



Tecnologia e Sociedade

ISSN: 1809-0044

revistappgte@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do
Paraná
Brasil

Selke, Stefan

A complexidade da identidade inconsciente de gênero – resultado de uma pesquisa entre
os estudantes da Fachhochschule Furtwangen

Tecnologia e Sociedade, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2006, pp. 137-171

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496650322007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A COMPLEXIDADE DA IDENTIDADE INCONSCIENTE DE GÊNERO – RESULTADO DE UMA PESQUISA ENTRE OS ESTUDANTES DA FACHHOCHSCHULE FURTWANGEN¹

The Complexity of the Gender Unconscious Identity - results of a research among students at Fachhochschule-Furtwangen

Stefan Selke*

“O difícil é se encontrar”.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida pelo centro de competência TanGens (Technology and Gender in Applied Sciences) junto a alunos do Curso de Tecnologia em Mídias Digitais da Fachhochschule, em Furtwangen, Alemanha, com o objetivo de analisar em que medida o comportamento de gênero dos estudantes de tecnologias digitais futuras se altera de forma coletiva na transição para a sociedade de informação. A metodologia está baseada no método comparativo de Karl Mannheim, que possibilita a compreensão de aspectos da subjetividade e visões de mundo de grupos de indivíduos. Os resultados da pesquisa revelam uma consciência de gênero extremamente complexa e ao mesmo tempo inconsciente. Percebe-se que os atores e atrizes procuram estabelecer

* Mestre em Sociologia, Filosofia, Antropologia e Literatura Portuguesa pela Universidade de Bonn (Alemanha) e Doutorado em Sociologia pela Universidade de North Rhine-Westphalia (Alemanha). Professor de Sociologia na Fachhochschule (University of Applied Sciences) Villingen-Schwenningen (Alemanha). (selke.st@web.de).

¹ Tradução de Christl Rosemarie Stoltenhoff. Revisão técnica de Samara Feitosa e Valter Cardoso da Silva.

entre si alianças independentes do gênero, fazendo com que as diferenças sejam retoricamente minimizadas ou banalizadas. No entanto, apontam que o processo de socialização faz emergir a afinidade técnica dos homens a partir das atividades lúdicas e experiências flow, às mulheres são transmitidos outros modelos de uma consciência de gênero complexa, demonstrada pela maneira de viver estratégias a partir de uma duplicidade de papéis. A marcação que os homens recebem neste processo não é considerada por eles permanentemente vantajosa pois vêem aqui uma limitação das suas possibilidades de escolha. A entrada na profissão é vista por ambos como ponto de cristalização do processo de socialização. Fica evidente, entretanto, que as diferenças entre os gêneros cada vez mais se tornam menores, dando margem ao surgimento freqüente de alianças. No entanto, ainda faltam alternativas e modelos reais e satisfatórios para homens e mulheres.

Palavras-chave: Tecnologia, Educação, Gênero.

Abstract

This article presents the results of the research of the capability center TanGens (Technology and Gender in Applied Sciences) along with the students of the Digital Media Technology course from Fachhochschule, at Frurtwangen Germany, which target analyzing up to what extent the gender behavior from the students of future digital technologies changes collectively in transition to the information society. The methodology is based on the comparative method by Karl Manheim, which facilitates the understanding of the aspects on subjectivity and points of view in groups of people. The result of the research reveals a very complex gender consciousness, however unconscious at the same time.

It is easy to realize that actors and actresses try to establish alliances amongst themselves that is gender impartial, making those differences rhetorically smaller or even ordinary. However those differences are show that the process of socialization makes it emerge the technical affinities of men through abstract activities and flow experiences, to women on the other hand, these are passed through as a complex conscious concerning gender, demonstrated by the way

they live strategies having duplicity on each side. This sort of pointing that men receive in this process is not considered always as a permanent advantage, for they see the limitations on their choosing possibilities. Breaking in to the occupation is seen by both sides as a crystallization of the socializing process. It is most evident that the differences become more and more diminished, giving the opportunity for new alliances more frequently. Though, realistic alternatives and role models still lack, for both men and women.

Keywords: thecnology, education, gender.

1. MODIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Na transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, surgem grupos de pessoas que assumem posição de vanguarda. Enquanto uma grande parte da população (em atividade) ainda não percebeu esta mudança ou tem que se contentar com soluções híbridas, Instituições Tecnológicas de Ensino Superior formam uma “elite” de profissionais das tecnologias do futuro, que a antecipam. Este representa um bom motivo para que o centro de competência TanGens (Technology and Gender in Applied Sciences) desenvolva um projeto para discutir as relações entre gênero e tecnologia.

Para tal fim TanGens realizou entre o verão e o outono de 2003, o projeto Gênero e Tecnologias Futuras – uma pesquisa sobre a consciência de gênero entre estudantes da área de Mídias Digitais da Fachhochschule Furtwangen². O ponto inicial do estudo era a seguinte questão: em que medida o comportamento de gênero dos estudantes de tecnologias digitais futuras se altera de forma coletiva na transição para a sociedade de informação?

O foco da análise para levantar e avaliar modificações de caráter coletivo são as *representações intersubjetivas* que ocorrem durante o desenvolvimento pessoal, no decorrer do processo de socialização. Isto se

2 Durante o mesmo período, foi realizada uma análise similar em relação ao conteúdo e método, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (hoje UTFPR), parceira da Fachhochschule Furtwangen.

dá, principalmente, através *da aculturação institucional* por meio de práticas relativas à construção do saber durante os estudos, bem como, dos *acertos intrapessoais* durante a fase de iniciação na profissão e os métodos de acerto co-relacionados ao Work-Life-Balance, isto é, planejamento de vida, como também, a distribuição de tarefas familiares.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO ESTUDO

Foi escolhido o *método documentário*³ como procedimento adequado para análise das representações coletivas já que sua característica principal é a reconstrução do “social” (MANNHEIM, 1980). No caso do gênero, isto se dá de forma mais específica, já que cada um e cada uma, normalmente, percebe o mundo dividido em duas esferas a partir de seu sexo.

O sociólogo Ralf Bohnsack, de Berlim (1999, 2000, 2001), a partir do pano de fundo da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, aperfeiçoou o método da discussão documentária, que até hoje tem sido aplicado em diversos estudos (ver BOHNSACK 2001, WELLER 2003). No contexto das pesquisas de gênero, tal método foi utilizado por Meuser (1998), para analisar a constituição da masculinidade.

Ao contrário dos métodos de pesquisa individualizados, a análise da discussão em grupo (a partir da reprodução documental de suas falas), visa à *reconstrução* interativa das *representações* coletivas perceptíveis no próprio processo de discussão. Opiniões individuais passam aqui para o segundo plano. Contudo, as disposições individuais serão também analisadas a partir de um “contexto de experiências conjuntas”⁴.

3 Este trabalho quer focar a análise das representações coletivas – em função disto falta aqui espaço para a discussão dos requisitos metodológicos necessários. Para uma análise mais aprofundada do método documentário ver LOOS e SCHÄFFER, 2001. As (os) pesquisadoras (es) do GETEC e TANGENS se reuniram para uma troca de experiências em maio de 2004 em Curitiba (Brasil). Neste encontro foram discutidas as questões práticas em relação à pesquisa.

4 Esta idéia vem do método documentário do próprio Mannheim, a partir do qual o pré-requisito para o auto-reconhecimento é a existência social (MANNHEIM, 1980). Hipóteses meta teóricas similares sobre a confrontação de idéias individuais e condições sociais básicas constam no Interacionismo Simbólico de Mead (1995) – ver a categoria “o outro generalizado” ou “intersubjetividade mundana” de Schütz (1993).

Em discussões espontâneas, iniciadas por uma questão⁵ preferencialmente aberta, as (os) participantes podem entrar em contradição ou validar comunicativamente depoimentos consensualmente divididos. Na discussão em grupo as situações cotidianas são re-elaboradas a partir de um molde latente de representações existentes. Para tanto são encontradas terminologias para orientações que normalmente não são explícitas, ou seja, orientações que se tornaram inquestionáveis. Portanto, são analisadas as condições da auto-interpretação da realidade, ou mais precisamente: da parte da realidade que é (co-) determinada pelo gênero.

O objetivo não é necessariamente *explicar* fatos, mas descrever “settings” naturais a partir de orientações procedentes de um entendimento “anterior” do cotidiano que possibilitam a compreensão das explicações e das ações deste mesmo cotidiano (HONER, 1994). Hipóteses teóricas restritivas, que levam o foco de análise a selecionar determinados aspectos, devem ser evitados. O objetivo é, por inclusão interativa de informações adicionais no processo de pesquisa, alcançar uma modificação permanente de interpretações, e assim – no reconhecimento de seu caráter preliminar e relativo – uma crescente justificativa do objeto⁶. A formação da teoria justificativa do objeto parte de um pré-entendimento do objeto a ser analisado e, tenta melhorar depoimentos prestados provisoriamente mediante inclusão de “informações não congruentes” (FLICK, 1998).

Através da revisão no material empírico, a partir de novas versões, alcança-se maior nível de precisão. Assim, o objetivo central do estudo não consiste em falsear hipóteses, mas, em alcançar uma visão sistêmica das determinações relevantes, interpretações de mundo e estruturas do sentido para os atores no campo analisado⁷.

Para a escolha do sampling desta pesquisa, por motivos práticos, buscou-se os grupos de discussão⁸ já existentes nas próprias matérias. Para

5 A questão aberta inicial era: “O que significa para a Sra. (Sr.), no contexto do seu estudo, ser mulher (homem)”.

6 O ponto inicial da formação da teoria da justificativa do objeto tem a sua base nos trabalhos de Corbin e Strauss (1990) e Strauss (1998).

7 Referente à relevância nas ciências sociais, ver Schütz (1982).

8 Os estudantes foram escolhidos entre os participantes de eventos da área mídias digitais. Para cada discussão em grupo foi disponibilizado um período de 90 minutos. Tais discussões foram registradas de forma digital e a seguir transcritas.

o recorte, por um lado, deveriam estar representadas (os) participantes das matérias da área de Mídias Digitais (Mídia On-Line, Informática da Mídia, Computer Science na Mídia). Por outro lado, procurou-se dar importância aos diferentes estágios de formação acadêmica (calouras/os, estudantes avançados e estudantes do último ano). A consideração do gênero como critério de seleção do sampling nesta questão é óbvia.

Posteriormente às discussões em grupo, estas foram transcritas e codificadas mediante QDA (Qualitative Data Analysis) Software Maxqda no sentido de Grounded Theory. Mediante pontos extremamente relevantes referentes ao conteúdo das transcrições, foi realizada uma análise *finis* do método documentário⁹. Tal método foi considerado essencial no levantamento de dados. No total foram realizadas nove discussões em grupo.

3. RESULTADOS DAS DISCUSSÕES EM GRUPO

A característica marcante dos participantes deste estudo é a diversidade, tanto no que se refere às etapas de estudo e às matérias cursadas, quanto à faixa etária ou fase de vida. A isto se deve a diversidade estrutural dos depoimentos documentados nos grupos.

Os temas discutidos nos grupos individuais, bem como os comentários implícitos ou explícitos, referentes às questões de gênero levam a uma polissemia discursiva. Para colocar esta variedade de vozes documentadas em ordem, constrói-se uma cronologia tipologizada: o desenvolvimento da identidade de gênero é apreendida mediante a análise das representações dos estudantes.

3.1. O processo de socialização como fator de construção da identidade de gênero

“E você sempre consegue uma certa marcação”...

Os homens podem procurar os fundamentos de sua aptidão técnica nas *atividades lúdicas* desenvolvidas a partir de artefatos ditos tecnológicos,

- - - - -

9 No presente texto, ambas as etapas de avaliação foram incluídas em forma amalgamada.

durante sua infância e juventude. Tal afirmação não se aplica às mulheres. O eixo da argumentação aqui é a *formação das próprias aptidões*. O termo aptidão é utilizado para descrever um *processo*, onde no início constam observações no mundo familiar limitado e, na sequência, são estabelecidas nuances aparentemente facultativas.

Aqui, a *imitação*¹⁰ *do normal* tem um papel central. Neste caso, são reproduzidos papéis específicos por gênero; no entanto, isto acontece de forma periférica ou irrefletida, porque “os pais tentam repassar aquilo, que eles consideram bom” (GD 8_w, 307-308)¹¹. Estas influências que são fruto do processo de socialização são altamente funcionais como fonte de orientação, uma vez que ordenam o mundo da vida *como chão não questionado da concepção natural do mundo* (SCHÜTZ e LUCKMANN, 1994). Aqui, gênero é um *fator de estabilização*, que permite atribuições e evidências. Na permanente apresentação de ações performáticas e nas ações específicas é que se desenvolve a consciência de gênero.

Tomando como exemplo o caso trivial das brincadeiras infantis, pode-se perceber como são estabelecidas as bases de algumas rotinas que serão válidas para toda a vida. Aqui, algumas experiências referentes a aplicações de técnicas ficam marcadas na lembrança como *fascinantes*, podendo ser chamadas primeiras experiências flow¹². Através de uma *clara divisão de papéis*, experiências ótimas com brinquedos (de ordem tecnológica) são facilitadas ou disponibilizadas aos meninos.

A partir de observações mais específicas, é possível perceber os processos pelos quais se consolidam normas particulares por gênero (com

10 Aqui, imitação e repetição são mecanismos elementares da reconstrução social da realidade. Mesmo que a vida como uma eterna repetição de repetições (GOFFMAN, 1991), seja altamente funcional, os atores também devem tentar sempre reproduzir individualmente as condições básicas da própria existência. Tal fato se obtém por repetição ritualizada por nós mesmos em cadeias de imitação e práticas de ação personalizadas.

11 O código dos trechos das transcrições é o seguinte: número da discussão em grupo, indicação do sexo das (os) participantes, trecho citado.

12 Faz-se referência ao conceito sócio-psicológico da experiência ótima de Mihaly Csikszentmihaly (2003). A brincadeira concentrada e atenta é uma experiência primária de Flow (estado de experiência ótima). A tese seria de que os indivíduos, em média, querem repetir mais vezes esta experiência e, com base nisso, se formam as respectivas orientações valorativas.

reflexos diretos sobre a auto estima). A observação revela que é marcante para muitos participantes, o papel de ídolo desempenhado pelo pai, que *representa* soberania no manuseio de técnicas (no âmbito domiciliar) tornando-se conseqüentemente um modelo para o domínio do próprio mundo frágil. A afinidade com a técnica, porém, pode também ser entendida como estratégia de compensação de conflitos internos e interpessoais. Assim, o controle da técnica muitas vezes pode ser um sinônimo para autocontrole. Nesta perspectiva, um participante conta como surgiu sua motivação para o estudo. Ele se decidiu por um curso técnico,

(...) porque na verdade eu queria fazer aquilo que o meu pai fez. Ele se formou como técnico de rádio e televisão, e eu sempre achei aquilo legal, como ele sabia lidar com a eletrônica em geral. Não importava se a máquina de lavar não funcionava, ou a televisão, ou algo parecido, depois tudo voltava a funcionar novamente, e eu achava aquilo muito interessante (GD 2_m, 39; destaque d. V).

Para as meninas, este modelo funciona de forma inversa. A partir do exemplo das mães, são apresentadas a elas estratégias a partir de uma duplicidade de papéis para experiências mais ou menos bem sucedidas. Assim, são transmitidos diversos princípios básicos de uma consciência de gênero relativamente complexa, em especial, o fato de que mulheres podem desenvolver competências tecnológicas, porém, estas não podem ser demonstradas ou vividas – e, caso o sejam, apenas dentro de contextos limitados. Desta forma, o interesse técnico consciente nas mulheres só é possível em situações de exceção.

Num primeiro momento, tal situação parece ser uma vantagem muito grande para os meninos. Porém, suas *aptidões* podem se transformar rapidamente em formas de *marcação*, o que, pelo menos de forma parcial, podem ser relacionadas a formas sutis de violência.

E então, como criança pequena, você já sente a pressão. [...] 'isto você não pode. Você deve fazer isto e deve fazer aquilo'. E, de uma certa forma, você sempre fica marcado. Então, no seu meio, eles te dizem 'o índio não conhece a dor'. Assim,

como menino, você fica pressionado. E isto, eles te servem [desde cedo], já no café da manhã. E continua até à noite. Estes detalhes já vêm de casa. [...] uma situação dessas dói, quando você vive aquilo durante todo o dia. E, assim, você tem que vencer as dificuldades (GD 2_m, 195; destaque, d.V.).

Estas formas de socialização primária intrafamiliar continuam nos processos educativos ou durante a formação. Porém, no caso da escola, um deslocamento de ênfase fica visível: primeiro, no que se refere às matérias técnicas. É exigido das meninas um menor nível de interesse, entendimento e, conseqüentemente, empenho operacional. Permite-se a elas a *aprendizagem do conhecimento*, mas não a *compreensão básica*. Inúmeros relatos aparecem como exemplo do *entendimento básico androcêntrico*. Na melhor das hipóteses, as meninas têm êxito com a *estratégia do silêncio desajeitado* – “Ela ia saber, se eu tivesse perguntado” (GD 8_w, 198). As experiências educativas, nas quais tais diferenciações são percebidas aberta e permanentemente pelos outros estudantes, colocam a pedra fundamental para a construção de um *Manual de como ser dependente*, do qual provavelmente poucas delas conseguem escapar.

O exemplo a seguir ilustra quais dificuldades as meninas têm de enfrentar num ambiente de ensino dominado pelos homens. Uma participante se lembra de como ela teve de enfrentar o professor

(...) eu era a única menina no curso de informática e quando eu pedi uma informação a ele, ele simplesmente tirou o teclado da minha mão quando eu falei para ele que eu mesma queria fazer aquilo (GD 4_w, 45).

Como elas não dispõem de conhecimentos mais profundos, são excluídas de cursos para os quais são exigidos conhecimentos prévios. Tais conhecimentos são praticamente presumidos nos meninos, sendo considerados evidentes. As meninas já muito cedo experienciam que, nas matérias técnicas, não se aprende os conteúdos a partir do zero, mas que estes são construídos a partir de uma base prévia de conhecimentos práticos, que são aprimorados buscando formas de aplicação. Assim, os meninos de uma maneira geral têm a oportunidade de se tornar um Peers e viver o seu

interesse técnico. Tal fato traz duas conseqüências principais, que mais tarde, durante os estudos, se destacam ainda mais. Primeiro, os meninos adquirem os pré-conhecimentos, o que lhes permite vantagens para iniciar cursos técnicos. Segundo, a permanência nos domínios dos meninos ou homens significa que estes não são obrigados a explicar-se com sua própria sexualidade. Isto explica porque, mais tarde na universidade, os interesses e atitudes de homens e mulheres se diferenciem fundamentalmente:

Aqui já tem a diferença. E se você faz aquilo durante dez anos, digamos dos dez até os vinte, então os meninos se ocupam assim, e você se ocupa de outra forma; é assim mesmo. E, assim, treina-se muito mais, então este procedimento na programação lógica (GD 7_w, 246; destaque, d.V.).

O resultado essencial aqui não é que homens e mulheres desenvolvem outras estratégias para resolver problemas, mas que eles o fazem em domínios de gênero heterogêneos. Isto, no fundo, tem como conseqüência a cegueira para com o próprio gênero e uma grande incompreensão para com a estrutura de pensamento do gênero oposto.

3.2. A formação de interesses que conduzem as ações na juventude.

“As mulheres pensam de uma forma mais complicada e os homens possuem um pensamento mais técnico.”

Compreender a forma e a maneira de ver o mundo é importante para que se possa entender melhor as diferenças entre os sexos. Uma participante descreveu de uma forma muito interessante como, no seu entender, os gêneros se diferenciam. Ela tem a impressão

(...) que simplesmente se encara as coisas de uma forma diferente, sim, eu pessoalmente, e também mais assim, como vou dizer, olho mais [...] os contextos ou as [...], também as pessoas, com as quais lido, como vou explicar isto? Que a gente, não assim, não assim, [...] simplesmente continua olhando, bem, então apenas, apenas o pequeno ponto, a tarefa, que deve, que deve ser cumprida, porém também com

o que esta tem a ver. Eu tenho a impressão, que na maioria das vezes, no mundo dos homens, aquilo não é visto desta forma (GD 1_w, 11; destaque, d. V).

Reconhece-se que também existem homens “que possuem algo dos dois lados” (GD 6_m, 42), porém não se questiona a existência de duas *esferas* de pensar basicamente diferentes e quase completamente *incompatíveis*. O modelo de duas culturas, que se baseia numa divisão em uma esfera emocional e outra racional, fica ratificado tanto pelos homens quanto pelas mulheres (especialmente quando se indica as exceções e modelos especiais), ou seja, o discurso existente sobre técnicas específicas para os gêneros é reproduzido¹³. Tal modelo conduz a percepção e é o bias elementar para categorizar as próprias experiências. Assim, também são conduzidos e influenciados, de uma forma decisiva, as orientações coletivas ou os *ambientes de experiências conjuntivas*.

As mulheres do *sample* acreditam que os homens, tendencialmente, possuem um “checker lógico” (GD 7_w, 222). A eles se atribui afinidade com o pensamento *estrutural*, enquanto as mulheres preferem se concentrar em *processos*. Uma participante vê aqui o motivo da dificuldade em matérias que envolvem programação, que são elementares nos cursos da área de Mídias Digitais. “Para tal coisa não tenho a visão lógica, para programação. Reproduzir aquilo sozinha, inserir qualquer estrutura” (GD 7_w, 219).

As chamadas estruturas de pensamento não são a consequência necessária de interesses técnicos marcados diferentemente, contudo são a sua base. Como critério diferencial subjetivo entre estudantes femininos e masculinos na área Mídias Digitais se entende o “insuficiente interesse básico” das mulheres. Os meninos, entretanto, ocupam uma “posição de descobridor”, porque eles têm a capacidade de reconhecer as oportunidades de aproveitamento dos computadores, enquanto as mulheres são cegas para tal fato:

13 Corneliussen consegue na Noruega um resultado similar (2004), o qual durante uma pesquisa de campo de três meses observou 7 estudantes masculinos e 21 estudantes femininos no Department for Humanistic Informatics na Universidade de Bergen na Noruega.

O interesse é estimulado mais cedo [...], se começa com On-line Games, sei lá. E depois se pode, que bacana, posso escrever um Script, então posso modificar no arquivo alguma coisa.’ Uma mulher nunca tem uma idéia dessas, que isto é possível (GD 2_m; 45).

Na visão dos homens, o interesse básico no computador por parte dos meninos é um fator quase automático. Tal postura se agrava até atingir o limite de um posicionamento básico fatalista, e evidencia ainda mais, a seletividade da própria percepção: “Não se consegue fugir daquilo” (GD 5_m, 75). Partindo deste “ponto de vista determinista” ocorre a descoberta e a ampliação do próprio interesse técnico de uma forma lúdica. Em um determinado ponto de transição, o acesso através de brincadeiras infantis se transforma em um interesse sério e adulto: “A vontade de brincar acabou e o interesse na tecnologia aumentou mais” (GD 5_w, 78).

No caso masculino, um elemento do interesse técnico consciente é a maior probabilidade dos mesmos repetirem durante os estudos *experiências flow* (associando suas experiências ótimas infantis com sua atual ocupação com a técnica). A partir daí, pode-se inferir que meninos e homens freqüentemente se “doam” completamente àquilo que fazem, vivenciando-as como “*flow*”; enquanto meninas e mulheres seguem um princípio pragmático de aprendizagem e de trabalho:

Durante o estudo é assim, uma grande parte das colegas [...] simplesmente fizeram o seu trabalho, enquanto notei nos colegas, que muitos deles, por exemplo, demonstraram na programação, realmente interesse verdadeiro, vindo de dentro, ou coisa parecida, enquanto para a maioria das mulheres, de uma certa forma, era terminar o trabalho, ou seja “bom agora aprendo programar, porque o estudo deve ser aproveitado e terminado, porém, as minhas prioridades são outras” (GD 3_w, 102; destaque, d. V).

Por esta linha argumentativa temos que, aqueles com maiores possibilidades de desenvolver o interesse técnico consciente são os que, na infância, foram confrontados com exemplos tecnológicos, sendo induzidos

a ter experiências técnicas. Tais indivíduos desenvolvem um maior potencial técnico de trabalho. Eis a idéia fundamental da *metáfora da focalização*¹⁴.

É perceptível a presença de mulheres em cursos técnicos, porém, as suas competências são reconhecidas sob determinadas condições básicas, portanto os homens se vêem como os atores, cujas decisões e ações seguem uma lógica transparente. Para isto é utilizado o *termo da idéia fundamental*, ou seja, a existência de um “fio condutor”, de onde resulta que todos os passos individuais se fundem num conjunto lógico. Esta idéia fundamental “passa” pela vida toda, os homens reconhecem aqui a posse de uma *competência de planejamento*, a qual eles negam às mulheres.

Através da construção de um fio condutor como idéia fundamental (motivação pessoal), confere-se aos homens a capacidade para uma atividade autodeterminada e produção de soluções objetivas para problemas. Já para as mulheres, são atribuídas qualidades não concretas e não óbvias. As motivações pessoais que geram o interesse técnico consciente dos homens, posteriormente, farão surgir o ideal profissional. Ambos “naturalmente” combinam. Ao contrário, no caso das mulheres estes pólos devem ser adaptados “artificialmente”. Neste aspecto, ainda fica visível uma outra possibilidade de diferenciação: os homens encaram com maior tranqüilidade a idéia de não haver limites entre as esferas profissional e particular, o seu interesse se deixa canalizar não somente em um campo de trabalho, mas preenche toda a sua existência.

A argumentação em torno do fenômeno das motivações pessoais se agrava porque as mesmas são preponderantes para formação da identidade. Afirma-se que a personalidade feminina não é propícia para o desenvolvimento do interesse técnico consciente. As motivações pessoais são, portanto, o argumento legítimo do qual se deduz a decisão pelo curso futuro. Os homens afirmam que suas motivações pessoais, a partir de seu interesse técnico consciente, definiram de maneira “lógica” a escolha de suas futuras carreiras, isto explica também a competência profissional.

14 Nas análises das discussões, em especial das discussões em grupo, ficou evidente, que determinados trechos apresentam uma densidade altamente interativa ou metafórica. Conforme Bohnsack (2000) se trata de indicadores, que apresentam um ambiente de experiências comuns e manifestam um exemplo de orientações coletivas.

Esta forma masculina de ver o mundo negligencia que as motivações pessoais dos homens não são “naturais”, nem autodeterminantes, ignorando que toda sua argumentação, entretanto, baseia-se praticamente numa ficção.

3.3. Hipóteses cotidianas relevantes do gênero sobre potenciais de aproveitamento técnico

“Eles nunca queriam nada com isto.”

Os homens do sample dizem que as mulheres geralmente possuem uma extrema *orientação pragmática de aproveitamento*. Isto significa desistir de consultar contextos técnicos mais profundos e do interesse em aplicações adequadas para a prática, contrastando com a otimização do desempenho de aplicações. No dia-a-dia existem, além do computador, outros exemplos marcantes:

As mulheres registram isto de uma forma bem diferente como, por exemplo, como você usa aquilo. [...] Novo telefone, novas funções, ahhhh, conversar livremente, maravilhoso, alcance não sei até onde. E a mulher pensa, ahhhh, sem fio! O que faço com aquilo?” (GD 6_m, 32-36)

Tratando *com* problemas, pode significar esquivar-se rapidamente *de* problemas. Mediante este interesse na solução de problemas técnicos, os homens desenvolvem, normalmente, o conhecimento. Descobertas novas se acumulam até a formação de uma base de conhecimentos prévios que aumentam as chances de sucesso nos estudos. Como mostra o seguinte exemplo:

Enquanto os homens geralmente se interessam de forma extrema quem vai programar o vídeo, as mulheres normalmente se contentam se este de alguma forma funciona. Esta é uma destas diferenças. A minha amiga liga o vídeo e este funciona. Não sei, quantas vezes me ocupo com este negócio e mexo nele, tiro alguma coisa dele e coloco outra coisa e experimento aqui e ali. Elas nem estão interessadas naquilo. O importante é que funciona.” (GD 9_m, 157; destaque, d. V.)

O ponto central do estudo da área Mídias Digitais é o computador. Especialmente durante o seu uso, as hipóteses quotidianas sobre potenciais de aproveitamento da técnica ficam bem evidentes. O computador pode ser tudo, da “caixa”, instrumento de trabalho e até o objeto de identificação. A identificação máxima com este artefato é exigida como requisito mínimo para homens, para ser aceito como estudante “legítimo”.

A postura mais pragmática feminina gera suspeita nos homens. As mulheres na sua auto-retratação demonstram menos entusiasmo, portanto mais capacidade de integração com o ambiente a sua volta:

Você faz isso junto com outras coisas, toma também um cafezinho ou fuma um cigarro e fica clicando. Quero dizer, os meninos estão mais aplicados, tudo que fica em volta vem depois [...] Na maioria das vezes também vejo, normalmente também a televisão está ligada ou você fica no telefone ou coisa parecida. Mas realmente, que você somente fica na frente do PC e se concentra apenas no jogo, é raro. [...] Bom, no mínimo, normalmente sempre toca ainda uma música.” (GD 7_w, 279-282)

Na maior parte das vezes, os homens *cresceram* com um maior número de interações com a técnica, enquanto as mulheres, no dia-a-dia, a *enfrentaram* de uma forma completamente diferente. Como os homens cresceram em contato com a técnica e, em especial com o computador, o envolvimento dos estudantes com a mesma tem “uma outra qualidade” (GD 6_m, 41). As exigências nos cursos devem preparar para situações na profissão. Assim fica pouco provável fugir da *Lógica do inevitável*, que se encontra no ajuste dos diversos elos de uma corrente – afinidade técnica por socialização masculina, formação do interesse técnico consciente, estudo para adquirir competência, exercício de uma profissão “adequada”. A maioria dos homens do sample analisado se localizam claramente dentro de um dos vários níveis que compõem este processo: ao decidir estudar na Fachhochschule Furtwangen, a transição da afinidade técnica foi efetuada até a auto-realização.

3.4. Procura da auto-realização mediante a escolha do curso

“Assim um pouco de vocação artística, criativa e também alguma coisa técnica.”

A chave para entender a complexidade da identidade de gênero inconsciente se encontra na multiplicidade de razões para a escolha do curso. As mulheres com frequência, surpreendentemente, procuram mais que os homens um campo em que possam viver os interesses artísticos ou criativos precedentes. Para todos os interessados em criação, a FHF oferece “uma boa alternativa” (GD 7_w, 162). Muitas vezes, a relação é mais ou menos ocasional: “Na verdade queria mais a área de design, porém, fui parar aqui” (GD 7_w, 9). A escolha do curso e da cidade vira um jogo aberto. As mulheres encaram seus estudos, não só com menos preocupações como também com mais entusiasmo. Refletem menos no início do estudo, quais conhecimentos prévios precisam e quais as *exigências* solicitadas, e a sua perspectiva se concentra mais nas *oportunidades* de poder aprender algo novo e interessante. Enquanto os homens, em virtude do seu maior interesse por ocupações técnicas, vêm no curso a possibilidade de concretizar a sua “vontade de montar”, as mulheres se entusiasma com as possibilidades na formação do seu próprio futuro. Elas sempre se sentem “obrigadas” a se confirmar por causa de experiências de socialização. No seguinte trecho, esta forma de *carreira por ambição* fica evidente.

Achei engraçado, comigo no curso básico de informática só tinha três meninas e especialmente por causa disso desenvolvi uma espécie de ambição, de ser melhor que os meninos, porque os meninos desde o início falaram, ‘de qualquer maneira, vocês meninas não sabem fazer isto’. E eu não era uma aluna tão ruim e aí veio a ambição de manter a minha posição e me impor perante os meninos.” (GD 8_w, 47; destaque, d. V.)

As mulheres então visam legitimar seus interesses mediante estudos que as profissionalizem. Enquanto a escolha para os homens é apenas

um pequeno passo dentro de uma cadeia inteira de dependências lógicas e efeitos resultantes, para as mulheres este passo tem dois significados: Primeiro tem ligação com o desejo de poder desenvolver corretamente as próprias capacidades, e segundo, com a expectativa de encontrar na faculdade um ambiente propício para este fim. Para os homens, o ponto forte é a ligação das experiências existentes com o aperfeiçoamento como recurso para um salto na carreira.

Exatamente aqui se diferenciam homens e mulheres: As mulheres possuem menos ou nenhuma experiência prévia, elas não têm a intenção de “pular um nível na carreira” (GD 2_m, 22), o que importa, a princípio, é participar. A sua ambição não se direciona para uma *carreira*, de preferência rápida (e impressionante), mas para uma *participação* bem sucedida e, conseqüentemente, a confirmação das estimativas sobre a própria pessoa. Igualmente para as mulheres o *aspecto de aprendizagem antecipado* é o ponto forte. Mas aprender também significa “*poder aprender*”, portanto, não precisando possuir conhecimentos prévios. Para os homens vale a ligação com experiências anteriores, para as mulheres o desenvolvimento.

Acho, cheguei aqui, me matriculei, perguntei logo, preciso de conhecimentos prévios? Vou precisar de um computador já logo de início? Sem aquilo não sou ninguém? Me falaram que 'não'. Também acho isto melhor. Vou conseguir e vou aprender isto. Quero aprender isto. Você vai se esforçar um pouco, mostrar interesse. (GD 7_w, 305-308; destaque, d.V.)

Para os homens chama a atenção os fatores interesse, diversão, imitação de ideais e antecipação de independência. Para muitos participantes a decisão de estudar em Furtwangen na área Mídias Digitais era “em todo caso, evidente” (GD 5_m, 74), o que se encaixa perfeitamente nas explicações que naturalizam a formação do interesse técnico. Eles se sentem bem preparados para as futuras exigências no exercício de sua profissão. Os estudantes optam por esta linha de estudos com base em uma auto-estima elevada, que se vê nas observações cotidianas perante os outros. Na afirmação: “Agora estou aqui, porque pensei que entendia

alguma coisa de computadores“ (GD 9_m, 4) se reflete tanto a atribuição da competência como a ficção da naturalidade.

Apesar de todas as diferenças, também há aspectos em comum. São destacadas por homens e mulheres as combinações possíveis dos cursos, ou seja, o fato de que todos eles na área de Mídias Digitais baseiam nas três “colunas”: técnica, criação e economia. Tal combinação não só se mostra praticável, como também atinge seu “ápice”, como demonstra o seguinte trecho:

A escolha do meu estudo foi influenciada no sentido que procurei uma combinação, portanto não somente informática pura, que apenas vou programar, queria uma combinação de informática, de criação – queria também fazer algo artístico. E o lado econômico também não é tão supérfluo (GD 9_m, 28).

Nos cursos se encontram aqueles que consideram cursos de informática pura “muito secos” ou “muito complicados”, que não se vêem possibilitados, apesar do interesse em criação, de passar no exame de admissão numa faculdade de artes e de design e que consideram a economia um suplemento útil no currículo da qualificação profissional. Todos os estudantes são unânimes no que diz respeito à *vontade para praticar*. Com isto, se distanciam dos estudantes, por exemplo, das universidades.

3.5. Experiências coletivas relevantes de gênero durante os estudos

“Você aprende 80 por cento, em realidade, na residência estudantil e 20 por cento aqui”.

As falas em relação aos estudos são ilustrações de depoimentos típicos que servem à valorização própria e refletem diferenças específicas de gênero. O comentário de um estudante: “Estou fazendo isto certo. Não chego aqui e faço corpo mole ou coisa parecida, eu realmente estudo.” (GD 5_m, 141) sublinha a serenidade com relação ao cumprimento de seu papel. Em oposição, os homens atribuem às suas colegas uma opinião que uma vez Hesse, com elegância literária, chamou de “Beliscar nas faculdades”¹⁵. Eles confrontam a imagem do cumprimento pragmático das

obrigações com a imagem do “verdadeiro” e “honesto” interesse, da paixão dos homens na “totalidade” e no “real”. Neste contexto ocorrem processos coletivos surpreendentes entre homens e mulheres.

Por causa da necessidade de compensar o déficit de coordenação no nível institucional, do nível relativamente elevado na colocação das tarefas ou simplesmente por motivo da enorme demanda de tempo, os grupos de aprendizagem e de trabalho ocupam um papel particularmente importante, onde durante o tempo livre fora da faculdade (por exemplo, na residência dos estudantes) se trabalha em conjunto. Grupos de estudo e de trabalho homogêneos em relação ao sexo aqui são extremamente raros. As mulheres admitem abertamente, que elas na sua percepção do outro sexo realmente observam o critério competência, porque “se percebe, que eles ainda sabem mais. [...] E assim de uma certa forma se procura os homens, porque simplesmente se pensa, que deles ainda se pode aprender alguma coisa” (GD 4_w, 108). O que importa para elas é a ampliação do seu horizonte de conhecimento, elas conhecem o seu déficit e o querem compensar. Para isto, elas vêem no estudo um local legítimo. Para os homens, isto nem sempre é uma posição neutra, “porque as mulheres se aproveitam muito, [...] aqui elas têm a força [...] Esta é a arma feminina [...] com certeza” (GD 3_m, 175-178). Métodos de formação de grupos, portanto, são abertos ou encobertos, mas sempre ligados à atribuição de competências.

Assuntos entre homens são facilmente encontrados, porque interesses comuns são suficientes e existem praticamente *per definitionem*. Assuntos meramente profissionais são considerados sem graça para as mulheres. Conforme elas, não são os *interesses* e sim os *valores* os fatores que estimulam o contato. “Eu acho os assuntos de caráter pessoais mais importantes [...] você sempre acha alguém, que em relação a assuntos pessoais, pensa como você” (GD 7_w, 572). *Valores divididos* em comum, não *mundos divididos* obrigatoriamente em comum, são aqui a base das amizades. Num segundo momento, pode-se entender tais declarações como

15 Hermann Hesse (1971): O jogo das contas de vidro. Frankfurt a.M., 71. (No Brasil publicado pela Editora Dom Quixote).

depoimentos típicos, onde ocorre somente uma inversão da perspectiva, já que os requisitos de fundo não se diferenciam ao todo daqueles dos homens. Demonstração de competência não as impressiona, amizades não são escolhidas evidentemente conforme critérios meramente funcionais, mesmo assim não se pode desistir ao todo do conhecimento que alguém “traz junto”.

Eu considero então os valores pessoais e aquilo, que trazem de conhecimentos [...] se eu precisar de alguma ajuda ou algo parecido [...] Mas a princípio observo mais os valores pessoais (GD 7_w, 543; destaque, d.V.).

Neste contexto, existem *riscos para a coerência específicos por gênero*: Além do medo geral, de que uma outra pessoa poderia ser mais competente (profissionalmente), existe para os homens outra forma específica de medo, “que nós como mulheres seríamos então, exatamente iguais, como eles” (GD 7_w, 493). A imagem coerente da própria identidade masculina parece estar em extremo perigo por causa desta idéia. Para se precaver, os homens desenvolvem métodos de observação sutis no dia-a-dia para compensar competências e a sua classificação. O permanente *benchmarking das competências ao nível de pessoas* passa pelas formas coletivas e evita formas de relacionamentos neutras em relação ao gênero. Situações comprometendo a coerência na imagem que se tem das mulheres encontram-se ligadas com a convivência mais ou menos freqüente com colegas femininas ou com professores (as). Mesmo assim, as mulheres fazem questão em constatar, que o estudo em companhia dos homens para elas também é uma preparação para o período após o estudo. Dá a elas a chance de se adaptar a situações de competição similares. A sua cooperação com os homens, portanto, é vista como *forma de exercício*, onde elas têm que cuidar,

que não se subordinem demais aos homens e, apesar disso, ainda se impõem (.) pode e também simplesmente diz, olhe, sou uma mulher, mas também sei fazer igual. Estudo a mesma coisa e quero aprender que nem você, mesmo que você já tenha uma noção prévia (GD 7_w, 18-23).

Por causa da latência desta forma de competição ocorrem micro-confrontações no dia-a-dia, que provocam efeitos visíveis no comportamento. As mulheres aqui, principalmente, encontram dificuldades com o *fenômeno da assistência imposta*. Somente recebem ajuda pagando o preço de sua competência ser sensivelmente menosprezada, ou seja, os homens as deixam sentir e saber que são eles que dominam o “entendimento”. Realmente existem os enclaves de conhecimento, nas quais as mulheres não participam de forma alguma; “círculos de homens”, que querem e por vezes conseguem, existir “sem mulheres”: “Isto é masculino e permanece masculino e vocês não podem participar [...]”. E também não existe o interesse de ensinar algo às mulheres” (GD 7_w, 263). Estes grupos de *special interest* homogêneos em relação ao gênero tentam continuar vivendo as suas próprias experiências de socialização nos domínios técnicos controlados por homens, mesmo contra a possibilidade de formas coletivas diferenciadas por gênero. Os estudantes convivem então, ou com uma divisão estratégica, ou com um ambiente de “cooperação mútua”, em que há o estabelecimento de zonas de intransparência.

3.6. Percepção e atribuição da competência como experiência de aculturação

“Se percebe, que os homens afinal sabem mais”.

É válido afirmar que ambos os gêneros conhecem as elevadas exigências relacionadas aos estudos. Durante este tempo, eles devem “se virar” e “ralar” (GD 5_m, 175). Assim os cursos são classificados, pelo menos superficialmente, como igualmente adequados para homens e mulheres: “Ambos conseguem concluir os estudos” (GD 5_m, 53). Exigências de competência são estabelecidos já no início dos mesmos. No seu decorrer, porém, se mostra que o ambiente de aprendizagem não é um ambiente neutro, mas que pelo contrário, são institucionalizadas diferenças de gênero.

Durante os estudos a *atribuição mútua de competência* é de grande importância. Aqui, as mulheres fazem uma experiência marcante: mais ou menos abertamente lhes é atribuída incompetência. Uma participante conta de uma situação que descreve de uma forma ideal típica:

Sei lá, quando um cara senta do meu lado e nós copiamos algo do quadro-negro, ambos a mesma coisa, e ele não consegue ler algo e me pergunta, 'sabe o que é isso?' e eu lhe digo. Poderia ser errado, o que lhe digo, sou uma mulher. Eu não tenho noção daquilo, que está escrito lá. Aí, ainda olha para o lado esquerdo. Quando deste lado dele senta um cara, ele pergunta mais uma vez. 'É verdade que isto se chama assim? É realmente aquilo?' (GD 7_w, 512).

Constata-se que existe uma tendência para que as mulheres se subestimem em relação às suas competências técnicas e para que os homens se superestimem a partir deste pano de fundo. “Existem muitas, que acham, que não são tão boas assim e os meninos imaginam que são mega-bons” (GD 8_w, 270). Estes exemplos de percepção já se consolidaram parcialmente como elemento do discurso geral. A percepção da competência das mulheres por homens não se baseia então, de forma alguma, em capacidades reais, mas na reprodução de clichês, estereótipos e preconceitos. Esta *forma da dissonância cognitiva* entre uma consciência do desempenho intelectual próprio e o menosprezo de sua competência por parte dos homens irrita as mulheres quando entram na faculdade.

A competência ou é negada às mulheres, ou submetida a uma prova minuciosa. Nos homens a competência é considerada simples e automaticamente um pré-requisito. Por este motivo as estudantes têm a impressão de ter que se afirmar, não somente perante os seus colegas, mas também perante os seus professores. Esta não é apenas uma observação marginal, sendo notada pelas estudantes como algo que deixa marcas profundas em sua existência: “Deve-se mostrar talento ou dedicação para também ter, digamos, o *direito* de poder estar aqui” (GD 1_w, 17; destaque, d.V.). Independente de desempenhos concretos, as mulheres no início de seus estudos devem se submeter a um *ritual de apreciação*, cujas regras obedecem à tradição de campos técnicos patriarcais. Elas vivenciam então, de forma essencialmente mais consciente que os homens o seu papel gênero, o que não implica em uma maior consciência de gênero, mas simplesmente que elas têm mais oportunidades involuntárias para isto.

Mesmo que as mulheres considerem os fatos do posicionamento obrigatório “objetivamente”, como extremamente inadequados e inaceitáveis, na prática elas tentam cumprir as exigências impostas ao seu comportamento em relação ao seu papel. Esforços pela integração devem ser praticados, e isso significa, muitas vezes, se submeter a modelos de ação masculinos. Como fruto de tal processo de assimilação central, desenvolve-se a mais importante experiência específica do gênero em relação a este estudo: as mulheres assumem inconscientemente exemplos de interpretação e critérios de relevância masculinos. Esta condição de adaptação é a execução verdadeira da aculturação durante os estudos. Mulheres, na verdade, não querem se “adaptar“, percebem, porém, que “assumem traços masculinos“ (GD 7_w, 503).

Experiências prévias e interesse no reconhecimento específico associado ao gênero (“aplicar” contra “aprender”) podem ser convertidos de diversas maneiras durante os estudos. Seletividades extremamente marcantes e específicas por gênero ocorrem durante a escolha de seminários ou tarefas, que podem ser localizadas ao longo do eixo “Programar - Criar”. Precisamente neste ponto, os estudantes da FHF percebem “que ocorre uma certa divisão” (GD 9_m, 141). Esta divisão em duas partes é considerada por muitos, praticamente inevitável. A especificação atribuída por gênero se mostra bem na seguinte afirmação: “Os meninos o realizam, mas as mulheres criam tudo” (GD 7_w, 22). As mulheres utilizam o computador ou as aplicações “para fazer alguma coisa concreta” (a.a.O.). Para isto, os cursos na área Mídias Digitais oferecem a plataforma ideal, porque os conteúdos em si possuem uma indiferença temática ou são formulados de forma positiva: marcados pela neutralidade. A “mídia” da “informática de mídias” por este motivo, desperta precisamente as idéias relativas à aplicação, que são interessantes em especial para as mulheres. A técnica faz parte do estudo, porém, ela pode temporariamente ficar em segundo plano: “É obvio que aqui também se usa o computador, mas se usa apenas em função disto” (a.a.O.). Este contexto é altamente virulento quando se considera, que as mulheres em um curso, como por exemplo, informática de mídias, teriam a chance de sair da sua sombra. Embora pareça que os modelos dos papéis durante a sua socialização em conjunto com inúmeras

experiências frustradas e tentativas de compensação, levaram para uma *permanência a nível superior*. Na divisão “em áreas de interesse”, não na participação completa, a idéia da igualdade se realiza apenas pela metade.

As diferenciações recém-feitas valem somente na forma ideal típica, portanto, não são mais do que tendências. Por este motivo, é importante observar as exceções à regra, ou seja, as mulheres ou homens atípicos e a maneira como eles se localizam na disposição dos gêneros. Dois tipos de exceções devem ser diferenciados: a) Homens que se interessam pela criação. Isto não é problemático de jeito nenhum, porque é considerada uma competência complementar. b) As mulheres que se interessam pela programação ou técnica em geral. Aqui se trata de um caso especial que precisa ser esclarecido. Quando mulheres “penetram” nos domínios masculinos e aprendem uma “profissão masculina” (GD 9_m, 68), tal fato ainda hoje provoca irritações, sobre as quais não se fala abertamente, portanto são expressas em comentários sutis. Competências, perceptíveis de forma explícita, de mulheres são imediatamente limitadas. O método utilizado é a atribuição da pluralidade da competência e do deslocamento da competência. Sem dúvida, a competência *técnica* é atribuída quando, por exemplo, uma mulher se encarrega da direção de um curso. Simultaneamente se supõe que mulheres também utilizam a sua competência natural feminina = *social*, apresentando ao mesmo tempo uma “tarefa de educação”. Assim se efetua um nivelamento, que tem como conseqüência que as mulheres ao todo parecem ser menos competentes.

3.7. Planejamento da profissão e da vida com “ponto de cristalização” para as diferenças entre os gêneros

“Cedo inicia o pensamento racional”.

Diferenças entre os gêneros durante os estudos não representam um papel de destaque, pelo menos no nível retórico, na visão de homens e mulheres. Porém, como foi mostrado anteriormente, de fato eles explicitaram as diferenças, conforme alguns exemplos marcantes. Isto evidencia que a faculdade ainda é um “ambiente refratário à discussão de gênero”. As diferenças entre os sexos se tornam de fato evidentes, mas somente parcialmente eficazes.

É diferente quando se trata da transição para a profissão. Em relação ao tema do planejamento da vida e da carreira é exposto um conflito mais amplo entre homens e mulheres, que não se refere mais apenas ao entendimento de conteúdos, mas realmente à organização de formas de vida, níveis de aspiração e idéias desejadas. Sobretudo, aqui não se trata de relacionamentos em grupo senão de parcerias íntimas e os métodos de discussão relacionados. Nas suas opiniões em relação à família e autodecisão de formar uma família, homens e mulheres do sample se diferenciam radicalmente.

Para o planejamento familiar, independente do tipo de mulher, a incompatibilidade fundamental de períodos longos de estudo e formação com as condições básicas biológicas do planejamento familiar, apresenta-se como problema. O desejo de ter filhos foi formulado com bastante cautela por parte das participantes. Embora o estudo seja considerado uma *garantia* pela maioria das mulheres, o planejamento da carreira com base neles é apresentado de uma forma não tão objetiva e veemente, como no caso dos homens. As mulheres antecipam em cada ponto da sua carreira, que alguma coisa “poderia acontecer” (GD 1_w, 18). Nas mesmas condições de carreira, se negam a pensar como homens. Mesmo que se encontrem mais *exemplos de pensamento tradicional* no centro da potencial estratégia de soluções para a incompatibilidade profissional e familiar – “ainda tem a avó”; (GD 7_w, 391) –, de qualquer modo, os estudos e a profissão terão um significado diferente do que os que são atribuídos pelos homens, no caso delas ainda representam uma oportunidade. A oportunidade se refere, neste caso, evidentemente apenas à liberação da dependência do pai.

Os homens antecipam a imagem refletida e reproduzem assim as obrigações normativas. No caso deles, a argumentação contorna o dogma da *obrigação para a responsabilidade*. Porque eles se vêem no “papel do provedor”, eles se sentem em desvantagem perante as mulheres nas suas possibilidades de escolha. Um típico comentário é o seguinte: “Aqui nós temos outra vez outras obrigações. Nós temos que representar o papel do provedor. Por este motivo nós temos que *fazer as coisas*” (GD 2_m, 254; destaque, d.V.). Este modo de pensar não fica sem consequências para o relacionamento entre os sexos. O ponto diferenciado aqui é que,

justo na combinação de graus adicionais de liberdade para mulheres e a obrigatoriedade de modelos masculinos de vida, ocorrem esta multiplicidade de disposições de vida, que são a base para o modo de argumentar (“self-fulfilling prophecy”). Num determinado ponto da discussão em grupo com estudantes masculinos, que estão por concluir o seu estudo, esta argumentação pode ser muito bem representada na seguinte metáfora:

Mas nós já respondemos [...] este ‘tem que’ aparecer muitas vezes. ‘Tem que’ significa uma obrigação. Vocês não querem, vocês devem. Então, eu também devo. Ou seja, então de fora vêm uma pressão para cima de nós, ou seja, emprego, carreira, qualquer outra coisa, isto sempre aparece, este tem que, que de fora vem uma certa pressão, eu tenho que fazer aquilo agora, para que eu o consiga de alguma forma. [...] Como homem você tem um motivo de dizer, ‘ok, eu tenho que acelerar. Eu tenho que conseguir alguma coisa’. Ou eu preciso me erguer primeiro e depois, este tem que consta na frase de todos aqui. Por este motivo, provavelmente já respondemos. Esta obrigação que vem de fora. Você é um homem. Você tem que fazer. Então, refletir conscientemente sobre isto, provavelmente ninguém ainda fez. Nós sempre o fizemos, porque somos homens (GD 2_m, 149; destaque, d.V.).

Enquanto nas mulheres se pode reconhecer um planejamento prospectivo (“Cedo se desenvolve o pensamento racional”), os homens evidentemente se preocupam menos, eles não dispõem de “um plano concreto” (GD 9_m, 87). Em relação ao tema da compatibilidade familiar e profissional, os homens, diferente das mulheres, focalizam com mais evidência os exemplos negativos da própria rede social, eles sentem “na pele, o que é um cargo desgastante” (GD2_m, 112). As mulheres procuraram por exemplos positivos que demonstrem “que é possível” conciliar evolução profissional com formação de uma família. Os homens, no entanto, arriscam tudo. Eles “separaram brutalmente” profissão e família. Eles não se imaginam na tarefa de “adicionalmente, ainda educar

filhos. [...] Assim não se consegue trabalhar direito, ou sofre o emprego ou os filhos“ (GD 2_m, 112).

Mesmo que a retórica da igualdade seja *reconhecidamente* familiar aos homens, eles dão prioridade para a profissão e para o desenvolvimento da sua carreira. A tese da obrigatoriedade aqui é um fator de legitimação para estabelecer as suas prioridades. A maioria dos homens do sample não tem planos, que incluam uma união estável. Eles dão, evidentemente, prioridade à própria carreira perante os outros modelos de vida. O seguinte trecho ilustra a metáfora de “acelerar” e “aumentar a velocidade”:

Eu devo, nos próximos anos, quando saio novamente, primeiro acelerar, me reerguer financeiramente, porque a grana sumiu depois de tantos anos de estudo. E, aí, eu não posso dizer, está bom, fico em casa. No momento, nem posso imaginar isto. Mas também tenho que dizer brutalmente, não, não posso imaginar. Não tenho vontade para isto. E também não posso imaginar no momento dizer, tenho uma família ou quaisquer ambições neste sentido. Neste momento somente quero terminar, quero me erguer, acelerar, ver, se consigo me reerguer financeiramente e conseguir um bom emprego, que me satisfaça.” (GD 2_m, 124; destaque, d.V.)

Para as mulheres, a carreira se define de uma forma diferente. Aqui o destaque não é “acelerar”, mas a possibilidade de ampliar o próprio horizonte dos conhecimentos e, eventualmente, ainda curtir aquilo. Aqui também se mostra novamente que, para as mulheres, a profissão assim como os estudos (vide acima), têm uma *função que serve para a auto-estima*, que se expressa na vontade de aprender, na própria evolução e ampliação do horizonte. Para os homens, a profissão parece ocupar mais uma *função que serve para o status*. De modo especial, os homens se vêem limitados no aperfeiçoamento das relações e das disposições de vida. Nota-se, principalmente, que eles comparam estes modelos facultativos sob aspectos de rentabilidade. Desta forma, o sucesso é declarado um dividendo de disposições de vida pessoais e hábeis “egoísmos engrenados”. Aqui, se encontram no centro das atenções diversos “modelos de investimento”. Não existem facilidades positivas

para homens; eles se vêem como cumpridores de uma norma, que limita as suas possibilidades de ação e mesmo suas opções, que, dentro desta obrigatoriedade, parecem perturbar os homens e irritá-los. De modo geral existe, apesar de todas as diferenças entre homens e mulheres para o tema planejamento da vida, um grande ponto de nivelamento.

A crescente *pressão em relação a resultados* pode ser visto como *mecanismo de nivelamento de diferenças entre os gêneros*: Pelas exigências crescentes no mercado de trabalho, por causa da redução dos postos de emprego, as diferenças entre os sexos na perspectiva dos / das participantes são niveladas, “pelo fato, que por este motivo meninos ou meninas devem-se empenhar ou se virar mais, para conseguir qualquer coisa, isto fica completamente igual” (GD 5_m, 175). Portanto, homens e mulheres são solicitados por igual devido ao elevado nível das exigências durante os estudos e a complicada situação no mercado de trabalho. As tendências de individualização há muito tempo influenciam o currículo e os planejamentos da geração pesquisada.

Uma observação sumária conclusiva dos relacionamentos entre os gêneros na transição para a profissão tem como resultado, que no atual momento, mais do que nunca, trata-se de *alianças* e não mais de *diferenças*. Isto explica, por que, pelo menos no nível retórico, é destacada a pouca importância dos gêneros – tanto para homens como para mulheres.

4. A COMPLEXIDADE DA IDENTIDADE INCONSCIENTE DE GÊNERO

*“Então para mim o problema é assim,
de ter uma opinião tão precisa para tal assunto”.*

Foi descrita uma cadeia de efeitos, na qual, no final, consta uma consciência de gênero extremamente complexa e ao mesmo tempo inconsciente. Este sincronismo de *franqueza* de um lado e de *insegurança* do outro lado, porém, é exatamente o resultado central da análise das discussões em grupo.

Percebe-se entre os atores e atrizes que compõem este campo heterogêneo uma cegueira no que diz respeito ao gênero. Em parte, isto se deve à focalização em “resultados”, o que leva à formação de alianças independentes do gênero – apesar de todas as diferenças menores e disposições de comportamento, como por exemplo, na formação de grupos. Tais diferenças típicas são minimizadas retoricamente ou banalizadas, tanto quanto se pode. Por causa de obrigatoriedade antecipada ou real de se auto-afirmar, acontece um nivelamento das diferenças entre os sexos, porque “na verdade importa, o quanto se é bom ou ruim” (GD 4_w, 9). Para se descobrir o gênero, faz-se necessária uma contextualização. Uma das possíveis contextualizações é o domínio da identidade antes do gênero.

Na antecipação da situação profissional e do próprio planejamento da vida, portanto, o gênero tem um papel importante. Por este motivo, a profissão pode ser considerada o “ponto de cristalização” deste processo. A atenção prospectiva, com a qual é considerado o tema gênero na vida profissional, não é confrontada com uma atenção no mesmo nível para o contexto dos estudos. Na percepção dos / das participantes, tal período ainda se parece mais ou menos com um “ambiente refratário à discussão de gênero”.

As opiniões em relação ao próprio gênero são amplamente inconscientes e ao mesmo tempo complexas. O tema é considerado irrelevante no contexto dos estudantes participantes, especialmente entre os homens, porque “não tem nada a ver com o meu curso” (GD 3_m, 16). Na verdade, eles nunca vivenciaram as relações de gênero de uma forma consciente. É um dado já posto, ao qual quase não se dá importância.

Mesmo que mulheres (vide acima) considerem muitos aspectos do seu papel de gênero como limitações para o planejamento da sua vida, e a planejem, conseqüentemente, de uma forma prospectiva, também elas não têm consciência de gênero em relação ao contexto dos seus estudos: Aqui elas sentem “tudo misturado” (GD 7_w, 147). Diferenças essenciais não são perceptíveis para elas: “Apenas se percebeu, são outras pessoas, outra gente mas, na comparação, ou seja a partir do comportamento, então, bem, é praticamente paralelo.” (GD 4_w, 140).

O motivo para a complexidade da identidade inconsciente de gênero é a existência uma sensibilidade elevada, perceptível por todos, para os

papéis sociais masculinos e femininos, que não está apoiada em exemplos de orientação confiáveis. Os homens foram quase unânimes ao se queixar da eliminação de regras claras, com possibilidades de orientação e modelos de comportamento. Para eles, o dia-a-dia do *doing gender* se tornou contingente. Num trecho central, o participante o expressa da seguinte forma:

Acredito, então para mim o problema é algo assim, de ter possivelmente uma opinião tão precisa referente àquilo, que em algum lugar, tais regras sempre acho mais solto ou assim, que antes de uma certa maneira era mais estruturado, assim mais regulado, bom, você, as tuas possibilidades estão em tal ou tais áreas e você um dia vai fazer aquilo e (.) não começa, inventar aqui algumas histórias, senão tudo estava de uma certa forma um pouco imposto e eu acho, que neste sentido mudou completamente, que praticamente cada um fica livre para tudo.” (GD 5_m, 87; destaque, d.V.)

Por causa da ampla ausência do outro gênero durante a socialização em “domínios masculinos”, suas hipóteses e evidências para os papéis de homens e mulheres, até o início dos estudos, quase não foram questionadas. Contudo se podia formar hipóteses baseadas na ficção de naturalidade da própria ação.

Para os homens são anuladas, então, evidências fundamentais da autolocalização com relação aos seus papéis. Modos comportamentais típicos por gênero se desfazem; mulheres “colonizam” domínios masculinos. Durante os estudos conta o resultado, o empenho. Conseqüentemente, homens são obrigados a assumir simultaneamente modelos de comportamento velhos e novos, e devem se desenvolver novamente na área intermediária entre exigências normativas e realidades alteradas. Este sincronismo constitui a complexidade inconsciente.

Como modelo explicativo mais popular para a complexidade dos relacionamentos entre os gêneros, sempre deve servir a “gigantesca máquina da sociedade” (GD 3_m, 253-254). É surpreendente que aqui os tipos das explicações de homens e mulheres são muito parecidos, o

que pode ser interpretado como indício de uma *perplexidade coletiva*. Isto pode ser constatado a partir dos resultados das discussões em grupo, ou seja, uma continuação dos papéis de cada gênero vindo de longa data, mas também a sua eliminação parcial, sendo que ambos os mecanismos provocam mal-estar.

Resumindo: O desconforto percebido nos participantes da discussão ocorre por causa da discrepância nos potenciais de alteração, socialmente desejados e refletidos, e da capacidade de persistência de realidades de fato e normativas. No processo de socialização emerge a afinidade técnica dos homens a partir das atividades lúdicas, permitindo a eles as experiências ótimas, porque o interesse técnico (re-) vivido leva sucessivamente à formação de competências, que na sua totalidade se fundem em um modelo de assimilação da realidade e domínio do mundo. A afinidade técnica se torna assim para os homens uma atividade simbólica, importante para a constituição de sua identidade.

Às mulheres são transmitidos outros modelos de uma consciência de gênero complexa, demonstrada pela maneira de viver estratégias a partir de uma duplicidade de papéis para experiências mais ou menos bem sucedidas. Estas incluem a convivência ambivalente com a própria competência, que quando existe, pode ser vivida somente de forma limitada. A falta de clareza sobre critérios de êxito nas mulheres e a atribuição de um entendimento básico androcêntrico, provam que são atribuídas menos competências às meninas. Elas têm menos chances de evidenciar o contrário e são obrigadas à estratégia do silêncio. Aqui se encontra um elemento constitutivo de indução à dependência, formando um contraste forte em relação às experiências prematuras dos meninos.

A marcação que os homens recebem neste processo, não é considerada por eles permanentemente vantajosa, mas vêem aqui também uma limitação das suas possibilidades de escolha. Tal ambivalência se acentua no método da socialização secundária. Marcante para os homens também é a homogeneidade dos gêneros na aquisição do conhecimento, de onde pode ser deduzida a sua cegueira para com o tema.

Nas discussões em grupo, a divisão em duas partes das estruturas de pensamento estabelecidas na socialização se manifesta realmente como

“ambiente de experiências conjuntivas”. Têm efeitos diferentes para homens e mulheres. A convicção de poder fazer dos homens, a sua “mentalidade de descobridor”, é reforçada principalmente durante os estudos. Eles seguem uma idéia, em que consta a ficção da naturalidade dos seus interesses e a escolha do curso, bem como a conformidade das próprias competências. Baseadas no fato de verem frustrados seus direitos de encontrar nos estudos um espaço que lhes permita o *aprendizado sem conhecimentos prévios*, as mulheres repetem, neste mesmo período, experiências anteriores de decepção com relação a competências consideradas masculinas. Ao contrário, surge para elas uma dissonância cognitiva entre a consciência da própria capacidade intelectual e do não reconhecimento das suas competências.

Durante os estudos em si, ficam em primeiro plano, nos métodos de formação de grupos, o permanente benchmarking das competências entre os estudantes. Homens e mulheres se diferenciam aqui somente de forma gradual. Por causa da latência das formas de competição, a coletivização ocorre ao longo de uma linha de ajuda e criação de zonas de intransparência e enclaves seletivos de dons. Ao mesmo tempo, a focalização em resultados gera um nivelamento das diferenças entre os gêneros, ratificado principalmente pelos resultados da adaptação das mulheres.

Assim, o ambiente de estudo ainda se apresenta como ambiente refratário às discussões de gênero, em que as diferenças entre os mesmos se tornam eficazes apenas parcialmente. A entrada na profissão, porém, é vista por ambos como ponto de cristalização, mas em níveis de complexidade diferenciado. Principalmente para as mulheres, a própria sexualidade tem um papel importante, que ainda nesta fase leva a um planejamento prospectivo da vida. Como ideal valem para elas aqui exemplos positivos, considerando também o potencial de flexibilidade do campo de trabalho, no qual elas se formaram. Os homens focalizam mais facilmente exemplos negativos e reduzem o seu planejamento da vida para um planejamento da carreira que serve para o status. Assim, eles antecipam obrigações normativas e se submetem a um processo de insegurança profundo em relação à formação do seu papel como homens.

De um lado, então, fica evidente que diferenças entre os gêneros cada vez mais se tornam menores dando margem ao surgimento freqüente

de alianças. Por outro lado, ainda faltam alternativas e modelos reais que seriam satisfatórios para homens e mulheres. As soluções provisórias sempre conduzem a uma *emancipação situacional* e modelos de planejamento da vida difíceis de operacionalizar, que se submetem a uma variedade de considerações de rentabilidade. No geral, isto compõe a *complexidade* da identidade *inconsciente* de gênero.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **Die gesellschaftliche konstruktion von wirklichkeit**. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. (Uma teoria da sociologia do conhecimento), 1997.

BOHNSACK, Ralf. **Rekonstruktive sozialforschung**. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen. (Pesquisa social reconstrutiva), 1999.

BOHNSACK, Ralf. Gruppendiskussionen. **Flick** u.a. (Org.), 369-383. (Discussões em grupo), 2000.

BOHNSACK, Ralf. **Die dokumentarische methode und ihre forschungspraxis**. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen. (Fundamentos de pesquisa qualitativa), 2001.

CORBIN, J. e STRAUSS, A. Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. In: **Qualitative Sociology**, 13, 3-21. 1990.

CORNELIUSSEN, H. **“I don’t understand computer programming, because I’m a woman!”**: negotiating gendered positions in a Norwegian discourse of computing. In: Morgan K./Sanchez/Brebbia C.A./Voiskemsky, A. (Org.), Human Perspectives in the Internet Society, WIT Press; 173-182. 2004.

CSIKZENTMIHALYI, Mihaly. Flow. **Das Geheimnis des Glücks.** Leck. (O segredo da sorte). 2003.

FLICK, Uwe, VON KARDOFF, Ernst e STEINKE, Ines (Org.). **Qualitative forschung:** Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg. (Pesquisa qualitativa). 2000.

FLICK, Uwe (1998). **Qualitative forschung:** Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. Hamburg. (Pesquisa qualitativa)

GOFFMAN, Erwin (1991). **Wir alle spielen theater.** Die Selbstdarstellung im Alltag. München. (Auto-retratação no dia-a-dia)

HONER, Annette (1994): **Einige probleme lebensweltlicher ethnographie.** Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung: In: Schröer, Norbert (Org.), Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen, 85-106. (Problemas da etnografia)

LOOS, Peter e SCHÄFFER, Burkhard(2001): **Das Gruppendiskussionsverfahren.** Opladen. (Métodos de discussão em grupo)

MANNHEIM, Karl (1980): **Strukturen des denkens.** Frankfurt a.M. (Estruturas do pensamento)

MEAD, George Herbert (1995): **Geist, identität und gesellschaft.** Frankfurt a.M. (Espírito, identidade e sociedade)

MEUSER, Michael (1998): **Geschlecht und männlichkeit.** Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen. (Sexo e masculinidade)

SCHÜTZ, Alfred (1982): **Das problem der relevanz.** Frankfurt a.M. (O problema da relevância)

SCHÜTZ, Alfred (1993): **Der sinnhafte aufbau der sozialen welt.** Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M. (A estrutura do mundo social)

SCHÜTZ, Alfred / LUCKMANN, Thomas (1994): **Strukturen der lebenswelt.** Band 1 und 2. Frankfurt a.M. (Estruturas do mundo da vida)

STRAUSS, Anselm (1998): **Grundlagen qualitativer sozialforschung.** München (Fundamentos da pesquisa social qualitativa)

WELLER, Wivian (2003): **HipHop in Sao Paulo und Berlin.** Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migrantinnen. Opladen. (Hip Hop em São Paulo e Berlim)

