

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A literatura produzida no âmbito das relações sociais de género tem vindo, nos últimos tempos e cada vez mais, a constituir um objecto por excelência de reflexão por parte de autoras e de autores que se filiam nas mais variadas disciplinas académicas.

A elaboração deste trabalho de investigação exigiu que se nos afigurasse extremamente pertinente apresentar uma outra visão sobre a forma como as relações sociais de género em contexto organizacional e, particularmente, em contextos de gestão educacional têm sido estudadas. E isto, porque, apesar da crescente pluralidade, diversidade e controvérsia que essa análise tem abarcado, na base dos estudos organizacionais, mesmo de alguns bem recentes, continuam a encontrar-se premissas que nos remetem para a reificação da organização e das pessoas e premissas que em nada significam ruptura com o conhecimento dominante nos estudos organizacionais, ruptura essa que, tal como outros autores e autoras, consideramos importante.

A problemática das relações sociais de género tem sido eleita como nosso objecto de estudo e investigação. Aquando da apresentação, ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, de um Trabalho Teórico de Síntese (Rocha, 1996a) e de um Relatório de uma aula teórico-prática da disciplina de Organização e Administração Escolar (Rocha, 1996b), realizados no âmbito de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, tivemos como um dos objectivos assinalar os principais pressupostos e concepções subjacentes ao “saber convencional” ou ao “conhecimento ideológico” que perpassam em algumas disciplinas académicas, tais como a sociologia e a ciência administrativa.

Partindo da leitura de obras que se nos afiguravam essenciais na compreensão desta problemática, defendemos, nesses trabalhos, e também em publicações posteriores (Rocha, 1997; 1998; 1999; 2000), que o “saber convencional” ou o “conhecimento ideológico” no que respeita as “questões de género” contribuía para a legitimação, produção e reprodução de formas objectivas e subjectivas de diferenciação assimétrica entre o género masculino e o género feminino.

A diferenciação assimétrica dos papéis de género foi por nós associada, entre outros aspectos, a uma exacerbada preocupação com os processos de racionalização que a sociologia e a ciência administrativa evidenciavam. As análises sobre as dinâmicas sociais e organizacionais e, conseqüentemente, as análises sobre as relações sociais de género que estas disciplinas desenvolviam eram muito devedoras dos princípios da racionalidade típicos do contexto da modernidade.

O conhecimento sobre as “questões de género” consolidava-se, então, num *corpus* teórico que, apesar de plural e heterogéneo, estava bastante alheio a outras contribuições analíticas que apresentam propostas neo-racionalistas de desconstrução do conhecimento instituído e que tentam, em algumas das suas vertentes, desfazer o mito da racionalidade hegemónica e, conseqüentemente o mito da racionalidade do poder substantivo androcêntrico.

Os trabalhos por nós então realizados contemplam uma análise crítica, na sequência de outras autoras e autores, ao sistema de modelos académicos, sociais, organizacionais e educativos, tidos como “modelos racionais de análise” que, porque não contemplando a pluralidade de “concepções, racionalidade e práticas” que qualquer configuração social abarca, edificaram uma espécie de “valência diferencial dos sexos” (Héritier, 1996), isto é, estabeleceram uma hierarquia entre os géneros ao exaltar as actividades que os homens exercem. E, assim acontece, até, porque “as pessoas gostam de pensar os sexos em termos metafísicos, como uma diferença irreduzível, em que não há nada para discutir, é quase como uma ordem divina. Tranquiliza-as mais” (Amâncio, 2003: 28).

Com o presente trabalho de investigação sobre as relações sociais de género, relações essas que visualizamos como as inúmeras e diferenciáveis relações sociais de poder que se desenvolvem em múltiplos contextos de acção entre as masculinidades e as feminilidades, não se deixa de alertar para as inúmeras concepções racionalistas e androcêntricas que subjazem a algumas perspectivas políticas, sociológicas, organizacionais e educacionais. Contudo, apresenta-se e clarifica-se uma pluralidade de outros discursos, por vezes complexos e com fundamentos epistemológicos diferentes, que nos parecem ser susceptíveis de contribuir para uma “outra visão” desta problemática.

Aquando da elaboração do projecto que esteve na base desta dissertação, assinalou-se ter como preocupação fundamental apresentar uma contribuição investigativa que permitisse clarificar o ponto de situação em que se encontram as diversas abordagens teóricas sobre as relações sociais de género, especificamente na gestão escolar, com base numa leitura teórica e empírica que se tornasse reveladora das concepções e das práticas de gestão actualizadas por alguns actores masculinos e femininos no conselho executivo de uma dada escola.

No presente trabalho, a mobilização de todo um conjunto de considerações teóricas, problematizações e opções metodológicas (e, por isso, a convocação de uma extensa lista de referências bibliográficas) exigiu que se fizesse uma deslocação teórica e empírica do âmbito de análise da “questão” igualdade /diferença; especificidade/não especificidade das mulheres e dos homens na gestão educacional para o âmbito de análise da “problemática” das relações sociais de género enquanto relações de poder nesse mesmo contexto. Os quadros teórico e

empírico deste trabalho foram, de facto, substancialmente alargados em relação ao seu “projecto” de base.

No primeiro capítulo deste trabalho, intitulado *Estado(s), Configurações Políticas e Relações Sociais de Género*, problematizamos algumas “concepções” sobre o tipo e a “natureza” do Estado e suas formas de poder e sobre as relações supostamente autonómicas e/ou de dependência que o Estado mantém com outros sistemas sociais e com a *sociedade civil* em geral.

Assim, neste capítulo, questionamos o liberalismo e, essencialmente, o estado liberal que, legitimado por um poder legal-racional, se assume como um estado de direito formal que se contenta com os primados da legalidade e da racionalidade. Afirmamos, na esteira de outras análises, que os princípios do estado liberal conduzem a um universalismo abstracto dos direitos humanos. Acentuamos, nesta reflexão, por exemplo, que a teoria liberal concebe a sociedade civil de forma monolítica, converte a sociedade civil em domínio privado e esquece o domínio doméstico das relações familiares. E, referimos, também, que a separação liberal entre público e privado, dentro dos critérios de um “Estado-mínimo”, restringiu o que se pode entender por cidadania (política), igualdade (formal) e justiça (igualitária) e em muito contribui para o tratamento hierarquicamente diferenciado dos homens e das mulheres.

Questionamos também o Estado-providência que, colocando embora em causa a clássica separação de poderes, característica do liberalismo, e conseguindo, através das suas políticas distributivas, ser “a forma política mais adequada para fazer a gestão de solicitações sociais, políticas e económicas dificilmente conciliáveis” (Afonso, 1998a: 138), em diferentes países, não resolveu, contudo, “as contradições sociais” (Santos, 1992: 202) e as contradições entre as oportunidades dos homens e as oportunidades das mulheres.

Tendo presente que com “a crise do Estado-providência” se agravaram “as desigualdades sociais e os processos de exclusão social” (Santos, 1994: 19) vemos, neste capítulo, como alguns países centrais têm vindo a introduzir propostas ousadas para a resolução desta “crise” essencialmente através das chamadas políticas neo-liberais que defendem a existência de um Estado não interventor e substituído pelo poder do mercado e pelas possibilidades que este mercado tem em reconhecer a possibilidade de escolha dos indivíduos.

Tentamos aqui clarificar, através da extensão da análise anterior, como “as políticas neoliberais, na prática, podem reproduzir as hierarquias tradicionais de género” (Apple, 2000: 28) e como “o regresso do princípio do mercado representa a revalidação social e política do

ideário liberal e, conseqüentemente, a revalorização da subjectividade em detrimento da cidadania” (Santos, 1994: 220).

Ainda neste primeiro capítulo fazemos uma abordagem das principais perspectivas da teoria política sobre os critérios da autonomia e/ou dependência que o Estado mantém com outros sistemas sociais.

As perspectivas pluralistas são aqui questionadas sobretudo quanto à neutralidade e imparcialidade do Estado e do direito que defendem. Estas perspectivas consideram o Estado como um árbitro neutro entre os diferentes grupos participantes no processo de elaboração das políticas. Tendo em conta a formatação liberal e a formatação proteccionista do direito, estas perspectivas advogam que o Estado “consagra leis que pensa serem susceptíveis de atribuir igualdade de oportunidades para as mulheres (Araújo, 2000a: 28-29) mas isto mais não parece constituir do que uma base fundamental da legitimidade do poder jurídico que pretende encontrar “o fundamento em si próprio” (Bourdieu, 1986: 5). Não há Estado nem Direito neutros.

As perspectivas marxistas são também alvo de reflexão. Estas perspectivas consideram o Estado não como um árbitro neutro, mas antes como um instrumento da classe dominante e do modo de produção capitalista. Contudo, estas perspectivas, ao advogarem uma teoria de Estado baseada exclusivamente numa política económica que “exclui a produção doméstica” e que não proporciona uma visão relativamente à “distinção público/privado, ficam severamente comprometidas para a análise das relações de género” (Connell, 1994: 140).

As perspectivas neo-marxistas consideram que o Estado, com uma “autonomia relativa”, não responde somente aos interesses da classe dominante (como defendem os marxistas ortodoxos), sendo antes influenciado por outras relações e pressões exercidas pelos grupos sociais e por diferentes actores, nomeadamente os que estão organizados em movimentos sociais.

Contudo, estas perspectivas são aqui vistas como não conseguindo, em muitos casos, esclarecer “as dinâmicas *generizadas* (*gendered*) do Estado” (Hyde, 2000: 423) e esclarecer, por exemplo, como muitas lutas, nomeadamente as lutas feministas, originaram um movimento de contestação social que se tornou capaz de aprofundar a crise de legitimação do Estado capitalista, vendo-se assim este Estado confrontado com a necessidade de criação de medidas político-ideológicas que são sobretudo “estratégias de legitimação compensatória”

(Weiler, 1999) e não medidas efectivas para a obtenção de efeitos concretos a nível do alcance da justiça social.

As perspectivas feministas do Estado, por seu lado, consideram o Estado como uma “instituição *generizada*” e como uma “fonte de opressão”. Salientam que “as políticas sociais ajudam na reprodução das normas e dos papéis de género e, então, consolidam o privilégio masculino no seio de um regime *genderizado*” (Hyde, 2000: 428). Estas perspectivas são questionadas, neste capítulo, por não desfazerem e, ao contrário, acentuarem as noções fortes de patriarcado, não considerando sequer a hipótese de as relações sociais de género poderem estar assentes em diversos graus de patriarcalidade.

Vemos aqui, também, como apesar dos contributos das perspectivas feministas do Estado no que concerne a correcção das percepções desapropriadas e prevalecentes sobre a política social, que urge uma análise feminista mais abrangente sobre o Estado e suas políticas. Esta atitude é de sobremaneira importante no contexto actual e em que há tendências que apontam para “crises na legitimação do patriarcado”, “crises no processo da divisão do trabalho”, “crises na organização social da sexualidade” (Connell, 1994).

Se muitos trabalhos sobre as relações sociais de género estão enformados por concepções que naturalizam ou que pelo menos parecem não permitir que a análise sobre esta problemática adquira contornos que vão para além dos do androcentrismo estabelecido, não será por falta dos contributos que alguns paradigmas teóricos e algumas perspectivas têm apontado no sentido da desconstrução da hegemonia da cultura e do poder dominantes, no sentido de uma contestação emancipatória.

Também ainda neste primeiro capítulo são apontadas as principais contribuições que permitem analisar as relações sociais de género de uma forma em que se consiga proceder à “contestação de uma ordem ideológica, política e social dominante” (Touraine, 1998: 253). Por exemplo, a análise da política pós-moderna e pós-estruturalista permite mostrar que, embora o Estado tenha um importante papel de regulação e controlo social, se deve perceber que o poder (ou melhor uma relação complexa de micropoderes) não está apenas centralizado no Estado e que os mecanismos de poder não se encontram todos principalmente no Estado (Foucault, 1992).

E, com os princípios das perspectivas radicais, a que também aludimos neste capítulo, pode dizer-se que a teoria política contemporânea do direito e da democracia não pode continuar a legitimar-se pela simples proclamação dos direitos e das liberdades sem apresentar as condições necessárias à sua efectivação. Daí que, ainda neste capítulo, se

delineiem os traços teóricos de análises que se instituem a favor da politização de todos os espaços sociais de forma a dar um verdadeiro impulso à “democracia radical” (Laclau e Mouffe, 1987; Mouffe, 1996a,b).

Na linha de outros autores, para quem politizar significa “identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (Santos, 1994: 233), para quem uma acção de politização exige perceber que “o actor” é também “um autor analiticamente inserível num espaço político, num espaço de produção política de uma *cidade* [que] encontra o seu sentido na práxis, na confluência da acção com o discurso” (Correia, 1998: 121, sublinhado e itálico do autor), entendemos, neste trabalho que com a politização dos espaços sociais e educativos se aposta no delinear de uma configuração *política* em que mulheres e homens possam encarar a necessidade de transformação simbólica e concreta, pela acção, das formas objectivas e subjectivas que os têm oposto, formas essas que não permitem a compreensão que as masculinidades e as feminilidades se movimentam, sempre, em inúmeras relações de poder que podem não apenas oprimir mas também libertar.

Nesta ordem de ideias, discute-se, finalmente, neste capítulo, como os “novos movimentos sociais” (de entre os quais se destaca o movimento feminista na afirmação da igualdade política, social, cultural e económica entre homens e mulheres) se podem construir independentemente de qualquer mistura com acções políticas que visem directamente a tomada de poder de Estado, como eles contribuem para uma mudança cultural através de uma estratégia largamente educacional e como eles “denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade” (Santos, 1994: 222).

No segundo capítulo deste trabalho, intitulado *Políticas de Género: Educação, Formação e Trabalho - O Contexto Internacional, A União Europeia e Portugal* fazemos uma análise sincrónica e diacrónica das principais políticas e medidas político-legislativas (e que não se esgotam naquelas por nós referenciadas) sobre o âmbito da igualdade de oportunidades entre os géneros a nível geral, no âmbito do trabalho, da formação e educação tendo por referências centrais o contexto Internacional, o da União Europeia e Portugal.

A exposição dos acontecimentos marcantes, das políticas educativas e das medidas legislativas que as assistem em termos da igualdade de oportunidades, permite-nos clarificar, a par com outras análises, que a educação liberal assente num “projecto de uma *razão educadora*” (Peters, 2000: 50-51) foi legitimadora das hierarquias de poder e saber que estão na base das organizações sociais.

Mostraremos, então, neste capítulo como, por um lado, os modelos de Estado de direito que se baseiam essencialmente na legalização e consolidação de uma teia de normas

atributivas de direitos, como é o caso do Estado-providência, nem sempre parecem ter como prioridade a resolução efectiva das desigualdades de género (em educação) e como, por outro lado, os modelos que defendem uma intervenção mínima do Estado nos processos de vulnerabilização e de exclusão social e educativa, como é o caso dos modelos de Estado neo-liberal, principalmente através das suas ideologias sobre os benefícios do “mercado educacional” ou do “quase mercado educacional” também não, podendo, até, “na prática [...] reproduzir as hierarquias tradicionais de raça, classe e género” (Apple, 2000: 28) e representar a revalidação social e política do ideário liberal e, conseqüentemente, a revalorização da subjectividade em detrimento da cidadania” (Santos, 1994: 220).

Ver-se-á, então, neste capítulo, como apesar da consagração da igualdade de oportunidades feita pelos modelos de Estado de direito, na base de inúmeras reivindicações, é certo, se verifica uma efectivação relativa das medidas político-legislativas enquanto instrumentos de mudança social. Alerta-se aqui mesmo para o facto de que algumas medidas políticas, tais como as acções positivas e a lei das quotas, podem fazer parte integrante de políticas organizacionais que mais do que ter por objectivo principal propiciar a igualdade de oportunidades entre os géneros podem esconder intenções mais de acordo com os critérios da eficiência e da eficácia, do lucro e da produtividade, em suma, da racionalidade económica e instrumental que agora (re)assenta, tal como dizemos e problematizamos, nos critérios da equidade, critérios que não parecem congruentes com a efectivação visível da igualdade de oportunidades no âmbito do público e do privado.

Desta feita, a redefinição do que se entende por igualdade de oportunidades (aqui sujeita a um ensaio) e a perspectivação de que a igualdade de oportunidades, em educação, e a igualdade de oportunidades entre os géneros em educação, e em todos os outros contextos institucionais, implica, uma igualdade de condições ou possibilidades das mulheres e dos homens em *aceder e participar em* e implica a igualdade de resultados de sucesso propiciados por esse acesso e essa participação, se nos afigura como uma referência central quando se trata de imaginar novas formas de educação, de poder, de cidadania, de democracia e de emancipação.

No terceiro capítulo deste trabalho, intitulado *Sociologia da Educação, Perspectivas Feministas e Relações Sociais de Género*, problematiza-se a *(re)criação continuada das estruturas objectivas e subjectivas da dominação masculina* (Bourdieu, 1999: 71) atendendo a algumas perspectivas sociológicas e/ou feministas que ora acentuam ora tentam diluir o carácter androcêntrico da teoria, da investigação e das práticas.

Para isso, atendemos aos estudos produzidos no âmbito da sociologia e, sobretudo, produzidos no âmbito da sociologia da educação, nomeadamente os estudos que enformam as designadas teorias funcionalistas, por um lado e, por outro, os estudos que se enquadram no âmbito das análises sobre a reprodução social e cultural. Damos ainda especial atenção à pedagogia crítica que, no âmbito da educação escolar, permite a compreensão da problemática das relações sociais de género, entendidas como relações de poder, no quadro de uma “educação emancipatória” (Luke, 1992: 28).

Vemos neste capítulo como, essencialmente a partir da década de 70 do século XX, algumas correntes da sociologia da educação e das correntes feministas começam a evidenciar que na análise das relações sociais de género em contexto educativo se deve prestar grande ênfase à análise do poder e encarar a educação como tendo por função principal o estabelecimento e a manutenção da masculinidade hegemónica (Bourdieu, 1999).

Apontamos, também, neste terceiro capítulo, as muitas e diferenciadas perspectivas e contribuições feministas e o seu impacto na (des)legitimação dos discursos dominantes sobre as relações sociais de género nos contextos educativos escolares. Há, então, lugar, aqui, para uma reflexão sobre a grande diversidade de abordagens feministas, genericamente subdivididas em várias fases de investigação nas ciências sociais, e cada uma delas focalizando a sua análise em diferentes aspectos do problema da dominação masculina: o feminismo liberal, o feminismo socialista (e marxista), o feminismo radical, o feminismo cultural e os pós-feminismos, entre outros.

A par com outras autoras e autores, estabelecemos aqui algumas críticas àquelas correntes feministas que apesar de terem sido desocultadores da existência de concepções de androcentrismo a vários níveis do social, parecem ter feito com que se reforçasse “a legitimidade dos discursos dominantes” (Faith, 1994: 48), essencialmente, por advogarem que os estereótipos de género são omnipresentes e que há um grau de patriarcalidade máxima inerente a todos os processos do social.

Contudo, a efectivação da crítica que neste capítulo se faz a algumas produções feministas não menospreza as contribuições que as produções teóricas feministas trouxeram para o âmbito de análise das relações sociais de género. Estas contribuições resultam, por um lado, da distinção teórica entre o conceito de sexo e o conceito de género, distinção essa que aqui será problematizada e, por outro, da afirmação inequívoca e já clássica de que “o género é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1988: 139).

Encarar as relações sociais de género enquanto relações de poder institui-se neste trabalho (e não só neste capítulo) como uma prioridade investigativa. É esta linha de força que nos permite defender que os estudos sobre as relações sociais de género não podem mais ser

enformados por focalizações em que apenas as mulheres são objecto de estudo, mas, devem, pelo contrário, atender às feminilidades e às masculinidades, aos “sujeitos femininos e masculinos em relação e na relação” que entre si estabelecem, em suma às subjectividades e racionalidades múltiplas e plurais de mulheres e de homens “no interior de relações e práticas sociais (portanto, no interior de relações de poder)”(Louro, 2000: 15), muitas vezes assimétricas, mas nem sempre.

As análises das perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, que neste capítulo referenciamos, assim como em outros, têm vindo a ser caracterizadas como capazes, em algumas das suas leituras, de fazer perceber que se deve recusar qualquer critério relacionado com a objectividade do conhecimento e com os valores imutáveis e que se deve desconstruir, pelo menos problematizando, o “sentido único e verdadeiro” que tende a ser extraído da relação que se tem instituído entre o “conhecimento” e as organizações, os comportamentos, os poderes e os discursos.

As perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, por vezes acusadas e criticadas, sobretudo em algumas das suas vertentes, por não estarem isentas, por exemplo, de uma relativa “confusão sobre a forma de acção apropriada que conduza efectivamente à mudança social” (Nicolson, 1997: 56) não deixam de apresentar, no entanto, significantes e úteis reflexões para a análise dos vários contextos sociais vistos como contextos onde se entrecruzam as racionalidades e os poderes múltiplos das masculinidades e das feminilidades. A proposta é, então, a de que se ampliem os contornos dos debates e conceptualizações feministas para que se possa construir “um projecto feminista que rejeite o dualismo” (Fraser, 1996: 203; Nogueira e Silva, 2001: 73).

A pedagogia crítica, precisamente, e como ainda vemos neste capítulo, procede à problematização e à contestação de uma ordem ideológica, política, social e educativa dominante, defende o carácter libertador e as possibilidades emancipatórias da educação. Apela, em suma, para a necessidade premente de desenvolvimento de uma “linguagem de crítica” e de uma “linguagem de possibilidade” para que, desta forma, se possa “acumular poder nas escolas” (Aronowitz e Giroux, 1985: 6-7) e se faça com que nas mesmas surjam “oportunidades para a auto-emancipação e para a emancipação social (Giroux, 1992b).

Deve-se, por isso, segundo os critérios da “pedagogia crítica como forma de política cultural” (Giroux, 1992a: 32), “proceder à contestação das ideologias colectivas e dos padrões estabelecidos acerca da categorizações dos papéis e das diferenças de género” (McLaren, 1997b: 55) já que estas relações não são estáticas nem imutáveis e podem, por isso, gerar contextos facilitadores da emergência de “práticas pedagógicas que sejam não racistas, não sexistas, não homofóbicas, e que estejam dirigidas para a transformação da ordem social

geral, no interesse de uma maior justiça racial, de género e económica” (McLaren, 1997b: 270).

No quarto capítulo deste trabalho, intitulado *Organizações, Racionalidades e Relações Sociais de Género*, vemos como a “mentalidade racional”, assistida pelos princípios do movimento ideológico do Iluminismo, se tornou crença fundamental na modernidade (Salgado, 1971: 9-16) e como os processos de racionalização se tornaram alvo de várias críticas patentes, por exemplo, nos trabalhos dos autores da teoria crítica da Escola de Frankfurt que puseram em causa o carácter emancipatório do Iluminismo e que denunciaram, sob diferentes formas, as irracionalidades da racionalidade moderna.

Acentuamos como o estudo das organizações, da administração e da gestão (e também da administração e da gestão educacionais) tem revelado a existência de uma correlação de muitos princípios organizacionais com os princípios da racionalidade moderna. A transposição destes princípios para o âmbito de análise das organizações fez com que estas se tornassem “transportadoras” institucionais de uma racionalidade formal baseada em cálculos e controlo lógico direccionados para os imperativos da eficiência e da eficácia (Clegg, 1990a: 34 e ss.).

Ao longo do quarto capítulo deste trabalho é então contemplada uma análise sobre algumas das correntes de pesquisa ditas “tradicionais” e sobre as concepções inerentes às racionalidades organizacionais em contexto empresarial e em contexto educativo que essas mesmas correntes preconizam. De entre essas racionalidades destacamos a racionalidade optimal, a racionalidade burocrática, a racionalidade relacional e a racionalidade contextual que aqui são definidas e clarificadas a par com as críticas que sobre elas se encontram explicitadas em muitas investigações que elegem como objecto de estudo o contexto das organizações empresariais e/ou das organizações educativas.

Tendo presente que “o modelo racional” que enforma as teorias clássicas, a teoria da burocracia, a teoria das relações humanas, a teoria da contingência, entre outras, apresenta “uma visão instrumental, em que as organizações são perspectivadas como instrumentos humanos” e que as próprias organizações, mesmo as organizações educativas, tendem, com base neste “modelo racional” a ser caracterizadas pela orientação para “um tipo específico de racionalidade formal, de hierarquia, de planeamento, de impessoalidade, de objectivos ou de eficiência” (Bilhim, 2001: 120-121), apresentamos, também neste capítulo, uma série de produções teóricas acerca das organizações que, a partir sobretudo da década de 70 do século XX, tentaram rejeitar “o positivismo vigente nas ciências sociais” (Culbertson, 1988: 22).

Irá então aqui mostrar-se como algumas perspectivas teóricas sobre as organizações, e, nomeadamente, sobre as organizações educativas, exigem a análise da pluralidade de racionalidades e subjectividades que se manifestam em tais contextos e como elas exigem, também, que se desconstrua o mito da monorracionalidade defendida por muitas teorias e ideologias organizacionais e pela cultura dominante. É, pois, esta, uma análise que exige, assim sendo, que se reconheça a pluralidade dos interesses, conflitos, poderes, sentidos, mitos e símbolos que se manifestam nas organizações.

De entre essa pluralidade de racionalidades destacamos, aqui, através da sua análise e devido enquadramento nas perspectivas teóricas que as defendem, as racionalidades ambíguas, as racionalidades políticas, as racionalidades (neo)institucionais, as racionalidades pós-modernas e pós-estruturalistas e as racionalidades culturais. Essa análise permite-nos, então, considerar, através da defesa dos princípios da diversidade, da heterogeneidade, da ambiguidade e da possibilidade de mudança, que nem todos contextos organizacionais se podem caracterizar com os mesmos graus de patriarcalidade, androcentrismo e masculinidade e que os actores organizacionais, homens e mulheres, participam em quadros de acção organizacional sujeitos a múltiplas racionalidades e subjectividades, a múltiplas relações de poder, portanto.

Daí salientar-se, ainda neste capítulo, que diversos estudos, de entre os quais se destacam os de *Women in Management*, ao colocarem no seu âmbito de análise ora a “masculinidade organizacional”, ora a “feminilidade organizacional e as suas “especificidades”, não contribuem para a diluição teórica do carácter dualista racionalidade *versus* emotividade, razão *versus* emoção que está inerente à teoria organizacional desde os primórdios da modernidade. Por isso, problematiza-se aqui a tentativa do “feminismo da diferença”, particularmente, de substituição do padrão masculino da racionalidade por um padrão feminino da emotividade que pode, em última instância, propiciar o surgimento “de uma nova forma de estereotipia” (Farley, 1993: 99).

A era da *nova gestão*, adverte-se, ainda, e o aproveitamento empresarial da “dinâmica igualitária” não tem permitido diluir a diferenciação hierárquica entre os homens e as mulheres e tem até permitido a recriação de “novas” imagens arquetípicas das mulheres construídas sobre as suas “antigas” imagens: as da emotividade feminina. Por isso, a reivindicação da “especificidade da gestão feminina”, vista esta como uma gestão mais “democrática”, mais “colegial”, mais “humana”, mais “emotiva” e, por isso, “diferente” da dos homens é aqui amplamente problematizada. Isto, porque, muitas vezes, ela parece consistir numa tentativa explícita de defesa da ideologia da qualidade e da excelência assente numa “nova” forma de racionalidade instrumental.

Veja-se que a era da *nova gestão* implica a racionalização da emoção, implica até a racionalização da irracionalidade (Peters e Waterman, 1987; Drucker, 1993, 1994; Peters, 1990, 1993, 1994). Ora, a mobilização dos chavões da emotividade e da irracionalidade femininas reforçam as concepções estereotipadas das racionalidades organizacionais tradicionais.

Também a chamada “gestão andrógina” não deixa aqui de merecer atenção a nossa atenção já que a defesa de similaridade comportamental e de competência entre os sujeitos femininos e masculinos pode implicar (como tem sido defendido) uma adaptação e assimilação por parte das mulheres às normas, características e comportamentos dos sujeitos masculinos, enquanto modelos de referência universal no contexto organizacional (Amâncio, 1994: 86; Martin, 1994: 405).

No quinto capítulo deste trabalho, intitulado *Relações Sociais de Género enquanto Relações Sociais de Poder – Uma Problematização*, apresentam-se alguns dos vectores teóricos que nos permitem reafirmar que as relações sociais de género se devem perceber como relações significativas de relações de poder (Scott, 1988). Este capítulo está enformado, pois, e para que esta configuração analítica seja perceptível, por uma discussão crítica permitida pela consideração da existência de diferentes teorias, perspectivas e conceitos sobre os poder(es) e os “micropoderes”, que aqui brevemente dilucidamos, de forma a permitir compreender que as relações de poder não se reduzem às relações de dominação permitidas pelos “poderes substantivos” mas que elas, sendo eminentemente relacionais, se constroem através de múltiplas tensões ofensivas ou defensivas, de negociação, de cooperação ou de conflito. O poder existe apenas quando relações de poder entram em jogo.

O carácter dinâmico e imprevisível, por vezes, das relações de poder, e das relações sociais de género como relações sociais de poder, impede que, nesta investigação, se proceda à construção de tipologias do poder que, na maior parte dos estudos em que são feitas, consolidam uma espécie de determinismo estrutural do mesmo, nomeadamente em contextos educativos.

O determinismo estrutural do poder, sendo confrontado com o dinamismo peculiar das suas relações, permite dizer que “as normas mudam com as relações de poder” (Elias, 1994: 159).

Neste sentido, são apresentadas, ainda neste capítulo, algumas das configurações políticas das relações sociais de género e de poder que permitem mostrar como no mundo ocidental se criou um sistema que tentou concentrar o poder em si para uma reorganização da sociedade e dos actores sociais a favor de uma racionalização gradual de todos os aspectos

políticos, económicos e sociais e como, em simultâneo, se foram integrando, ao longo do tempo, e em variadíssimos contextos de análise da esfera pública, outras formas de racionalidade que foram, por vezes de um modo não planificado, questionando a racionalidade de algumas irracionalidades, a legalidade de algumas injustiças, a legitimidade de algumas formas de poderes de dominação.

A problematização de que atrás se dá conta, é estendida, ainda neste capítulo, ao contexto de análise da escola e da educação. Questionam-se aqui, pois, algumas das premissas sociológicas que tendem a instituir a ideia de que as desigualdades entre os géneros e as diferenças de poder entre os géneros são algo de inevitável porque inscritas na “natureza humana” e que, desta forma, reforçam a desigualdade social e educativa entre homens e mulheres.

Tendo em conta, também alguns dos contributos sociológicos que permitem pensar a educação como uma instância reprodutora da desigualdade (Bourdieu, 1977, 1979, 1982a, b, 1989; Bourdieu e Passeron, 1970; Bourdieu e Champagne, 1992) e a sociedade como esfera de “(re)criação continuada das estruturas objectivas e subjectivas da dominação masculina” (Bourdieu, 1990, 1999), contrasta-se estas perspectivas do “construtivismo estruturalista”, neste capítulo, com todas aquelas em que, ao invés de fixar, se pretende “desafiar a lógica da ordem vigente”, considerando-se, pois, que o poder não é exercido apenas como um modo de dominação mas também como um acto de resistência (Giroux, 1986: 106 e ss.).

Também neste capítulo, se apresentam os contributos dos movimentos e dos estudos feministas que, pese embora as suas múltiplas facetas, têm dado um impulso fulcral à complexa caminhada dos direitos das mulheres e da igualdade de género. Contudo, adverte-se que nalgumas vertentes do(s) feminismo(s), sobretudo naquelas em que se adoptam as “formas mais fracas do pós-estruturalismo ou do pós-modernismo”, se têm mantido “as categorias essencialistas” do que é ser-se homem ou ser-se mulher, se têm negado “as múltiplas e fluídas” masculinidades e feminilidades (Lister, 1997: 73-100).

Os estudos feministas assim concebidos, diz-se ainda neste capítulo, não têm permitido compreender, por exemplo, que “tanto os homens como as mulheres não são sujeitos passivos perante aquilo que recebem e que as relações de género não funcionam de acordo com modelos fixos. As mulheres e os homens são parte activa na construção da sua identidade de género e as relações entre géneros negociam-se e transformam-se” (Ballarín, 1999: 8). Desta feita, com a adopção da concepção do diferencialismo como forma natural de organização social, não se tem conseguido convocar efectivas formas de resistência aos discursos dominantes sobre género e poder (Connell, 1987: 34 e ss.; Faith, 1994: 38-41).

Ainda neste capítulo, se mencionam algumas das configurações teóricas organizacionais e de gestão, no que concerne à análise das relações sociais de género como relações de poder, desocultando-se a concepção da “masculinidade organizacional” e a concepção do poder substantivo, desocultando essa que permite uma configuração analítica em que “nem as mulheres, nem as imagens de masculinidade, nem as organizações podem ser vistas como homogéneas e unitárias” (Alvesson e Billing, 1992: 77).

Conceitos como os de “autonomia do fenómeno organizacional” (Crozier e Friedberg, 1977: 167), de “dualidade da estrutura” (Giddens, 1984: 25), de “infidelidade normativa” (Lima, 1992: 171), muitos dos contributos dos modelos da ambiguidade e das racionalidades ambíguas, das perspectivas (neo) institucionais e das racionalidades (neo) institucionais, dos modelos políticos e das racionalidades políticas, das perspectivas culturais e das racionalidades culturais, das perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas e da ênfase na desconstrução das racionalidades únicas, levam-nos a encarar as organizações educativas como organizações complexas e a rejeitar todas as concepções de determinismo estrutural quer no que respeita às organizações, quer no que respeita à gestão educacional, quer no que respeita às relações de poder entre homens e mulheres que nestes contextos se desenvolvem.

O sexto capítulo deste trabalho, baseado em algumas *Considerações Epistemológicas e Metodológicas*, apoia toda a nossa análise empírica. Parte-se aqui da ideia polémica, é certo, de que, doravante, “a estratégia da investigação científica não pode ser definida à maneira da filosofia clássica, invocando normas lógicas tidas por imutáveis e procurando fixar para sempre as condições de possibilidade e de coerência da ciência” até, porque, “o ponto de vista epistemológico que agora prevalece distingue-se por procurar estabelecer uma reflexão sobre a ciência efectiva, a ciência que se faz” e tem, então, também de se procurar averiguar como “a ciência é uma representação, intelectualmente construída, da realidade” (Santos Silva e Pinto, 1986: 119).

Por isso, queremos com este estudo, entre muitos outros aspectos, evidenciar como “os cientistas compartilham com demais actores sociais pressupostos e operadores ideológicos que podem tornar-se eventualmente obstáculos epistemológicos” (Santos Silva, 1986: 30-31) e, essencialmente, problematizar a historicidade de princípios de que partem muitas investigações, os processos metodológicos que utilizam e os resultados a que chegam.

Em análises sobre as relações sociais de género esta postura é de sobremaneira importante. Aqui, mais até do que em qualquer outro domínio de análise, “todo o conhecimento tende a ser oportunista” na medida em que as pessoas tendem a ocultar as suas

“concepções valorativas”, surgindo fortes resistências a quem procura corrigir “as distorções existentes nas crenças dominantes” (Myrdal, 1976: 21).

Mostramos, então, neste capítulo, como o processo de modernização envolveu “a racionalização da produção do género” (Alvesson e Billing, 1992: 78) e como este facto permitiu a consolidação de preconceitos e de estereótipos de género a nível organizacional e outros. Foi esta racionalização das relações sociais de género que permitiu, também, que os contextos organizacionais tivessem sido caracterizados como contextos racionais de ciência, de comportamento e de técnica eminentemente masculinos e que legitimou, conseqüentemente, muitas diferenciações assimétricas e hierárquicas entre os homens e as mulheres em tais contextos.

Desta feita, neste sexto capítulo, começamos por alertar para a frequência com que nas ciências sociais (e outras), nomeadamente na sociologia, se tem produzido um *corpus* de estudos que tem ajudado a construir e a reconstruir “uma imagem de crescimento cultural selectiva e geradora de desigualdades profundas” (Tarizzo e De Marchi, 1999: 10). E, debruçando-nos, especificamente, sobre algumas investigações da sociologia geral e da sociologia da educação, vemos como muitos trabalhos académicos, sobretudo do âmbito das perspectivas sociológicas clássicas, estão em conformidade com os valores e as normas universais da ideologia racionalizadora da modernidade.

Por isso, nestes trabalhos, diz-se ainda neste capítulo, ou não se tem em consideração a análise sobre as relações sociais de género ou se apresentam análises enviesadas sobre esta mesma problemática, análises que, em suma, reforçam a diferenciação de papéis femininos e masculinos, inúmeras vezes reduzidos a critérios de temperamento, motivações, atitudes, comportamentos e traços de personalidade ditos distintos e *diferentes* e por isso, diferenciados hierarquicamente nas suas manifestações ao nível do espaço público e privado (doméstico).

Ainda neste capítulo, explicamos como a teoria organizacional e a investigação sobre as relações sociais de género em contextos educativos (escolares) ora não tem tipicamente considerado “o sexo e o género significantes”, ora tem demonstrado que “os estereótipos dos papéis de sexo e do poder que fazem a diferença entre os sexos na sociedade em geral se reflectem nas organizações educativas” (Adkison, 1981: 331). A investigação assim concebida acentuou, então, a caricatura das mulheres enquanto subordinadas em todos os sistemas, nomeadamente no sistema educativo, e as concepções que daí advêm (e que são reforçadas, actualmente, por muitas das análises sobre as relações de género em contexto educativo), “são extremamente unilaterais, colocando a ênfase na mulher individual como *actor* sem possibilidade de influir nas estruturas dentro das quais tem lugar a acção” (Acker, 1995: 116).

Apelamos pois, finalmente, neste capítulo, para a necessidade de consolidação de perspectivas epistemológicas e metodológicas que contribuam para um “melhor entendimento das dinâmicas de género e as suas implicações para a mudança” e, tendo em conta que se tem vindo a defender que “a próxima fase é tomar parte no curso de uma investigação empírica que possa responder a estas questões” (Karakowsky e Miller, 2002: 154), delimitamos teoricamente os contributos e as limitações que a “análise do discurso” e a “análise crítica dos discursos” nos propiciam para desenhar o esboço de uma “análise crítica dos discursos”, no sétimo capítulo deste trabalho.

No sétimo capítulo deste trabalho, *Relações de Poderes Instituídos, Relações de Poderes Instituintes nas Organizações Educativas – Esboço de uma Análise Crítica dos Discursos*, tal como no seu título se sugere, faz-se um “enquadramento” dos discursos patentes em normativos/documentos/textos de índole vária, desde os produzidos no contexto jurídico estatal, passando pelos produzidos pelos órgãos de comunicação social e abarcando, como não poderia deixar de ser, os reproduzido e produzidos na acção organizacional escolar.

A “análise crítica dos discursos”, tal como ela é por nós entendida: uma técnica metodológica em que, a partir de “tópicos discursivos de análise”, se pode proceder à análise crítica dos dados, leia-se, discursos, confrontando os discursos instituídos pelo Estado, que pretendem orientar a acção organizacional e torná-la congruente com a lei, com os discursos instituintes, produzidos no contexto de acção organizacional, pelas mulheres e pelos homens, permite que os discursos organizacionais sejam tidos, neste trabalho, na sua dualidade discursiva – o discurso (e o sentido) não são só elementos de reprodução que constroem, são também relações de produção que capacitam.

Este esboço de análise crítica dos discursos, assim entendida, torna-se a sustentação empírica desta nossa “outra visão” sobre as relações sociais de género como relações sociais de poder na organização escolar e, mais propriamente, na sua gestão executiva. A análise crítica dos discursos organizacionais, propriamente dita, consubstancia-se, então, numa problematização em torno de tópicos de análise discursiva que nos permitem compreender as relações sempre tensas que se estabelecem entre o contexto de produção dos discursos legalmente instituídos (o Estado) e os contextos não só de reprodução de discursos instituídos mas também de produção de discursos instituintes (a Escola em estudo e, mais concretamente, o seu Conselho Executivo).

Para o delinear deste esboço de análise crítica dos discursos organizacionais, foram tidas em consideração muitas das problematizações teórico-conceituais-metodológicas que ao

longo deste trabalho fazemos e que, sumariamente, atrás, se encontram enunciadas nos pontos descritivos dos capítulos que o enformam e de que a conclusão do mesmo dá conta.

Na conclusão deste trabalho redesenha-se, postas as principais problematizações efectuadas ao longo do mesmo, uma configuração da escola como instituição em que as múltiplas vozes, formas de conhecimento e relações de poder são reconhecidos e valorizados como discursos de politização da educação, a favor da dignificação das relações sociais de género e das possibilidades de emancipação legítima das mulheres e dos homens.