

As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil

Sonia Mara Thater Romero*
Ana Lúgia Nunes Finamor**

Resumo

Este artigo resulta da pesquisa com os/as docentes do curso de Administração de uma universidade privada brasileira e gaúcha; objetiva identificar perfil e questões ligadas a diversidade de gênero na sala de aula. Através da linguagem não-sexista, apresenta o contexto pós-moderno, revelando o momento das universidades e aspectos inerentes à construção das relações de gênero. Utilizando uma pesquisa quantitativa realizada, apresenta-se o perfil e a percepção dos/as docentes sobre alguns aspectos generificados na relação com alunos/as, como linguagem verbal, escrita, exemplos não-sexistas e características/capacidades de alunos/as. O perfil docente é caracterizado por adultos, com experiência e formação didático/pedagógica. Os resultados da percepção em relação aos/as discentes apontam características como liderança, raciocínio lógico e abstrato ligadas fortemente aos estereótipos masculinos e características como atenção, colaboração, competitividade e trabalho em grupo estão relacionadas diretamente aos estereótipos femininos. Resumindo, pode-se perceber a importância do docente como educador, modelador e construtor da cidadania.

Palavras-chave: Gênero. Docentes. Discentes.

The subjects of gender in the teaching of graduation in administration: the case of a private institution, from Rio Grande do Sul, Brasil

Abstract

This article is a result of a research with the faculty teachers from a Management Course of a Private Institution, from Rio Grande do Sul, Brasil, and aim to identify the profile and the gender tasks in question, linked to the University, and which are produced inside the classrooms. Through a non-sexist language, this paper presents an overview of a post-modern context, revealing the current moment of the universities and the inherent aspects to the construction of the gender relationships. A quantitative research was accomplished, in which came the profile and shows the teachers group perception about some of the gender aspects about the students group, like the use of the spoken language, the written language and non-sexist examples, therefore the understanding of the students (masculine/female ones). The teachers group profile are characterized by adults with a long experience like teachers and with a solid pedagogical and didactic instruction. It can be seen that all results of the perceptions about the teachers group can point out that the abstract and logic reasoning, and leadership are strongly tied up to the masculine stereotypes and then, the characteristics as concentrated attention, sharing actions, competitiveness and team work are directly related to the feminine ones. At the end, it can be noticed the relevance of the faculty teachers group as educators and as citizenship builders.

Keywords: Gender. Teachers. Students.

* Doutora em Psicologia, PUCRS; e professora da ULBRA e da PUCRS.

** Doutora pela Universidade de León, Espanha; Capacitação na Europa, (Alemanha, Espanha e Inglaterra). Consultora, e docente da ULBRA, e dos Cursos MBA's da FGV e UFRJ.

Introdução

O advento da pós-modernidade, apesar de questionável até na sua própria existência, deixou um terreno fértil para a globalização e para a inevitabilidade dos processos de mudança em todas as áreas do conhecimento. O movimento do pós-modernismo, para Harvey (2005) apresenta-se com algo caótico, procurando resolver ao “males” do modernismo, contudo, e paradoxalmente, também se apresenta como crise do primeiro, demarcado pela fragmentação, efemeridade, ceticismo, desconstrução e valorização da estética acima da ética. Na medida em que a pós-modernidade amplia seu campo para todas as formas de expressão, também reforça as relações assimétricas de poder. Este cenário mundial que abarca todas as áreas tem repercussão na área social, na qual se concentra este estudo.

A gestão da diversidade tão presente em estudos organizacionais, também se manifesta na sala de aula, através da relação de interdependência e inter-influência de docentes e discentes. Portanto, este estudo tem como objetivos identificar o perfil do corpo docente e as questões ligadas à diversidade de gênero na sala de aula. Sabe-se que professores e professoras são modeladores de atitudes, valores e crenças, ou seja, a forma como construíram seus próprios paradigmas está presente no seu comportamento, influenciando, mesmo subjetivamente, o grupo e a aprendizagem. Gerenciar a diversidade de gênero em sala de aula é ponto fundamental em toda e qualquer situação acadêmica. O desafio dos/as educadores/as dos cursos de Administração é oferecer iguais oportunidades de formação e inserção no mercado de trabalho para alunos e alunas. Assim, este estudo torna-se preponderante, pela sua importância e inediticidade na realidade investigada.

Cenários, universidades, diversidade e relações de gênero

Diante do cenário caótico e complexo da sociedade pós-moderna, a crise e o questionamento são palavras cotidianas. Sabe-se que o mundo organizacional é demarcado pela mudança contínua e que os gestores e gestoras precisam ter duas certezas: a de que tudo muda; e, é preciso aprender a mudar rapidamente, como um “camaleão”: adaptar-se para sobreviver. A universidade, como formadora de cidadãos e cidadãs para o mundo também está sofrendo os impactos desta mudança. Para Morin (2000), a universidade tem um sentido conservador que pode ser vital ou estéril. O sentido vital do conservador significa preservar o passado para construir o futuro, salvaguardando as forças da historicidade. Por outro lado, o sentido estéril do conservador é quando a universidade constrói saberes dogmáticos, cristalizados e críticos, dissociados do contexto atual. Assim, a universidade, diante da complexidade é paradoxal, ao mesmo tempo em que se adapta aos novos desafios da sociedade, mantém sua unicidade transecular, constrói o presente com base no passado.

As mudanças em todas as áreas do conhecimento e da

**As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de
uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil**

profissionalização acabaram por chegar às universidades. Morin (2000) salienta a emergência de uma reforma do pensamento para reformar a universidade. Esta reforma passa, essencialmente, pelo pensamento do corpo docente. A universidade é formada pelos/as professores e professoras, atores e atrizes sociais que constroem a cidadania e contribuem para uma sociedade mais consciente, humanizada e crítica em um mundo globalizante e globalizador. Assim sendo, o desafio das universidades é entender este cenário caótico e complexo, gerenciando estas mudanças, com condições de manter-se e desenvolver-se, quantitativa e qualitativamente. Segundo Santos (2003) a universidade está diante da complexidade de responder às exigências da sociedade com restrições econômicas cada vez maiores. Os pontos conflitivos da multiplicidade de funções das universidades apresentados por Santos são os seguintes: a) a função de pesquisa colide com a função do ensino, pois a mobilização de recursos para a pesquisa não é facilmente transferível para o ensino; b) os objetivos da educação geral conflitam com os objetivos da formação profissional, perceptível na tensão existente entre a formulação dos planos de graduação e de pós-graduação; c) o processo de seleção para o ingresso universitário não contempla iguais oportunidades de inserção no meio acadêmico.

O pensamento complexo de Morin (2000, 2003) auxilia no entendimento deste cenário e do papel dos atores e atrizes sociais que participam na construção dos/as futuros/as profissionais de Administração. Para Morin, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade, e complexidade é tecer junto, religar, rejuntar. As partes do todo são inseparáveis e o inverso também é verdadeiro. Existem, portanto, duas formas de pensamento, o pensamento fragmentado e desconexo, no qual o/a aluno/a percebe pouca ou nenhuma interligação entre um conhecimento e outro, tanto na mesma disciplina, como de uma disciplina para outra; e o conhecimento complexo, o qual Morin (2000) denomina de “cabeça bem feita” reportando-se a Montaigne; ou seja, mais importante do que adquirir conhecimentos é desenvolver uma aptidão geral para ligar e dar sentido aos saberes.

As disciplinas são categorias organizadoras de conhecimentos, mesmo inseridas em conjuntos amplos, também representam e são representativas do todo. Então, não basta conhecer uma disciplina para conhecer o todo do contexto da área ou da ciência, bem como os problemas aferentes a ela. (MORIN, 2000, 2003). Portanto, a disciplina deve ter, ao mesmo tempo, abertura ao mundo e integração nos seus micro-universos. O novo paradigma da ciência para Morin envolve interligar disciplinas e ciências até então não interligadas. Para tanto, os/as professores/as têm um longo caminho, iniciando pela interdisciplinaridade, que envolve a ligação e a troca de disciplinas diferentes em torno de uma mesma ordem, o que para Morin é um fenômeno orgânico, contudo na realidade ainda não é praticado. Aprofundando mais a conexão, surge o conceito da multidisciplinaridade, que é a associação de disciplinas em um projeto comum, como exemplo, professores/as de diferentes disciplinas ajudam alunos e alunas a construir o Plano de Negócios de uma empresa, envolvendo Marketing,

Finanças, Produção, Recursos Humanos e Sistemas. Indo além, Morin (2000) apresenta o conceito da transdisciplinaridade, que são esquemas cognitivos que atravessam disciplinas, mas que mantêm um projeto comum. Por último, surge o conceito da meta-disciplinaridade, no qual meta significa ultrapassar e conservar, manter uma disciplina paradoxalmente aberta e fechada, envolvendo a complexidade circular do conhecimento, ou seja, um conhecimento que vai e vem do todo às partes e vice-versa.

Para trabalhar nesta linha construtiva e complexa, em busca da meta-disciplinaridade, é necessário, acima de tudo, a profissionalização do quadro docente. Conforme Libâneo (2004), a profissionalização envolve as condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade, como: formação inicial e continuada para o desenvolvimento de competências; remuneração adequada e condições de trabalho, tanto físicas, como relacionais produtivas. Nas universidades se denota a falta de reconhecimento do papel do/a professor/a como profissional. Este estereótipo está ligado ao constructo social da profissão de docente. Libâneo (2004) separa a profissionalização do profissionalismo, entendendo este último como o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor/a e do comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Surge a curiosidade sobre qual é o perfil dos professores e professoras que estão formando os/as profissionais de Administração. Qual o preparo destes profissionais do meio universitário para construir, além de administradores e administradoras, cidadãos e cidadãs neste mundo?

Analisando a partir da práxis, percebe-se que a multidisciplinaridade na formação acadêmica faz parte do perfil de professores e professoras do curso de Administração, em consonância com a ciência da Administração. O/A professor/a do ensino de graduação em Administração, na maioria das vezes não é oriundo da vida acadêmica. Geralmente, é um/a profissional que buscou pós-graduação em mestrados e/ou doutorados e, tendo tido uma experiência de monitoria, é convidado a fazer parte do quadro docente. Outros/as profissionais buscam a docência superior como uma complementação da renda, trabalhando em organizações, como gestores/as ou consultores/as, muitas vezes oito horas diárias ou mais e ministrando aulas à noite. A própria legislação nunca exigiu formação didático/pedagógica para o ensino superior. É importante que as universidades mantenham programas de educação continuada atrelados ao aprimoramento docente. Portanto, nestes grupos de docentes já está instaurado um conflito subjacente que exige a conciliação da dualidade entre **estar** e **ser** professor/a. Envolve conseguir trabalhar oito horas diárias, lecionar várias noites, pesquisar para planejar aulas, corrigir trabalhos, preparar avaliações e acompanhar o desenvolvimento da turma.

Transformar alunos e alunas em seres socialmente responsáveis é um processo extremamente complexo na sua essência. Para Morin (2000), o

As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil

conhecimento da complexidade humana está inserido no conhecimento da condição humana, e construir cidadão e cidadãs em um mundo caótico e fragmentado é um dos maiores desafios para os/as docentes. Vencer este desafio envolve a inserção de uma equipe multidisciplinar, incluindo filósofos/as, psicólogos/as, sociólogos/as, educadores/as e também administradores/as, porque, fundamentalmente, administrar é lidar **com** pessoas. Todavia, os currículos dos cursos de graduação em Administração, geralmente, dedicam somente 10% de disciplinas que envolvem gestão e pessoas. Cabe, portanto, ao corpo docente desenvolver esta competência, porque ministrar aulas também é, acima de tudo, lidar com pessoas. Analisando o conceito de competência docente, apresentado por Libâneo (2004), como o uso de conhecimentos e capacidades para realizar um determinado trabalho ou solucionar um problema, pode-se afirmar que o/a professor/a competente é aquele/a que desenvolve capacidades relacionais e mobiliza recursos cognitivos, procedimentos, técnicas e atitudes para enfrentar dilemas e situações problemáticas. Entre uma lista de treze competências individuais, importantes na formação profissional dos/as professores/as, conforme Libâneo (2004) salienta-se as principais para este estudo: a) saber lidar com as várias formas culturais que perpassam a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do/a aluno/a e sua relação com o saber. b) ajudar os/as alunos/as a pensar e agir em relação a valores e atitudes.

Um dos conceitos amplos e inclusivos sobre diversidade é apresentado por Thomas Jr. (1991, p. 10) “é um conceito que engloba a idade, história pessoal e corporativa, formação educacional, função e personalidade. Inclui também estilo de vida, preferência sexual, origem geográfica, tempo de serviço na organização e status de privilégio” Loden e Rosener (apud COX, 1993) apresentam conceito semelhante, incluindo diferenças humanas imutáveis, primárias e secundárias; as primárias incluem: idade, etnia, gênero, raça, orientação sexual e habilidades físicas; as secundárias incluem: formação educacional, localização geográfica e experiência de trabalho. Contudo, mesmo sabendo que pessoas são diversas, ainda resta a dúvida, diversidade em que? Autores como Cox (1993) definem diversidade como um misto de pessoas com identidades grupais diferentes num mesmo sistema social. A maioria dos artigos pesquisados estuda a diversidade cultural e étnica. Conforme Hanashiro e Carvalho (2004) a literatura sobre diversidade é na maioria americana, e em menor volume, canadense, em razão das fortes pressões dos grupos étnicos e das minorias, inclusive nas organizações. Organizações que empregam a diversidade cultural nos seus quadros de pessoal podem obter maior produtividade. Este aspecto é defendido pelos estudos de Richard (2000) sobre diversidade cultural, reforçando que as organizações precisam gerenciar a diversidade, não por uma necessidade legal, mas porque uma força de trabalho com equilíbrio sexual, étnico e racial contribui para maior produtividade, retorno sobre lucros e melhor desempenho no mercado.

Uma pesquisa realizada por Hayles e Rossell (1997) comenta o entendimento que as organizações que possuem programas de apoio à

diversidade cultural têm sobre a diversidade. Os depoimentos apresentam em comum a importância de conviver com a diversidade no local de trabalho, ressaltando sempre que as pessoas são diferentes, e que o respeito às diferenças deve nortear o relacionamento e a comunicação organizacional. Além do mais, as diferenças somam as aptidões e potenciais para atingir aos objetivos organizacionais.

Outra pesquisa realizada por Hanashiro e Carvalho (2004) em 55 artigos americanos, canadenses, europeus e em apenas dois artigos brasileiros, no período de 1988 à 2003, que abordavam a questão da gestão da diversidade cultural, concluíram que em 77 empresas, 48,7% aplicam a integração estrutural (programas de educação, ação afirmativa, desenvolvimento de carreira, gestão do desempenho e recompensas e políticas de gestão de pessoas) para trabalhar a diversidade e 47 empresas, 29,7% utilizam a aculturação (vários tipos de treinamento em gestão e valorização da diversidade) para incluir a diversidade. A conclusão é a de que os programas de Ações Afirmativas são considerados os instrumentos mais eficazes para garantir a participação de pessoas de grupos culturais diferentes nas organizações. Contudo, os autores afirmam que no Brasil é rara a literatura que trata diretamente da questão da diversidade cultural nas organizações. Nesta pesquisa encontrou-se um número muito menor de artigos que tratam da diversidade de gênero nas organizações, tema a seguir apresentado.

Portanto, gerenciar a diversidade em todas as suas instâncias, deveria ser um dos focos dos currículos dos cursos de Administração. A diversidade de gênero inicia na prática da sala de aula, e pode ser conceituada como propiciar estímulo e oportunidades iguais para alunos e alunas na prática docente e no desenvolvimento de competências individuais.

Para um melhor entendimento do tema, apresenta-se o conceito de gênero. Primeiramente, é importante distinguir gênero de sexo, conforme Strey (1997), sexo é um sistema multivariado e seqüencial, incluindo o lado cromossômico, hormonal, fetal, gonadal e morfológico, distinguindo fisiológica e biologicamente a mulher do homem. Por outro lado, o conceito de gênero é considerado como uma categoria de construção sócio-histórica, e emergiu nas últimas décadas do século XX, inicialmente dentro dos movimentos feministas (PETERSEN, 1999, GUEDES, 1995, STREY 1997, LINS, 1997 e LOURO 1997). Entre vários estudos sobre gênero, a conceituação apresentada por Scott (1995) é considerada uma das mais completas. Para Scott, o conceito de gênero é composto por duas proposições. Primeiramente, “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, e segundo: “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86). A primeira parte da conceituação de gênero, para Scott, é composta sobre quatro elementos inter-relacionados:

- a) os símbolos culturalmente disponíveis, com representações simbólicas contraditórias (por exemplo,

As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil

Eva, a pecadora e Maria, Mãe de Jesus); b) os conceitos normativos (religiosos, educacionais, políticos ou jurídicos) que interpretam os significados dos símbolos, e possuem eterna oposição binária sobre o comportamento do *feminino* e do *masculino*; c) a noção de fixidez que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero; e d) a noção de identidade subjetiva sobre a qual se estabelecem as inter-relações, os valores grupais e sociais e os papéis" (1995, pp. 87-88).

Este conceito é reforçado pelos estudos de Bourdieu (1999) sobre a dicotomia das oposições permanentes, opostos que se são semelhantes nas diferenças para se sustentarem reciprocamente, transportando a divisão sexual do trabalho para ao mundo social. Assim, o espaço público (trabalho) passa a ser de domínio dos homens e o espaço privado (doméstico) das mulheres. Bourdieu inclui ainda a biologização do social, que se reproduz nos corpos e nas mentes dos homens e mulheres, explicando e naturalizando as diferenças e as desigualdades.

Portanto, gênero é um conceito construído dentro dos aspectos históricos, sociais e culturais, articulado com as relações de poder e praticado no âmbito das interações sociais, levando em conta as diferenças, tanto nas sociedades, como nos diversos momentos históricos.

Os conceitos feminilidade e masculinidade, núcleo do conceito de gênero, são construídos, de modo ambivalente, através dos processos de socialização, com base na ideologia patriarcal. A Teoria do Patriarcado para Lerner (1990) pode ser entendida como um sistema histórico que se desenvolveu no transcurso de quase 2.500 anos, com épocas e ritmos distintos nas diversas sociedades, obscurecendo e relegando ao esquecimento a história das mulheres. Além do clássico estudo de Lerner, vários/as autores/as estudam a Teoria do Patriarcado, como Fraisse (1993), Lins (1997), Firestone (1976), Astelarra (1988), Muraro (2000) e outros/as.

A construção da feminilidade, para Lamas (1994), é histórica e cultural, permeada pela cultura patriarcal e capitalista. A dificuldade de tornar-se mulher inicia na infância, pois a família já providencia a socialização da menina através dos brinquedos (bonecas, panelinhas, roupinhas, etc.) que intencionam construir seu papel de mãe e cuidadora. Já a socialização dos meninos é estimulada com carros, heróis, conquistas e aventuras. Atualmente, a questão dos brinquedos está mudando gradativamente. Já existem bonecos e bonecas, inclusive com o aparelho genital e os *videogames* apresentam heroínas feminilizadas tão famosas e fortes quanto os clássicos heróis, com as quais meninos e meninas brincam e se identificam. Contudo, ainda é no seio das famílias que se mantém um forte aparato ideológico, através das relações de poder. Guareschi (1997) salienta que as famílias mantêm o pai como autoridade máxima e esperam da mãe

submissão e obediência, aplicando dois critérios: a) a idade, quem é mais velho manda mais; b) o patriarcado, o homem manda mais do que a mulher, ele expressa certos comportamentos e goza de regalias que não são permitidas às mulheres.

O conceito de masculinidade também é um constructo sob as mesmas raízes patriarcais. Para Arent (1999), os estereótipos socialmente construídos em torno da masculinidade trazem prejuízo ao próprio homem. A idéia de que homem tem que ser “macho”, com o sentido de forte e vencedor profissional e financeiramente, comporta um nível de exigência dificilmente alcançado, sob a ameaça da punição social, da rejeição feminina e de ser rotulado como “frouxo” ou “bicha”. Silva (2000) salienta que ser homem no século XX representa não ser mulher e jamais ser homossexual. Assim, a sociedade endeusa o que é entendido como masculino e, na esfera sexual centra o sexo e o prazer especificamente no órgão genital masculino (AREN, 1999). A idealização da masculinidade dilui o homem de uma visão holística e integrada, pela ditadura do vencer (NOLASCO, 1997 e SILVA, 2000).

A continuidade da socialização reforça a construção da feminilidade e da masculinidade, seguida pela escolha do projeto profissional. Segundo Strey (1995) o processo de formação do projeto profissional inicia desde cedo e passa por influências familiares, religiosas, políticas e econômicas, tomando mais vigor na adolescência, e no início da vida adulta. Existem, mesmo nos dias de hoje, as chamadas profissões “masculinas” e “femininas”, apresentadas nos estudos de Romero (2001). As pesquisas de Romero, Strey e Marques (2001), apresentam que o curso de Administração, mesmo sendo indicado para homens e mulheres, ainda é um curso “mais” apropriado para os homens. Desta forma a escolha profissional é feita sob pressões que consideram ou não “socialmente aceitáveis certas carreiras ou empregos”. Strey (1997) ressalta que a orientação vocacional deve considerar a visão de gênero, pois a tendenciosidade deixa seqüelas que comprometem a construção da feminilidade e masculinidade.

Portanto, ainda existe uma diferença, tanto no significado, como no reconhecimento do trabalho para homens e mulheres. Referindo-se ao trabalho das mulheres, Strey (1995, p. 98) salienta: “o trabalho das mulheres muitas vezes é apenas um apêndice do trabalho masculino”. Os homens são estimulados a buscar uma profissão, as mulheres aceitam empregos, segundo Strey (1995) como outra forma necessária para contribuir nas despesas, não mais importante do que o trabalho doméstico. Para as mulheres, construir uma carreira, sem desistir do papel de mãe é integrar papéis potencialmente conflitivos. Lima (2000), numa pesquisa realizada com 120 mulheres serventes numa instituição educacional gaúcha, descobriu que 50,83% associam “ser mulher” com “ser mãe” e “ter filhos”, em detrimento de 1,8%, que confirmam ter ambições e ideais, pensar no futuro e reconhecer seus direitos enquanto cidadãs.

A dificuldade para uma mudança mais profunda das questões

**As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de
uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil**

mencionadas repousa nas falsas crenças da existência dos “destinos” femininos e masculinos como deterministas. As mulheres acreditando na pseudo inferioridade (principalmente quando ocupam cargos de comando) e, sem modelos de identificação, tentando burlá-la através da sedução ou da masculinização e os homens, acreditando nos “falsos poderes” de uma masculinidade esquartejada, tentando conciliar, paradoxalmente, a emergente “fragilidade” emocional.

A alternativa de mudança do paradigma estereotipado é a forte conscientização de quem forma estes/as profissionais, entendendo que o mundo do trabalho exige mais do que o desempenho de papéis, devendo-se primar por uma consciência política para conviver harmoniosamente com as diversidades.

Método

Este estudo de caso, de abordagem quantitativa, teve como amostra o corpo docente do curso de Administração de uma universidade privada gaúcha. A amostra é composta por 28 professores/as que receberam os instrumentos de pesquisa. Houve o retorno de 22 instrumentos, correspondendo a 78,5 % do total. O instrumento aplicado é um questionário, elaborado com base na literatura, principalmente em Strey e Kude (1995, 1997; e 1994) e composto por duas partes. A primeira parte apresenta os dados sócio-demográficos que buscam desenhar um perfil deste corpo de docentes; a segunda parte compõe-se de dois blocos de afirmativas sobre características, capacidades, qualidades e competências do corpo docente, para serem analisadas sob a percepção do corpo docente, com a aplicação de escala diferencial semântica e escala de Stapel (COOPER e SCHINDLER, 2003). O primeiro bloco trata do uso, na sala de aula, de linguagem verbal, escrita e a utilização de exemplos de forma sexista ou não-sexista. O segundo bloco apresenta as seguintes afirmações: capacidade de concentrar a atenção, entendimento do conteúdo, competitividade, colaboração, expressão verbal, liderança, relacionamento interpessoal, raciocínio lógico e abstrato e trabalho em grupo. O instrumento apresenta um glossário com as conceituações de cada variável. Os dados foram tratados através de cruzamentos e análise de freqüência e percentual.

Resultados obtidos

a) Perfil do grupo docente

O grupo de docentes é na sua grande maioria composto por homens, 82%, com somente 18% de mulheres docentes. Do total de respondentes, 81,8%, 18 pessoas, incluídas as 4 mulheres, tem curso superior em Administração, demonstrando e confirmando os estudos de Romero (2001) de que a profissão de Administradores/as, mesmo na docência, ainda é mais procurada pelos homens, podendo ser considerada como uma profissão estereotipicamente masculina. Com relação às demais formações, 4 pessoas, encontram-se 3 Engenheiros e 1 Contabilista.

A formação acadêmica está polarizada; 60% cursaram especialização na área de Administração, diluídas em marketing, Finanças, Gestão, Pedagogia e Cooperativismo. O mesmo ocorre com a formação de Mestrado, 67% possuem o curso, variando desde Gestão de Negócios, Marketing, Engenharia da Produção e Administração Financeira. Somente 3 docentes possuem doutorado em Administração, destes, todos são homens. A formação didático/pedagógica é significativa neste grupo; 68%, 15 pessoas fizeram formação em cursos variados, com um mínimo de 60 horas e um máximo de 430 horas; 6 pessoas cursaram o tradicional “Metodologia do Ensino Superior”, as demais, 6 pessoas, dividem-se no antigo curso de Formação de Professores, ou Esquema e em “cursos diversos”. A experiência na prática docente é bastante significativa em tempo de atuação; 7 pessoas possuem experiência entre 5 a 10 anos; 10 pessoas, entre 10 e 20 anos; 3 pessoas entre 20 e 30 anos e 2 pessoas com experiência entre 30 e 40 anos. Portanto, analisando a experiência e as faixas etárias apresentadas, o grupo é relativamente maduro, uma vez que 19 pessoas possuem idades entre 40 e 60 anos, 2 pessoas entre 30 e 40 anos e 1 pessoa acima de 60 anos.

A grande maioria, 90% afirmou que trabalha em outro local, além da Universidade. Destas 20 pessoas, 8 trabalham somente como autônomos, 4 são autônomos/as e docentes em outras Instituições Educacionais, 2 trabalham somente como docentes em outras universidades, 2 pessoas trabalham como profissionais em outras organizações e 2 pessoas atuam como autônomos, docentes e profissionais em outras organizações.

Portanto, o perfil do grupo é formado por pessoas maduras, com vasta experiência docente e formação didático/pedagógica e com múltiplas atuações o que é comum na área de Administração, confirmando que muitos/as iniciaram sua carreira como profissionais e depois entraram no mundo acadêmico, mantendo suas atividades externas. Isto pode ser positivo e enriquecedor para o corpo docente, uma vez que o/a professor/a está vivenciando a prática acadêmica. Contudo, observou-se que o grupo estudado apresenta uma extensa jornada de trabalho, pois 68% afirmou trabalhar de 6 a 8 horas diárias, além da atividade docente na universidade pesquisada. Isto pode comprometer o tempo necessário à docência, pois conforme Ferreira (2003), é necessário competência, vocação, comprometimento e dedicação.

b) Questões de gênero

O Instrumento aplicado analisa, no primeiro bloco, três fatores de atuação do/a professor/a, a aplicação não-sexista na linguagem verbal, escrita e no uso de exemplos. Na linguagem verbal percebe-se que 68%, 15 professores/as referem-se sempre a “alunos e alunas” na linguagem verbal; 23% aplicam às vezes e somente 9% não aplicam. Já na linguagem escrita os resultados são inferiores; 36%, 8 professores/as aplicam sempre, 23% às vezes e 43% raramente e nunca. No uso de exemplos os números são semelhantes aos encontrados na linguagem verbal, 68% usam sempre exemplos de situações que envolvem

**As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de
uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil**

homens e mulheres; 23% às vezes e somente 2 professores homens não usam nunca. Sabe-se que o discurso e a escrita representam os valores e as normas de uma sociedade. (PINTO, 2004). A sociedade, diante do domínio patriarcal sempre usou a linguagem sexista, o que não é diferente nas escolas. Desde a Educação Infantil à universidade costuma-se entender o “ser humano” pela linguagem sexista, ocultando o feminino por trás do masculino. Isto está na raiz do patriarcado, sistema que, conforme Lerner (1990) subjuga as mulheres ao domínio masculino. O exercício de uma linguagem não-sexista requer auto-atenção constante. Em geral, as pessoas estão muito acostumadas à linguagem sexista, entendendo-a como um “padrão normal”. A escrita e a fala não-sexista, como a utilizada neste estudo, é que produz certo “estranhamento”. Portanto, os resultados representam o que se vive no cotidiano, o que também não poderia ser diferente. Todavia, várias instituições de ensino já estão utilizando nos endereçamentos de e-mails e correspondência escrita a linguagem não-sexista, referindo-se sempre a professores e professoras. Nos eventos também se percebe referências à “senhores e senhoras” o que é um indicador de que a palavra “homem” já não basta para referir-se a todas as pessoas. Portanto, aplicar uma linguagem não-sexista no discurso, na escrita e nos exemplos com o grupo discente é uma prática que exige dos/as professores e professoras uma mudança na forma de pensar.

No segundo bloco do instrumento de pesquisa, o grupo de docentes respondeu como percebe o grupo de alunos e alunas em relação a dez afirmativas analisadas estereotipicamente (alunas muito melhores, alunas melhores, ambos, alunos melhores, alunos muito melhores) a aspectos generificados. A seguir apresentam-se os resultados.

A variável “entendimento do conteúdo” foi a que recebeu maior número de respostas na alternativa ambos, 64%, percebido com o maior nível de igualdade. Assim, 14 pessoas do corpo docente acreditam que tanto alunos, como alunas têm facilidade no entendimento do conteúdo, contudo, 27%, 6 docentes, acreditam que os alunos têm maior facilidade neste entendimento. Integrando esta variável com a variável “concentrar a atenção”, os resultados são diferentes, 41% do grupo percebem ambos com boa capacidade de manter a atenção, contudo, 37% percebem as alunas como mais capazes de manter a atenção. Sabe-se que os aspectos de inteligência e de atenção não estão relacionados bipolarmente.

Na variável “relacionamento interpessoal”, denota-se resultados semelhantes; 59% do grupo percebem alunos e alunas com a mesma capacidade de manter um relacionamento interpessoal positivo com todos/as e lidar pró-ativamente com os conflitos, segundo lugar na igualdade. Todavia, um expressivo número de docentes, 23%, percebe esta capacidade como melhor utilizada pelas alunas. Incluindo a análise da variável “expressão verbal” que envolve a facilidade de expressão oral e escrita, 59% percebem ambos com esta habilidade, mas, 23% percebem as alunas como melhores. Portanto, do ponto de vista

docente, apesar de ambos acreditarem que alunos e alunas têm a mesma capacidade de entendimento do conteúdo, expressão verbal e relacionamento, um pequeno percentual, em torno de 30%, acredita que as alunas se expressam e se relacionam melhor do que os alunos, contudo os alunos “entendem mais facilmente o conteúdo”.

As variáveis identificadas fortemente com os estereótipos masculinos foram: raciocínio lógico, raciocínio abstrato e liderança. O grupo docente que acredita que ambos têm a mesma capacidade ficou em torno de 32% nos raciocínios lógico e abstrato e 55% na liderança. A percepção de que os alunos têm mais facilidade nos raciocínios é percebida por 32% dos/as docentes. Já na capacidade de liderança, 41% do grupo crêem que os alunos têm mais capacidade de liderança do que as alunas. Confirmam-se já na universidade os vestígios do fenômeno “teto de vidro” (STEIL, 1997 e LEITE, 1994). Este fenômeno é denominado desta forma por ser uma barreira transparente, mas forte o suficiente para impedir às mulheres de ocuparem altos cargos de comando nas organizações. Cabe salientar que esta percepção é de professores e professoras que estão formando administradores e administradoras que possuem como objetivo maior a inserção em cargos de comando. Uma análise minuciosa das 100 melhores empresas para se trabalhar, apresenta que, entre 12.549 executivos; 3.030, apenas 24% são mulheres (GUIA EXAME, 2001) confirmando o fenômeno “teto de vidro”. A análise individual apresenta uma única organização com mais de 50% de participação das mulheres em cargos de comando, a Organon, com 450 funcionários, subsidiária brasileira da empresa holandesa Akzo Nobel, de medicamentos. Entre as 10 melhores, salientam-se a Siemens, 4º lugar, e a Todeschini 10º lugar, com 0% de participação das mulheres em cargos de comando. Assim sendo, a barreira transparente continua existindo, mesmo com tantas mudanças que estão acontecendo no contexto organizacional.

Em relação as variáveis estereotipicamente percebidas como femininas, encontrou-se: a capacidade de atenção, o trabalho em grupo, a colaboração, e a competitividade. Em relação à capacidade de prestar e manter a atenção nas aulas, 41% do corpo docente acredita que ambos são capazes. Contudo, 37%, 8 professores/as pensam que as alunas possuem mais esta capacidade do que os alunos. Quanto à capacidade de trabalhar em grupo, 55% dos/as respondentes afirmaram que ambos são capazes, contudo, 36% acreditam que as alunas são mais capazes. Na capacidade de colaboração o resultado é o mais extremado de todos, somente 23% acreditam que ambos são colaborativos, 59%, a grande maioria do corpo docente acredita que as alunas são mais colaborativas do que os alunos. O que se complementa com o próximo resultado, a competitividade, analisada no sentido de buscar conhecimentos e aceitar desafios. Somente 36% do corpo docente percebem ambos como competitivos; a grande maioria, 54% acredita que as alunas são mais competitivas. Os resultados representam o que existe no mercado de trabalho como um todo. As mulheres realmente aumentaram sua escolaridade, mas, têm maior volatilidade nos empregos e sofrem mais com o desemprego, como apontam as pesquisas de Emprego e

Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre, PED-RMPA (MARQUES et al., 2004 e MARQUES, 2004). Estes dados são confirmados pelo IBGE (2003), quando compara as pessoas ocupadas, com mais de 11 anos de estudo. Percebe-se que a igual oportunidade de remuneração não acompanhou o aumento da escolaridade das mulheres. Os homens recebem R\$ 1.416,30 e as mulheres R\$ 829,20, apenas 58% com a mesma escolaridade; com menor escolaridade a diferença aumenta para 70%.

Considerações finais

Sabe-se que a construção da cidadania de homens e mulheres inicia em casa. Kude (1994) salienta que pais e mães encorajam os filhos a buscarem realização profissional, independência e autoconfiança, já as filhas são pressionadas a serem comportadas, obedientes e honestas. Deste modo, a socialização estreita os papéis de gênero para as mulheres, desencorajando a auto-afirmação e a independência, e amplia-os para os homens, gerando comportamentos que se repetem nas várias instâncias da vida. No contexto das universidades estes comportamentos são vividos no dia a dia na relação docente e, em muitas organizações, são aplicados por gestores/as e empreendedores/as, gerando desigualdades e dificultando a convivência sadia das diversidades.

A pesquisa de Romero, Strey e Marques (2001), realizada com estudantes do curso de Administração de Empresas em uma universidade privada gaúcha, identificou o que alunos e alunas pensam sobre a profissão futura de administradores/as, sob a visão dos paradigmas da pluralidade e da masculinidade. Os resultados apontam que a profissão de administrador/a ainda é encarada com certa discriminação, mais pelos alunos do que pelas alunas. No paradigma da pluralidade, os resultados demonstraram que ambos acreditam que a profissão é para todos. No entanto, no paradigma da masculinidade, as alunas afirmaram que a profissão é para ambos, mas os alunos apontam que administrar é *mais* indicado para os homens. Ao constatar este resultado, espera-se que, talvez, as alunas consigam quebrar este estereótipo, uma vez que são futuros gestores/as, empresários/as e empreendedores/as que irão gerenciar pessoas e organizações. Confirmam-se estes dados por Romero (2001), no levantamento dos últimos 10 anos entre alunos e alunas que ingressaram em uma universidade privada gaúcha. Constatou-se que a participação dos homens nos Cursos de Pedagogia e Psicologia, aumentou apenas 3,7% e 3,8% respectivamente, já a participação das mulheres no Curso de Engenharia Elétrica decresceu 0,5% e no Curso de Administração de Empresas, aumentou somente 3,5%, reafirmando os estereótipos profissionais.

Portanto, a influência dos/as professores e professores universitários/as é fundamental na construção de profissionais que tenham iguais oportunidades de emprego e ascensão nas organizações. Este papel perpassa pelas crenças e paradigmas vividos sobre homens e mulheres, estendidos aos alunos e alunas que recebem seus ensinamentos. Contudo, não se pode esquecer que estes

Sonia Mara T. Romero - Ana Lúcia N. Finamor

professores e professoras também são frutos de uma sociedade dicotomizada e bipolarizada, conforme Bourdieu (1999), que entende o masculino e o feminino como opostos, que divulga a crença de que existem profissões, características e modos masculinos e femininos de administrar. É claro que não era esperado resultados muito diferentes. Contudo, o fato de fazer este estudo e divulgar os resultados já é uma forma de conscientização que as desigualdades estão presentes em todas as esferas do cotidiano. O primeiro passo para uma mudança é a conscientização de que professores e professoras são modelos nos quais constroem-se valores e crenças e que, portanto, podem exercer uma influência no sentido de estimular a diversidade de gênero, construindo cidadãos e cidadãs com iguais oportunidades de crescimento, e que isto começa na sala de aula.

Referências

- ARENT, M. A crise do macho. In: ROSSO, A.; MATTOS, F. B.; WERBA, G. C.; STREY, M. N., (Org.) et al. **Gênero por escrito: saúde, identidade e trabalho**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 119-131.
- ASTELARRA, J. El patriarcado como realidad social: Gobierno Basco Y Universidad Del País Vasco. **Congreso de mujer y realidadl social**. Bilbao: Espanha, 1988.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- COOPER, D.; SCHINDLER, P. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- COX, Junior, T. **Cultural diversity in organizations: theory, research & practice**. San Francisco: Berrett Koehler, 1993.
- FERREIRA, N. S. O trabalho e a formação dos profissionais da Educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: AGUIAR, M. A. (Org.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 15-46.
- FRAISSE, G. Del destino social al destino personal: história filosófica de la difeencia de los sexos. In: DUDY, G.; PERROT, M. **História de las mujeres em ocidente: el siglo XIX**. v. 4, Madrid: Santilla, 1993. v. 4, p. 56-89.
- FIRESTONE, S. **A dialética do sexo: um manifesto da Revolução Feminista**. Rio de Janeiro: Labor. 1976.
- GUARESCHI, P. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1997.
- GUEDES, M. E. F. Gênero, o que é isso? **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 1, n. 5, p. 4-11, jan. 1995.
- GUIA EXAME. 100 Melhores empresas para você trabalhar. **Você S. A.**, v. 4, n. 39, set., 2001.

As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil

HANASHIRO, D. M.; CARVALHO, S. G. **Diversidade cultural**: panorama atual e reflexões para a realidade Brasileira. Disponível em: http://www.fgvsp.br/iberoamerican/papers/0332_Diversidade%20cultural%20panorama%20atual%20reflexoes%20para%20a%20realidade%20brasileira.pdf. Acesso em: 20 de jun./2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYLES, R.; RUSSEL, A. **The diversity directive**: why some initiatives fail & what to do about. USA: Mc Graw Hill, 1997.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2003**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 04 de mai./2004.

KUDE, V. M. M. Papéis de gênero como fatores determinantes do desenvolvimento da personalidade. **PSICO-PUCRS**, Porto Alegre, v. 1, n. 25, p. 31-47, jan. 1994.

LAMAS, B. S. Gênero e trabalho feminino: ultrapassando o espaço privado. **PSICO-PUCRS**, v. 2, n. 25, p. 115-123, jul., 1994.

LEITE, C. L. **Mulheres**: muito além do teto de vidro. São Paulo: Atlas, 1994.

LERNER, G. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Crítica, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, S. L. **Ser mulher....** 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2000.

LINS, R. N. **A cama na varanda**: arejando nossas idéias a respeito de amor e sexo. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARQUES, E. K; GALEAZZI, I.; GARCIA, L. dos S., KRELING, N. H. Conjunturas desfavoráveis consolidam o perfil feminino do desemprego na RMPA. In: **Mulher e trabalho**, Porto Alegre: FEE; FGTAS/SINE-RS: DIEESE; SEAD-SP:FAT. 2004. p. 9-28.

MARQUES, E. K. Mulheres mais escolarizadas num mercado de trabalho que ainda reproduz o modelo da família tradicional. In: **Mulher e trabalho**, Porto Alegre: FEE; FGTAS/SINE-RS: DIEESE;SEAD-SP:FAT. 2004. 149-159.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003.

Sonia Mara T. Romero - Ana Lúcia N. Finamor

MURARO, R. M. **A mulher do terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

NOLASCO, S. Um "homem de verdade". In: CALDAS, Dario. (Org.). **Homens**. São Paulo: Senac, 1997. p.13-29.

PETERSEN, Á. T. Discutindo o uso da categoria gênero e as teorias que respaldam estudos de gênero. In: ROSSO, A.; MATTOS, F. B.; WERBA, G. C. & STREY, M. N., (Orgs.). **Gênero por escrito: saúde, identidade e trabalho**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 15-39.

PINTO, J. P. Sobre discurso feminista em publicações: a política do Grupo Transas do Corpo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 12, set./dez, 2004.

RICHARD, O. Racial diversity, business strategy, and firm performance: a resource based view. **Academy of Management Journal**, Birmingham, Alabama, v. 2, n. 43, p. 164-177, 2000.

ROMERO, S. M. **Relações de gênero no contexto organizacional**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

ROMERO, S. M, STREY, M. N., MARQUES, J. C. Relações de gênero na escolha profissional de Administrador/a: uma pesquisa preliminar com estudantes. **PSICO-PUCRS**, Porto Alegre, v. 1, n. 32, p. 39-59, jan. 2001.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, 1995.

SILVA, S. G. Masculinidade na História: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 3, n. 20, p. 8-15, 2000.

STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno do Teto de Vidro. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 3, n. 32, p.62-69, jul./set., 1997.

STREY, Marlene N. O gênero e a escolha profissional. **PSICO-PUCRS**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 77-96, jan. 1997.

STREY, M. N. Modelos de análise na construção do projeto profissional: a questão do gênero. **PSICO-PUCRS**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 97-120, jul, 1995.

THOMAS, J. R. R. **Beyond race and gender: unleashing the power of your total work force by managing diversity**. New York: AMACON, 1991.

**As questões de gênero no ensino de graduação em administração: o caso de
uma universidade privada do Rio Grande do Sul, Brasil**

Correspondência

Sonia Mara Thater Romero - Rua: Mata Bacelar 240/702, Bairro Auxiliadora, 90540-150,
Porto Alegre/RS.

E-mail: soniaromero@pop.com.br

Recebido em 11 de abril de 2006

Aprovado em 16 de outubro de 2006

