesar de não manter vínculos próximos com H-B, disse ter presenciado que um “paulista” destratou o colega por que este discordava da opinião da maioria. A descrição do episódio também mostrou-se difícil, tanto para H-B como para H-C que recusaram-se a entrar em detalhes por não conseguirem comentar o assunto.

Cabe aqui comentarmos um pouco da interpretação de H-C sobre o fato. O aluno que segundo os colegas foi discriminado é na realidade nascido e morador de São Paulo, entretanto residente de um bairro de classe média, afastado do centro da cidade. O que H-C considera como “paulista” não é só aquele que reside em São Paulo mas também aquele que além de residir na capital, mora em bairros de classe média alta ou classe alta.

(H-A) “Foi quando... a pior coisa foi o excesso de autoridade do Professor XXX. O... quando Aluno Y, perguntou alguma coisa pro

professor e independente da pergunta ser impertinente ou não, a obrigação do professor é responder e respeitosamente. E o prof XXX limitou-se a dizer que ia fingir que nem escutou. E isso pra mim foi a maior injustiça que existe aqui na GV. Foi o momento que me mostrou que, que, que como existe um degrau tão grande entre professores e organização GV e alunos e como a GV e os professores e através dos professores e a GV procuram até oprimir os alunos. Esse foi o , o, o.... Foi muito forte pra mim isso, foi muito forte mesmo.”

(H-B) *“Você vai me dar tempo pra pensar, né? Não vai sair assim (30s) Provavelmente foi semestre passado um amigo meu, ele leva as coisas a sério ele leva as coisas muito a sério, as coisas que tem que ser levadas á sério ele levava muito á sério, e ... a classe em geral não era assim e ele fazia muita pressão para que nos momentos que ele se sentia prejudicado pelo comportamento da classe as pessoas mudassem, é.. e as coisas fossem diferentes, e ele acabou ficando muito isolado na sala por causa disso, e isso foi muito prejudicial pra ele, eu acho que você ficar numa classe, você ir todo dia as sete da manhã e se sentir isolado, se sentir um párea, isto é horrível. [Por que ele se sentiu isolado?] Ele ficou isolado por que... ah... o professor ia escrever a matéria da prova na lousa, e o pessoal ficava lá reclamando: ‘não professor, este capítulo aí não’, e aí ele ficava revoltado, “ah, que posição, que direito tem a sala de ficar exigindo que o professor tira a matéria da prova, se eu desse aula eu ai por mais capítulo ainda se falasse isso... é que não me vem mais ele tinha muitas atitudes impopulares, por exemplo, algumas coisas que acontecem na GV que é muito difícil aturar, pessoa fica dormindo a aula inteira, levanta, dá uma olhada na lousa assim e fala ‘Nossa, o quê que é isso?’ E levanta o braço e interrompe a aula faz uma pergunta que o professor falou dezenove vezes, ele olhava feio e isso pegava mal com a classe, e aí aconteceu isso.[Tem mais alguma coisa que você queria falar sobre isso?] Não.”*

(H-D) *“É você fala em termos dos próprios alunos?! Ou... É um absurdo... relacionado com a parte acadêmica posso citar os dois é... se discuti....foi um discussão de um amigo meu, o XXX com uma pessoa da nossa nova sala... é, que começou com um negócio idiota e que podia acabar em briga mesmo. É... bom, a pessoa acabou tendo um comportamento arrogante, como eu falei é... basicamente, ele é paulistano e que acabou... **(Silêncio de 50 segundos)**. Eu não queria continuar. É, basicamente uma briga.”*

Para H-C, entretanto o pior fato foi a saída de um amigo que deliberadamente decidiu reprovar em uma disciplina, pois queria ficar afastado durante alguns meses da Escola. Entretanto, mudanças no Regimento Interno fizeram o aluno perder sua vaga no curso.

(H-C) *“Que eu presenciei? Não sei, acho que o caso do XXX foi um caso assim meio, não sei se ele sentiu tanto, mas acho que foi uma coisa assim meio chata, por que é... antes você bombava três vezes, pegava DP três vezes numa matéria você era afastado da Escola, por seis meses, e depois voltava e aliás nem pagava mensalidade nem nada, depois voltava se ele tivesse uma reincidência aí sim você seria desligado. E o XXX pegou DP pela terceira vez numa matéria que seria Mat II, de propósito pra jubilar, pra ficar seis meses afastado, pra se dedicar mais a ECA⁶³ que ele tava se formando lá já, e na cabeça dele era isso, depois voltar pra GV ou, ou, não sei, ou talvez não voltar, ou tentar fazer uma transferência pra FEA que era uma coisa que ele pensava, mas nesse meio tempo aí meio que mudou as regras do jogo, agora se você repetir três vezes numa matéria você está expulso, você é desligado. Se fosse uma pessoa que realmente quisesse voltar, quisesse se formar, e tivesse feito isto de caso pensado pra passar seis meses fora, seria péssimo assim.”*

⁶³ Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

M-A não consegue lembrar de exatamente nenhum caso que chame sua atenção, apenas de colegas que são expulsos de sala de aula de forma injusta, baseada apenas em características pessoais do lesado. Este relato lembra as causas citadas pela entrevistada para explicar sua reprovação, a pior experiência pessoal, segundo ela.

*(M-A) “A pior coisa... teve várias... **(Silêncio de 30 segundos)** Olha, assim, eu não me lembro agora de nenhum fato, ou de uma pessoa específica, mas eu já vi várias vezes alunos serem injustamente expulsos de sala, assim, tá a maior galera conversando do lado dele, ele não tá fazendo nada e você ser mandado embora, mas assim, nada muito absurdo. Não lembro de nenhum fato que tenha me marcado assim de uma coisa ruim com outra pessoa. **[Nem fora da sala de aula?]** Num lembro de nada...”*

Apenas M-B cita um caso de discriminação evidente contra mulheres na Escola, o que acontece em um espaço de transgressão, o “Churrasco dos Bixos”. A entrevistada sentiu-se também violentada com a agressão que sofrera uma caloura, apesar de não saber relatar o que realmente aconteceu. Mesmo assim, sentiu que nada podia fazer então, pois temia represálias. Limitou-se a “proteger” outras das colegas recém-chegadas, e, a sair da festa por sentir que não seria um ambiente amigável para ela. Entretanto, várias vezes durante o seu discurso, emerge a preocupação de como isso marcou a vida desta caloura na Escola e como, se o fato tivesse ocorrido com ela, sentiria-se “tão mal consigo mesma que não conseguiria sair da cama”. A interpretação que pode ser feita é de que, apesar de ter sido a vítima da agressão, a aluna não encontraria nenhuma instância na Escola para recorrer e que assumiria sozinha o sofrimento com o evento. Além disso, segundo a entrevistada, nenhuma caloura tem o seu desejo de participar das brincadeiras respeitado.

(M-B) “Outra pessoa...outra pessoa ... ai uma bixete. Uma vez eu fiquei com dó dela. Eu não lembro direito qual era o churrasco de

bixos, um dos primeiros, um dos primeiros depois que eu entrei, deve ter sido o segundo, o primeiro depois que eu entrei não o meu. Fizeram a menina passar por vexames horríveis, coisas absurdas, eu penso que a revolta que eu sentia era tão grande que eu cheguei a ir embora da festa por que eu achei que era um absurdo. Até teve uma , que teve algumas bixetes que eu acabei protegendo, entre aspas, falava para os veteranos não mexerem, outras não por que como era ainda o meu segundo semestre eu ainda, você ainda é assim muito fraca na GV, né, muito, tem medo de muita coisa e como era primeira vez que eu estava vendo aquilo, por que eu entrei mais tarde, aquilo me chocou muito. O problema assim, é a vergonha que eles fazem os calouros passarem, eu não passei mais eu vi muitas pessoas passarem muita vergonha, eu acho isto terrível você expor uma pessoa que vai passar quatro anos da vida dela em uma faculdade de uma forma assim, horrível, vergonhosa, né. Eu fico pensando, se eu fosse eu no lugar dela aquela pessoa no lugar dela, se eu não ia chegar em casa e chorar, chorar, chorar, pensando, por que que eu tinha feito, por que que eu tinha ido naquela bendita festa. Essa foi a pior coisa aqui dentro. **[Você lembra o que aconteceu com ela?]** Eu não lembro. Eram brincadeiras de mal gosto, sabe?! Muitos meninos mexem com as bixetes achando que são o máximo, mas não é bem assim de repente ela não quer, de repente ela foi lá e não sabia e achou que era exagero, ou era o primeiro trote dela e ela queria participar, e tal. Eu não lembro bem, lembro de coisas absurdas, de gente fazendo xixi em balde, jogando cerveja, fazendo uma coisa nojenta. Eu lembro da sensação e de que se eu estivesse no lugar delas eu não queria mais me levantar da cama. E isso é uma coisa que traumatiza né? Ela vai lembrar disso pro resto da vida. ”

Este relato expõe o que fora comentado anteriormente, do uso dos espaços de transgressão como elementos de imposição do domínio dos homens sobre as mulheres na instituição. Apesar de todos os entrevistados serem participantes

da vida social da Escola, nenhum, homens ou mulheres, constatou discriminação contra os homens, ou mesmo algum fato semelhante ao descrito no parágrafo anterior com o público masculino.

9.3.3. Ser Homem ou Ser Mulher na EAESP

A pergunta “O fato de você ser homem/ mulher ajudou ou atrapalhou você na GV?”, era a forma de compreender se os entrevistados constatavam alguma diferença entre o tratamento dedicado a homens e mulheres na Escola e se eles alguma vez foram beneficiados ou prejudicados por este fato. Como se trata de uma pergunta bastante objetiva, não é possível depreender muito do discurso formal. Esta pergunta remete a opiniões pessoais sobre o tema gênero que para todos os homens entrevistados e para uma das mulheres, não cabia a eles pois “não viam as coisas desta maneira”, isto é, não viam diferenças entre homens e mulheres. Mas é justamente o antagonismo e a reação a esta pergunta que será investigado aqui. Mesmo que o entrevistado, ou entrevistada, constata que nunca fora prejudicado ou beneficiado por ser homem ou mulher, ao longo do seu relato uma brincadeira ou uma observação jocosa denuncia a sua real visão sobre o fato, o que não seria relatado no discurso formal. Isto ocorre claramente no discurso de H-A:

(H-A) “Eu nunca enxerguei as coisas desta maneira. Eu nunca, eu não sei por que... Mas eu... Eu não tenho muito desta divisão, sabe, homem e mulher. O fato de eu ser defensivo, e mais quieto, mais fechado, isto dificultou as coisas pra mim. Mas eu não vejo na GV esta diferenciação homem e mulher. Eu não vejo, Assim, sinceramente... Eu acho que é justa a relação e... e... não é por que é o homem ou é mulher que piora ou melhora as coisas. Você vê na nossa sala a gente tem gente inteligente, independente das intenções, é... tanto mulheres como homens. Você vê a Aluna X. Ela é inteligente e conseguiu o que ela quer. Eu imagino; né!? E tem gente do mesmo porte no universo masculino na nossa classe. É, é eu nunca vi, assim, na GV assim uma injustiça por ser homem ou ser

mulher. A não ser alguns professores que são mais atirados e ficam chavecando... Ai eu, se eu fosse mulher eu ia odiar, mas se eu for pensar assim, o fato de ser homem ajudou (risos), mas, mas brincadeira isto que eu falei agora. Eu, eu, eu não considero que tenha esta diferença.”

Para M-B, há vantagens em ser mulher pelas facilidades em relacionar-se com as pessoas, com professores e com funcionários da escola.

(M-B) Deve ter ocorrido sim, mas eu não consigo lembrar... Olha, eu sei que ocorreu mas isso agora não vem nada na minha mente... Eu acho que mais atrapalhou do que ajudou, mais houve momentos que ajudaram eu acho também. (...) Às vezes é bom ser mulher por que mulher tem mais jeitinho, por que as vezes eu ai na secretaria e pedia com jeitinho e conseguia, e... os homens nem sempre tem este jeitinho, a maioria delas são arrogantes, e acabam sendo grossos com funcionários, com o pessoal assim da limpeza que não tem nada a ver com a vida deles, que não estão fazendo nada de mal pra eles, e estão fazendo alguma coisa que quando as mulheres, usando um pouco mais de jeitinho, conseguem.

Nos demais discursos, não há menção sobre as diferenças entre homens e mulheres justificando assim que não há diferenças de tratamento na Escola, segundo eles:

(H-B) Não. A não ser que tenha me ajudado e eu não tenha percebido mas até onde eu sei não.

(H-C) Não sei, acho que não, não sei. Acho que nada, não é a toa que eu consegui ...concordar... com esta... pesquisa ...

(M-A) Em nenhum momento eu senti isso, nem de atrapalhar nem de ajudar. Em nenhum momento, eu acho que é tudo igual, não.

9.3.4. Sentir-se Discriminado (a)

A discriminação é o mais forte indício de que o perfil do entrevistado é ou não aceito pela organização, pela cultura da qual faz parte. Muitas vezes, ela existe, mas, o entrevistado procura nos amigos semelhantes ou então em uma das entidades estudantis, um espaço para que suas opiniões e valores sejam respeitados.

Este resultado, entretanto, foi extremamente significativo por que demonstrou os vários meandros em que a discriminação pode ser originária, resultando tanto da desigualdade entre sexo, como também entre classe social ou origem regional.

Tanto para H-D como para M-B, os espaços onde sentiram-se discriminados foram a própria sala de aula. Para H-D foram as brincadeiras quanto ao seu sotaque:

(H-D) Discriminado? Sim, bastante. É... principalmente por causa do sotaque, principalmente. Eu lembro, acho que foi a primeira aula de Contabilidade, o Professor XXX virou, olhou pra mim e perguntou pra mim: "E aí, direita ou esquerda?" Daí, Esquerda e a classe inteira "esqueRRRRRRda". E continua até hoje, meus amigos mesmo brincam comigo levam na brincadeira, mas muita gente que não me conhece começa brincar comigo, e acho que é isso talvez pelo fato de ser mais tranquilo num sei se esta relacionado com cultura local de lá também mais... é considerável, com o pessoal de São Paulo, principalmente o sotaque .

Para M-B, a discriminação é fruto de brincadeiras e anedotas em sala de aula, mas também da promoção de insultos e inverdades sobre o sexo feminino em atividades acadêmicas. O seu desagrado com os pré-conceitos divulgados em sala de aula não encontrava espaço para serem expostos. Também comenta que as outras meninas da sala não expuseram suas considerações sobre os insultos que ouviu. Ela relata:

(M-B) [Você já se sentiu discriminada na GV?] Ah, já. Várias vezes. No começo, é chocante. O Brasil é machista, né?! Não tem o que falar, o Brasil é machista, o Brasil é um país machista. E dentro da GV então parece que os homens são mais machistas que o normal, você ouve as pessoas, você vê as coisas acontecendo, você vê sendo preterida em relação a um homem, isto não representa que ele é mais competente que você, mas apenas que ele é um homem. Não que você seja menos ou mais competente que ele. Mas na GV, os homens são especialmente machistas, em tudo. Em uma discussão em sala eles colocam assim argumentos totalmente assim, puramente individuais, que de repente são argumentos que o pai dele explicou pra ele, que ele acha que aquilo é o máximo e na realidade aquilo que ele está falando é uma grande besteira, e acha que se apoiando nisso é tudo, acabou. . É como você explicar pro seu filho, por que sim, é uma resposta assim que não vai explicar nada, mas que por que ele quer, entendeu?! É uma coisa assim, cultural, o pai dele explicou pra ele que é assim, e ele acha que é assim. Mas que, ao por que seja certo e errado, e várias vezes você vê comentários do tipo , eu já vi na GV que “ homem pode trair mulher, não por que é genético”, o que tem de genético nisso?! Nem um gene diferente do outro vai permitir que o homem traia e que a mulher não. É um preconceito. Por que você está diferenciando as pessoas, ou por que você é mulher ou por que você é homem. Ou... às vezes as pessoas na GV tem a impressão que os homens vão conseguir melhores empregos do que as mulheres, uma fórmula geral que os homens vão conseguir melhores empregos do que as mulheres. (...)Ah, teve um seminário na minha sala de sociologia, no primeiro ou no segundo semestre sobre gênero. (...) mas o seminário ficou todo voltado para o homem era melhor por que tinha um pênis e a mulher queria ter um pênis e que, sabe?! que acabou virando ao invés de ser uma discussão sobre o tema eles acabaram tanto que a mulher queria ser homem e homem era melhor por isso, pr que tinha um pênis, que... ficou ridículo né, não discutiu no tema que tinha que

discutir. Simplesmente acabou numa frase, eu acho que eles tinham muito material, a professora teria dado mais material pra eles, mas acabou ficando num aspecto que não era o objetivo, eu nem lembro qual era o objetivo, mas ficou tão enviesado para este lado

(...) eu achei desagradável, não sei as meninas da minha sala, mas eu senti desagradável por eu ser mulher e estar ouvindo isto no meio de um monte de gente, sabe?! De você sentir mal por ouvir umas coisas que te depreciam... Não gostei.

Outro entrevistado também se sente discriminado, mas não consegue identificar o porquê da discriminação. Apenas a sente, mas não reconhece a causa ou o agressor:

(H-A) *“Já. Já. Assim, eu não sei dizer um motivo ou uma situação, mas... mas eu me sinto discriminado na GV. Não tô fazendo papel de coitadinho, sabe. Eu me sinto mesmo assim. O fato de não fazer parte e não querer fazer parte do universo, universo que é da moda aqui na GV isso faz com que as pessoas sejam discriminadas. Eu acho que a maior discriminação; né nem, né nem aqui na GV não é racial nem pro sexo, é totalmente cultural. Se você não tá inserido na cultura do mundinho GV, você é de certa forma discriminado, deixado de lado. Eu já fui desrespeitado várias vezes por colegas, e seriamente, assim... Desprezado. (Silêncio) Isso eu vivenciei bem. Este foi um dos motivos pro ter ficado mais na minha, ter tomado uma atitude defensiva. “*

Os demais entrevistados não sentem a discriminação como uma tônica da sua vida na Escola.

(H-B) *“Não, nunca.[Nem por professores, por alunos ou por funcionários?] Não.”*

(H-C) *“Discriminado?... Eu acho que não, eu acho que não, não sei. Eu não me senti eu nunca me senti, não sei se eu fui e não percebi, mas eu nunca me senti não. Não sei se outras pessoas já se sentiram. Eu sempre conversei com muita gente, conversei com vários amigos, não sei se amigos mesmo, mas sempre cumprimentei muita gente, conversei com muita gente... Não sei se eu me senti discriminado não. [Nem por professores, nem por alunos ou funcionários?] Eu não sei, se é discriminação, assim, mas alguns professores tratam alunos de uma forma diferente. O cara que senta na frente, que tá lá mais próximo do professor não sofre muita coisa não, assim, não é posto pra fora por causa de conversa, ou coisa assim, mesmo que esteja conversando. Já o cara que tá atrás, é diferente, assim... Mas, é... só isso.*

(M-A) *Não, eu não senti. Não.*

9.3.5. Você alguma vez já pensou seriamente em sair da GV?

Ainda no contexto da identificação das características individuais valorizadas pelos alunos, verificam-se quais os motivos que poderiam ter levado os entrevistados a sair da EAESP.

Aqueles que dizem nunca terem se sentido discriminados, afirmam que jamais pensaram em sair da EAESP, sempre atribuindo sua decisão de permanência às oportunidades que a Escola oferece, apesar de algumas vezes sentirem-se insatisfeitos com os insumos acadêmicos:

(H-B) *Não.*

(H-C) *Não,não..., sair da GV nunca me passou pela cabeça, primeiro porque, sinceramente, né, será que se eu faria agora o que eu posso fazer além de me formar aqui na GV, eu não sei, primeiro que eu quero me formar quero ter esse diploma e ver o que me pode ajudar na vida creio que acho que meus pais esperam muito assim de mim assim que me forme, assim, que nem passe assim pela cabeça deles que possa sair, que possa largar, abandonar, e eu não faço isso sobre pressão, para atender um desejo deles, tô na GV por que eu escolhi e por que estou gostando. Mas... eu não ... eu nunca pensei em sair seriamente...*

(M-A) *Não por que eu ainda não consegui encontrar outro curso que me abrisse tantas portas como a GV, que nem a GV não e considerando que eu gosto de administração e eu quero fazer, eu acho a GV uma das melhores faculdades, vai mudar pra FEA... Como graças a Deus eu tenho condições de pagar a faculdade, eu não tenho que ir pra uma universidade pública. Só pra estudar fora, mas aí trancando a faculdade, depois voltando, mas sair da GV, não.*

Pensar em sair da Escola, entretanto, não é motivada apenas pela insatisfação acadêmica, mas principalmente pelo desconforto de convivência. Os alunos que assim relatam sentir-se, não concordam com a escala de valores que consideram a reinante na instituição. Apesar de terem afirmado sentirem-se discriminados, estes entrevistados não relacionaram o desejo de sair com a discriminação sofrida.

(H-A) *Já eu pensei no final do primeiro ano por que eu estava muito, muito infeliz mesmo e achava eu precisava fazer alguma coisa diferente, que não ia dar certo se eu continuasse aqui. È, eu fiquei muito decepcionado com as matérias, com os professores com a maneira que eram ministradas as matérias, com o jeito das pessoas da GV eeeee, eu acho que não era meu mundo, eu acho que eu estava no lugar errado e eu pensei em sair...*

(H-D) *Sim varias vezes principalmente porque fiquei um pouco desiludido pelo nível dos professores da GV achei que todos eram grandes professores e o não é verdade alias é ao contrario e outro fator é a cidade não gostei muito de São Paulo porque realmente eu prefiro o interior de São Paulo com certeza uma cidade pequena porque o pessoal costumam ser mais amigo mais unido não existe tantas diferenças e também porque eu gostaria muito de estudar na universidade porque meu pai e minha mãe dão aula numa universidade na USP há muito tempo (...) sempre tive um sonho de estudar numa universidade então me fez muito bem uma economia na UNICAMP por exemplo cheguei perto de mudar mas acabei desistindo porque vi que apesar de todo esses fatores, estudar em São Paulo numa faculdade eu vi que gostei muito de finanças e me interessei muito pelo tema e eu vi que na GV aprendi muito a respeito disso e só em São Paulo eu iria encontrar um bom mercado de trabalho pra continuar*

(M-B) *Várias. Desde o primeiro semestre. Por que eu acho que este ambiente, a GV é um ambiente extremamente patológico, assim pro emocional das pessoas. Claro, que faculdade, você vai pro sétimo andar de elevador, você tem canhão na sala, tem notebook, suas salas são ótimas, você tem ar condicionado na sala, uma infraestrutura invejável, tanto no Brasil como no exterior, a infra-estrutura que a GV tem. Entretanto, o ambiente GV é um ambiente muito ruim: é um ambiente extremamente competitivo, as pessoas tão querendo passar a perna na outra o tempo todo, é estimulado pela escola e pelos professores (...) Eu vejo na GV assim, não tem uma pessoa que goste mais ou menos da GV, ou você ama ou você odeia. Não tem meio termo. Eu fui do lado “eu odeio a GV”, odiei assim, não digo desde o primeiro dia que eu entrei aqui, mas digo desde o primeiro, segundo, terceiro mês dentro da GV eu já não agüentava mais, já estava sem paciência para as aulas, já estava sem paciência para quase nada. Este ambiente, as pessoas, tudo... pra esta sensação, sabe, de você não poder...(...) No começo, eu não gostei*

da GV, mas eu continuei por que eu achei que era uma escola boa, que eu ia aprender, que a tendência era aquilo que eu queria, administração. Os dois primeiros semestres foram assim, foram básicos, e eu fui me enganando, disse que ia melhorar e aí eu fui continuando, e aí no meio da GV você não volta mais atrás, você já pagou metade da faculdade, e a GV não é barata, você paga metade da faculdade você se forma nem que seja só pra ter o diploma da GV, Por que você já pagou metade da faculdade, e é assim, e tô aqui até hoje. Louca pra sair.

9.4. Verificação final da Escala de Valores A Cultura Hegemônica de Gênero

Através dos discursos apresentados até então, caracterizamos quem são os entrevistados, como constroem a sua visão sobre o universo estudado. Neste item, desenvolvemos a escala de valores de cada um, principalmente observando a dimensão gênero. Isto é possível através da definição das suas características principais, o que pensam sobre si mesmos, sobre a Administração e a carreira que ora abraçam, e, principalmente, quais os seus estereótipos de gênero. Relacionando estas informações com as opiniões sobre discriminação pessoal do item anterior será possível saber quais os comportamentos valorizados pela cultura hegemônica. São eles masculinos ou femininos? Além disso, este processo revela como coexistem os estereótipos de gênero dos entrevistados na hegemonia, fato este constatado a partir do arranjo de seus arquétipos na pirâmide de gênero apresentada no Capítulo 3.

Para tanto, ordenou-se em tabelas as respostas dos entrevistados em categorias:

- Características pessoais: transcritas literalmente dos discursos, estas informações são base para determinar como estas colaboram para a classificação do entrevistado neste ou naquele estereótipo.

- Características do bom administrador: tal como as características pessoais, as características do bom administrador, quando relacionadas aos estereótipos de gênero, podem evidenciar a cultura de gênero valorizada pelo entrevistado na Administração.
- Estereótipos Femininos e Masculinos: Construções de gênero masculino e feminino de cada um dos entrevistados.
- Classificação Pessoal: Como cada entrevistado considera sua construção pessoal de gênero, na vida pessoal e na Administração.

Estas categorias não podem ser avaliadas de forma desconexa das considerações sobre o sentimento de discriminação dos entrevistados. Este é responsável por determinar quais os perfis aceitos pela escala de valores da instituição. Assim, para situar nossa análise os entrevistados foram agregados em duas tabelas:

- Tabela 9.1: Relação das características pessoais dos estereótipos de gênero daqueles que admitiram sentir-se discriminados. Compreende os entrevistados H-A, H-D e M-B.
- Tabela 9.2. Relação das características pessoais dos estereótipos de gênero e dos não-discriminados, o que compreende os entrevistados H-B, H-C e M-A.

Relação Entre Características Pessoais e Estereótipos de Gênero – Discriminados					
	Características		Estereótipos		Classificação Pessoal
	Pessoais	Bom Administrador	Feminino	Masculino	
H-A	<ul style="list-style-type: none"> • Carinhoso • Medroso • Persistente • Justo • Intolerante 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita as diferenças • Grande envolvimento • Senso de justiça • Sensibilidade para lidar com as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais Emocional • Maior Senso de Justiça • Mais Doce 	Rispeiz	Feminino
H-D	<ul style="list-style-type: none"> • Calmo • Leal • Tímido 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito a todos os <i>stakeholders</i> • Conhecimento Técnico • Ética • Conciliadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes • Arrogantes • Sensíveis 	Arrogantes	Feminino
M-B	<ul style="list-style-type: none"> • Sincera • Amiga • Determinada • Tolerante • Alegre • Dedicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o bom ambiente na Empresa • Promove bons relacionamentos • Precisa conhecer-se bem 	<ul style="list-style-type: none"> • Companheira • Prezam relacionamentos • Emotivas • Sentimentais • Intuitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Racionais • Frios 	Feminino, apesar de considerar-se racional, como o estereótipo masculino

Tabela 9.1.: Características Pessoais e Estereótipos de Gênero - Discriminados

Relação Entre Características Pessoais e Estereótipos de Gênero – Não Discriminados					
	Características			Estereótipos	
	Pessoais	Bom Administrador	Feminino	Masculino	Classificação Pessoal
M-A	<ul style="list-style-type: none"> Racional Perfeccionista Fechada Inteligente Ambiciosa Pentelha chata 	<ul style="list-style-type: none"> Racional Não pode ser muito emotivo Flexível Respeita as diferenças 	<ul style="list-style-type: none"> Emotiva Bobinha 	<ul style="list-style-type: none"> Frio Fortão Não é chorão Racional 	Masculino, principalmente devido a sua racionalidade acentuada.
H-B	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina Força de Vontade Seriedade 	<ul style="list-style-type: none"> Motivado Boa auto-imagem Sabe lidar com pessoas Pessoas com visão Competência técnica 	<ul style="list-style-type: none"> Flexíveis Possuem mais empatia Mais adaptadas Visão mais ampla do mundo 	<ul style="list-style-type: none"> “ mais condição de se impor” “O homem fica melhor na posição de líder” “Tem mais competência técnica” 	Masculino
H-C	<ul style="list-style-type: none"> Preguiça Facilidade em relacionar-se Amigo 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar-se bem com as pessoas Evitam conflitos Flexíveis 	<ul style="list-style-type: none"> Preocupadas com a felicidade na profissão 	<ul style="list-style-type: none"> Preocupados com o dinheiro na profissão 	Masculino

Tabela 9.2.: Características Pessoais e Estereótipos de Gênero – Não Discriminados

Após a leitura das tabelas, estamos aptos a proceder com a análise individual dos entrevistados. Para tanto, ainda seguindo a divisão das tabelas anteriores, comentamos as respostas apresentadas em cada uma das tabelas.

9.4.1. Aqueles que se julgam discriminados

Estes classificam a si mesmos como portadores de elementos das construções pessoais de estereótipos femininos em suas características pessoais. Todos também valorizam, nas características de um bom administrador, qualidades presentes em suas descrições do feminino. Analisemos cada um deles separadamente:

9.4.1.1. Homem – A

Este aluno possui valores pessoais típicos do seu estereótipo feminino, como a sua classificação de pessoa carinhosa. Para ele esta é, inclusive, uma de suas maiores qualidades:

“... é eu sei é de certa forma é, ser carinhoso com as pessoas e eu gosto desta minha características. E isso pra mim eu sempre tento dar evidência a esta minha característica, eu acho legal eu gosto disso.”

Por isso, diz identificar-se mais com o estereótipo feminino, conseguindo, inclusive construir de forma mais rica os elementos que o constituem, limitando no seu discurso as características do masculino a rispidez.

Em seu relato sobre a discriminação, diz não saber porquê julga-se discriminado, não conseguindo encontrar uma causa específica para este sentimento.

9.4.1.2. Homem -D

Ao contrário do que ocorre com H-A, H-D considera-se calmo e tímido, qualidades que se contrapõem a sua construção de feminino. Este feminino, inclusive, destoa de todas as demais construções. É um feminino líder, sensível. No universo geveniano, entretanto, este feminino ganha contornos de arrogância, tal qual como ocorre com o masculino. Sua construção de feminino é uma influência direta da sua origem familiar:

“eu acho que por exemplo liderança é uma característica feminina e digo isto porque, não sei, talvez por um mulheres que tive muito contato não todas a maioria dela será líder, como na minha própria família, porque na minha casa, por exemplo, quem decide tudo é minha mãe e meu pai acata a decisão dela, por isso acho que por liderança eu coloco como uma característica feminina e eu acho que arrogância é uma característica masculina talvez porque eu conheça, lógico, mais amigos homens do que mulheres e não sei acho muito arrogante e enquanto que a maioria das mulheres que conheço de que sou amigo não são arrogantes”.

Entretanto, suas características de calma e timidez afastam-se do estereótipo masculino que valorizaria a arrogância. As características apresentadas como as de um bom administrador também estão mais próximas da sensibilidade apontada, como por exemplo a conciliação e o respeito aos *stakeholders*.

Classifica-se, então, como pertencente ao grupo de estereótipos femininos.

9.4.1.3. Mulher - B

Esta aluna possui características que lembram o arquétipo de Ártemis ou Diana. Em sua entrevista, por várias vezes, aparece na posição de protetora de outras mulheres, suas ninjas, tanto na Escola, ao proteger algumas calouras na recepção dos bixos, como também no trabalho, utilizando esta característica para relacionar-se bem com mulheres na empresa:

“Até teve uma, que teve algumas bixetes que eu acabei protegendo, entre aspas, falava para os veteranos não mexerem...”

“ Eu acho assim, eu sei entender as pessoas. Às vezes, assim... às vezes até lá onde eu trabalho... Por exemplo, outro dia a minha amiga bateu o carro. Ela ficou tão chateada, tão chateada, por ela ter batido o carro... E é meio assim, a minha amiga ficou de bode o dia inteiro. Os homens da minha área falaram assim: ‘Ah, que exagero.’ Só que eu entendo por que ela ficou chateada, por que ela pagou o carro, o carro era dela, e aí de repente ela bate.”

A sua insubordinação ao patriarcalismo e a insatisfação perante a cultura da Escola é bastante evidente. Este comportamento torna suas qualidades pessoais menos valorizadas na cultura hegemônica e explicam a discriminação por ela sofrida. Como uma Ártemis, os homens e mulheres que consentem a cultura hegemônica masculina sentem-se ameaçados pela sua presença. Talvez por isso não tenha conseguido estabelecer relação de amizade duradoura com as alunas da sala.

Sua classificação pessoal é, portanto, um misto de características femininas e masculinas, com dominância de caracteres femininos.

9.4.2. Aqueles que não se julgam discriminados

Aqui estão valores que correspondem aos da cultura hegemônica. Estes seriam marcados pela racionalidade, a flexibilidade, um forte senso de objetivo. Dois dos três entrevistados classificados neste grupo, uma aluna e um aluno, tendem a minimizar as características femininas, ora com uso de diminutivos nos discursos, ora com demonstrações explícitas de que as características masculinas seriam as melhores.

9.4.2.1. Mulher – A

Ao contrário do que ocorre com M-B, que valoriza características femininas e masculinas, no discurso de M-A são notórias as considerações que minimizam o feminino:

“eu acho o homem em geral é mais frio, não que alguns homens não sejam frios, não que não tenham mulheres frias, claro, eu mesma sou uma pessoa muito fria, mas eu acho que eles demonstram mais este lado de ser mais fortão e tudo, de não chorar, eu acho que isto faz mesmo mais parte do homem, eu também acho a mulher mais emotiva, e.... mais... às vezes até mais bobinha, sabe às vezes como a gente fala, mais fácil de se emocionar vendo novela, de querer ver o mocinho com a mocinha no fim, mas essas coisas eu acho, ela é mais emotiva mesmo. O homem eu vejo mais racional..”

Para a entrevistada, na Administração a emotividade deve ser uma característica evitada. Comentando sobre o perfil do bom Administrador.

“E eu acho que se ele for uma pessoa emotiva, ele, não que ele vá se dar mal, entendeu, mas ele vai ter certas dificuldades certas barreiras, ele tem que dar a cara pra bater, tem que ser racional, tá todo mundo falando pra você, ‘Não assim, não’. Eu acho que isso ajuda bastante.”

Suas características aproximam-se daquelas de Atena. Argumentos que justificam esta classificação seriam:

- identifica-se com as características masculinas devido a sua proximidade ao poder. Esta aluna era considerada pelos demais entrevistados como um exemplo de sucesso. Era ainda pertencente ao grupo hegemônico da sala de aula, o grupo A.

- Perfil que privilegia o auto-controle e objetividade, a impessoalidade, comportamento lógico, desenvolvimento de habilidades e qualificações muito semelhantes ao modelo masculino hegemônico. Justificada pela sua busca pela racionalidade, valorização do masculino e crítica ao feminino.

Classifica o seu perfil como masculino.

9.4.2.2. Homem – B

H-B é um crítico ferrenho da cultura na EAESP, principalmente da falta de disciplina em sala de aula, e do que considera um perfil de pessoas “cegas” e “desinteressadas” que seriam a maioria da Escola, contrapondo-se a sua história de dedicação extrema à academia.

Então, este perfil justificaria que suas características pessoais estejam extremamente ligadas à disciplina, força de vontade, à seriedade, que marcou a sua “trajetória sofrida” na EAESP.

Como opunha-se ao modelo considerado hegemônico, deliberadamente evitava conviver com as pessoas que possuísem este perfil:

“Eu tenho esta resposta mas eu preciso pensar um pouco... Eu diria que este grupo tem duas características principais que quando juntas são péssimas. Uma destas características seria a ignorância, não querer ver outras realidades, e não querer aprender, e não estar na faculdade pra aprender. E, a outra é achar que tem razão, é se achar auto-suficiente, então eu acho que ignorância e achar que tem razão quando juntas é uma combinação terrível por que, é, leva a cegueira. Isto eu digo das pessoas com quem eu me recusei ter contato na GV.”

Entretanto, é curioso notar que para este entrevistado, as mulheres são aquelas que ele reconhece como as que possuem este dado perfil de forma mais evidente, ao contrário do padrão hegemônico constatado em sala de aula que possuía este perfil em um grupo com mais homens do que mulheres.

[Quantos eram homens e quantos eram mulheres?] Aí eu diria que quarenta por cento homens e sessenta por cento mulheres. Talvez até mais um pouco mulheres a proporção.

Apesar de não pertencer à hegemonia, segundo ele por criticá-la e deliberadamente rejeitá-la, ele conseguiu estabelecer, ao menos com os homens do grupo hegemônico, algum tipo de relação social, o mesmo não ocorrendo com as mulheres.

Ao compararmos as características do bom administrador com os estereótipos de gênero, há uma grande relação entre a primeira categoria e o estereótipo feminino. Duas são bastante evidentes: a habilidade de lidar com pessoas relaciona-se com empatia, bem como a visão do bom administrador relaciona-se com a visão ampla do mundo.

As características do estereótipo masculino não conseguem, entretanto, serem expressa através de qualidades ou adjetivos. Elas ocorrem através de dísticos, de frases prontas que mais parecem pré-conceitos sobre o papel da mulher na Administração:

*“Pelas femininas, eu diria o... que as mulheres são mais flexíveis, que as mulheres tem mais empatia, que as mulheres se adaptam melhor e as vezes as mulheres tem uma visão mais ampla, também. Estas as femininas. Agora as masculinas... É difícil. Deixa eu pensar... Como eu posso colocar sem te dar uma resposta machista... **[Você pode colocar como você julgar melhor, não se preocupa se é machista ou feminista.]** Eu acho que homem tem mais facilidade, tem mais condição de se impor, eu acho que homem fica melhor em uma posição de líder, eu acho que homem,*

especificamente na área de administração, tem mais competência técnica no que faz, é isso.

Quando perguntado sobre o porquê deste fato, o entrevistado remete a sua visão das colegas desinteressadas da sala de aula:

“ Primeiro lugar por que, eu já falei isso, eh, por causa daquela história que tem poucas mulheres que levam a sério, quando você me perguntou entre as pessoas da GV em geral, quantas tem aquelas características do grupo que eu procuro evitar, eu disse que são mais mulheres e são muito poucas as mulheres que levam a sério então eu acho que tem a ver, que elas apresentem menos qualificação no que fazem, que inspirem menos confiança como líderes e este tipo de coisa, ah, também as mulheres inspiram menos confiança como líderes por que a sociedade em geral é machista, então as pessoas são assim, podem ser contra e tentar mudar mas as pessoas atualmente são assim, que elas não gostam, por exemplo, os homens não gosta de receber ordens, o homem médio não gosta de receber ordens de mulher. E por isso eu disse... e outra também, características dos dois gêneros que... eu não gosto de ouvir discurso que homens e mulheres são iguais e homens e mulheres tem que ter o mesmo papel por que eu não concordo. Eu acho que homens e mulheres têm características diferentes, eh... pelo fato de serem homens e mulheres e que estas características interferem no que eles fazem, interferem no que eles são e interferem no seu dia a dia e eu acho que às vezes, é, é isso que eu penso. (suspiro).

Então, para o entrevistado, fica evidente que as diferenças de gênero são diferenças puramente sexuais e que não existe a igualdade de sexos como esteve presente em seu discurso até então. É preciso dizer que estas considerações são feitas quase como se constituíssem uma confissão, como se o assunto não pudesse ser abordado desta forma pois seria algo de cunho machista.

Desta forma, apesar de considerar várias qualidades para o estereótipo feminino, o aluno classifica-se como um membro do estereótipo masculino. Algo que para ele não possui uma cor, uma característica. É apenas fruto do seu próprio pré-conceito pessoal reforçado pelo que observou em sua trajetória na Escola.

9.4.2.3. Homem – C

Alguém com grande habilidade de relacionar-se com as pessoas. Esta seria a principal característica de H-C e que são consideradas por ele elementos importantes para um bom administrador. Ele não clarifica em seu discurso considerações sobre masculinidade ou feminilidades, considerando que não há muitas diferenças entre elas.

Entretanto, sua posição diante da cultura hegemônica é de co-validação. Ele considera que uma de suas qualidades é abrir mão de suas considerações pessoais em prol do grupo em que está inserido:

“...talvez, até ponho de lado uma coisa que eu queria bastante assim pra satisfazer um amigo ou um grupo não sei acho que não tenho nem uma palavra assim mais uma questão de grupo assim eu costumo abrir mão de interesses meus assim, quando um grupo decide uma coisa, sempre que eu faço parte de um grupo eu abro mão as vezes de uma coisa que eu queria, por uma decisão que o grupo”

Para justificar sua posição dentro das masculinidades, H-C constituiria uma masculinidade cúmplice.

9.4.3. O Motivo da Discriminação

Através das entrevistas foi possível verificar que alguns alunos demonstram sentirem-se discriminados quando no ambiente da EAESP. Homens e mulheres compartilham desta mesma experiência, haja vista que dentre os seis entrevistados (quatro homens e duas mulheres) dois dos alunos (H-A e H-D) e uma das alunas (M-B) relatam o seu sentimento de, por vezes, terem-se considerados excluídos e menosprezados pela cultura da Escola.

Estes resultados sugerem que não existe uma cultura segregacionista entre homens e mulheres na EAESP. Entretanto, não é possível analisar gênero como algo limitado à divisão entre os sexos, pois desta forma não retrataríamos as causas da discriminação.

Se retornarmos à análise dos resultados apresentados nas Tabelas 9.1 e 9.2, é possível notar-se que todos os entrevistados que revelam sentir-se discriminados classificaram-se como detentores de caracteres pessoais que mais os aproximam do estereótipo feminino. Aqueles que não revelam discriminação, qualificam-se como inclusos em um perfil mais masculino.

A partir destes achados, seria possível definir que aqueles que possuem características pessoais que mais se aproximam do feminino seriam discriminados e aqueles que se aproximassem do masculino não o seriam, independente de serem homens ou mulheres. Contudo, esta seria uma conclusão simplista e não levaria em consideração outras possíveis causas da discriminação. Assim, propõem-se a avaliação de três outras causas possíveis que validarão, ou não, as conclusões acima apresentadas:

- H-A, H-D e M-B sentiriam-se discriminados, não por possuírem perfil feminino, mas por pertencerem a uma classe social inferior a daqueles que não se sentem discriminados.

Apesar de não termos realizado maiores investigações sobre o perfil sócio-econômico dos entrevistados, podemos através dos discursos, delinear uma escala sócio-econômica para os alunos investigados:

- Classe Alta : M-A e H-C
- Classe Média Alta: H-C e M-B
- Classe Média : H-A e H-B

Como é possível observar, H-B e H-A fazem parte do mesmo grupo social de menor poder aquisitivo entre os pesquisados. Entretanto, H-A julga-se discriminado enquanto H-B, não. Esta não seria assim, justificativa para o sentimento de exclusão de H-A.

- H-A, H-D e M-B sentiriam-se discriminados por possuírem origens regionais diferentes de H-C, H-B e M-A.

H-A, H-B, H-C, M-B e M-A são nascidos e residentes na cidade de São Paulo. Apenas H-D possui origem no interior de São Paulo, mudando-se para a capital para cursar a EAESP.

Logo, a origem regional não parece ser o fator responsável pela discriminação.

- H-A, H-D e M-B possuem uma origem étnica diferente dos demais.

Apresentamos a classificação dos entrevistados por grupo étnico:

Distribuição dos Entrevistados por Grupo Étnico	
Grupo Étnico	Entrevistado
Branços	H-A, H-B
Mestiços	M-A, H-D, H-C
Orientais	M-B

Tabela 9.3. Distribuição dos Entrevistados por grupo Étnico.

Haveria a possibilidade de H-A, H-D e M-B sentirem-se discriminados pela sua origem étnica, entretanto, H-A e H-D participam de grupos étnicos comuns aos demais entrevistados. O fato de M-B ser oriental não justifica a discriminação também sofrida por H-A e H-D.

Estas três hipóteses não foram suficientes para justificar a causas da discriminação de H-A, H-D e M-B. No entanto, a origem sócio-econômica, a origem regional, e o grupo étnico, respectivamente, colaboram para discriminá-los dentro da cultura hegemônica.

Assim, o fato de possuírem características pessoais que mais os aproximam da feminilidade, seria o fator responsável por torná-los inelegíveis à Masculinidade Hegemônica.

H-A e H-D, mesmo homens, possuiriam construções de feminino que diferem daquelas de H-B e H-C, os homens não-discriminados. Para H-A masculino e feminino possuem pesos equivalentes em sua escala de valores. Características femininas são por ele exaltadas na construção de sua própria identidade, como a busca por valorizar seu comportamento carinhoso. Para H-D, a liderança e a sensibilidade são características que coexistem no feminino, contrapondo-se fortemente àquilo que fala H-B:

“eu acho que homem fica melhor em uma posição de líder.”

Como anteriormente mencionado, H-C não possui uma identidade de gênero definida, comportando-se como representante de uma masculinidade cúmplice que legitima, pela sua passividade e interesse em corresponder àquilo que os outros querem, o *status quo*, o modelo hegemônico.

Logo, concluímos que H-A e H-D são vítimas da imposição da Masculinidade Hegemônica Interna que considera masculinidades subalternas àquelas que não possuem as qualidades valorizadas pela Masculinidade Hegemônica. H-C constitui uma masculinidade cúmplice e, por esta razão, está em posição

superior as de H-A e H-D. Já H-B é, certamente, o elemento mais próximo da Masculinidade Hegemônica, participando da mesma.

Quanto ao perfil feminino, parece que M-A e M-B possuem construções diferentes de gênero. Classificam-se segundo os arquétipos das deusas que representam as feminilidades, comentadas no Capítulo 3. Tanto M-A como M-B aproximam-se aos arquétipos das deusas virgens, que enfrentam e realizam sua trajetória a revelia dos desejos dos homens. No entanto, M-A assemelha-se à Atena, M-B à Ártemis.

Esta diferença significativa é responsável por tornar M-A melhor aceita no círculo de poder, aproximando-a da cultura masculina hegemônica. Não é a racionalidade que a torna aceita, mas o desejo comum de minimizar o feminino. É por legitimar a cultura patriarcal, isto é, a masculinidade hegemônica que M-A é aceita, tal qual Atena que detém o poder, pois este foi concedido-lhe por Zeus, seu pai.

M-B legitima o feminino, mas também é racional como M-A. Entretanto, choca-se com a cultura masculina hegemônica, contrapõe-se a esta, é inflexível, não muda os seus valores pessoais para e pertencer ao grupo hegemônico. Tal qual Diana, protege suas ninfas. Contudo, sua postura destemida e independente assusta aos “Orions” e outras mulheres que legitimam a cultura hegemônica. Por isso, deve ser afastada, pois assusta aqueles que participam da cultura dominante.

Assim, M-A representa uma feminilidade que está próxima à masculinidade hegemônica em uma adaptação ao modelo de Demetriou (DEMETRIOU, 2001). M-B seria a última das culturas de gênero na escala de hierarquias, dentre todas as masculinidades e feminilidades aqui retratadas.

O gráfico a seguir representa o ordenamento das masculinidades e feminilidades encontradas segundo a cultura masculina hegemônica da encontrada na instituição pesquisada:

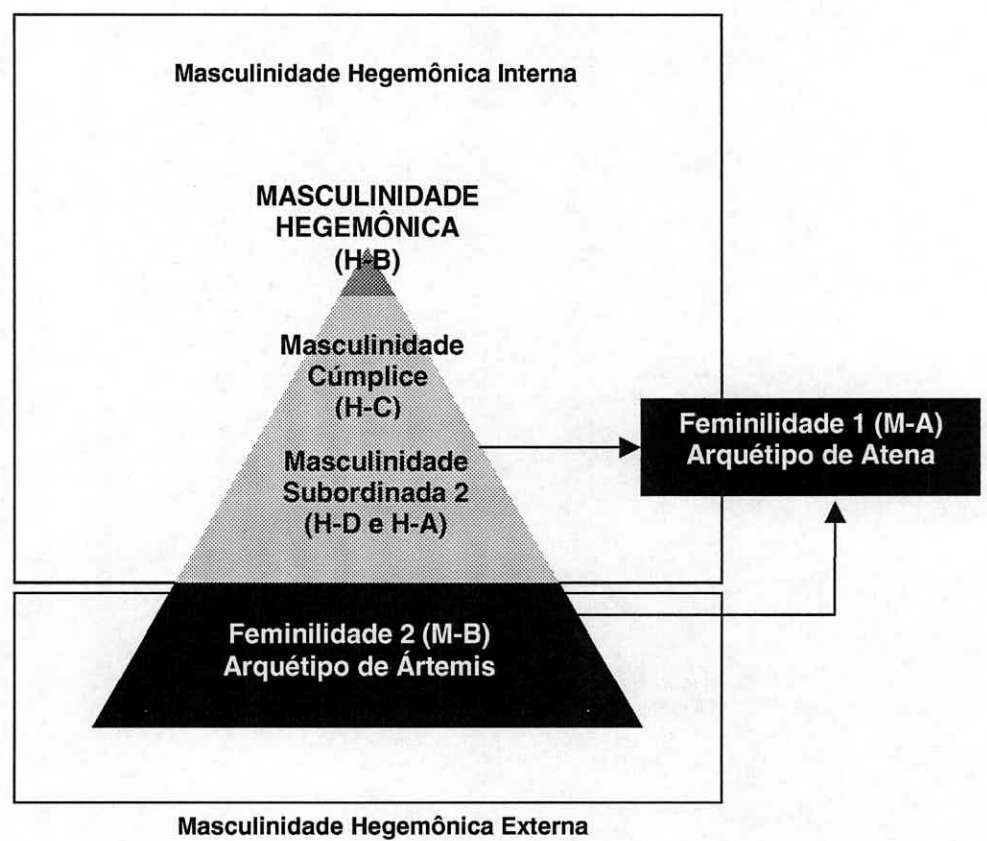


Fig. 9.1. Aplicação do Modelo de Masculinidades Hegemônicas as Masculinidades e Feminilidades encontrada na investigação.

O modelo de masculinidade hegemônica proposto por Demetriou, o qual utilizamos ao longo da análise, conseguiu elucidar o motivo do sentimento de discriminação sofrida pelas masculinidades, isto é, as construções dos masculinos nas identidades dos homens pesquisados. Contudo, como já havíamos mencionado no Capítulo 3, o Modelo dos Arquétipos por Sylvia Gherardi (GHERARDI, 1995), Fernando Cláudio Prestes Motta (PRESTES MOTTA, 2000) e Jean Bolen (BOLEN, 1986), não fornece um ordenamento que permita relacionar estes conceitos ao modelo das masculinidades Hegemônicas. Assim as respostas das alunas sobre o sentimento de discriminação põem-nos na difícil tarefa de encontrar um espaço para ordenar o arquétipo de Atena representado por M-A. Esta entrevistada, como sabemos, não demonstrou sentir-se discriminada na instituição investigada, ao passo que M-B, sim. Desta feita, é possível classificar M-A entre uma das duas possibilidades:

- Se considerarmos que verdadeiramente M-A não sofrera discriminação, poderíamos considerá-la como uma feminilidade que, na escala hierárquica comportaria-se como uma masculinidade cúmplice, não sofrendo discriminação. Entretanto, subverteria a ordem da Masculinidade Hegemônica Interna, proposta por Demetriou (DEMETRIOU, 2001)
- Como uma feminilidade superior àquela representada pelo arquétipo de Ártemis (M-B), se considerarmos que, independente do sentimento de discriminação, esta constitui uma feminilidade e, pelo modelo proposto, deverá sempre se situar abaixo das masculinidades. Com isto, consideraríamos também que M-A já sofreu discriminação, entretanto, não a teria qualificado como tal.

A segunda hipótese parece-nos a mais provável, principalmente pois como comentado anteriormente, M-A julgou-se prejudicada por julgamentos indevidos dos seus caracteres pessoais, entretanto, não interpretou o fato como um exemplo de discriminação. Novamente, a dificuldade pode residir na dificuldade de constatar estas micro-desigualdades.

Acredita-se, por conseguinte, que um maior número de entrevistas poderá definir melhor os arquétipos e elucidar estas questões, quanto a posição dos mesmos na escala de masculinidades.

Mesmo assim, independente de onde situemos M-A, é possível concluir que os perfis aceitos pela cultura masculina hegemônica presentes são aqueles que criticam a feminilidade, como faz M-A, ou não legitimam o papel da mulher no espaço público, como faz H-B, ou ainda aceitam tacitamente o *status quo*, como H-D.

Aqueles que se opuseram ao modelo, por possuir características pessoais femininas, como M-B, ou por manter presente seu perfil feminino, como são H-C e H-A, marginalizados enquanto membros desta cultura.

10. CONCLUSÃO

A cultura da organização investigada, a EAESP-FGV, foi observada não apenas com base em seus discursos expressos, mas também em elementos muitas vezes esquecidos na vida daqueles que dela participam. Entretanto, como já comentado em Metodologia, estes traços culturais são interpretados pelos membros desta mesma organização e, aquilo que antes estava implícito, inconscientemente passa a pertencer ao universo do indivíduo.

Não obstante, as considerações sobre cultura hegemônica também serviram de indispensável alicerce para esta análise. Há claramente uma relação entre as mensagens implícitas nas construções culturais e nos espaços de transgressão na organização e a perpetuação da cultura hegemônica. Cultura esta mutável, mas que sempre reproduz as estruturas de poder que a legitimam, ora por coerção, ora por consentimento.

Nas análises apresentadas sobre o macro-ambiente, é possível observar que realmente existe uma cultura hegemônica e que esta sempre existiu, originando-se quando da criação da instituição, tal qual qualquer outro grupo social em que relações de poder estejam manifestas. A existência da cultura hegemônica não é, pois, algo deletério à vida organizacional, constitui um elemento necessário para a existência do grupo social como algo *uno* e coeso e direcionando a um propósito comum. Contudo, a inexistência de sub-culturas é motivo de real preocupação, pois são nestes espaços que aqueles que discordam da ideologia dominante podem sentir-se identificados, construir simultaneamente, com aqueles que compartilham suas mesmas idéias, a sua própria identidade, e ao mesmo tempo enriquecer com suas considerações a cultura hegemônica. Este é o fenômeno que ora presenciamos com o desenvolvimento da área social que se opõe à cultura direcionada à área privada, reinante na instituição. Seria este um fato inusitado caso houvesse ocorrido há sete anos atrás, antes que espaços de sub-cultura como a FENEAD e a Júnior Pública tivessem sido criados.

Há, efetivamente, uma cultura hegemônica de gênero na EAESP e tal qual apresentamos, possui evidentes características de uma Cultura Masculina Hegemônica. Esta faz-se presente nas imagens simbólicas das mais variadas instâncias da organização, na desigualdade quantitativa de homens e mulheres na instituição, principalmente nos quadros de comando da Escola, que são predominantemente masculinos.

Nos discursos, a cultura hegemônica está presente nas transformações do patriarcalismo, utilizando-se, sobretudo, de micro-desigualdades presentes nos espaços de transgressão para manifestar-se. Esta forma de difusão da ideologia dominante facilita o consentimento da sociedade civil e promove sua legitimação, pois, afinal, tais discursos, anedotas, brincadeiras, nada mais são do que inofensivos versinhos, logo esquecidos. Entretanto, é fato que alguns homens e mulheres estão incomodados e sentem-se ainda excluídos e discriminados pela instituição por discordarem deste e de vários outros aspectos da cultura hegemônica. Estas micro-desigualdades existem, não apenas quanto a gênero. No entanto, estas outras causas de desigualdade tem seu efeito potencializado quando o indivíduo, homem ou mulher, possui características pessoais femininas, que divergem daquelas da cultura hegemônica de gênero.

No grupo social pesquisado, as desigualdades não residiam apenas nos espaços de transgressão fazendo parte também dos discursos formais. Algumas razões podem servir para justificar este comportamento. Uma das possíveis explicações é a influência do campo família e a sua ideologia própria sobre o campo universidade. Por encontrarem uma consonância entre a ideologia de gênero do ambiente familiar e aquele da Escola, foi disponibilizado um espaço formal e consentido para que discursos legítimos a ambos os campos viessem à tona. Outro fator seria o maior número de homens na sala de aula, o que sujeitou a socialização dos homens e mulheres a grupos em que predominavam homens. As mulheres, então, constituíram um bloco com espaço físico definido dentro daquele do grupo hegemônico na sala de aula, o grupo A. Assim, eram vistas pelos membros externos a este grupo como um conjunto homogêneo, de uma só ideologia, sempre interpretada como uma

cultura de subordinação à cultura hegemônica com predominância masculina. Esta constatação leva-nos a sugerir que todo este grupo de mulheres nesta sala de aula eram vistas como Heras, subordinadas ao poder hegemônico, mantendo o patriarcalismo.

Esta reprodução da Masculinidade Hegemônica foi considerada deletéria para a organização, fora representada nos discurso dos entrevistados como um antagonismo a estas mulheres, interpretando o seu comportamento como algo *uno*, comum a todas as mulheres da Escola. Surge, assim, uma cultura realmente misógina que desvaloriza toda e qualquer mulher na administração, e reconhece como grandes responsáveis pelo processo, não a cultura patriarcal hegemônica, mas a classe “mulheres”. No entanto, tal é a surpresa ao saber que esta reserva às mulheres não é fruto do comportamento das alunas da organização, mas da própria discriminação que a Masculinidade Hegemônica Interna impõe aos homens e que a Masculinidade Hegemônica Externa causa as mulheres. Enquanto não souberem da existência de uma cultura hegemônica de gênero na própria instituição, estas leituras imbricadas na masculinidade hegemônica, continuarão a alimentar explicações deturpadas e favorecerão conceitos falaciosos sobre homens e, principalmente, sobre mulheres.

Ao leitor ou leitora mais atento, talvez tenha chamado a atenção, nas análises sobre o macro-ambiente, a surpreendente sucessão de uso da erotização feminina como um dos e muitas vezes o único, elementos de socialização. Esta enfática procura da vida social por rotular e explorar a sexualidade de seus componentes, sobretudo da sexualidade feminina heterossexual como o modelo de desejo do homem heterossexual, tem a função de controle daqueles que participam desta instituição. Às mulheres, o papel de objeto, aos homens, o dever de desfrutar sexualmente destas. Caso discordem, este será mais um motivo para que constituam masculinidades subalternas, tal qual os alunos das outras faculdades “rivais”.

Então, após a exposição de todos estes fatos, por que ainda existe uma certa relutância em reconhecer que a Escola possui uma cultura hegemônica de

gênero? Explicações possíveis envolvem o desconhecimento do fato, ou até mesmo uma limitação em admitir que existem desigualdades que estão apenas adormecidas na ausência de interpretação para as mesmas.

Apesar de todos os indícios quanto à existência de uma cultura hegemônica de gênero na EAESP, tanto presente na análise da cultura como na análise dos indivíduos, sabemos que o presente trabalho não pode promover generalizações. Entretanto, estes nuances da vida organizacional da EAESP estão apenas esperando maiores investigações.

Não obstante, duas são as maiores limitações da presente análise. Por constituir um estudo de caso, está bastante limitada ao universo da EAESP-FGV e, principalmente, às vivências da sala de aula investigada. Talvez, pelo número reduzidíssimo de alunas em relação aos alunos, este grupo social constituiria uma exceção dentro dos quadros da instituição; ou talvez a coincidência da coexistência destes diversos perfis em um mesmo grupo tenha feito aflorar eventos perturbadores como aqueles descritos na introdução do presente trabalho. Contudo, o que fora constatado no macro-ambiente, pode ter servido como comburente para que estes comportamentos se manifestassem.

(...)

São seis as trajetórias aqui contadas, cada um com sua resposta particular para um mundo com demandas mutáveis, na qual nem sempre o melhor é o eleito, mas sim aquele que possui o perfil adequado.

Ao perguntarmos durante as entrevistas qual o perfil daquele que teria maiores chance de alcançar postos de poder e prestígio no mercado de trabalho, uma entrevistada não titubeou. Foi taxativa:

“São homens. É... Eles são realmente homens”

Como deve lembrar a leitora, ou leitor, um dos nossos entrevistados também

revelou nesta pesquisa que:

“...homem tem mais facilidade, tem mais condição de se impor, eu acho que homem fica melhor em uma posição de líder, eu acho que homem, especificamente na área de Administração, tem mais competência técnica no que faz. “

Estes dois entrevistados são os extremos da pirâmide de gêneros que encerra este trabalho. Ele no topo, ela na base.

Este aluno relata que foi uma das pessoas que permitiu à Faculdade expor para ele novas idéias, novos conceitos. Permitiu que ela abrisse seus horizontes. Este fato é, para ele, o que o diferencia do perfil hegemônico do qual discorda:

“... eu estou aberto a ver outras perspectivas, e eu vou baixar a cabeça e falar que eu tô errado, como eu já fiz muitas, muitas vezes nesta Faculdade”

Perguntamos então, como alguém que possui tamanha dedicação e abertura em desvendar o desconhecido, ainda mantém posições pré-concebidas sobre o papel de homens e mulheres? Será que alguma vez alguém mostrou-lhe que ele também está sujeito ao mesmo pré-conceito que agora protagoniza? Será que sua construção de gênero na Administração não fora influenciada pelo que pôde vivenciar na própria EAESP, e aquilo que interpretou sobre a mesma?

Ainda assim, este aluno será um bem sucedido administrador. Imaginemos que, daqui a alguns anos, está nosso entrevistado selecionando dois executivos para um cargo de chefia que exigirá liderança, ampla visão de mundo, sensibilidade para gerenciar pessoas. Todas estas características apontadas por ele nesta pesquisa como femininas. Dois candidatos, um homem e uma mulher. Será que ele escolherá a melhor, ou o melhor, ou o escolhido será aquele que apresentar o “perfil adequado”?

Traço agora o mesmo quadro. Coloco, entretanto, uma de nossas entrevistadas no papel da candidata, aquela que nos disse que são os homens que chegam ao topo. Independente, crítica, dedicada; como será que esta aluna consideraria o fato de ser preterida por um homem, apenas por que *“acham que homem fica melhor em uma posição de líder”*.

E a outra aluna... Ela nunca enfrentaria uma situação como esta, legitimaria o poder hegemônico masculino ali presente e contentar-se-ia em ser a segunda no comando, possivelmente a chefe que o aluno citado anteriormente teria dificuldade em lidar, afinal, segundo ele:

“... os homens não gostam de receber ordens, o homem médio não gosta de receber ordens de mulher.”

Até quando ela se contentará em ser a segunda no comando?

Estas são apenas suposições entretanto, passíveis de ocorrer em um futuro próximo. Como, então, prepará-los para isso?

Pelo que ora foi constatado, a comunidade geveniana possui alunos que sofrem com um ambiente por eles considerado patológico, que atinge igualmente homens e mulheres. As mulheres, ao menos, atribuem o seu sentimento a sua condição sexual. Os homens, não possuem uma explicação para o que sentem, apenas sentem. É, entretanto, surpreendente que o elo de ligação entre estas discriminações seja as características pessoais femininas que estes entrevistados valorizam e possuem.

Certamente, é necessário aprofundar esta investigação nas várias instâncias que constituem a comunidade da EAESP, nas entidades estudantis, nos departamentos acadêmicos, em outras salas de aula. Entretanto, esta não deve ser uma ação esporádica, pois, ao contrário, informações perdem-se no tempo, respostas ficarão esquecidas, sem relação temporal plausível, discursos ficarão adormecidos. E mais importante, não será alcançado o

objetivo final que todas estas análises possuem em comum: oferecer àqueles que participam da EAESP-FGV a chance de desenvolver seus potenciais, sem nenhuma distinção. Nesta pesquisa, para três dos entrevistados esta chance ainda não chegou.

Outro fato constatado foi ausência de um fórum ou instância a qual, aqueles que se sentissem lesados, pudessem recorrer. Lembremos do caso relatado das calouras agredidas no churrasco dos bixos. Apenas três meses após sua entrada, em uma conversa fortuita em sala de aula, o seu sentimento de indignação e descontentamento foi exposto. E quanto àqueles que não reconhecem que estão sendo agredidos? Afinal, estamos tratando aqui muitas vezes de micro-desigualdades, difíceis de serem identificadas, especialmente quando desconhecemos que tal coisa existe.

Ainda não se desfez a idéia de que relações de gênero é um tema que envolve apenas as mulheres, os homens estão imunes a isso, o que claramente esta pesquisa contesta. Entretanto, para todos os entrevistados, não existe uma definição clara sobre o que é gênero, mas que são apenas diferenças sexuais, e para eles o binário masculino *versus* feminino é a nítida definição do que é tal relação.

Ainda resta aqui uma pergunta. Como podemos oferecer a estas alunas e alunos condições para trilharem suas carreiras profissionais, no mínimo cientes das desigualdades as quais poderão enfrentar? Será que esta aversão à participação na vida universitária que demonstrou ser a cultura feminina interpretada pelos alunos não é apenas fruto de idéias pré-concebidas? Ou então, se este perfil dominante se confirmar, ele não seria resultado da fuga que Friedman retratou? O que fazer, então? Algum dia estes alunos e alunas serão profissionais capazes de identificar, e ultrapassar, os obstáculos das desigualdades?

PARTE III- BIBLIOGRAFIA E APÊNDICES

BIBLIOGRAFIA

ADDELSTON, Judi; STIRRATT, Michael. *The Last Bastion of Masculinity: gender politics at the Citadel*. In: CHENG, Cliff (Org.) *Masculinities in organizations*. London, Sage, 1996.

ALMEIDA, Cecília. *Ser mulher em tempos de globalização: um estudo do ponto de vista de administradoras em bancos multinacionais*. 2001, 120f. Dissertação (Mestrado em Organização de Recursos Humanos e Planejamento) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

ALVESSON, Mats; SKÖLDBERG, Kaj. *Reflexive Methodology: new vistas for qualitative research*. London, Sage, 2000.

BECKER, Howard. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Hucitec, 1993.

BETIOL, Maria Irene. *O Feminino: alteridade e identidade frente ao sistema e mundo da vida*. 1998, 200f. Dissertação (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BETIOL, Maria Irene; TONELLI, Maria José. *A mulher executiva e suas relações de trabalho*. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 31, n.4, pp 17-33.

BILLING, Yvonne; ALVESSON, Mats. *Gender, Managers and Organizations*. De Gruyter, Berlin, 1994.

BLAGG, Deborah; YOUNG, Susan. *Redefining Success: women and work*. In: *Harvard Business School Bulletin*, February, 2002.

BOLEN, Jean. *Goddesses in every woman: a new psychology of women*. San Francisco, Harper-perennial, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand, 2001.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e Trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? Brasil, (1985/1995). In: ROCHA, Maria Isabel. *Trabalho e Gênero: Mudanças, permanências e desafios*. São Paulo, Editora Trinta e Quatro, 2000.

BURREL, Gibson. Prazer, sensualidade e diversão nas organizações. In: DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia. *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo, Atlas, 2001.

BURREL, Gibson; HEARN, Jeff. The Sexuality of Organizations. In: HEARN, Jeff et. Al. *The sexuality of the organization*. London, Sage, 1996.

BUTLER, Judith. *Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do "pós-modernismo"*. . In: Cadernos Pagu, Campinas, n.11, p.11- 42, 1998.

_____. Subjects of sex/gender/desire. In: DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. London, Routledge, 1993.

CALÁS, Marta; SMIRCICH, Linda. Do Ponto de Vista da Mulher: Abordagens Feministas em estudos organizacionais. In: CLEGG, Stewart et al (org.). *Handbook de estudos organizacionais*. São Paulo, Atlas, 1999.

COATE, Charles; FREY, Karen. *Some evidence on the ethical disposition of accounting students: context and gender implications*. In: Teaching Business Ethics, Holanda, v. 4, pag 379 - 404, 2000.

COLLINSON, David; COLLINSON, Margaret. Sexuality in the workplace: the domination of men's sexuality. In: HEARN, Jeff et. Al. *The sexuality of the organization*. London, Sage, 1996.

COMMITTEES on the Status of Women Faculty. Report of the School of Humanities, Arts, and Social Sciences In: *Reports of the Committees on the Status of Women Faculty*. Massachusetts Institute of Technology, 2002. Disponível em: <<http://web.mit.edu/gep/res.html>>. Acesso em: 20 jun 2002.

COMMITTEES on the Status of Women Faculty. Report of the School of Science In: *Reports of the Committees on the Status of Women Faculty*. Massachusetts Institute of Technology, 1999. Disponível em <<http://web.mit.edu/gep/res.html>>. Acesso em: 10 dez 2001.

COMMITTEES on the Status of Women Faculty. Report of the School of Science In: *Reports of the Committees on the Status of Women Faculty*. Massachusetts Institute of Technology, 2002 update. Disponível em: <<http://web.mit.edu/gep/res.html>>. Acesso em: 20 jun 2002.

COMMITTEES on the Status of Women Faculty. Report of the School of Engineering In: *Reports of the Committees on the Status of Women Faculty*. Massachusetts Institute of Technology, 2002. Disponível em: <<http://web.mit.edu/gep/res.html>>. Acesso em: 20 jun 2002.

COMMITTEES on the Status of Women Faculty. Report of the Sloan School of Management In: *Reports of the Committees on the Status of Women Faculty*. Massachusetts Institute of Technology, 2002. Disponível em: <<http://web.mit.edu/gep/res.html>>. Acesso em: 20 jun 2002.

COVRE, Maria de Lourdes. *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. São Paulo, Cortez, 1991.

CURADO, Isabela. *EAESP/FGV: um passeio pelo labirinto*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 34, n.3, pp 8-24. Mai /Jun 1994

CURIMBABA, Florence. *Experiencias profissionais de filhas herdeiras em empresas familiares brasileira*. 2000, 200f. Dissertação (Doutorado em

Organização de Recursos Humanos e Planejamento) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

DAVID, Miriam. On Becoming a feminist in the sociology of Education. In: WALFORD, Geoffrey. *Doing Sociology of Education*. London, Falmer, 1987.

DEMETRIOU, Demetrakis. *Connell's concept of hegemonic masculinity: a critique*. In: Theory and Society, Netherlands, no. 30, pag. 337-361, 2001

ENRIQUEZ, Eugène. *A organização em análise*. Petrópolis, Vozes, 1997.

FERREIRA dos REIS, Margareth. *Mulher: produto com data de validade*. São Paulo, O nome da Rosa, 2002.

FERREIRA, Renato. *Em busca do trabalho: posições, disposições e decisões ao término de um curso de graduação*. 2002, 240f. Dissertação (Doutorado em Organização, Recursos Humanos e Planejamento). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

FLEURY, Maria Teresa. Desafios e impasses na formação do gestor inovador. In: FLEURY, Maria Tereza; FISCHER, Rosa Maria. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo, Atlas, 1989.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: *Obras completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro, Delta, [19-]

_____. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro : Imago, 1969.

GAZETA VARGAS. São Paulo; FGV, 1999- bimestral.

GHERARDI, Silvia. *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London, Sage, 1995.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. São Paulo, UNESP, 1993.

HALL, Stuart. Encoding, Decoding. In: DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. London, Routledge, 1993.

HARVEY, David. *Condição Pós Moderna*. São Paulo, Loyola, 1989.

HEBDIGE, Dick. The Function of Subculture. In: DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. London, Routledge, 1993.

HEILBORN, Maria Luiza. Sobre sexualidade, gênero, corpo e juventude. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra.(Orgs.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo, Editora Trinta e Quatro, 2002.

ICHKAWA, Elisa; SANTOS, Lucy. *O simbolismo do jogo: percepções da mulher diante da competitividade organizacional*. In: Revista de Administração, São Paulo, v. 35, n.3, p.99- 104, julho-setembro, 2000.

ITZIN, Catherine; NEWMAN, Janet (Orgs.) *Gender, culture and organization: putting theory into practice*. London, Routledge, 1996.

KILDUFF, Martin; MEHRA, Ajay. Hegemonic Masculinities among the elite. Power, identity and homophily in social networks. In: CHENG, Cliff (Org.) *Masculinities in organizations*. London, Sage, 1996.

LEITE, Cristina de Paula. *Mulheres: muito além do teto de vidro*. São Paulo, Atlas, 1994.

LONGO, Heloísa Maria. *Administradoras: suas trajetórias e os recortes do cotidiano*. 1985, 266f. Dissertação (Mestrado Teoria e Comportamento

Organizacionais). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

LYOTARD, Jean-François. Defining the post-modern. In: DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. London, Routledge, 1993.

MILL, John. *The subjection of women*. Bufalo, Prometheus, 1986.

MILLS, Albert. Gender, Sexuality and Organization theory. IN: HEARN, Jeff et al (orgs.) *The sexuality of the organization*. London, Sage, 1996.

MURARO, Rose Marie. *Os seis meses em que fui homem*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1996.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, tese dissertações*. São Paulo, Futura, 2000.

POWELL, Gary. *Women and Man in Management*. London , Sage, 1993.

PRESTES MOTTA, Fernando C. *Masculino e Feminino nas organizações*. Relatório de Pesquisa no. 2/2000, 90f, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de Pesquisa e Publicações, Série Relatórios de Pesquisa.

PUPPIM, Andréa. *Mulheres em Cargos de Comando*. In: BRUSCHINI, Cristina.; SORJ, Bia.(Orgs.) *Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagazs, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth. *Mulher Brasileira é assim*. São Paulo, , 1994.

_____. Educação Formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra.(Orgs.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo, Editora Trinta e Quatro, 2002.

ROULEAU, Linda. Emoção e Repertórios de Gênero nas Organizações. In: DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia. *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo, Atlas, 2001.

ROWE, Mary. *Barriers to Equality: The Power of Subtle discrimination to maintain unequal opportunity*. In: Employee Responsibilities and Rights Journal, Vol. 3, No. 2, 1990,pp.153- 163. Disponível em:<<http://web.mit.edu/gep/res.html>>. Acesso em: 20 jun 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. *Primórdios do Conceito de Gênero*. In: Cadernos Pagu, Campinas, n.12, p.157- 163, 1999.

SEGNINI, Liliana. *Mulheres no trabalho bancário*. São Paulo, EDUSP, 1998.

_____. Nova Técnica: Do ponto de Vista do Brasil: Estudos Organizacionais e a questão do feminismo. In: CLEGG, Stewart et al (org.). *Handbook de estudos organizacionais*. São Paulo, Atlas, 1999.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a Sociedade Civil*. Petrópolis, Vozes, 1999.

SHEPPARD, Deborah. Organization, Power and Sexuality. The image and self-image of women managers. In: In: HEARN, Jeff et. Al. *The sexuality of the organization*. London, Sage, 1996.

STALLYBRASS, Peter; WHITE, Allon. Bourgeois hysteria and the carnivalesque. In: DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. London, Routledge, 1993.

STOREY, John. *Cultural Studies and the Study of Popular Culture: theories and methods*. Athens, Georgia, 1996.

_____. *What is Cultural Studies? A reader*. London, Arnold, 1996.

TELFORD, Laurie. Selves in Bunkers. In: CHENG, Cliff (Org.) *Masculinities in organizations*. London, Sage, 1996.

TONELLI, Maria José. *O Jovem Administrador*. Relatório de Pesquisa no. 4/1996, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de Pesquisa e Publicações, Série Relatórios de Pesquisa.

TRIGO, Maria Helena. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bia.(Orgs.) *Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1994.

1.1. Metodologia Utilizada para a Construção e Análise das Entrevistas

Como o ambiente da sala de aula, bem como seus participantes, já eram conhecidos pela pesquisadora, fazia-se necessário que o processo de entrevista não resultasse em uma relação irreal que interferisse no bom andamento da pesquisa. Para tanto, a abordagem procurou ater-se às relações de amizade pré-estabelecidas, utilizando-se de uma linguagem informal, mas ao mesmo tempo preservando a imparcialidade.

O contato inicial entre os participantes do grupo foi estabelecido através de e-mail, utilizando-se para isso o e-groups da sala em questão. Seria uma maneira discreta e ainda assim, imparcial, de manter todos os membros do grupo cientes da pesquisa. Após o retorno, realizaram-se seis entrevistas durante o período de julho de 2002.

As entrevistas foram conduzidas pela própria pesquisadora, e todas realizadas na EAESP-FGV, em salas de aula da instituição. Antes de realizar a entrevista, os pesquisados firmavam um Contrato Ético com a pesquisadora, o qual garantia o anonimato e o uso das informações fornecidas apenas para fins científicos.

O questionário procurava oferecer ao entrevistado ou entrevistada, liberdade para comentar outros aspectos, muitas vezes sendo realizadas perguntas extras ao roteiro com o intuito de melhor esclarecer as informações. As respostas, gravadas, foram depois transcritas pela própria pesquisadora.

As perguntas da entrevista foram divididas nas seguintes categorias:

- Categoria I: Construção do Estereótipo de Gênero, que compreende principalmente a questão (14), mas reaparece em toda a entrevista.

- Categoria II: A Carreira do Administrador, que compreende a opinião do entrevistado sobre o que é ser um bom administrador e como isso coincide com suas construções de gênero e de identidade pessoal. São as questões (07), (08), (09), (10), (11) e (13).
- Categoria III: A vivência do entrevistado na EAESP-FGV. Tenta-se inserir a resposta do entrevistado dentro de um contexto e assim conseguir uma melhor compreensão de suas respostas, caracterizando-os como pessoas que se sentem valorizada (o) pelo respeito adquirido pelos pares e colegas, ao oposto dos sentimentos de isolamento e marginalização. Estas respostas também auxiliam para caracterizar o estereótipo de gênero. Seriam elas (01), (02), (03), (04), (05) e (06).
- Categoria IV: As relações sociais comentadas nas questões (09) e (10).

A Categoria I foi abordada ao final da entrevista como um comentário livre do entrevistado sobre o tema.

A Categoria III, que trata de experiências pessoais, foi avaliada utilizando a codificação abaixo com o intuito de melhor caracterizar se estes atores estão ou na inseridos em sua realidade. São eles:

✓ + , indica uma experiência melhor do que uma experiência média. A descrição da experiência tem presente elementos positivos. Por exemplo: “*acho que a minha voz é ouvida*”, **um** ✓+ ao acesso às estruturas de poder.

✓ , experiência mediana.

✓ -, que indica uma experiência ruim, abaixo da média; por exemplo: “*preciso demonstrar que pertenço a esta escola*”, o que significa um ✓- para o senso de pertinência a escola e/ou ao grupo social.

O intuito final da entrevista seria caracterizar claramente:

- Os estereótipos de gênero, que contribuiriam para a construção pessoal de gênero e as leituras dos códigos culturais de gênero da instituição em análise;
- As identidades pessoais;
- As visões sobre a EAESP-FGV.

I. 2. E-mail para contato com alunos da sala

Como vão?

Estou realizando uma **pesquisa sobre relações de gênero na GV**, isto é, relações entre comportamentos femininos e masculinos na administração. Por esta razão, gostaria de realizar entrevistas com vocês para saber qual a opinião de cada um sobre o assunto.

A entrevista é individual, dura uma hora em média, e poderá ser realizada na EAESP. As respostas serão utilizadas apenas na pesquisa, e outras publicações, sempre preservando a identidade dos entrevistados. Inclusive, a sala de aula não será identificada.

Qualquer opinião é válida. É a chance que vocês terão de mostrar o que pensam sobre o assunto.

Um grande abraço

Carla

I.3. Roteiro para a Entrevista⁶⁴

1. Como você decidiu entrar na EAESP-FGV, e o que aconteceu desde então?
2. Qual a pior e a melhor experiência (pessoal ou profissional) que você teve na GV?
3. Qual foi a pior coisa que já aconteceu com outra pessoa que você tenha observado na GV?
4. Existe algum momento específico na sua vida na Escola em que você ser um homem/ mulher tenha ajudado você na FGV?
5. Você já se sentiu discriminada (o) na FGV? (Por professores, alunos ou funcionários). Comente como aconteceu?
6. Você alguma vez considerou seriamente em sair da FGV? Se afirmativo, por que?
7. Quais você considera que são suas características principais? Como estas suas características colaboram para torná-lo um bom administrador?
8. Qual área da administração você mais se identifica e por que?
9. Na GV, como você caracterizaria o grupo de colegas que se tornou mais próximo? Quantos eram homens? Quantos eram mulheres?

⁶⁴ O questionário foi inspirado nos trabalhos de FERREIRA, 2002; BETIOL, 2000; TONELLI ; 1996 e ALMEIDA; 2001. A estrutura da metodologia e método de codificação foi inspirado nos Relatórios do COMMITTEE for Women Faculty do MIT, 2002.

10. Da mesma forma, como você caracterizaria o grupo de colegas com quem você teve menos contato? Quantos eram homens, quantos eram mulheres?
11. Quais são as características das pessoas que você considera que têm as menores chances de alcançar posições de prestígio e poder no mercado de trabalho? Por que?
12. Quais são as características das pessoas que você considera que têm as maiores chances de alcançar posições de prestígio e poder no mercado de trabalho? Por que?
13. O que é ser um bom administrador?
14. Conceito de Sucesso
15. Quais das seguintes características você consideraria masculinas e quais femininas? Por que? A mesma característica pode ser colocada em ambas as colunas como também características podem não ser colocada em nenhuma coluna.
16. Comente livremente sobre o tema “Relações de Gênero” , sobre a EAESP ou a sala de aula.

I.4. Modelo - Contrato Ético

Através deste, (nome do entrevistado ou entrevistada) dispõe-se a participar da pesquisa “ Relações de Gênero na EAESP-FGV: um estudo de caso” realizada por Carla Beatriz Guimarães Ferreira, com orientação da Profa. Dra. Maria Ester de Freitas apoio do NPP – Núcleo de Pesquisa e Publicações da EAESP-FGV.

As informações fornecidas pelo participante à pesquisa (o contratado) serão disponibilizadas apenas para fins científicos, na presente publicação e posteriores, de tal forma que o conteúdo não permita a identificação do entrevistado. Caso estas determinações não sejam cumpridas, fica a contratante sujeita as punições previstas na forma da lei.

São Paulo, (dia) de (mês) de 2002.

Carla Beatriz Guimarães Ferreira

Contratado

Contratante

APÊNDICE II - TABELAS

I.1. Formandos da EAESP por sexo

EAESP-FGV 1966a 1991

Total de Formandos					
Ano	PORCENTAGEM			VALORES ABSOLUTOS	
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens
1966	1,47	98,53	68	1	67
1967	4,94	95,06	81	4	77
1968	3,23	96,77	62	2	60
1969	4,76	95,24	21	1	20
1970	14,93	85,07	67	10	57
1971	5,22	94,78	115	6	109
1972	13,2	86,8	197	26	171
1973	12,27	87,73	220	27	193
1974	18,61	81,39	274	51	223
1975	15,17	84,83	402	61	341
1976	13,33	86,67	345	46	299
1977	20	80	330	66	264
1978	20,47	79,53	342	70	272
1979	21,84	78,16	330	72	258
1980	29,44	70,56	231	68	163
1981	30,31	69,69	287	87	200
1982	28,04	71,96	296	83	213
1983	26,96	73,04	293	79	214
1984	24,4	75,6	336	82	254
1985	21,83	78,17	339	74	265
1986	27,99	72,01	293	82	211
1987	24,67	75,33	304	75	229
1988	34,32	65,68	303	104	199
1989	25,82	74,18	306	79	227
1990	28,74	71,26	348	100	248
1991	37,82	62,18	312	118	194
1992	36,46	63,54	384	140	244
CRESCIMENTO			345%	68%	107%

FONTE: PAULA LEITE, 1994. p.114, 115.

II.2. Calouros em Administração por Habilitação e por Sexo
EAESP-FGV 1991 a 2002

	AE				AP			
	MULHERES AE	HOMENS AE	MULHERES AE	HOMENS AE	MULHERES AP	HOMENS AP	MULHERES AP	HOMENS AP
1991_1	41	76	28%	51%	11	20	7%	14%
1991_2	61	96	29%	45%	21	34	10%	16%
1992_1	44	86	25%	48%	23	25	13%	14%
1992_2	42	99	22%	51%	19	34	10%	18%
1993_1	52	67	33%	43%	17	20	11%	13%
1993_2	66	76	36%	41%	23	20	12%	11%
1994_1	40	78	25%	49%	13	28	8%	18%
1994_2	59	101	29%	49%	11	36	5%	17%
1995_1	41	80	28%	54%	6	22	4%	15%
1995_2	47	104	24%	54%	12	31	6%	16%
1996_1	30	86	20%	57%	9	25	6%	17%
1996_2	47	103	24%	53%	15	29	8%	15%
1997_1	33	102	21%	64%	10	15	6%	9%
1997_2	47	78	28%	46%	13	32	8%	19%
1998_1	48	83	28%	49%	13	27	8%	16%
1998_2	42	101	24%	57%	16	17	9%	10%
1999_1	47	76	29%	47%	12	28	7%	17%
1999_2	41	105	20%	51%	21	39	10%	19%
2000_1	52	82	28%	43%	28	27	15%	14%
2000_2	51	95	27%	51%	15	26	8%	14%
2001_1	43	88	25%	51%	14	28	8%	16%
2001_2	49	82	29%	48%	17	23	10%	13%
Total	1023	1944			339	586		

**II.3. Professores de Carreira da EAESP-FGV
2000-2002**

**PROFESSORES DE CARREIRA - EAESP- FGV
DADOS ABSOLUTOS 2000-2002**

Departamento	Mulheres	Homens	Total
ADM	4	20	24
CFC	2	31	33
FSJ	10	19	29
IMQ	0	18	18
MCD	5	17	22
PAE	3	17	20
POI	0	19	19
Total	24	141	165
Porcentagem	14,55%	85,45%	100,00%

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento - EAESP-FGV

**PROFESSORES DE CARREIRA - EAESP- FGV
PORCENTAGEM DE PROFESSORES DE CARREIRA 2000-2002
POR DEPARTAMENTO E SEXO**

Departamento	Mulheres	Homens
ADM	16,67%	83,33%
CFC	6,06%	93,94%
FSJ	34,48%	65,52%
IMQ	0,00%	100,00%
MCD	22,73%	77,27%
PAE	15,00%	85,00%
POI	0,00%	100,00%

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento - EAESP-FGV

**PROFESSORES DE CARREIRA - EAESP- FGV
REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE CARREIRA 2000-2002
POR DEPARTAMENTO E SEXO**

Departamento	Mulheres	Homens	Total
ADM	2,42%	12,12%	14,55%
CFC	1,21%	18,79%	20,00%
FSJ	6,06%	11,52%	17,58%
IMQ	0,00%	10,91%	10,91%
MCD	3,03%	10,30%	13,33%
PAE	1,82%	10,30%	12,12%
POI	0,00%	11,52%	11,52%
Total	14,55%	85,45%	100,00%

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento - EAESP-FGV

Organizacionais). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

LYOTARD, Jean-François. Defining the post-modern. In: DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. London, Routledge, 1993.

MILL, John. *The subjection of women*. Bufalo, Prometheus, 1986.

MILLS, Albert. Gender, Sexuality and Organization theory. IN: HEARN, Jeff et al (orgs.) *The sexuality of the organization*. London, Sage, 1996.

MURARO, Rose Marie. *Os seis meses em que fui homem*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1996.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, tese dissertações*. São Paulo, Futura, 2000.

POWELL, Gary. *Women and Man in Management*. London , Sage, 1993.

PRESTES MOTA, Fernando C. *Masculino e Feminino nas organizações*. Relatório de Pesquisa no. 2/2000, 90f, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de Pesquisa e Publicações, Série Relatórios de Pesquisa.

PUPPIM, Andréa. *Mulheres em Cargos de Comando*. In: BRUSCHINI, Cristina.; SORJ, Bia.(Orgs.) *Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagazs, 1994.

O modelo de masculinidade hegemônica proposto por Demetriou, o qual utilizamos ao longo da análise, conseguiu elucidar o motivo do sentimento de discriminação sofrida pelas masculinidades, isto é, as construções dos masculinos nas identidades dos homens pesquisados. Contudo, como já havíamos mencionado no Capítulo 3, o Modelo dos Arquétipos por Sylvia Gherardi (GHERARDI, 1995), Fernando Cláudio Prestes Mota (PRESTES MOTA, 2000) e Jean Bolen (BOLEN, 1986), não fornece um ordenamento que permita relacionar estes conceitos ao modelo das masculinidades Hegemônicas. Assim as respostas das alunas sobre o sentimento de discriminação põem-nos na difícil tarefa de encontrar um espaço para ordenar o arquétipo de Atena representado por M-A. Esta entrevistada, como sabemos, não demonstrou sentir-se discriminada na instituição investigada, ao passo que M-B, sim. Desta feita, é possível classificar M-A entre uma das duas possibilidades:

- Se considerarmos que verdadeiramente M-A não sofrera discriminação, poderíamos considerá-la como uma feminilidade que, na escala hierárquica comportaria-se como uma masculinidade cúmplice, não sofrendo discriminação. Entretanto, subverteria a ordem da Masculinidade Hegemônica Interna, proposta por Demetriou (DEMETRIOU, 2001)
- Como uma feminilidade superior àquela representada pelo arquétipo de Ártemis (M-B), se considerarmos que, independente do sentimento de discriminação, esta constitui uma feminilidade e, pelo modelo proposto, deverá sempre se situar abaixo das masculinidades. Com isto, consideraríamos também que M-A já sofreu discriminação, entretanto, não a teria qualificado como tal.

A segunda hipótese parece-nos a mais provável, principalmente pois como comentado anteriormente, M-A julgou-se prejudicada por julgamentos indevidos dos seus caracteres pessoais, entretanto, não interpretou o fato como um exemplo de discriminação. Novamente, a dificuldade pode residir na dificuldade de constatar estas micro-desigualdades.