

CAPÍTULO IV

Organizações, Racionalidades e Relações Sociais de Género

Iluminismo, Modernidade, Razão e Emoção

As Racionalidades Organizacionais

As Racionalidades Organizacionais em Contexto Empresarial e em Contexto Educativo.

A Racionalidade Optimal

A Racionalidade Burocrática

A Racionalidade Relacional

A Racionalidade Contextual

As Racionalidades Ambíguas

As Racionalidades Políticas

As Racionalidades (Neo)Institucionais

As Racionalidades Pós Modernas e Pós Estruturalistas

As Racionalidades Culturais

O Carácter Androcêntrico da Investigação em Contexto Organizacional

Racionalidades, Emoções e Relações Sociais de Género nas Organizações Educativas

Masculinidades e Feminilidades nas Organizações Educativas e Novas Formas de Dominação

CAPÍTULO IV

Organizações, Racionalidades e Relações Sociais de Género

Tem-se assistido a um crescente pluralismo teórico no que respeita a investigação sobre os contextos organizacionais e os da administração e da gestão na sua correlação com os estudos sobre as relações sociais de género.

Com a análise a desenvolver no presente capítulo pretende-se criticamente abordar a problemática das racionalidades e das irracionalidades, do poder da razão e do poder da emoção, em contextos organizacionais. Uma análise assim feita, permite mostrar que, no que se refere às relações sociais de género, em muitos estudos, estão patentes concepções, pressupostos e princípios derivados das teorias organizacionais tradicionais. Esta mesma análise permite mostrar ainda que, em muitas investigações sobre as relações de género, se reproduz e acentua o teor das concepções, pressupostos e princípios tradicionais. Finalmente, nesta mesma digressão analítica, apresenta-se um outro *corpus* teórico em que se tenta diluir esta produção e reprodução analíticas e em que se procede à produção de outras visões teóricas sobre géneros e organizações educativas.

E, também aqui, se prima por assinalar que, no contexto actual de produção de conhecimento sobre as organizações, ao mesmo tempo que se apresentam propostas de desconstrução dos sistemas tradicionais de pensamento e actuação, defende-se outras propostas que ao invés de delinear percursos de igualdade entre os géneros, podem, se não forem bem questionadas, remeter para novas formas de desigualdade organizacional e social. Uma revisão diacrónica que propicie uma melhor compreensão do que acabamos de dizer, impõe-se, neste capítulo.

1. Iluminismo, Modernidade, Razão e Emoção

O ideal da “mentalidade racional” nasce na Antiguidade e reflecte-se na filosofia grega¹. Dá contudo lugar ao pensamento especulativo que caracteriza a última fase da antiguidade

¹ Platão (cit. por Salgado, 1971: 9) propunha na sua *República* que o homem deveria construir a sua vida individual e organizar a Cidade sem submissão a qualquer poder irracional.

grega e toda a época medieval². A fé na razão divulgou-se na civilização europeia ao longo dos séculos XVI e XVII³. No entanto, a sua consolidação verificou-se sobretudo no século XVIII, no denominado *século das luzes*, com o movimento ideológico que o anima: O Iluminismo. Assim, a “mentalidade racional” tornou-se novamente crença fundamental na Idade Moderna (Salgado, 1971: 9-16).

O Iluminismo procurou consolidar-se com um único saber verdadeiro travando grandes batalhas contra os saberes não institucionalizados. A religião, o sagrado, o mágico, a emoção e a intuição foram subestimados e vistos como configurações da “desrazão”. Com o Iluminismo surge, de facto, a cultura do mundo moderno que, alicerçada nos cânones científicos pretendia, nas suas origens, libertar o ser humano e torná-lo consciente da sua realidade⁴ (Salgado, 1971: 16).

Immanuel Kant (cit. por Outram, 1995: 19), numa linha de filosofia crítica, chama ao Iluminismo a “libertação do homem da imaturidade própria em que incorre pelo uso da sua própria razão, não distorcida por preconceito e sem orientação alheia”, sendo que razão ou racionalidade significavam “pensamento objectivo, sem paixão, preconceito ou superstição, e sem referências a afirmações não verificáveis”. Tudo isto configura um quadro em que “a razão iluminada” é vista como “um instrumento promotor de grandes atrocidades” (Mühl, 1998: 246).

Nesta linha de pensamento, vão surgir várias críticas relativamente à fragilidade dos fundamentos científicos que enformaram a ciência iluminista e a ciência moderna e, conseqüentemente, à concepção do “homem racional”, à concepção do “homem da razão” (Lloyd, 1989; 2003).

² Na esfera do pensamento filosófico, a emancipação da razão anuncia-se já no século XIII e é atribuída a Rogério Bacon que, minimizando o valor do argumento e da autoridade e rejeitando a supremacia do método dedutivo, salienta a importância da experiência como via do conhecimento verdadeiro (Salgado: 1971: 16).

³ Francisco Bacon, no século XVI, fixa a nova orientação do pensamento filosófico estabelecendo o primado do método indutivo. A mentalidade medieval é aqui plenamente contestada. René Descartes, no século XVII, no seu *Discurso do Método* (s/d: 51-61) dizendo que “propriamente o que se chama o bom senso ou a razão – é naturalmente igual em todos os homens”, proclama também que, pelo uso metódico da razão, “é possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida e que, em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra, prática”, e é neste sentido que confessa: “Não podia fazer melhor do que começar, uma vez por todas, a esvaziar todas as opiniões recebidas na minha crença para as substituir depois ou por outras melhores ou pelas mesmas quando as houvesse ajustado ao nível da razão”. O progresso da razão, para este filósofo, poderia conduzir a humanidade à felicidade terrena, através do domínio e posse da natureza. A fé racionalista é também assumida por Voltaire (cit. por Salgado, 1971: 25-26) que no seu *Dicionário Filosófico* tenta restaurar a primazia da razão, fonte da lei natural, em oposição ao preconceito autoritário.

⁴ J. Ferreira Salgado (1971: 24) refere alguns pontos essenciais que permitem fazer a caracterização do Iluminismo enquanto movimento libertador. “Contra a prepotência do autoritarismo tradicional afirmou a supremacia do conhecimento racional e experimental; contra a rigidez do antigo sistema educacional proclamou o livre desenvolvimento da capacidade individual; contra o arbítrio dos regimes opressivos defendeu a primazia do direito natural inalienável e a liberdade do cidadão; contra o obscurantismo, aliado da tirania, votou-se ao culto da verdade racional; contra a servidão apregou a emancipação dos povos [...]. Devia ser a luz da razão que, irradiando sobre o espírito humano, eliminaria as antigas sombras da tirania, do fanatismo, da ignorância e faria surgir uma nova humanidade justa e harmoniosa”. O autor cita Condorcet a quem diz caber “a aplicação da ideologia iluminista”. Na obra de Condorcet – *Quadro do Progresso do Espírito Humano* – encontra-se, segundo J. Ferreira Salgado (1971: 29-31), “o esboço do desenvolvimento progressivo da razão na história da humanidade”, sendo que, nas próprias palavras de Condorcet, as linhas gerais desse desenvolvimento seriam “a destruição da desigualdade entre as nações, os progressos da igualdade num mesmo povo, e enfim o aperfeiçoamento real do homem”.

No palco do teatro filosófico do século XIX, autores como Schopenhauer e Nietzsche, entre outros, serão os arautos da “crítica à razão” que se tornará “fundamental ao pós-estruturalismo” (Peters, 2000: 61) e ao pós-modernismo, como veremos. Schopenhauer (1819, cit. por Salgado, 1971: 76-77) veio afirmar a supremacia da vontade em relação ao pensamento e insurgir-se contra todos aqueles (Hegel e os hegelianos) que, nas suas palavras, “consideram o mundo como uma realidade perfeita” quando ele “não passa de um ser oco, enganador, precário e triste, o qual nem as constituições e as leis, nem as máquinas a vapor e o telégrafo jamais poderão melhorar. Os ditos filósofos da história e dominadores da história são, pois, uns realistas simplistas; além disso são optimistas e eudemonistas e portanto uns tipos chatos, burgueses, imersos na carne”.

Nietzsche (cit. por Salgado, 1971: 81-82) na sua defesa do *niilismo* e na crítica que faz à modernidade, às ciências modernas, à arte moderna e à política moderna diz que “a civilização moderna se funda nesta moral decadente de que são expressão a democracia, o igualitarismo, o pacifismo e o socialismo [e] a fé na ciência surge-nos aqui como uma crença desprezível”⁵.

Posteriormente, os autores da teoria crítica da Escola de Frankfurt (1923) de entre os quais destacamos Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Theodor Adorno e Max Horkheimer, ao mesmo tempo que denunciam as “relações de poder autoritárias” (Morgade, 1998: 75) irão criticar a neutralidade da técnica e da ciência e o mito da ciência como processo necessário ao progresso e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Com a teoria crítica desenvolvida pelos frankfurtianos fez-se, pois, um diagnóstico aprofundado do “lado escuro do Iluminismo” e das “patologias da modernidade” (Peters, 2000: 61).

Com a teoria crítica denunciou-se que, em nome da ciência e da técnica, se construiu um mundo marcado pela exploração e pela injustiça. Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, por exemplo, tecem ferozes críticas à razão ou racionalidade instrumental por considerarem que esta mais não conduz do que à instrumentalização do ser humano.

Herbert Marcuse (1968: 50 e ss.) associa a racionalidade instrumental a uma “lógica e racionalidade de dominação”. Argumenta que a organização social implica racionalidade mas que a sociedade “no seu conjunto é irracional”. É, diz Herbert Marcuse, “uma sociedade unidimensional” que gera um “homem unidimensional”, um ser completamente dominado pela uniformização cultural, social e outras. E, adverte ainda o autor que “a sociedade

⁵ J. Ferreira Salgado (1971: 89) diz-nos que “a única directriz que aparece lúcida e permanente na obra de Nietzsche é a sua intenção demolidora e a sua recusa da cultura moderna e de toda a racionalidade pós-socrática”. Refere ainda que, em última análise, a obra de Nietzsche nos oferece apenas um lema: “O Instinto contra a Razão”.

unidimensional”, que tudo iguala, se converte num “conjunto técnico administrativo” que “surge como expressão da razão objectiva, quer dizer como a forma em que todo o conjunto se reproduz e amplia” de modo a condicionar toda a vida pública e privada dos indivíduos.

Jürgen Habermas (1982: 28 e ss.) acredita no poder emancipador da razão. Neste sentido, propõe a subordinação da racionalidade instrumental que se incrusta nas esferas voltadas para o dinheiro, a produtividade e o poder à “racionalidade comunicativa”, isto é, a racionalidade que emerge numa relação dialógica, através da qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade e a justiça. Com a sua Teoria do Agir Comunicacional (1987) Habermas mostra mais claramente como a racionalidade comunicacional diz respeito à intercompreensão pela linguagem, sendo que esta intercompreensão exige um “acordo racional” entre os participantes na comunicação⁶.

Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947, cit. por Outram, 1995: 28) põem em causa o carácter emancipatório do Iluminismo, dizendo que foi precisamente a “razão iluminista” que permitiu a “vida dirigida” e que tornou possível a ideia de “gestão”. A “razão iluminista” configurou assim “o carácter específico de vida de todos os dias no século XX no Ocidente [...] onde o tratamento de seres humanos como meros objectos para serem *dirigidos* e destruídos por um sistema tecnológico *racional* atingiu a expressão mais completa”⁷.

O Iluminismo está assim intrinsecamente associado ao projecto moderno e este, por sua vez, ou simultaneamente, à ideia de racionalização. Boaventura Sousa Santos (1994: 73) aponta a existência de “três conceitos, todos eles inscritos na raiz do projecto moderno: modernidade, modernismo, modernização” e refere ser possível “mostrar os paralelos entre esta sequência e estoutra: racionalidade, racionalismo e racionalização” e razão.

A modernidade, diz Anthony Giddens (2001: 27), “é inseparável da ascendência da razão, na medida em que a compreensão racional dos processos físicos e sociais é suposta substituir a regra arbitrária do misticismo e do dogma. A razão não tem espaço para a emoção, que pura e simplesmente está fora do seu domínio”.

E, articulando de modo mais visível a questão da modernidade com a problemática das relações de género, acrescenta Anthony Giddens (2001: 140): “Com o desenvolvimento das sociedades modernas, o controlo do universo social e natural, domínio masculino, centrou-se

⁶ Ver a concepção de *esfera pública* em Habermas (e as críticas a que esta são feitas) no primeiro capítulo deste trabalho.

⁷ Uma crítica mais recente à racionalidade ocidental e à concepção objectivista da ciência é feita, entre outros, por Paul Feyerabend (1991: 20-21) que considera que “Razão e Racionalidade são poderes afins e que se encontram rodeados da mesma aura que os deuses, os reis, os tiranos e as suas leis implacáveis” e que, por isso, diz *Adeus à Razão*. A ideia de que “Ao multiplicar-se, racionalismo torna-se condicional. É tocado pela relatividade: uma organização é racional relativamente a um corpo de noções. Não existe razão absoluta. O racionalismo é funcional” é nos apresentada por Gaston Bachelard (s/d: 30-31).

na *razão*. A razão tal como é, guiada por uma investigação disciplinada, foi liberta da tradição e do dogma e foi-o também da emoção”. Isto, nas palavras do autor, pressupõe “uma divisão institucional entre razão e emoção, divisão essa que acompanhou de perto as linhas do género”⁸.

Os pressupostos inerentes aos perfis organizacionais associados quer aos homens (razão, racionalidade), quer às mulheres (emoção, irracionalidade) serão sujeitos a problematização no presente capítulo⁹ já que afectaram e continuam a afectar as teorizações e as análises organizacionais, e também as práticas organizacionais, no que às relações sociais de género enquanto relações de poder diz respeito.

Na modernidade, diz-nos também Dorinda Outram (1995: 143), pareceu asseverar-se que as mulheres podiam ter direitos mas, por outro lado, “devido à sua (dita) irracionalidade e falta de autonomia, não deviam ser autorizadas a participar na política”, ficando assim excluídas da *esfera pública* e das suas organizações e sendo transformadas, ainda segundo Anthony Giddens (2001: 140), nos “subtrabalhadores da modernidade”.

A diferença dos sexos era, na modernidade, diz-nos também Annik Houel (1999: 5-6), “pensada a partir do sexo mais *diferente*, o sexo feminino, em relação à evidência do referente masculino”. Havia, assim, “uma *natureza* anatómica, biológica, diferente entre os sexos [e] a diferença da natureza da mulher era suficiente para explicar, ou até mesmo para justificar, a desigualdade social entre homens e mulheres”. Esta problemática é por nós abordada no terceiro capítulo deste trabalho.

2. As Racionalidades Organizacionais

A teoria administrativa é o resultado histórico e integrado da contribuição cumulativa de numerosos precursores, alguns filósofos, outros físicos, economistas, estadistas, empresários que, no decorrer dos tempos, foram cada qual no seu campo de actividades, desenvolvendo e divulgando as suas obras e teorias. Subjacente à teoria administrativa estão certos conceitos e

⁸ Elaine Swan (1994: 92-93) mostra como “Desde Platão que houve um antagonismo histórico entre a razão e a paixão, entre a mente e o corpo. A palavra *emoção* tornou-se usual durante o século XVII e tomou o lugar da paixão, continuando, contudo, subordinada à razão. Foi particularmente durante os séculos XVIII e XIX [...] que a valorização da razão e da mente em detrimento da emoção e do corpo se tornou mais rígida. A razão tornou-se o conhecimento privilegiado para a *definição* do mundo em geral e em particular da ciência, o sentido da natureza dominante e as suas fontes para os desígnios dos homens”. René Hubert (1957: 199) faz uma análise sobre algumas das crenças fundamentais da antiga educação chinesa (visíveis na educação ateniense, por exemplo, transpostas para a Europa Ocidental, conhecidas e admiradas pelos filósofos do século XVIII), tal como Confúcio (551 a.c) as expôs. Segundo a filosofia confuciana, diz René Hubert, existem “dois princípios, um activo, outro passivo, assimiláveis aos dois sexos, o Yang e o Yin [...]. O princípio masculino [o homem] é activo e dirigente como o Yang; o princípio feminino [a mulher] deve ser passivo e obediente como o Yin. Para seguir o caminho e a justa razão, o Tao, o homem deve defender-se dos defeitos ligados ao corpo, das paixões excessivas e dos desejos imoderados [...]. A humanidade, essência de todas as virtudes, manifesta-se pela ‘invariabilidade no meio’, isto é, fidelidade à justa Razão, sem desvio por excesso ou mingua”.

⁹ E também, sobretudo no sexto capítulo deste trabalho.

princípios utilizados nas ciências matemáticas (inclusive a estatística), nas ciências humanas (como a psicologia, sociologia, biologia, educação, etc.), nas ciências físicas (como a física, química, etc.), como também no direito, engenharia, etc... (Chiavenato, 1993: 23). Max Weber (1979) explica bem como os empresários (os norte-americanos antes dos europeus) rapidamente perceberam que a organização empresarial não era muito diferente da organização estatal no que respeita a sua administração e gestão¹⁰.

Procedeu-se, muitas vezes, à transposição de alguns conceitos e princípios patentes nas mais diversas disciplinas académicas para a análise das organizações. Essa transposição analítica, quantas vezes feita de forma acrítica, obteve recepção por parte dos teóricos das organizações em geral e também dos das organizações educativas em particular. Essa transposição acrítica afectou os estudos produzidos no âmbito das relações sociais de género em contextos organizacionais (educativos).

A administração e a gestão estão relacionadas com os princípios que consolidaram a teoria administrativa e encontram as suas maiores fontes de influência nas práticas industriais dos finais do século XIX e inícios do século XX. A administração e a gestão da modernidade estão enformadas por concepções de racionalidade *a priori*¹¹ e configuram quadros de análise em que se percebe como os seus princípios estão conforme os enquadramentos da organização racional do trabalho, organização, onde, o “cálculo racional” tende a imperar (Bernoux, 1995: 46).

Também a administração e a gestão educacionais, ainda mesmo hoje, e apesar das suas sucessivas reinterpretações, redefinições e aplicações, mantêm correlação com os princípios derivados, nomeadamente, de Frederick Taylor (1856-1915), de Henry Fayol (1841-1925), de Max Weber (1864-1920), entre outros. As racionalidades organizacionais da modernidade foram muitas vezes transpostas para o contexto de análise das organizações educativas mas também têm sido contraditas por alguns autores e autoras que se têm preocupado em apontar como estas se instituíram e como estas constituem um obstáculo ao surgimento e desenvolvimento de análises organizacionais que não se queiram restringir somente aos cânones académicos tradicionais.

¹⁰ Segundo Max Weber (1967) “o burocrata especializado” constitui uma “pedra angular do Estado moderno e da economia moderna no ocidente”. Por isso, o que caracterizava o direito das sociedades capitalistas e o distinguia das sociedades anteriores era o facto de este direito construir um monopólio estatal administrado por funcionários especializados segundo critérios dotados de racionalidade formal, assente em normas gerais e abstractas aplicadas a casos concretos por via de processos lógicos controláveis, uma administração em tudo integrável no tipo ideal de burocracia por ele elaborado.

¹¹ Entende-se, normalmente, que a “racionalidade *a priori*” se relaciona com os processos meramente técnicos associados ao ordenamento interno das componentes das organizações. Pressupõe-se que esse ordenamento “se determinará a partir dos objectivos a realizar, no quadro da tecnologia em uso, dentro das condicionantes de financiamento em que se opere, tendo em conta as características da envolvente” (Barata, 2001: 15).

Nos pontos seguintes desta reflexão, a partir de diversas perspectivas teóricas, iremos, por um lado, apontar algumas perspectivas organizacionais em que delineia a defesa de formas de “monoracionalidade organizacional” e, por outro, iremos mostrar como em outras perspectivas se tem procedido a uma tentativa de confrontação da ideia de monoracionalidade com as ideias das racionalidades plurais. Estas últimas perspectivas questionam, pois, a exclusividade descritiva e explicativa da monoracionalidade no que respeita a análise das organizações em geral e das organizações educativas em particular.

2. 1 As Racionalidades Organizacionais em Contexto Empresarial e em Contexto Educativo

2. 1. 1 A Racionalidade Optimal

As marcas teóricas que instituíram diferentes formas de racionalidades organizacionais remontam ao início do século XX quando se tentou proceder à substituição dos métodos empiricistas por uma teoria científica¹², ou quando se pretendeu consolidar uma ciência da administração, defendendo-se a plena racionalização das organizações empresariais através de princípios ideológicos catalisadores de critérios de eficiência e de eficácia, com vista à optimização.

A divisão do trabalho, a gestão por objectivos, o conhecido princípio taylorista do "one best way" são princípios conducentes a uma conceptualização de administração que constituem o garante da centralização administrativa e, em suma, o garante da racionalidade optimal numa organização empresarial que pode ser identificada com “a desapareição do homem e a mecanização completa”, sendo que a parte não mecanizável se deixa ao homem, mas a “um homem que a OCT [Organização Científica do Trabalho] tornou tão próximo de uma máquina quanto possível” (Ortsman, 1984: 34-35)¹³, “um simples apêndice da

¹²É Frederick Taylor “quem primeiro aplicará sistematicamente a racionalização à organização do trabalho” (Bernoux, 1995: 46). Diz Frederick Taylor (1992: 100): “A Administração Científica não encerra, necessariamente, invenção, nem descoberta de factos novos ou surpreendentes. Consiste, no entanto, em certa combinação de elementos que não existiam no passado, isto é, conhecimentos antigos colectados, analisados, agrupados e classificados em leis e normas que constituem uma ciência, acompanhada de completa mudança na atitude mental dos trabalhadores e da direcção, quer reciprocamente, quer nas respectivas atribuições e responsabilidades”. Esta afirmação permite confirmar que “Taylor se situa claramente como herdeiro do século XIX, marcado pelo positivismo de Augusto Comte” e que “a fórmula positivista de Saint Simon: *A administração das coisas substituirá o governo dos homens* guia o pensamento do autor dos *Principles of Scientific Management*” (Bernoux, 1995: 60).

¹³ J. Ferreira Salgado (1971: 173-174) clarifica que o princípio da “racionalidade funcional” presente em grande parte das teorias organizacionais clássicas “refere-se, pois, de um modo imediato, à própria organização objectiva que constitui o sistema planificado em que o indivíduo não é senão um elemento da maquinaria”. Ver a este propósito o estudo de Gareth Morgan (1980: 613 e ss.) em que se diz que a “visão ortodoxa na teoria organizacional” é uma visão “baseada predominantemente nas metáforas da máquina e nas metáforas orgânicas”. Em outro estudo sobre as *Imagens da Organização* (1986), Gareth Morgan (1986) apresenta a imagem da “Organização como Máquina” que, segundo o autor, constitui uma visão mecanicista típica da revolução industrial e do desenvolvimento das burocracias e que ainda hoje permanece em muitas organizações em que a solução racional é a solução óptima. É uma racionalidade do sistema social que se abate sobre o homem social. É uma racionalidade hegemónica.

máquina”¹⁴, como nos finais do século XIX advertiram Karl Marx e Friedrich Engels (1998: 41).

No âmbito da ciência administrativa, Herbert Simon (em 1947) e James March e Herbert Simon (em 1958)¹⁵ criticam a racionalidade de tipo tecnicista ou a racionalidade de optimização, demonstrando que esta é um tipo de racionalidade olímpica. Em contraponto, diz Herbert Simon (1970) que, frequentemente, devido à limitação da capacidade computacional dos indivíduos, estes utilizam uma “racionalidade limitada”. É o próprio autor quem refere (1970: 62 e 65): “Com frequência as relações entre as actividades da organização e os fins são obscuras, os fins estão formulados de forma incompleta, ou existem conflitos e contradições internas entre os fins e os meios escolhidos para os conseguir”, o que mostra que “é impossível, evidentemente, que o indivíduo conheça todas as suas alternativas ou todas as suas consequências, e esta impossibilidade representa um desvio muito importante do comportamento real do modelo da racionalidade objectiva”.

O conceito de “racionalidade de satisfação”, a par do conceito de “racionalidade limitada” enforma o trabalho de James March e Herbert Simon. Estes autores (1979: 138) defendem que “A maior parte das tomadas de decisão humanas, individuais ou organizacionais, estão relacionadas com a descoberta e com a selecção de escolhas satisfatórias; é somente em casos excepcionais que elas se reportam à descoberta e à selecção de escolhas óptimas”¹⁶.

Contudo, a racionalidade optimal influenciou e continua a influenciar o *corpus* teórico e as práticas das organizações empresariais e outras e está presente em muitas das concepções sobre as organizações, nomeadamente as educativas. António Nóvoa: 1992: 16) insurge-se contra “a cultura da racionalidade empresarial” quando transportada para as escolas que são

¹⁴ É pertinente para a compreensão desta problemática a afirmação de Karl Marx (s/d, original de 1845: 39-40): “A nacionalidade dum operário não é francesa, nem inglesa, nem alemã: é o trabalho, o escravo livre, a venda de si próprio. O governo do operário não é francês, nem inglês, nem alemão: é o Capital. A sua atmosfera natal não é francesa, nem inglesa, nem alemã: é a atmosfera da fábrica. A terra que lhe pertence não é propriamente francesa, inglesa ou alemã: é qualquer lugar da terra”.

¹⁵ Destaque-se a importância da obra *Organizations* (1958) onde os autores apresentam as principais teorias desenvolvidas no âmbito das organizações: a teoria clássica da organização, a teoria das relações humanas e as perspectivas neoracionalistas.

¹⁶ Ainda relativamente às críticas à racionalidade de optimização a que Simon opôs o conceito de “racionalidade limitada” e March e Simon o de “racionalidade de satisfação”, veja-se os trabalhos posteriores de Herbert Simon (1981, 1989). Mais recentemente, Raymond Boudon (1984: 75-76), partindo certamente das ideias de Herbert Simon, vai “contextualizar” a racionalidade, assinalando que “a maior parte das vezes, a racionalidade deve ser antes concebida como *limitada*”. Joseph Schumpeter (1984: 328) vai assinalar “a fraqueza do processo racional”. Também Karl Popper (1957: 410), entre outros, disse: “o indivíduo único e as suas acções, experiências e relações únicas com os demais indivíduos não podem ser nunca objecto de uma completa racionalização. E parece ser precisamente este reino irracional da individualidade singular o que confere importância às relações humanas”. Karl Mannheim (1962: 73), irá reconhecer que o irracional nem sempre é pernicioso “mas que, pelo contrário, está entre as forças mais valiosas do homem, quando cria valores culturais pela sublimação ou quando, como puro impulso, intensifica a alegria de viver”. Paulo Freire (1967: 90) diz que “usa a expressão racionalidade ou racionalismo” fazendo suas “as palavras de Popper” em *A Sociedade Democrática e Seus Inimigos* (tradução brasileira) e cita: “O que eu chamo de

“instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)”¹⁷.

Muito têm sido denunciadas, de facto, as transposições (acríticas) que se fizeram do âmbito da “interpretação da gestão científica de Taylor” para as organizações educativas, revelando, por exemplo, e desta feita, como “os administradores [criaram] o mito da competência profissional neutra, adoptando o movimento da gestão científica [...] *para descobrir o One Best Way na performance das complexas operações humanas*”. E, por isso, não será de estranhar que estes administradores tivessem enfatizado “nas escolas os objectivos operacionais da eficiência, dos recursos financeiros, da standardização e do controlo das operações complexas” (Ortiz e Marshall, 1989: 123-125).

A imagem empresarial da escola imbuída de racionalidade optimal foi proclamada sob diversas formas. Tenhamos em atenção, por exemplo, as influências das *Investigações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento do género humano* de Henrique Pestalozzi (1746-1827). O autor, no que respeita à educação, pretende “fundá-la na psicologia, ‘psicologizá-la’, diz ele: o que, em seu entender, significa ao mesmo tempo ‘mecanizá-la’ porque não se limita a afirmar que todo o conhecimento vem da intuição (da sensação), e acrescenta que existe, para as instituições, um método natural de classificação, segundo o qual devem ser dispostas em séries para ser apresentadas ao espírito da criança, e que a descoberta desse método deve transformar a educação em arte, com leis certas [...]. Assim, ‘o problema a resolver é, pois, este: adaptar os elementos de cada arte e de cada ciência à constituição íntima do espírito, seguindo as leis psicológico-mecânicas conforme às quais o espírito se eleva das intuições sensíveis às ideias claras’” (Hubert, 1957: 276-277).

Em Portugal, as influências da “educação racional” fizeram-se sentir sobretudo a partir dos anos vinte, podendo dar-se destaque, para o efeito, e como o faz João Barroso (1995: 441 e ss. E 462 e ss.) ao desenvolvimento da *pedagogia científica e da psicologia experimental*, aos critérios da *Reforma Camoesas* e ao desenvolvimento da “medicina escolar”, movimentos esses que, assentes em pressupostos de hierarquia e de eficiência, irão ser grandes defensores dos valores da optimização educativa ao nível do funcionamento dos liceus. Licínio Lima (1991b: 94-95), por seu turno, mostra a defesa que Emile Planchard (1974) fará, em Portugal,

verdadeiro racionalismo é o racionalismo de Sócrates. É a consciência das próprias limitações, a modéstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e quanto dependem dos outros até para esse conhecimento”.

¹⁷ Muito visivelmente se pode ver a reinterpretação da racionalidade optimal, nomeadamente, no contexto da “gestão por objectivos” de Peter Drucker (1954), na “cultura organizacional” de William Ouchi (1981) e nos “princípios da excelência” de Tom Peters e Robert Waterman (1987), entre outros.

a partir da década de 60, da “organização científica e racional” da escola, conceptualizando a educação como “pedotecnia científica” e encarando a gestão do processo educativo como uma “gestão científica”.

Esta imagem perpassa em grandes orientações políticas internacionais. Num documento elaborado pela UNESCO (também cit. por Lima) intitulado *As Funções da Administração da Educação* (1988: 14-30), defende-se explicitamente esta mesma imagem quando se diz: “A escola é uma empresa educativa”. E, quase uma década mais tarde, num outro documento, *Educação. Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, 1996: 67 e ss.), a educação é vista como “um dos melhores investimentos para o futuro”.

Também no *Relatório do Desenvolvimento Humano* (Nações Unidas, 2003: prefácio – 16 - 71) se diz que os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* “são a primeira visão mundial de desenvolvimento” e que “há boas razões tecnocráticas para adoptar esta abordagem” até porque, continua-se, “pelas razões expostas por Adam Smith, há mais de duzentos anos, a capacidade de um país sustentar a complexa divisão do trabalho necessária para uma manufatura internacionalmente competitiva depende da extensão do mercado”.

Um outro documento (UNESCO, 2003) estabelece a “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. Como também dizemos no segundo capítulo deste trabalho, a linguagem da “equidade como desenvolvimento” tem vindo a sustentar diversos quadros políticos e organizacionais esquivando-se, cada vez mais, não dos discursos mas das medidas legais, a ideia de igualdade de oportunidades que se tem como já cumprida.

Aliás, já alguns autores têm alertado para a predominância, em relatórios sobre a educação, nomeadamente em Inglaterra, “da linguagem da gestão científica de Taylor e da teoria económica racionalista” e dizem que termos tais como “*uniformização, monitorização, registo, diferenciação, testes para o controlo da qualidade, responsabilidade, mecanização, sistematização, embalagem, destrezas, tarefas, finalidades e objectivos*” saturam os documentos que revelam altos graus de hierarquia e centralização (Watkins, 1992: 245). Licínio Lima (1994: 124 e ss.), entre outros, considera que, em Portugal, “as políticas educativas de modernização e de reforma também frequentemente integram os pressupostos e soluções de tipo taylorista. As novas prioridades são: recuperação de atrasos, desejos de integração europeia, alcance de metas estatísticas, combate ao desperdício e à ineficácia, elogio da excelência (nichos de qualidade), isto é meras questões técnicas e gestionárias que se inscrevem no quadro de uma perspectiva neo-tayloriana”.

José Alberto Correia (1998: 133-134) procede, também ele, à desocultação da ideologia do “modelo tecnicista” em educação, em Portugal, dizendo: “A eficiência e o controlo da

qualidade parecem ser, por isso, as preocupações centrais dos responsáveis políticos pela educação que encontram nas referências à qualidade uma justificação suplementar para fazerem a economia da explicitação dos projectos cívicos, éticos e políticos que dão sentido a esta eficiência e a esta qualidade”.

O teor da Lei Orgânica do Ministério da Educação (DL N° 208/2002, de 17 de Outubro) é a este respeito um exemplar. Nele, “o objectivo imperioso de modernizar a administração educativa” constitui “um momento de reforma estrutural na educação”. Para além disso, “A administração educativa tem de atingir padrões mais elevados de eficiência, desburocratização e estabilidade na utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e de eficácia na prossecução dos objectivos que são reclamados do sistema educativo, em especial os objectivos de qualidade do ensino e das aprendizagens. Trata-se, pois, de um “novo desenho de procedimentos” assente em “processos de gestão normalizados e desburocratizados” e em “sistemas de informação de gestão padronizados que permitam à administração educativa recolher automaticamente a informação, a qual lhe é essencial para avaliar o desempenho do sistema educativo e para o gerir globalmente”. Então, “este novo diploma orgânico do Ministério da Educação constitui-se num instrumento de racionalização de recursos”, como no próprio explicitamente se diz¹⁸.

2. 1. 2 A Racionalidade Burocrática

A racionalidade organizacional irá encontrar um registo teórico assinalável e peculiar com a consideração da burocracia como o melhor sistema técnico susceptível de assegurar, através de um conjunto de procedimentos superiores, uma relação entre fins e meios, pelo que de racional contém essa relação (Weber, 1979, 1993)¹⁹.

Diz Max Weber (1993: 21): “Actua com racionalidade em relação a fins [quem] contrabalance racionalmente os meios com os fins, os fins com as consequências implicadas e os diferentes fins possíveis entre si; em todo o caso, pois, quem não *actue* afectivamente (emotivamente, em particular) nem com referência à tradição”. Contudo, é necessário ter em conta “a equivocidade do conceito de *racionalização da acção*”. Desta feita, admite Max

¹⁸ A este propósito, ver Licínio Lima (2004: 21).

¹⁹ É com a teoria da burocracia desenvolvida por Max Weber que se irá ultrapassar uma abordagem meramente prescritiva e normativa da análise organizacional. Embora do ponto de vista cronológico as obras da Escola Clássica sejam contemporâneas de Max Weber, o registo deste autor é, contudo, normalmente assinalado como completamente diferente do desta escola. Contudo, pode perfeitamente vislumbrar-se algumas semelhanças entre as perspectivas de Max Weber e as da Escola Clássica, essencialmente no que respeita à “defesa” dos princípios da eficiência, da eficácia, da optimização e da racionalização.

Weber (1993: 730), “*Absoluta* racionalidade na acção com relação a fins é, sem dúvida, um caso limite, de carácter essencialmente construtivo”.

Pese embora a advertência, a plena defesa da racionalidade e da eficiência no seio da burocracia enquanto “tipo ideal”²⁰ faz com que a noção de racionalidade burocrática assuma os contornos de uma racionalidade técnica e funcional intimamente ligada à eficiência instrumental.

Max Weber (1993: 730 e ss.) explica, então, que “a razão decisiva que explica o progresso da organização burocrática tem sido sempre a sua superioridade *técnica* sobre qualquer outra organização. Um mecanismo burocrático perfeitamente desenvolvido actua na relação que estabelece com as demais organizações da mesma forma que uma máquina actua com relação aos métodos não mecânicos de fabrico. A precisão, a rapidez, a univocidade, a oficialidade, a regularidade, a fiabilidade, a uniformidade, a rigorosa subordinação, o evitar de fricções e de coisas pessoais são características infinitamente mais presentes numa administração severamente burocrática [...] servida por funcionários especializados [...]. A burocracia oferece a optimização da possibilidade para a realização do princípio da divisão do trabalho na administração segundo pontos de vista objectivos, distribuindo as tarefas especializadas entre funcionários especializados e que se vão adestrando com a prática constante. Resolução ‘objectiva’ significa [...] resolução ‘sem consideração de pessoas’, segundo *regras* previsíveis [...] o que é também o lema do mercado e de toda a prossecução de meros interesses”.

Diz ainda Max Weber (1971: 24-25): “A experiência tende a mostrar universalmente que o tipo monocrático de burocracia [...] é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos. Este tipo é superior a qualquer outro em precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança [...] havendo a possibilidade formal de sua aplicação a todas as espécies de tarefas administrativas. [...] No sector administrativo, a opção está entre a burocracia e o diletantismo” e o actor porque é racional não escolhe a pior forma.

Para Max Weber (1971: 16-19), ainda, “O tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático”. Assim, dizer burocracia é

²⁰ Max Weber (1989: 643) esclarece: “O tipo ideal é uma imagem mental que não é a realidade histórica ou sequer a *verdadeira* realidade e cuja função ainda menos é servir de esquema no qual se pudesse ordenar a realidade como *modelo*. Tem, antes, o significado de um conceito-limite puramente ideal, pelo qual se *mede a realidade* para clarificar certas componentes importantes do seu conteúdo empírico e com o qual ela é comparada”. E salienta ainda o autor: “Quando se fala, porém, de casos ‘típicos’ refere-se sempre, em caso de dúvida, ao tipo *ideal*, que pelo seu lado pode ser racional ou irracional, embora na maior parte das vezes (na teoria macro-económica, por exemplo) seja racional, e invariavelmente construído com adequação de *sentido*”.

o mesmo que dizer “autoridade racional-legal” e, por isso, a burocracia seria não só uma forma racional de organizar mas também, segundo o mesmo autor (1993: 708), “o tipo tecnicamente mais puro de dominação legal”, uma dominação baseada na legalidade, e, em suma, a mais eficiente forma de domínio e controlo sociais.

Assim, a teoria da burocracia é parte integrante de uma teoria sociológica e organizacional, onde a racionalidade, a autoridade (poder considerado legítimo) e o poder (capacidade para induzir a aceitação de ordens mesmo contra a resistência) ocupam lugar central. Isolar a burocracia dos fenómenos de poder representa uma ruptura com o referencial teórico que está na base da sua constituição enquanto teoria²¹.

Digamos ainda que embora Max Weber (1971: 19) considerasse que “o tipo de quadro administrativo racional legal é susceptível de aplicação a todas as espécies de situações e contextos” e que a burocracia fosse a mais eficiente forma de organização criada pelo homem, o autor temia esta grande eficiência, cujos resultados advindos da crescente “burocratização” seriam uma enorme ameaça à liberdade individual e às instituições democráticas das sociedades ocidentais²².

Contudo, a racionalidade técnica e funcional das organizações como o é a racionalidade burocrática, irá ser teoricamente defendida e organizacionalmente aplicada de forma grandiosa. Há mesmo quem seja de opinião que “a composição weberiana da burocracia” consolidou a modernidade nos estudos organizacionais (Clegg, 1990a: 176), que a teoria administrativa está fundamentalmente enraizada “na estrutura da concepção weberiana da racionalidade” (Rizvi, 1993: 44) e que “cada teórico da organização baseia o seu trabalho implícita ou explicitamente no modelo weberiano” (Ouchi, 1980: 8).

Vários foram as críticas à burocracia. Salientemos algumas:

Joan Woodward (1977) mostra bem como a estrutura das organizações burocráticas tende a ser rigidamente piramidal, como estas organizações exibem um aparato administrativo complexo, uma grande amplitude de controlo sobre os executores, um alto nível de impessoalidade e de formalismo.

²¹ Ver quinto capítulo.

²² Max Weber (1967: Introdução, 73 e ss.) defendendo que existem “racionalizações” nos mais variados âmbitos da vida, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, adverte, contudo, que “cada um destes domínios pode ser racionalizado em função de fins e de objectivos extremamente diversos, e o que é ‘racional’ de um destes pontos de vista pode tornar-se ‘irracional’ sob uma outra perspectiva. Por isso, há variedades consideráveis de racionalização nos diversos domínios da vida e de acordo com as diversas civilizações”. Por exemplo, continua o autor, “se o desenvolvimento do racionalismo económico (fundamento da economia moderna) depende, de uma maneira geral, da técnica e do direito racionais, ele depende também da faculdade e das disposições que o homem tem para adoptar certos tipos racionais práticos de

Alvin Gouldner (1971) veio chamar à atenção para as “funções manifestas” da burocracia que acabariam por torná-la uma forma não só eficaz mas também conservadora de organização, em contraposição com as suas “funções latentes”, descuidadas pela burocracia, mas também existentes nas organizações. Em última instância, a burocracia seria um instrumento de conservação do poder e um impedimento para a inovação e a adaptação à mudança.

Robert Merton (1971) assinala as “disfunções da burocracia” ou as suas “consequências imprevistas” e, no seio da teoria da burocracia enquanto "tipo ideal", vai encontrar várias “disfunções” ou “irracionalidades” onde deveria encontrar racionalidade.

Robert Michels (1971), por seu lado, sugere que através da burocracia a classe dominada tenta conquistar o poder e conquistando o poder dominará por sua vez sobre os dominados. Segundo o autor, então “a organização [burocrática] implica uma tendência para a oligarquia. Em toda a organização – seja um partido político, um sindicato ou qualquer outra associação dessa espécie – a tendência aristocrática manifesta-se muito claramente. O mecanismo organizacional, ainda que conceda uma solidez de estrutura, induz mudanças graves na organização de massa invertendo completamente as posições dos líderes e dos liderados. Como resultado da organização, todo o partido ou sindicato divide-se numa minoria de dirigentes e numa maioria de dirigidos”. É esta a *Lei de Bronze da Oligarquia*.

Isaac Deutscher (1973) vai defender que um dos problemas da burocracia é que ela procede à “reificação das relações entre os seres humanos”, tratando-os como “mecanismos” e “coisas”.

Hannah Arendt (1973) mostra como a burocracia é uma “forma de governo em que todo o mundo está privado de liberdade política e do poder de actuar”.

Também Lukacs (cit. por Morgade, 1998: 75) irá insurgir-se contra a burocracia por ele vista como “a inércia da vida social, a coisificação das relações humanas e das organizações”.

Joseph Schumpeter (1984) irá tecer fortes críticas à teoria da burocracia, nomeadamente através das ideias que esta engendra a competição entre os líderes e espelha a mediocridade das massas.

Charles Perrow (1986) refere que a teoria burocrática constitui uma visão instrumental das organizações, na medida em que estas são perspectivadas como arranjos conscientes e racionais.

conduta”. Max Weber (1967: 73) dá um exemplo: “Considerado do ponto de vista da felicidade pessoal, exprime quanto é irracional o comportamento em que o homem existe em função da sua empresa e não o contrário”.

Fernando C. Prestes Motta (1986) denuncia que a *tecnoburocracia* (a importância dada à técnica nos níveis mais altos da burocracia) constitui uma “verdadeira engenharia social” que implica um complexo sistema de controlo e de dominação sobre o social.

Alvin Toffler (1991), manifesta, até, uma “revolta contra a burocracia” por ele vista como “cubiculismo” e considera, por isso, “genuinamente revolucionários” os que criam “organizações *pós-burocráticas*”.

Jacqueline Russ (1994), ao criticar a ideia de “dominação legal” que enforma a burocracia vai mesmo afirmar que esta mais não é do que uma espécie de “despotismo crescente”.

A burocracia, diz Graciela Morgade (1998: 75), institui-se como “a razão em acto no mundo” e conduziu à dominação dos seres humanos.

As concepções da racionalidade burocrática estão presentes em muitos estudos sobre as organizações educativas. Max Weber (1993: 172), defendendo embora que “a ‘legitimidade’ de uma dominação se (deve) considerar somente como uma probabilidade” mostra também que “o âmbito da influência autoritária das relações sociais e dos fenómenos culturais é muito maior do que à primeira vista parece. Valha como exemplo o tipo de dominação que se exerce na escola, mediante o qual se impõem as formas de linguagem oral e escrita que valem como ortodoxas”.

Em muitos estudos, é eleito o modelo burocrático de análise para explicar o funcionamento das organizações educativas. Nestes estudos mostra-se como a delineação de objectivos claros, a construção de critérios racionais de execução e de resolução de problemas, a determinação *a priori* de regras formais que determinam a acção, a departamentalização, são lógicas importadas da divisão racional do trabalho e são lógicas bem características da “burocratização da educação” (Motta, 1986: 47).

Inúmeros limites têm sido apontados à racionalidade burocrática em contexto educativo.

Vejamos:

Michel Crozier (1963, 1983) analisou as disfunções burocráticas do ciclo vicioso da burocracia e instituiu-se como um crítico da “pesada máquina” da racionalidade burocrática inerente ao sistema educativo francês mostrando como a organização burocrática é uma organização transportadora de “um legado paralisante do passado”, defendendo (1979) que “a

sociedade não muda por decreto”, nem tão pouco a educação. William Firestone e Robert Herriott (1982) entendem que o modelo burocrático racional dá uma imagem altamente pré-determinada, integrada e fechada das organizações escolares. William Tyler (1991: 51) considera que a organização (escolar) burocrática deve ser avaliada em relação com os fundamentos de uma das críticas mais persistentes que se lhe fazem. É a de que ela constitui “um impedimento para a mudança criativa e para a inovação”.

O sistema educativo português tem vindo a ser descrito essencialmente como um “sistema burocrático centralizado” (Formosinho, 1984, 1987, 2001; Sousa Fernandes, 1985, 1992) e, no nosso país, tem-se chamado a atenção para as disfunções de tal sistema defendendo-se, por conseguinte, que “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização [e que] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (Nóvoa, 1992: 17). Este sistema, aliás, é um sistema oriundo do “século das luzes” e da defesa que neste século se faz de um “sistema integrado” de educação “homogénea e unitária” e sujeita, por isso, a “uma autoridade central” que assim, racionalmente, a define e a regula (Barreto, 1995: 159-160)²³.

Apesar da “utopia racionalizadora” do “modelo burocrático clássico”, tem-se esclarecido como “a história da escola revela uma tensão estruturante permanente entre a vontade de controlo racionalizador das práticas do ensino e o carácter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos” (Hutmacher, 1992: 61).

E, também em Portugal, em vários estudos se mostra como o modelo burocrático, enquanto modelo de análise das organizações, “concentra-se quase exclusivamente nas ‘versões oficiais da realidade’ [e como] uma sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais do poder; terá de considerar também a estrutura informal [...]” (Lima, 1992: 70); como “o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional que não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas”. E, por isso, “é, por si só, analiticamente insuficiente [...] para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas” (Estêvão, 1998a: 183); como o modelo da burocracia tem vindo a ser criticado por se tratar de “uma perspectiva que destaca o lado formal e que mostra a faceta oficial da organização através de um organigrama” (Silva, 2004: 60 e 70).

²³ Acrescenta António Barreto (1995: 165): “A unidade do sistema era definida e promovida a fim de facilitar a gestão centralizada do sistema. A sua homogeneidade era considerada indispensável para obter economias de escala na administração de um corpo social e administrativo que não cessou de crescer”.

2. 1. 3 A Racionalidade Relacional

Por volta dos anos 20 do século XX introduziu-se uma outra forma de pensar as organizações e o trabalho, nova forma essa atribuída à teoria das relações humanas – com o seu mentor reconhecido – Elton Mayo (1880-1949). No artigo “Hawthorne and the Western Electric Company” (original de 1949) Elton Mayo mostra como a análise das organizações deve contemplar a imponderabilidade, a incerteza e a humanização das condições de trabalho porque estas condições de trabalho estão de acordo com o rendimento²⁴.

Com a teoria das relações humanas começou, então, a prestar-se especial atenção aos grupos de indivíduos por se considerar que estes são dotados de uma racionalidade estratégica que os leva a reagir sempre favoravelmente aos estímulos positivos. E, quando “o culto do grupo começou a dominar o pensamento da gestão” (Handy, 1985: 441), quando a “cultura do grupo” começou a dominar as organizações (Torres, 2004: 97), quando conceitos fundamentais como os de organização informal, liderança formal e informal, *homo social* por oposição ao *homo æconomicus*, clima, moral, comunicações na empresa, resistência à mudança, superioridade dos processos participativos sobre os autoritários e tecnocráticos²⁵ foram considerados como uma mais-valia para as organizações (Blau e Scott, 1979: 145; Freire, 1993: 88-89), também prontamente se reconheceu que o tipo de gestão apregoado pelo movimento das relações humanas foi mais humanizado para poder ser mais eficiente através da racionalização das interações, através da racionalidade relacional para a produtividade.

Joan Woodward (1977: 233) – uma das raras autoras reconhecida enquanto expoente da teoria organizacional – diz que o movimento das relações humanas que se derivou das pesquisas de Hawthorne “não questionou as ideias e as teorias da abordagem clássica”.

Douglas McGregor (1980: 49) irá por sua vez dizer: “O que às vezes parece ser estratégias novas – descentralização, administração por objectivos, supervisão consultiva, liderança «democrática» – não passa, normalmente, de vinho velho em garrafas novas, porque os procedimentos desenvolvidos para implementá-las foram derivados das mesmas pressuposições inadequadas sobre a natureza humana”. Assim, na linha de análise deste autor,

²⁴ Com os trabalhos desenvolvidos entre 1927-1930 na Western Electric em Hawthorne surgem algumas conclusões principais: 1) Durante cinco anos, cinco operárias trabalhando num compartimento isolado e submetidas voluntariamente a mudanças constantes de horário, pausas, modos de pagamento (e outros constrangimentos) apresentaram sempre uma produtividade crescente devido às suas relações interpessoais e às relações com o supervisor. 2) Entrevistas feitas a cerca de vinte e dois mil pessoas mostraram como estas se interessavam mais pela possibilidade de se exprimir, de modo informal, do que por expor os seus problemas através de “queixas” sobre o trabalho e os outros. 3) Através da observação participante sobre a actuação de operários masculinos destacou-se a importância do papel dos grupos informais e dos líderes espontâneos sobre a produtividade e a satisfação dos trabalhadores.

²⁵ Veja-se relativamente a este último ponto as obras de Rensis Likert (1975; 1979) em que o autor sistematiza os sistemas administrativos em: Sistema 1 – “autoritário-coercitivo”; Sistema 2 – “autoritário-benevolente”; Sistema 3 – “Consultivo”; Sistema 4 – “participativo”.

com as relações humanas “a administração adoptou, de modo geral, um conjunto de valores muito mais humanos; esforçou-se com sucesso, para tratar os seus empregados com mais equidade e maior generosidade. Reduziu de maneira significativa as dificuldades económicas, eliminou as formas mais extremas de conflito industrial, providenciou um ambiente de trabalho de modo geral mais seguro e mais agradável, *mas fez tudo isso sem mudar a sua teoria fundamental de administração*. Há excepções importantes, aqui e ali; entretanto, as pressuposições da Teoria X²⁶ continuam predominantes na nossa forma de administrar”.

Oscar Ortsman (1984: 50 e 39) ao falar da “ordem nova” que foi a teoria das relações humanas diz. “A ordem nova poderá, assim, generalizar-se. À medida em que a produtividade das empresas aumenta, ela virá substituir o taylorismo; sem, no entanto, o pôr em causa, completando-o até admiravelmente”²⁷. Mais não foi, diz este autor, do que uma “tecnocracia disfarçada” para modificar o comportamento dos trabalhadores a favor dos propósitos organizacionais.

Philippe Bernoux (1995: 74) vai defender que este movimento se apresenta “como um imenso esforço de conhecimento do grupo para melhor conhecê-lo e melhor racionalizar a sua conduta”.

Prestes Motta (1980: 56) refere que este movimento utilizou uma estratégia manipulativa que somente proporcionou uma “encenação de democracia” e uma “ilusão de participação” na tomada de decisão.

Enfim, diz Licínio Lima (1992: 113-115), trata-se de “um instrumento para o consenso e cooperação” em detrimento da participação substantiva na tomada de decisão, do conflito e

²⁶ Veja-se que McGregor (1980), de facto, preocupou-se com a identificação de duas teorias fundamentais (e antagónicas) acerca da administração: Trata-se da Teoria X (assente nos pressupostos da racionalidade optimal) e da Teoria Y (assente nos pressupostos da racionalidade relacional e construída pelo autor). A Teoria X contém os seguintes pressupostos: 1. O ser humano, de modo geral, tem uma aversão essencial ao trabalho e evita-o sempre que possível. 2. Devido a essa característica humana de aversão ao trabalho, a maioria das pessoas precisa de ser coagida, controlada, dirigida, ameaçada de punição para que se esforce no sentido da consecução dos objectivos organizacionais. 3. O ser humano, de modo geral, prefere ser dirigido, quer evitar responsabilidade, tem relativamente pouca ambição e quer garantia acima de tudo. A Teoria Y contém os seguintes pressupostos: 1. O dispêndio de esforço físico e mental no trabalho é tão natural como o jogo ou o descanso. O ser humano comum não detesta, por natureza, o trabalho. Dependendo de condições controláveis, o trabalho pode ser uma fonte de satisfação (e será voluntariamente realizado) ou de punição (e será evitado, se possível). 2. O Controlo externo e a ameaça de punição não são os únicos meios de estimular o trabalho em vista dos objectivos organizacionais. O homem está sempre disposto a se autodirigir e se autocontrolar a serviço de objectivos com os quais se compromete. 3. O compromisso com os objectivos é dependente das recompensas associadas à sua consecução. A mais importante dessas recompensas, isto é, a satisfação do ego e das necessidades de auto afirmação pode ser produto directo do esforço feito em vista dos objectivos organizacionais. 4. O ser humano comum aprende, sob condições adequadas, não só a aceitar responsabilidades como a procurá-las. A recusa de responsabilidades, a falta de ambição e a busca de garantia são, geralmente, consequências da experiência, e não características humanas inatas. 5. A capacidade de usar um grau relativamente alto de imaginação, de engenhosidade e de criatividade na solução de problemas organizacionais é mais amplamente distribuída na população do que geralmente se pensa. 6. Nas condições da vida industrial moderna, as potencialidades intelectuais do ser humano comum estão sendo parcialmente usadas. (O itálico é do autor). Salienta ainda McGregor que “O princípio fundamental de organização derivado da Teoria X é o da direcção e controlo através do exercício da autoridade – o chamado ‘princípio escalar’. O princípio fundamental derivado da teoria Y é o ‘princípio da Integração’: a criação de condições tais que permitam aos membros da organização alcançarem melhor os seus próprios objectivos dirigindo os seus esforços para o sucesso da empresa”.

²⁷ Saliente-se, contudo, que os princípios do movimento das relações humanas fizeram com que “a empresa não mais fosse vista como uma unidade, inteiramente analisável e explicável em si mesma, como propunham as abordagens clássicas, e passasse antes a ser encarada como um conglomerado, agregando diversas partes, e como uma realidade complexa” (Freire, 1993: 93) e diga-se, também, que “é inegável que só

do poder dos actores e a favor dos objectivos últimos da administração — racionalização, eficiência, eficácia, produtividade, lucro. E, assim sendo, não existe uma diferença de conceptualização radical entre aquilo que a escola das relações humanas critica (teorias clássicas) e aquilo que ela defende.

Algumas das aquisições da teoria das relações humanas e da racionalidade relacional foram transpostas para o domínio da educação. Existem, pois, muitas ideologias pedagógicas advindas dos princípios das relações humanas, ideologias essas difundidas por eminentes pedagogos e filósofos. Até ao fim do século XIX as tentativas de substituição da “educação racional” pela “educação relacional” foram esporádicas²⁸ mas estas viriam a alargar-se substancialmente com o movimento das “escolas novas” ou “educação nova” que procede de várias origens²⁹ e que, sendo tão diverso tanto quanto o são as experiências pedagógicas que o enformam, se trata de um movimento que “visa ao restabelecimento daquele sentido do humano, ameaçado [...] pelas exigências económicas [e] pelas exigências políticas” do contexto da modernidade (Hubert, 1957: 130).

Pedagogos tais como John Dewey (1859-1952) particularmente na obra *Démocratie et Éducation* (1990, original de 1916) e com o trabalho desenvolvido numa “escola laboratorial” (a designada “Escola Dewey” – por ele fundada em 1896, em Chicago) e, entre nós, António Sérgio (1883-1969) na sua obra *Educação Cívica* (1984, original de 1915) defenderam uma concepção de educação baseada no *self-governement*, tendo por suporte metodologias activas e participativas nas quais tomam formas relevantes a participação dos actores e suas formas

a partir deste movimento a participação começa a ser discutida, tendo-se tornado um tema maior dos estudos organizacionais” (Lima, 1992: 115).

²⁸ René Hubert (1957: 129) fala de “Vittorino da Feltre e Guarino de Verona no século XV, Comenius no XVII, as pequenas escolas de Port-Royal”.

²⁹ René Hubert (1957: 130 e ss.) aponta as novas pesquisas pedagógicas de Maria Montessori (que em 1904 cria em Roma a primeira ‘Casa dei Bambini, onde aplica o seu sistema de auto-educação, do qual desenvolve as bases e os princípios da sua Pedagogia Científica), as ideias de Jean-Jacques Rousseau (ainda que este tenha “estabelecido o princípio de que cumpre aprender a conhecer a criança para estar em condições de agir eficazmente sobre ela”). O mesmo autor (1957: 132) clarifica: “As escolas novas podem estear-se, filosoficamente falando, (e depois de Rabelais e Montaigne, Comenius e Locke) em Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel e até mesmo em Herbart e Spencer, e cientificamente com Stanley Hall, William James, Baldwin, John Dewey, Preyer, Gross, Alfred Binet, Claparède, Pierre Janet, etc.”. E, nesta linha de análise da sua História da Pedagogia, René Hubert (1957: 132-133) refere ainda: “Jan Lightart trabalha na Holanda, Ovide Decroly desde 1907 na escola de Ermitage, em Bruxelas. Em Munich, o conselheiro escolar Georg Kerschensteiner introduz os métodos de sua ‘escola activa’ nas escolas públicas; publica-lhes os resultados fundamentais em 1912 na sua obra *Concepto de la Escuela del Trabajo* (tradução espanhola). Logo após a última guerra os professores de Hamburgo tentam, sem êxito, aliás, a experiência da escola libertária, renovação da de Tolstoi em Isnaia Poliana [...]. Adolpho Ferrière [...] criou em 1899 o ‘Bureau’ Internacional das Escolas Novas [...]. Em 1912, o ‘bureau’ aplicou-se em definir exactamente o que é escola nova: ‘Escola nova é um internato familiar situado no campo, no qual a experiência pessoal da criança se baseia na educação intelectual, com emprego de trabalhos manuais (Escolas do Trabalho), e na educação moral pela prática da autonomia dos escolares (self-governement)’”. René Hubert (1957: 162) diz-nos que o lema da educação nova (tal como o propôs Lombardo Radice) era: “‘Mestre activo, aluno activo, escola activa’” e o autor (1957: 283) reafirma: “Assim como assim, os métodos de Froebel, submetidos a revisão, retificados, completados, ficaram como a base do ensino nas escolas maternais. Em França, sua introdução foi obra, particularmente, de Mme. Pape-Carpentier; e se, em seguida, Dewey nos Estados Unidos, a doutora Montessori na Itália, Decroly na Bélgica, Kerschensteiner na Alemanha, Claparède na Suíça, preferiram, aos métodos intuitivos, mais estáticos e receptivos que dinâmicos, os métodos activos que suscitam na criança o interesse de criação, foram, contudo, Pestalozzi e Froebel que, depois de Rousseau, deram impulso ao movimento da educação nova”.

de comunicação, a liderança, a motivação, a dinâmica de grupos, a importância do nível de integração social, etc..³⁰

Thomas S. Popkewitz (1994: 190) diz-nos que “os líderes” destes “movimentos escolares” tinham “diferentes visões da ciência” mas “tinham em comum a tentativa para trazer o conhecimento profissional, científico, para a escola, como forma de regular o pensamento e o desenvolvimento social e físico das crianças e as visões de competência dos professores”. José Alberto Correia (1998: 36-37, na sequência de Daniel Hameline, 1986) apresenta a seguinte análise sobre o movimento da educação nova: “Ora, a existência de ‘consenso pedagógico’ no interior deste movimento não resultou, no entanto, nem da existência de um consenso correspondente no que diz respeito aos projectos epistemológicos que, de uma forma mais ou menos difusa, subjazem aos diferentes projectos pedagógicos que o integram, nem significou tão pouco que o anunciado propósito de emancipação através da educação tenha ‘escapado’ à lógica da racionalização do social que estruturou o mundo do trabalho na sequência da difusão das ideias ‘científicas’ desenvolvidas por F. Taylor”. E, o autor acrescenta: “Esta preocupação com a gestão racional da vida escolar e com a regulação da vida social assegurada através da sua racionalização não constituiu, no entanto, a propriedade mais importante de um movimento extremamente complexo que, então como hoje, se instituiu num importante referencial simbólico de legitimação dos discursos críticos que procuram enfatizar fundamentalmente as funções emancipatórias da educação em detrimento das suas funções regulatórias”.

Tentando reavivar os princípios da racionalidade relacional, temos, nos últimos tempos, assistido a esforços no sentido de se resguardar o “carácter comunitário” das organizações educativas, caracterizando-as como “comunidades educativas” (Formosinho, 1989). Na conceptualização das comunidades educativas “relewa-se a centralidade da acção e dos actores [...], postula-se a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e sustenta-se a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objectivos, a partir da comunicação intersubjectiva assente num sentimento de pertença colectiva” (Sarmiento e Ferreira, 1995: 101-102) numa lógica de “colaboração efectiva” (Nóvoa, 1992: 35).

³⁰ José Alberto Correia (1998: 37) aponta António Sérgio, Faria de Vasconcelos, João Camoesas e Azaredo Perdigão como sendo “as figuras mais representativas do Movimento da Escola Nova em Portugal” e como sendo, simultaneamente, figuras que “integram, com efeito, o núcleo de intelectuais que desempenhou um papel particularmente activo na difusão das ideias tayloristas (ver a este respeito Marinus Pires de Lima)”. A “abordagem crítica” de José Alberto Correia prossegue tendo em conta os “discursos pedagógicos” de importantes sociólogos e pedagogos da “educação nova” e da “pedagogia experimental” e nela se mostra como estes movimentos “se afirmam opondo-se” e como com eles “a educação continuou a ser um terrível enigma. Como enigmas continuam a ser as ambiguidades constituintes da própria cientificidade em educação”.

Ora, estas propostas têm vindo a ser problematizadas, já que estão tão imbuídas de uma racionalidade relacional que, muitas vezes, recaem em formas de racionalidade “romântica”. Estas concepções, ainda que se oponham à racionalidade extrema da gestão científica (Perrow, 1986: 117), restringem o âmbito de análise das dimensões do poder e do conflito que se manifestam nas organizações e salientam, sobretudo, a dimensão *moral* da cooperação e do consenso (Estêvão, 1998a: 196).

Segundo Samuel Bacharach e Stephen Mitchell (1987: 408), “o pressuposto de que as organizações são harmoniosas, entidades unificadas, limitam seriamente a aplicabilidade da teoria organizacional às escolas como organizações”³¹. Resvala-se, então, muito facilmente, através da defesa da racionalidade relacional e colegial em contexto educativo, diz-nos Carlos Estêvão (1998a: 197), por exemplo, “para análises mais normativas e para interpretações menos satisfatórias das interacções estratégicas, dos processos internos de tomada de decisão, dos conflitos, das lógicas formais e informais de construção da ordem interna organizacional”.

Desta forma, a expressão “comunidade educativa” só pode fazer sentido se dela não se ocultar a sua dimensão política que envolve um processo de construção complexo e problemático e potencialmente gerador de conflitos. Pois, só neste caso, a “comunidade educativa”, diz Licínio Lima (1994: 133), pode assumir-se como “um ideal de democratização e de participação emancipatória” em vez de constituir “uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional”.

2. 1. 4 A Racionalidade Contextual

Com alguns dos princípios do estruturalismo³² começou a negar-se a existência de “um meio melhor de projectar ou dirigir uma organização” (Perrow, 1981: 50) e a desenvolver-se quadros teóricos cujo objectivo recai sobre a análise dos princípios e elementos que compõem as organizações vistas aqui essencialmente como sistemas abertos deliberadamente construídos e em constante relação e adaptação com o seu ambiente (Etzioni, 1974).

³¹ É o caso, por exemplo, dos denominados modelos “democráticos” ou “colegiais” explicados por Tony Bush (1986, 1994). O autor (1986: 48) refere que estes modelos “são fortemente normativos na sua orientação [...] todas as teorias tendem a ser normativas mas as abordagens democráticas em particular reflectem a perspectiva prescritiva de que a gestão deveria ser baseada no consenso”.

³² Prestes Motta (1980: 31) aponta o estruturalismo como “uma síntese da Escola de Administração Científica e da Escola de Relações humanas” que apresenta “muitos pontos baseados nas obras de Karl Marx e Max Weber”. Philippe Bernoux (1995: 169) refere que o estruturalismo “explica a combinação das diferentes instâncias duma sociedade (ou de uma organização) como um todo coerente que responde a uma lógica mais ou menos secreta (a do capitalismo, por exemplo). O inconveniente mais claro deste método é o de não poder dizer nada acerca da mudança, das hesitações da história e da liberdade dos actores”. Tony Bush (1986) resume assim as características dos modelos estruturais de análise das organizações: A Organização é vista como um sistema fechado para o alcance de objectivos, de forma racionalizada e com elevados graus de certeza e previsibilidade. Assim: A organização existe para alcançar objectivos; Em qualquer organização existe uma estrutura apropriada para a consecução dos objectivos: o ambiente, a tecnologia e os participantes; As organizações trabalham com mais eficiência quando a turbulência ambiental e as preferências pessoais dos participantes estão constringidas por normas racionais; A Especialização dos membros leva a uma maior performance; A coordenação e o controlo são melhor realizados através do exercício da autoridade e das regras pessoais (formais); As estruturas podem ser redesenhadas e implementadas de novo.

Esta análise, inicialmente desenvolvida na “teoria da contingência estrutural” teve, pois, como preocupação essencial verificar o peso dos constrangimentos do contexto, do ambiente, visto como “mercado”, sobre as organizações e, dentro disto, definir o tipo de organização que mais eficazmente se adapta às constantes flutuações desse mercado (Bernoux, 1995).

Mais concretamente, com a teoria da contingência, tentou pôr-se em causa as ideologias organizacionais tradicionais³³ acerca da forma como as organizações eram conceptualizadas e acerca da forma como os actores desenvolviam as suas funções organizacionais e tentou proceder-se à substituição de “a melhor forma” [“the one best way”] para “a melhor solução contingencial” (“the one best contingent solution”), em suma, para um “tudo depende” (Mintzberg, 1990).

Paul Lawrence e Jay Lorsh (1969: 84) dizem: “Temos vindo a enfatizar consistentemente a ideia de ajustar a organização ao seu ambiente relevante imediato e às características dos seus contribuintes individuais. Esta abordagem baseia-se na premissa fundamental de que *não há um único melhor meio para organizar*, mas, pelo contrário, as organizações necessitam de ser sistematicamente adaptadas aos objectivos colectivos e às finalidades humanas individuais”.

É desta forma que com a teoria da contingência se coloca a ênfase nos factores que influenciam e condicionam (embora não numa relação de causa-efeito) a estrutura organizacional. De entre esses factores destacam-se o *ambiente* e a *tecnologia*³⁴ e associa-se a estas variáveis a incerteza e a ambiguidade e, conseqüentemente, critica-se todo o tipo de racionalidade *a priori*. Em suma, reconhece-se que não há nada de absoluto nas organizações, nem tão pouco na teoria administrativa e proclama-se que a nível organizacional não pode

³³ A teoria da contingência surge no seguimento dos estudos sistémicos e sócio-técnicos e parece ser muito mais completa do que estes já que é com a visão contingencial que se dá plenamente a visualização de dentro para fora da organização, isto é, procura-se compreender as relações dentro e entre os subsistemas da organização e as relações entre esta e o seu ambiente. Vejamos algumas das características dos modelos sistémicos: Ênfase na unidade e na coerência da organização e na interacção entre as suas unidades, na partilha dos objectivos organizacionais, na definição da fronteira do sistema. As teorias sistémicas fazem a divisão entre: organizações como sistemas abertos e organizações como sistemas fechados (Bush, 1986).

³⁴ Os defensores da teoria da contingência colocam a ênfase nos pedidos do “ambiente geral” (variáveis políticas, económicas, culturais, tecnológicas, demográficas, legais) e do “ambiente de tarefa” (clientes, concorrentes, grupos regulamentadores, fornecedores) e na tecnologia (variáveis internas e externas) por considerarem que estes factores condicionam as características organizacionais e por defenderem que existe uma relação funcional (embora não de causalidade) entre as condições do ambiente e as técnicas administrativas apropriadas para o alcance eficaz dos objectivos organizacionais. Dos estudos sobre o ambiente, destacamos aqui o de Alfred Chandler (1962) em que se defende que diferentes ambientes levam as empresas a adoptar novas estratégias e as novas estratégias exigem diferentes estruturas organizacionais, sendo que a solução depende do contexto; o de Thomas Burns e G. M. Stalker (1961) em que se defende que o ambiente determina a estrutura e o funcionamento das organizações “orgânicas”; e o de Paul Lawrence e Jay Lorsch (1969) em que se mostra como quanto mais incerto for o ambiente maiores serão as exigências de “diferenciação” e “integração” simultâneas nas organizações. Dos estudos sobre a tecnologia, damos destaque ao da inglesa Joan Woodward (1977) que formulou uma teoria das relações entre as variáveis tecnológicas e as formas de organização e administração de uma empresa industrial chegando à conclusão de que a estrutura organizacional é determinada pela tecnologia utilizada pela organização (impedimento tecnológico), de que há uma forte correlação entre a estrutura organizacional e a previsibilidade das técnicas de produção e que o sistema de supervisão e sua amplitude de controlo também dependem da tecnologia. Então: O ciclo de funcionamento da empresa é condicionado pela tecnologia utilizada: mudanças na tecnologia tendem a forçar mudanças organizacionais. Será também aqui de mencionar a pesquisa de Henry Mintzberg (1982: 18) em que se mostra como a generalidade das organizações está sujeita a um conjunto de configurações estruturais que as empurram em direcção a diferentes arranjos estruturais: “estrutura simples”, “burocracia mecanicista”, “burocracia profissional”, “estrutura divisional”, “ad hocracia”.

haver um programa "hiper-racionalista". Defende-se, por isso, uma racionalidade contextualizada.

Contudo, simultaneamente, institui-se uma espécie de determinismo situacional e institui-se uma racionalidade técnica e grande isomorfismo na relação organização/ambiente. Sendo a organização vista como um sistema, um processo aberto que tem de ter em conta a diversidade dos *outputs* e dos *inputs*, não há uma solução óptima fora do contexto, fora do ambiente, mas dentro destes há³⁵.

A teoria da contingência é frequentemente criticada por este isomorfismo e determinismo situacional que não lhe permite explicar como muitas organizações estão longe de aguardar pelos ditames do ambiente e são elas próprias produtoras desse ambiente. De facto, “o estudo das grandes organizações mostrou bem a insuficiência de uma análise inteiramente conduzida em termos de interacção com o meio. Porque a grande empresa determina o mercado tanto quanto é determinada por ele, e a sua política é elaborada por uma rede de negociações e de acordos que lhe permitem programar o seu futuro” (Touraine, 1982: 108)³⁶.

Então, com a racionalidade contextual apresentada pela teoria da contingência, esta, que muito parece ter de inovador, somente procede a uma ruptura limitada em relação às abordagens clássicas sobre as organizações. Até porque, um outro aspecto, as “analogias de tipo biológico” que enformam frequentemente a teoria da contingência na análise que esta faz do organizacional são muitas vezes “acusadas de enformarem perspectivas positivistas e reducionismos biológicos” (Lima, 1992: 61-62).

A conceptualização das organizações vistas sob o prisma de imagens biologistas³⁷, imagens associadas à selecção das espécies onde só “sobrevivem” os melhores dentro da “ferocidade” do mercado, a ideia de que a organização só é eficaz e só sobrevive se for capaz de se adaptar ao contexto e ao ambiente interno e externo constitui, então, uma outra crítica que normalmente é efectuada à teoria da contingência (Tosi e Hammer, 1982: 1).

³⁵ O capítulo intitulado “Racionalidade nas Empresas” incluído na obra de um dos autores da teoria da contingência, James. D. Thompson (1976: 29-40), confirma o acima explicitado.

³⁶ É neste sentido que Philippe Bernoux (1995: 149) afirma: “Não há constrangimento técnico nem económico que dite uma decisão única da parte da empresa. Esta tem sempre de cada vez escolhas possíveis na sua inserção no mercado e na sua própria organização”.

³⁷ E de que a obra de Herbert Spencer (1989: 202-203) parece constituir referência nomeadamente quando o autor ao falar das “estruturas reguladoras do organismo social” refere: “Assim se estabelece eficazmente a dependência recíproca das partes que constitui a organização. Embora discreto e não concreto, o agregado social torna-se um todo vivo” [...]. “A sociedade é um organismo”.

As perspectivas da racionalidade de pendor contextual em contexto educativo estão vigentes numa série de investigações que, essencialmente a partir dos anos 60, se insurgiram contra os princípios das perspectivas clássicas e das relações humanas que dominaram o pensamento sobre as organizações durante a primeira metade do século XX.

Em vez de salientar como poderia pôr-se em prática a *melhor forma* de organização ou como a direcção podia manipular a dinâmica interna do grupo de trabalho (relações humanas), o modelo da contingência apresenta uma perspectiva mais flexível e dependente do contexto salientando, precisamente, que as organizações educativas estão cada vez dependentes do seu ambiente externo, explicitamente no que concerne à avaliação e ao financiamento.

Contudo, e na opinião de, por exemplo, William Tyler (1991: 80) a teoria da contingência diminui ela própria a sua importância por “não conseguir sequer explicar a complexidade de uma pequena escola elementar” em termos das relações que esta mantém com o ambiente.

A partir sobretudo da década de 70 verificam-se grandes avanços na produção teórica acerca das organizações. Essa produção teórica reveste-se de um pluralismo em nada homogéneo, por vezes até contraditório³⁸. Contudo, irá cada vez mais afirmar-se a necessidade de rejeitar “o modelo racional” que enforma as teorias clássicas, a teoria da burocracia, a teoria das relações humanas, a teoria da contingência, entre outras.

Na análise sobre as organizações educativas, irá dizer-se que “os modelos burocráticos e de contingência perderam grande parte da sua capacidade para explicar as variações da estrutura escolar (Tyker, 1991: 79) e irá salientar-se que existem “concepções que diferem substancialmente das concepções racionais” (Weick, 1976: 375), já que “partes de algumas organizações são altamente racionalizadas mas muitas outras partes também provam ser intratáveis a partir de uma análise racional” (Weick, 1976: 1).

Desta forma, defende-se, cada vez mais convincentemente, que as organizações educativas apresentam uma pluralidade de “faces”, com lógicas nem sempre determináveis *a priori* (Ellström, 1983) e, então, “parecem ser instrumentos racionais para determinados objectivos e numa extensão muito limitada” (Ellström, 1992: 10), sendo que “a adaptação aos

³⁸ Alguns autores assinalam que “a maior parte das questões teóricas cruciais e das formas substantivas que definem a análise organizacional como um identificável e viável campo de estudos parecem ser matéria de consideráveis disputas, para não dizer controvérsias [...] existe um consenso genérico de que os anos 70 e 80 foram um período de uma considerável instabilidade intelectual, para não dizer perturbação no campo dos estudos organizacionais” (Reed e Hughes, 1992: 1).

ambientes em mudança envolve uma acção recíproca entre a racionalidade e a irracionalidade” (March, 1981: 563).

Estas análises sobre as racionalidades plurais nas organizações permitem que Alain Touraine (1984: 43-64), por exemplo, considere que “os primeiros golpes, e os mais rigorosamente internos à sociologia como disciplina, foram desferidos pelos progressos da teoria das organizações que foi capaz de mostrar que toda a organização, longe de exprimir um princípio central de racionalidade, não é mais do que um resultado instável, pouco coerente e constantemente posto em causa”. O mesmo autor refere os contributos destas análises no que respeita o entendimento de que “toda a organização, longe de exprimir um princípio central de racionalidade, não é mais do que um resultado instável, pouco coerente e constantemente posto em causa” e que “nenhum actor pode ser considerado como portador da racionalidade”³⁹.

Algumas perspectivas organizacionais em que se defende a existência de uma “pluralidade de racionalidades” e de poderes em contexto organizacional e, nomeadamente, em contexto educativo, são de seguida apresentadas.

2. 1. 5 As Racionalidades Ambíguas

Têm-se perspectivado muitas organizações como estando imbuídas por critérios de diversas racionalidades ambíguas. Os teóricos dos modelos da ambiguidade chamam à atenção para o facto crucial de que a nível organizacional as coisas nem sempre acontecem racionalmente. Por isso, conferem aos fins e aos meios organizacionais um estatuto de retórica e estabelecem uma crítica à ética da monoracionalidade defendida sob forma impositiva por muitas teorias e ideologias organizacionais e pela cultura dominante.

Para a efectivação dessa crítica, os teóricos dos modelos da ambiguidade elaboraram imagens e metáforas organizacionais⁴⁰ que sublinham, obviamente, a importância do valor da

³⁹ Em *Jogos de Racionalidade*, Manuel Maria Carrilho (1994: 121-122) diz explicitamente: “A lição a tirar da longa e fatigante crise da racionalidade aponta, em particular, para a conveniência de pensar a racionalidade de um modo plural e não-redutor, isto é, como um *jogo de racionalidades* entendido como uma prática de diversidade e não como a aproximação a um modelo previamente estabelecido. A racionalidade no singular aparece aqui simplesmente como o *campo* daquele jogo, em que diversas posições se confrontam quanto às suas pretensões explicativas, às suas potencialidades heurísticas: a racionalidade é, neste sentido, não o espaço de rasura da conflitualidade como, em boa medida, a tradição da modernidade sempre pretendeu, mas antes o seu desenrolar. A noção de jogo de racionalidades haverá, pois, que associar a de *matrizes* de racionalidade, isto é, de perspectivas que regem aqueles jogos e lhes orientam a progressão, a orientação e o sentido dos seus lances. É que as concepções da racionalidade são sempre, de um ou outro modo – ou seja, implícita ou explicitamente – concepções da intersubjectividade orientadas por uma ideia reguladora”.

⁴⁰ Diz Karl Weick (1989: 529): “As organizações são complexas, dinâmicas, e difíceis de observar, o que significa que sempre que pensamos acerca delas, o pensamento será guiado pela evidência indirecta e por visualizações daquilo a que elas podem ser semelhantes, frequentemente captada em metáforas”. Lee Bolman e Terence Deal (1991: 11) consideram que as imagens organizacionais têm de ser entendidas como “janelas” de onde se pode ver o mundo a partir de diferentes enquadramentos e como “lentes” que dele possibilitam

racionalidade simbólica e da racionalidade ambígua em detrimento da racionalidade organizacional *a priori*.

Existem diferentes modelos analíticos ou propostas de síntese aplicados às organizações educativas⁴¹ que salientam as racionalidades ambíguas que nelas se manifestam. De entre alguns desses modelos, imagens e metáforas organizacionais, que considerados isoladamente não permitem uma perspectivação holística e multidimensional dos fenómenos organizacionais (Bush, 1986: 16-17; Estêvão, 1998a: 217; Silva, 2004: 109), algumas metáforas têm sido consideradas capazes de clarificar a crítica à monoracionalidade organizacional em contexto educativo.

De entre essas metáforas destacam-se a da “anarquia organizada” (Cohen March e Olsen, 1972)⁴², a do “caixote do lixo” (Cohen, March, Olsen, 1972; Cohen e March, 1974; March, 1991; Cohen, March, Olsen, 1991)⁴³ e a do “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976, 1984; Firestone, 1985; Orton e Weick, 1990)⁴⁴. Nos modelos analíticos enformados pelas metáforas anteriormente assinaladas apela-se para a análise das “organizações – ou situações de decisão – caracterizadas por [...] preferências problemáticas [...] tecnologia pouco

diferentes focagens. Para uma análise mais profunda da base metafórica da teoria organizacional, vejam-se os estudos de Gareth Morgan (1980, 1983, 1986).

⁴¹ Entre outras, veja-se as propostas de síntese nos estudos de Firestone e Herriot (1981) sobre as imagens “burocrático-racional”, “articulação débil”, “sistema político” e, em outro artigo (1982) sobre as imagens “burocrático-racional” e “anárquica”; os estudos de Ellström (1983, 1984) sobre os modelos “racional” (burocrático) e de “sistema social” (SI-Model – Social Interventionist Model) e os modelos “político” e “anárquico” (PI-Model – Political-Interactive Model); os estudos de Husén e Postlethwaite (1985) que diferenciam as “teorias clássicas” (“modelo racional”, “modelo de sistema natural”, “modelo de sistema aberto”) das “teorias modernas” (“anarquia organizada”, “sistemas debilmente articulados”); a obra de Bush (1986) sobre os modelos “formal”, “ambiguidade”, “subjectivo”, “democrático” (em 1994 apelidado “colegial”), “político”; a de Glatter (1988) sobre as imagens “racional”, “profissional/colegial”, “política”, “cultural”; a de Borrel (1989) sobre os modelos “racional”, “naturais”, “estruturais”, “recursos humanos”, “enfoque de sistemas”, “políticos”, “simbólicos”; a de England (1989) sobre os modelos “tradicional”, “interpretativo”, “crítico”. Veja-se ainda os estudos de Tyler (1985) sobre a “estrutura organizacional da escola”, (1987) sobre as “loosely coupled schools”, (1991) onde o autor apresenta uma tipologia de modelos de organização escolar a partir da “teoria da organização formal”, dos “modelos de ligação articulada”, das “perspectivas interpretativas” e das “perspectivas estruturalistas”. Em Portugal, entre outros, no estudo de caso de Lima (1992) está patente uma análise da organização escolar a partir dos modelos “da organização burocrática à anarquia organizada” que configura o “modo díptico de funcionamento” da mesma; Costa (1996) descreve-nos a escola como “empresa burocrática”, “anarquia”, “democracia”, “arena política” e “cultura”; Estêvão (1998a) aponta “elementos de análise das organizações educativas privadas a partir de alguns modelos e imagens organizacionais”, tais como: “modelo burocrático racional”, “modelo político”, “modelo comunitário”, “modelo da ambiguidade”, “modelo (neo)institucional”, “imagem de mercado”, “imagem de clã” e propõe uma conceptualização destas organizações a partir das dimensões “fractalizada” e “institucionalizada”; Eugénio Silva (2004) mostra “as articulações” entre o modelo burocrático e os modelos político e da ambiguidade, tentando perceber “as tensões, as interrelações, as congruências e as incongruências bem como os efeitos recíprocos gerados entre si”, de modo a poder perspectivar a organização educativa (Universidade) enquanto “organização bifacial” (na linha de Toffler, 1991), sujeita a um “funcionamento dual” (na linha de Millet, 1978) e a um “modo díptico de funcionamento” (na linha de Lima, 1992).

⁴² Vislumbra-se uma organização que “opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e doentamente definidas. Pode ser melhor descrita como uma colecção de ideias soltas do que como uma estrutura coerente” (Cohen, March e Olsen, 1972: 1). É esta, pois, uma organização que obedece a uma ordem (que pode não ser desordem) completamente diferente da ordem racionalista e que coloca especialmente em causa o “modelo bem instalado da burocracia racional” (Lima, 1992: 77).

⁴³ Assenta na análise da tomada de decisão. Aqui, o processo decisional é visto como um caixote do lixo – património colectivo organizacional – onde coexistem problemas e soluções raramente tão conexos e unívocos como as perspectivas clássicas deixam antever. Uma organização sob a conceptualização da metáfora do “caixote do lixo” é uma organização onde se verifica uma “desarticulação parcial” entre os problemas e os constrangimentos organizacionais e a sua forma e tempo de resolução (Cohen e March, 1974: 90), factores estes que “dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (Cohen, March e Olsen, 1972: 16).

⁴⁴ Assenta na análise de todos os factores das organizações vistas como um “sistema debilmente articulado” ou organizações “debilmente acopladas”, isto é organizações onde “os eventos articulados são reactivos” (Weick, 1976: 3), onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada, de forma conectada. Existe “articulação débil entre indivíduos, entre sub-unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre actividades e entre intenções e acções” (Orton e Weick, 1990: 208).

clara [e] participação fluída” (Cohen March e Olsen, 1972: 1). Outra parte da ambiguidade resulta das solicitações do ambiente organizacional e do ambiente externo, nomeadamente no que se refere à ambiguidade do financiamento. Salientemos, ainda, que os modelos da ambiguidade realçam as vantagens da descentralização. Dada a complexidade e ambiguidade da organização, o processo formal (burocrático) de pré-decisão revela-se inadequado, pelo que é fundamental conceder poder a outros para decidirem. A autonomia individual, profissional e departamental é aqui vista como apropriada (Bush, 1986).

A racionalidade burocrática é assim questionada. Na análise das organizações deve-se ter em atenção não só as formas de racionalidade burocrática mas também todas as outras racionalidades e mesmo “a irracionalidade organizacional que não é mantida como uma estratégia consciente, mas que está embebida em algumas facetas anómalas das organizações, tais como negligência, incentivos gestionários, acção simbólica, ambiguidade, e articulação débil” (March, 1981: 563).

William Tyler (1987: 313-324) considera que mesmo quando se estabelecem algumas críticas aos modelos da ambiguidade, e especialmente ao “sistema debilmente articulado”, também prontamente se reconhece que, apesar das “ambiguidades na forma como este modelo tem sido aplicado”, ele não deixa contudo de constituir “o mais importante modelo contemporâneo da organização escolar”. William Firestone (1985: 4) irá dizer que “a ideia da articulação débil mudou as crenças acerca da racionalidade da organização educacional”. Segundo Douglas Orton e Karl Weick (1990: 204), “a articulação débil provou ser um conceito durável precisamente porque leva os analistas das organizações a explicar a existência simultânea da racionalidade e da indeterminação sem colocar estas duas lógicas em distintos patamares”. É ainda Karl Weick (1985: 109) quem diz: “As organizações podem ser anarquias, mas são anarquias organizadas. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote de lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõe alguma estrutura”.

Licínio Lima (1991a: 1) refere que o modelo racional de análise do funcionamento organizacional pode proporcionar diversas contribuições “quando em articulação com outros modelos analíticos, como é o caso dos modelos da ambiguidade”. Diz ainda o autor (1992: 157): “A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos *modo de funcionamento díptico* da escola como organização”. E, é desta forma,

diz Licínio Lima (1992: 77, na linha de March e Olsen, 1976), que “Ao modelo sério, quase sagrado, da racionalidade tradicional, o modelo anárquico opõe a ‘loucura sensata’ ou o ‘disparate razoável’”.

Em suma, as teorizações sobre as racionalidades ambíguas provaram que nas organizações nem sempre vigora uma racionalidade *a priori*, mas sim racionalidades *a posteriori*, racionalidades mais heurísticas para a compreensão da dimensão organizacional.

2. 1. 6 As Racionalidades Políticas

Tentando também ultrapassar as limitações inerentes aos modelos racionais de análise que incidem a sua análise nos aspectos estruturais das organizações, as análises baseadas nos modelos políticos e, conseqüentemente, nas racionalidades políticas irão definir as organizações como *loci* onde se entrecruzam racionalidades políticas plurais e onde lutam pelo poder, advindo de várias fontes, diferentes indivíduos e grupos com objectivos, valores, crenças, percepções e interesses também eles diferenciados (Bolman e Deal, 1989: 132; Morgan, 1995: 200).

Michel Crozier (1963: 84), Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 445), apoiados em investigações empíricas, estiveram entre os primeiros autores a criticar as teorias que analisavam as organizações como se elas fossem “um fenómeno autónomo”, composto de grupos de indivíduos que se relacionam “no vazio” e a realçar, precisamente, as relações de poder e as estratégias que se desenvolvem entre os *actores organizacionais* e entre *o actor e o sistema*⁴⁵ de forma a que estes actores alcancem os seus objectivos.

Diz Michel Crozier (1963: 196): “De facto, assiste-se cada vez mais nas organizações modernas a uma viragem completa das perspectivas sobre a racionalidade [...] que poderá conduzir a um desfazer completo da noção de *one best way*. As organizações mais avançadas sentem-se cada vez mais capazes de integrar as zonas de incerteza [...], começando a reconhecer que vivemos demasiado tempo sobre as ilusões de uma racionalidade em que a preocupação com o rigor lógico e a coerência unitária imediata em muito empobrecia”. Erhard Friedberg (1995: 30-45-59) falando da “*complexificação* e, por conseguinte, da *relativização radical* da noção de organização” vai clarificar que a estrutura formal das organizações é somente uma fachada e que esta “não dispõe de nenhuma racionalidade superior às condutas e práticas que procura canalizar e regular”. O autor irá então mostrar a

⁴⁵ Segundo Philippe Bernoux (1995: 118), “a análise estratégica [política] ao chamar actores aos membros da organização, coloca o acento mais sobre a sua autonomia do que sobre os constrangimentos objectivos que definem os seus papéis. Quaisquer que eles sejam, não dispensam nunca o actor de escolha, e é fazendo-as que ele orienta a política da organização”.

existência de práticas paralelas ao funcionamento formal, práticas tais como “a travagem ou a imposição de normas de produção informais, como os ritos, as solidariedades oficiosas ou os grupos. Numa palavra, elas geram um conjunto de fenómenos que se encarnam numa ‘estrutura informal’ e em objectivos ‘latentes’ através dos quais os membros da organização procuram preencher as necessidades que a simples lógica da eficácia encarnada pela estrutura formal da organização não lhes permite satisfazer”.

Com estes autores, de facto, “todo o conjunto das teorias que atribui demasiada racionalidade aos membros duma organização é refutado”. Os actores organizacionais não se conformam a “um modelo de racionalidade perfeita” e entram constantemente em “estratégias contingentes” (Bernoux, 1995: 116).

A abordagem política das organizações constitui, segundo Henry Mintzberg (1986: 43), um “volte face completo” na medida em que “de uma organização sem detentores de influência” passou-se a uma concepção de organização onde “praticamente todos são agentes influentes” e da visão da organização enquanto “instrumento da sociedade” passou-se à visão da organização como “uma arena política”.

Neste sentido, esta abordagem, ao colocar o acento mais sobre a autonomia dos actores do que sobre os constrangimentos objectivos que definem os seus papéis, obriga a que se tenha em consideração o principal “meio de regulação destas liberdades que é o poder”, poder esse ou relações de poder que se efectuam mesmo que os actores ajam tendo por base “estratégias de racionalidade limitada” como bem defende a “análise estratégica” (Bernoux, 1995: 129)⁴⁶.

Considera-se, então, que nas organizações se desenvolvem “jogos de poder” e “jogos de relações de poder” que conciliam “a determinação e a liberdade” como defendem Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 85-97) para quem “o jogo é muito mais do que uma imagem, é um mecanismo concreto através do qual as pessoas estruturam as suas relações de poder e as regularizam deixando-lhes – ou deixando-se a si próprios – a sua liberdade”.

Assumindo, também, que as metas, os objectivos, a estrutura, a tecnologia, o desenho organizacional, o estilo de liderança e outros aspectos do funcionamento organizacional, possuem “uma dimensão política”, os modelos políticos ajudam na destruição do “mito da racionalidade organizacional” e colocam questões muito pertinentes sobre, por exemplo, “os

⁴⁶ Philippe Bernoux (1995: 131) acrescenta: “A análise estratégica recusa as teorias em que os membros da organização vêem ser-lhes atribuídos papéis precisos de comportamento racional, logo previsível. Em vez disso, propor-se-á uma teoria de racionalidade limitada”. Em outra obra, Philippe Bernoux (1997: 29) diz: “A análise estratégica irá esforçar-se por destruir a ideia de modelo e procurar introduzir a ideia de actor, da sua autonomia, da contingência dos modelos organizadores, a noção de incerteza, sob o seu aspecto de estratégias entre actores. Retém o conceito de racionalização ao mesmo tempo que o faz evoluir no sentido do de racionalidade limitada”.

direitos de cidadania e a obediência no interior da organização; a relação entre o mundo empresarial e o estatal; [...] a ligação entre a teoria organizacional e a ciência política” (Bilhim, 2001: 71-72).

As organizações educativas também têm sido analisadas a partir dos modelos políticos e das racionalidades políticas que nelas se desenvolvem. Alguns autores, nomeadamente William Firestone e Robert Herriot (1981: 239) consideram que “enquanto a burocracia racional enfatiza a importância da autoridade formal e a imagem debilmente articulada enfatiza a autonomia individual, a imagem política focaliza as dinâmicas de agregação e o uso do poder pelos indivíduos e grupos” nas organizações.

Desfaz-se, desta feita, o teor de outras análises patentes nos modelos formais, modelos altamente normativos, realçadores dos aspectos mais consensuais e deterministas das organizações, nomeadamente das organizações educativas, que aqui eram perspectivadas como espaços homogêneos de pura assimilação de valores, ideais e objectivos comuns.

Definitivamente, concepções tais como poder, conflito, interesse, oportunismo, regateio, negociação, bluff e *lobbying*, entre outros, irão assumir um estatuto de relevância na análise das organizações educativas, vistas como “sistemas plurais, muitas vezes fracturados pelos conflitos” (Baldrige, 1971: 26 e 107) mas em que a análise da ordem e da cooperação, a análise das formas de “negociação” tanto quanto das formas de conflito, faz sentido ser convocada já que estas formas na sua correlação originam as relações de poder que se operam nas organizações educativas (Bacharach, 1988: 282 e ss.).

Destaca-se, então, no modelo político, “a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política” (Lima, 1992: 59), em suma, aspectos que permitem configurar as organizações educativas como organizações políticas atravessadas por relações de poder assimétricas mas nem sempre.

De facto, há muito que se tem vindo a defender que “as organizações [...] são susceptíveis de ser analisadas em termos de relações de poder ou de micropoderes [e que] a escola, como organização que é, só pode constituir-se e, portanto, também sociologicamente entender-se, enquanto contexto social atravessado por relações de poder” (Afonso, 1991a: 134).

Advogando-se que “apenas a literatura micropolítica coloca a noção de poder no centro das suas análises” (Blase e Anderson, 1995: 1), as organizações educativas são vistas, então,

nesta perspectiva política, como *loci* onde se engendram as mais variadas relações de poder. E, por isso, como “espaços micropolíticos” onde convergem “os aspectos dialécticos, interactivos, multidireccionais, estratégicos, conflituais, ideológicos e interpretativos da organização, no que se relaciona com o poder” (Blase, 1989: 378).

Têm sido entendidas, então, como “organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder” (N. Afonso, 1993: 43); entendidas como uma ordem política, onde os mais variados mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos actores e em que “todas as acções, consciente ou inconscientemente significadas, podem ter significado político numa dada situação” (Blase, 1991: 11); caracterizadas, também, “mais por coligações do que por departamentos, mais por estratégias do que por regras decretadas, mais por influência do que por poder e mais por conhecimento que por status” (Hoyle, 1988: 257).

O conceito de “micropolítica”, em si, apresenta-se como um conceito aberto e inclusivo e sempre em associação com as esferas essenciais da actividade organizacional: os interesses dos actores, a manutenção do controlo da organização, os conflitos na escola enquanto organização política, as relações que a escola mantém com as esferas do contexto macropolítico, nomeadamente com o Estado, que em muito influencia os jogos políticos organizacionais do nível micro (Ball, 1987: 35, Bacharach e Mundel, 1999: 149). Em suma, “micropolíticas refere-se ao uso do poder formal e informal por indivíduos ou grupos no sentido de alcançar os seus objectivos nas organizações” e as micropolíticas contemplam “quer as acções e processos cooperativos quer os conflituais” (Blase, 1991: 11) nas organizações e entre estas e os factores externos a estas e que nelas são introduzidos.

Na análise micropolítica das escolas, de facto, ao invés de se destacar a estrutura organizacional e os condicionalismos que a enformam irá revelar-se as estratégias de acção e jogos de influência dos actores, a sua pluralidade de interesses, as relações de poder que entre eles se operam, os conflitos, os interesses, as negociações e até as máfias organizacionais e tudo aquilo que faz parte do “lado escuro da vida organizacional” que assim é posto a descoberto (Hoyle, 1988: 256-257) e que origina uma configuração das organizações escolares enquanto “sistemas políticos”, enquanto “ordens políticas”, enquanto “arena(s) política(s)”, enquanto “campos de luta”⁴⁷, entre outras expressões⁴⁸.

⁴⁷ Ver a este propósito: Baldrige, 1971, 1983; Baldrige et al., 1978; March e Olsen, 1976; Bush, 1986; Gronn, 1986; Hoyle, 1986; 1988; Ball, 1987; Bacharach, 1988; Blase, 1991; March, 1991; Slater e Boyd, 1999; Bacharach e Mundel, 1999, entre outros.

E, a análise das organizações, sob este prisma micropolítico, vai permitir também a extensão da compreensão das organizações enquanto “arenas políticas culturais”, isto é organizações culturais destinadas a transmitir culturas e que são a expressão do conflito de interesses e de disputa de significações, valores e crenças dos diversos actores que assim as consolidam como ordem política e simbólica (Anderson, 1996: 946).

A dimensão política das organizações é hoje assumida, de facto, como sendo fundamental para explicar as dinâmicas integradoras e desintegradoras que se operam nas organizações, sem por isso reverter para um carácter disfuncional das mesmas, e obriga a reconhecer a natureza plural dos interesses, conflitos⁴⁹, cooperações⁵⁰, fontes de poder e relações de poder que nelas se manifestam. A dimensão pluralista que é imprimida às organizações enquanto “sistemas políticos” opõe-se à visão unitária e consensual das organizações proposta pelas teorias clássicas onde se encarava o conflito como um fenómeno transitório, raro e disfuncional (e que, por isso, teria a todo o custo de ser resolvido)⁵¹ e onde se ignorava largamente o papel do poder e, sobretudo, dos “micropoderes” nas organizações.

Esta análise tem permitido dizer que “as instituições burocráticas (o sistema educativo, por exemplo) asseguram de alguma maneira a racionalidade do modelo de organização enformando as relações que aí se operam de uma validade supra-individual (o ‘bem comum’), mas os sujeitos organizados, com seus pedidos de participação, pressionam, constróem e legitimam um poder em sentido contrário” (Morgade, 1998: 77). Reforçamos esta ideia ao longo de todo este trabalho.

2. 1. 7 As Racionalidades (Neo)Institucionais

Outra das perspectivas de análise das organizações que pode oferecer contributos válidos para a compreensão do funcionamento de algumas dimensões das mesmas é a perspectiva da teoria (neo) institucional. Esta perspectiva aparece consolidada nos finais da

⁴⁸ Das quais destacamos ainda a de Georges Balandier (1999): “palco político”.

⁴⁹ Conflitos esses que não são encarados como problemas a evitar (teoria das relações humanas), nem como uma disfunção (teoria da burocracia) mas como um factor inevitável, normal e até benéfico para a mudança da organização que se encontra em constante interacção com o seu ambiente externo (Baldrige, 1983: 42-52).

⁵⁰ Nesta perspectiva, os conflitos são essencialmente estratégicos e advêm tanto da “luta” como da “cooperação” (Baldrige, 1971: 203). Pensa-se, pois, que “todo o empreendimento colectivo [...] repousa sobre um mínimo de integração dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (Crozier e Friedberg, 1977: 18).

⁵¹ Assim pensa Chester Barnard (1971) na sua obra sobre As Funções do Executivo. (Original de 1938).

década de setenta e década de oitenta⁵² e com ela se visa, também, entre outros objectivos, ultrapassar as limitações inerentes aos modelos racionalistas.

É Per-Erik Ellström (1992: 20) quem adverte: “A perspectiva institucional tem sido contrastada com uma perspectiva racionalista. Contudo, tal não quer dizer que as duas perspectivas sejam mutuamente exclusivas. Pelo contrário, uma perspectiva institucional pode ser vista como complementadora e contextualizadora de uma perspectiva racionalista das organizações educativas”⁵³.

Com as perspectivas (neo)institucionais as organizações são vistas como *loci* onde faz sentido analisar não só o que foi instituído mas também o que é instituidor, ou seja, os mecanismos através dos quais as orientações culturais mais amplas se manifestam nas práticas organizacionais e vice-versa, numa linha de análise em que se considera que uma “sociologia da acção” (Touraine, 1965) permite mostrar como “todas as instituições são políticas, valoradas, portanto” (Touraine, 1984: 67) sendo que a análise sociológica deve fazer perceber de que “forma” e com que força as condutas de produção da sociedade estão também presentes noutras condutas que podem ser analisadas ou apercebidas noutros níveis da vida social” e como de uma análise assim conduzida se pode “extrair uma significação de uma prática complexa e fazer reconhecer que esta significação é portadora de sentido para outros aspectos da acção” (Touraine, 1984: 207)⁵⁴.

As perspectivas (neo)institucionais partem, então, dos pressupostos de que as organizações são moldadas pela sua envolvente institucional ou geral e conferem grande destaque “às pressões externas sobre as políticas organizacionais. Considera-se que a

⁵² Melhor dizendo reaparece, porque tem as suas origens, entre outros, nos trabalhos de Phillippe Selznick (1957, edição original), que defende que as organizações não são só arranjos estruturais e que estas se tornam instituições quando “são preenchidas com valores” (Selznick, 1984: 40). Scott (1995: 18) informa-nos que “a concepção de Selznick sobre os processos institucionais foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Merton”. A expressão “novo institucionalismo” surge, contudo, com March e Olsen (1984). Sobre as origens da teoria (neo)institucional, conferir, entre outros, Meyer e Rowan (1977), Scott (1987) e, em Portugal, Estêvão (1998a) e Sá (2004).

⁵³ Per-Erik Ellström (1992) vai então apresentar o que ele designou por “suposições racionalistas”: i) a ideia de que as estruturas e as actividades organizacionais constituem instrumentos deliberadamente desenhados para alcançar objectivos previamente definidos (suposição da instrumentalidade); ii) a ideia segundo a qual os processos e os eventos organizacionais constituem o produto de intenções, planos e decisões (suposição da intencionalidade); iii) a presunção de que os líderes políticos e os gestores possuem o poder para determinar o curso da acção no nível operacional (suposição do controlo hierárquico) e vai contrapor a estas três “suposições racionalistas” três “teses alternativas” que propiciam o entendimento dos “três pilares centrais da perspectiva institucional: a tese da institucionalização, a tese da racionalidade contextual e a tese da legitimidade institucional. Basicamente, estas três teses podem ser resumidas nos seguintes termos: as estruturas não são meros instrumentos técnicos, podendo assumir um valor intrínseco que as autojustifica, independentemente da sua adequação em relação aos objectivos formais; as acções organizacionais não são necessariamente o produto de decisões marcadas pela intencionalidade; as estruturas, os processos e as culturas organizacionais tendem a tornar-se isomórficas em relação ao seu ambiente institucional” (Sá, 2004: 194-195).

⁵⁴ Veja-se que “embora os institucionalistas considerem que a intervenção preconizada pela sociologia da acção de Alain Touraine se centra exclusivamente no domínio das práticas discursivas, não tem suficientemente em conta a problemática do *transfert* e do *contratransfert* institucional e sobrevaloriza o papel do investigador, a verdade é que eles reconhecem o seu contributo para a ‘teorização de uma sociologia da intervenção tanto pelos problemas que colocam as suas intervenções, como pelos problemas que ele resolveu’” (Hess, 1981: 148, cit. por Correia, 1998: 97).

existência da organização depende da atenção e da capacidade de adaptação às diferentes configurações de recursos do meio e subenfatisa-se, ao mesmo tempo, qualquer perspectiva que considere que tudo o que acontece em qualquer organização é apenas uma função da organização, da sua estrutura, da sua liderança, dos seus procedimentos ou das suas metas” (Estêvão, 1998a: 207). Pois, e em definitivo, “as organizações não são as criaturas racionais que elas pretendem ser, mas são veículos de incorporação de valores (por vezes sub-reptícios)” (Scott, 1995: 19).

Neste sentido, as organizações já não são só “organizações socialmente orientadas, mas antes, [...] unidades sociais e ao mesmo tempo [...] *cultural accounts*, ou regras culturais, que modelam e dão sentido a entidades e actividades particulares de tal modo que as formas organizacionais assumidas, mais do que decorrerem de respostas a problemas concretos, não passam, afinal, de *jogos rituais*” (Estêvão, 1998a: 205). Por outras palavras, as organizações conformam-se aos imperativos culturais mais amplos, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes para não serem questionadas quanto ao sentido da sua existência. Reflectindo a forma institucional da organização a forma cultural proeminente, isto implica que as “instituições” tenham de ser entendidas como sistemas com grande durabilidade temporal, com estabilidade, com legitimidade.

Entendem, então, os (neo) institucionalistas que as organizações ao investirem na sua identificação como instituições, estruturam-se a partir de categorias rituais, mantêm uma alta discrição interna, evitam avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura, promovem a “lógica da confiança” e da “boa fé”, maximizam a sua legitimidade e aumentam os seus recursos e as suas potencialidades de “sobrevivência” (Meyer & Rowan, 1977: 352, Meyer e Rowan, 1988: 90).

A institucionalização das organizações tem, então, por base um conjunto de “sistemas simbólicos e comportamentais” que ritualizam o desempenho organizacional em que, por exemplo “as rotinas são seguidas porque são tomadas como ‘o modo como nós fazemos estas coisas’”(Scott, 1994: 68). Há, assim, nas organizações institucionalizadas, um conjunto de “rituais” e de “cerimónias” organizacionais (Meyer e Rowan, 1988, Meyer e Scott, 1992) e esses elementos simbólicos são considerados importantes para a legitimação social das formas organizacionais já que dependem de várias agências instituintes como a sociedade, o Estado e outras organizações (Rowan, 1982: 261)⁵⁵.

⁵⁵ Será importante, aqui, ter em consideração a análise que Richard W. Scott (1995: 34-35) apresenta sobre os desacordos entre as diferentes escolas dentro da teoria institucional, desacordos esses que se centram em torno de “três eixos de controvérsia” fundamentais: diferentes ênfases nos elementos institucionais; diferentes portadores (*carriers*) dos elementos institucionais; diferentes níveis dos elementos institucionais. Referindo-se aos pilares em que se sustenta a análise institucional, este autor defende que há conveniência em distinguir três sistemas distintos defendidos por diferentes autores institucionalistas: o *regulador*, o *normativo* e o *cognitivo* e, o mesmo autor, fá-lo a partir das seguintes dimensões de análise: *i*) a base de conformidade; *ii*) os mecanismos; *iii*) a lógica; *iv*) os indicadores; *v*) e a base de legitimidade.

As organizações, nesta perspectiva (neo)institucional, constituem “campos organizacionais” repletos de elementos institucionalizados e outros em institucionalização numa interacção constante com outros níveis igualmente repletos destes elementos, digamos repletos de *relações de (re)institucionalização*. Assim se compreende o porquê de, nesta perspectiva, se considerar que as organizações são internamente interpenetradas por muitas pressões e formas de dominação e de poder advindos de múltiplos meios institucionais externos (organizacionais, interorganizacionais, societários e mundiais) que, ao interagirem entre si, irão condicionar a identidade, a estrutura e a acção nas organizações, sendo certo que estas também condicionam os seus meios institucionais. Este condicionalismo opera-se segundo padrões diversificados e específicos e o seu efeito, tanto de isomorfismo como de contraste, exige uma macro-análise (Estêvão, 1998a: 205).

A diversidade de impactos de meios diversificados (e de legitimidades e de poderes, consequentemente) sobre a organização vai exigir que esta se amplie na sua definição de modo a integrar na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados, regras racionalizadoras da sociedade e racionalidades várias, possibilitando a definição de estrutura como *ideologia* e da organização como *sistema ideológico* ou “estrutura litúrgica” (Meyer, 1986).

O (neo) institucionalismo, então, não realça muito a estrutura informal das organizações, antes pelo contrário, realça o papel simbólico da estrutura formal, ou seja, o irracional já alocado na própria estrutura formal, pelo que a ambiguidade das metas é assumida mais facilmente (Estêvão, 1998a: 205) e esta “fachada cerimonial legitimadora” serve de justificação às expectativas sociais e legítima, também ela, a existência da organização (González, 1989: 113).

Em suma, a análise (neo) institucional vai focalizar a sua atenção sobre os símbolos, as crenças, os ritos e a maneira como os ambientes contribuem para os construir e reconstruir. Aqui, os rituais e os cerimoniais individuais, sociais e organizacionais cumprem importantes funções nos contextos em que são mobilizados (Bolman e Deal, 1989). E, neste sentido, esta análise em muito se aproxima da “análise culturalista” (a que posteriormente faremos menção), “distinguindo-se dela pela tónica posta na legitimação” (Bernoux, 1995: 105).

Com o pilar regulador, pode mostrar-se, ainda segundo Scott (1995), como todas as instituições, de algum modo, assentam em sistemas de regras que regulam e constroem o comportamento dos seus membros e nas análises efectuadas em torno da importância do pilar regulador, pode ver-se como os indivíduos e as organizações são representados como actores racionais que perseguem interesses próprios, agindo de acordo com uma lógica instrumental e calculista, respeitando as regras, não tanto porque concordam com elas mas porque o seu cumprimento lhes traz benefícios. Com o pilar normativo concede-se grande importância aos *valores* e às *normas* como elementos condicionantes do comportamento organizacional e nas análises enformadas pela importância dada ao pilar normativo se pode ver como os actores organizacionais são vistos como executantes de papéis, papéis esses que são simultaneamente fonte de constrangimento (na medida em que prescrevem o comportamento aceitável) e de possibilidade (já que conferem direitos e privilégios aos actores). Com as análises sobre o pilar cognitivo, pode ver-se a ênfase colocada na concepção da realidade como “artefacto cultural”. Esta dimensão de análise esta põe então

A análise das organizações educativas a partir das perspectivas (neo)institucionais tem permitido dizer que estas existem a par com outras e constituem, então, “campos organizacionais” (Meyer e Rowan, 1977; Scott, 1994; 1995) em constante interacção com outros campos de (re)institucionalização.

As organizações educativas, então, encontram-se envolvidas em ambientes (culturas) altamente institucionalizados, sujeitos a múltiplas pressões conflitantes. Se, a força das mensagens culturais transmitidas pelo sistema institucional (a família, o Estado, a economia e a educação) relativamente à estrutura organizacional das escolas não pode ser esquecida, também não se podem esquecer os problemas das inconsistências que as organizações educativas enfrentam com os seus “campos organizacionais” devido, precisamente, ao conjunto de racionalidades que neles competem e se enfrentam de modo a encontrar, simultaneamente, a eficiência organizacional e a legitimidade institucional (Meyer e Rowan, 1977, 1988; Ellstrom, 1992; Estêvão, 1997, 1998a, Rowan e Miskel, 1999; Sarmiento, 2000; Sá, 2004; entre outros).

Neste sentido, as organizações educativas são constituídas por múltiplas redes de poder e integram na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados, regras racionalizadoras da sociedade e racionalidades várias e a sua acção tem de ser compreendida como o resultado de uma interacção complexa entre processos internos e regras externas que legitimam a sua existência e o que leva, fundamentalmente, a que as estruturas organizacionais sejam entendidas como ideologias construídas e reconstruídas em organizações descritas como “espaços de disputa ideológica” (Ball, 1987), espaços, em suma, confrontados, a cada momento, com “*dilemas de acção*, em larga medida centrados na desinstitucionalização do modelo organizacional secular da escola e na reinstitucionalização de novas (agora, porventura em definitivo, plurais) práticas, estruturas e lógicas de acção” (Sarmiento, 2000: 128).

Tal conceptualização das organizações educativas exige que se equacione, em definitivo, a inclusão da problemática das relações de poder na análise dos discursos, das ideologias, dos processos e das estruturas de gestão nas organizações educativas⁵⁶.

em destaque que a realidade é socialmente construída e é perfeitamente visível em análises tais como a que Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) desenvolveram. Ver a este propósito a análise efectuada por Virgínio Sá (2004: 195 e ss.).

⁵⁶ Sendo que desta forma se confere importância a um dos aspectos que se considera ter sido negligenciado na análise institucional mas cada vez mais reclamado: a problemática do poder (DiMaggio e Powell, 1991a: 30, e outros, cit. por Sá, 2004: 199).

2. 1. 8 As Racionalidades Pós-modernas e Pós-estruturalistas

A teoria organizacional pós-moderna e pós-estruturalista, a que fazemos menção nos outros capítulos deste trabalho, vai precisamente colocar uma ênfase significativa nos “processos culturais e simbólicos através dos quais as organizações são socialmente construídas”, vai rejeitar as tradicionais formulações teóricas baseadas na racionalidade técnica e chamar a atenção para “os processos complexos de negociação através dos quais o sentido colectivo – precário e instável – da realidade organizacional é mantido e recriado” (Bilhim, 2001: 446) e também produzido.

A obra de Jean-François Lyotard (1984) tornou-se um referencial importantes para a consolidação das perspectivas acima enunciadas. O autor (1984: xxiii - xxiv) utiliza o termo “moderno” para “designar qualquer ciência que se legitima a si própria com referência a um metadiscurso” e define o “pós-modernismo” como a “incredulidade para com as metanarrativas”, um contexto onde “as grandes narrativas da legitimação” já não são possíveis por considerar, precisamente, que estas não passam de histórias unificadas que a cultura dominante narra de forma a legitimar as suas práticas e crenças.

Michel Foucault (1997: 18) vai insurgir-se contra “a vontade de verdade” considerando-a uma “prodigiosa maquinaria destinada a excluir”. As análises sobre o conhecimento, o discurso e o poder nas organizações é plenamente acentuada a partir dos trabalhos de Michel Foucault. O autor (1969; 1977; 1983; 1984; 1992; 1994; 1997) conceptualiza o poder e as suas manifestações (conhecimento, discurso) de uma forma globalizante: o poder não é reduzido à unidade de uma dominação, nem reificado através da lei e identificado com uma instituição (o Estado), mas é antes entendido como fenómeno disperso, disseminado, múltiplo, presente em todas as esferas do social, havendo sempre a possibilidade de resistência às diversas formas de poder. Retomamos esta análise no quinto capítulo deste trabalho.

Para já, digamos, a par com Carlos Estêvão (1998a: 185) que as análises políticas das perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, partindo do carácter plural e fragmentado da realidade, nomeadamente da realidade organizacional educativa, “denunciam a racionalidade instrumental e as suas dimensões repressivas incrustadas nas organizações; criticam a veleidade de se pretender descobrir leis universais ou regularidades que governem a acção dos actores sociais nas organizações; afirmam a natureza contextualizada e não neutral do conhecimento [...] proporcionando [...], tal como a teoria crítica, meios de desocultação das ideologias organizacionais que consolidam e legitimam determinadas abordagens teóricas que obedecem ao primado do técnico sobre o político [...]. Algumas das abordagens pós-modernas visam precisamente a *desconstrução* derridiana da ordem organizacional vigente [...]. Daí

então que o maior contributo [destas perspectivas] esteja sobretudo no desafio ao uso do poder dominante que privilegia ou suprime interesses, na crítica à hegemonia do discurso moderno, ou modernista, que prevalece em muitas análises organizacionais”.

Em algumas reflexões sobre “A Educação e a Condição Pós-moderna” refere-se, precisamente, que “o problema da legitimação do conhecimento é plenamente transferível para o âmbito da educação [...] no que concerne a contingência radical da nossa cultura e, sobretudo, ao prevenir-nos contra a necessidade filosófica de tornar eternas linguagens particulares, jogos ou práticas” (Peters, 1995: xxxvii). Desta forma, as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas tendo em conta, por exemplo, as considerações que a este propósito tecem Jean-François Lyotard e Richard Rorty, e como no-lo reporta A. T. Nuyen (1995: 54): “rejeitam a noção tradicional de educação” e preconizam “um novo modelo pedagógico – que poderá ser chamado pedagogia pós-moderna onde o professor tem, de facto, um papel muito importante a desempenhar: desconstruir em vez de sistematizar [...]”. Digamos, “Professores que não pretendam transmitir a verdade mas exercitar a imaginação dos estudantes”.

A nível da análise das organizações educativas em si, há quem partindo destas perspectivas refira que objectivo é o de “começar tudo de novo, a partir de uma completa *tabula rasa*, na qual o conhecimento e a realidade tanto dos homens como das mulheres possam ser incorporados na gestão das organizações e nas práticas educativas” (Tanton, 1994: 23). Todo o conhecimento organizacional é aqui percepcionado como provisório e incerto.

Renunciar às “meta-narrativas da legitimação” e aos discursos hegemónicos, como defende Jean-François Lyotard (1984) e muitos outros autores e autoras na sua esteira é pensar em muitas e diferentes implicações para o âmbito educativo e para o âmbito das organizações educativas sendo que a mais consistente dessas implicações é, para Carol Nicholson (1995: 77), por exemplo, a efectivação de um “corte radical com a tradição educacional das organizações educativas”. Tomaz Tadeu da Silva (1994) explica bem porque se deve dizer “Adeus às metanarrativas educacionais”.

Os projectos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo têm sido vistos como constituintes de uma alternativa à perspectiva antropocêntrica e “modernista” anterior, defendendo-se mesmo que o maior desenvolvimento do que pode ser chamado “teoria organizacional pós-moderna” surgiu da “interacção entre o pós-estruturalismo e os feminismos” (Hearn e Parkin, 1993: 156), com estudos sobre a desconstrução do género e as organizações burocráticas (Ferguson, 1984, 1994), os conflitos organizacionais (Martin,

1990), a teoria organizacional e a epistemologia (Calás e Smircich, 1992; Martin, 1994), a sexualidade nas organizações (Hearn, 1992), entre outros estudos onde claramente se denota a influência dos projectos referidos.

Nancy Fraser e Linda Nicholson (1990), Jane Flax (1990), Marta Calás, Linda Smircich (1992, 1996); Albert Mills (1993); Jeff Hearn e Wendy Parkin (1993); Joanne Martin (1994), entre muitas outras autoras e autores, pensam que as perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas e a desconstrução dos conceitos organizacionais a que estas procedem são, em algumas das suas vertentes, perspectivas susceptíveis de oferecer estratégias mais adequadas no que concerne a análise organizacional sobre as relações sociais de género.

2. 1. 9 As Racionalidades Culturais

Os estudos sobre as culturas organizacionais muito têm contribuído para uma concepção de organização apoiada nos aspectos culturais e simbólicos das mesmas. Diversos autores e autoras salientam que o termo “organizational cultures” surgiu pela primeira vez na literatura académica num artigo de Andrew M. Pettigrew de 1979 intitulado “On Studying Organizational Cultures” (Hofstede *et alii*, 1990: 286), sendo que cada vez mais e com o reconhecimento dos aspectos simbólicos dos contextos organizacionais se começou a questionar o positivismo e a reclamar uma visão das organizações através de uma perspectiva cultural (Smircich, 1983, 1988)⁵⁷.

Segundo Philippe Bernoux (1995: 104) a concepção tradicional de cultura que, normalmente, estava subjacente à descrição de “sociedades ditas primitivas” era “aparentemente inaplicável às organizações burocráticas modernas, fundadas sobre a racionalidade weberiana ou funcionalista”. Mas, “a experiência do funcionamento destas organizações e dos seus disfuncionamentos obrigou a admitir que esta racionalidade [weberiana ou funcionalista] não era o único elemento dentro das organizações”, uma vez que os actores produziam novas racionalidades, criando “disfunções” racionais.

Leonor Torres (2004: 71 e 77-79) explica bem como a teoria da burocracia, mesmo sendo por Max Weber “construída a partir dos conceitos de dominação, autoridade e poder”, pode permitir dizer: “que por detrás da aparente uniformidade (e monoracionalidade)

⁵⁷ Gareth Morgan (1986), entre outros, considera que a emergência do conceito de cultura organizacional ocorre durante os anos 70 e aparece ligado ao estudo do “milagre económico” japonês, que de um país destruído pela segunda guerra rapidamente se transformou numa das maiores potências mundiais. Acredita-se mesmo (Ouchi, 1981) que o florescer crescente das organizações japonesas (em contraposição com um certo progressivo declínio de produtividade das empresas norte-americanas) foi devido à optimização do seu potencial humano através de uma cultura organizacional inovadora, factor primordial e específico da capacidade para afrontar a mudança nas organizações, assim como também se deveu ao facto de existir uma grande articulação entre a cultura societal e a cultura de empresa japonesas, que de forma alguma se

subjacente ao termo *cultura racionalizadora* ou *cultura burocrática*, se esconde uma realidade simbólico-cultural muito mais complexa, menos unitária e, sobretudo, mais dinâmica do que estática”. Defende, então, a autora que “as diferenciações culturais constituem um produto inevitável do próprio princípio da racionalização” e que “o contexto burocrático constitui um *campo de interacção* dotado de uma dinâmica singular propícia à construção e reconstrução de subculturas organizacionais”.

Na conceptualização das organizações através de uma perspectiva cultural incluem-se diferentes perspectivas teóricas⁵⁸. Leonor Torres (2004: 162-163) sintetiza-as e integra-as em dois pólos de análise. “O primeiro polo remete-nos para a natureza ontológica da cultura, questionando se esta é uma importação externa à organização [*cultura como variável independente*], um factor endógeno e idiossincrático da organização [*cultura como variável dependente*], ou ainda, num outro plano, um processo dialéctico de construção e reconstrução contínua através das interacções sociais [*cultura como metáfora*]; por sua vez, o segundo pólo enfatiza o modo como a cultura se manifesta, podendo esta estar situada num *contínuo* representativo de três possíveis modalidades de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora”.

A noção de *cultura como metáfora* vai diminuir a importância teórica dos estudos organizacionais tradicionais que colocavam a ênfase nos aspectos racionais e formais da vida organizacional ignorando as lógicas de construção e reconstrução das culturas organizacionais. A *cultura como metáfora* sugere configurações metafóricas diferentes e de acordo com as manifestações predominantes dessas culturas. Vejamos:

A noção de *cultura como metáfora integradora* é nos sugerida pelo teor daquelas análises em que se defende que a cultura é a essência mesma da organização. A cultura é algo que as organizações têm de *per si* e é construída nos e pelos processos de interacção dos actores que partilham os mesmos valores e crenças, sendo que, aqui, “as inconsistências, os conflitos, as ambiguidades e até as eventuais diferenciações subculturais” não são tidas em conta, ou são mesmo menosprezadas (Frost, *et alii*, 1991: 11).

A ideia de que nas organizações os sujeitos *constróem* uma cultura integradora é uma das ideias centrais das abordagens que se reclamam da designada “corporate culture”, ou de cultura de empresa como habitualmente é designado o conceito em língua portuguesa.

apresentavam fragmentadas – facto que não acontecia nem na cultura societal nem na cultura de empresa norte-americanas, daí o seu declínio de produtividade.

⁵⁸ Veja-se que há um problema de conceptualização sobre o que é a cultura organizacional. Edgar Schein (1990: 109) diz-nos que “o problema em definir a cultura organizacional deriva do facto de o conceito de organização ser ele próprio ambíguo”.

Defende-se, nesta perspectiva⁵⁹, que as organizações, para poderem ser eficazes, têm que ter uma cultura forte e homogénea e uma “gestão pela cultura”, pressupondo-se, invariavelmente, que não pode haver interesses divergentes dos interesses gerais e das finalidades últimas da empresa (Lopes e Reto, 1988, 1990; Hofsted, 1994) e acreditando-se, mesmo, que o sucesso das organizações eficazes depende da capacidade dos sujeitos para superar as divergências particulares e para criar linhas de orientação, valores e filosofias mais consensualmente partilhadas (Peters e Waterman, 1987).

Esta perspectiva realça, então, a construção colectiva da cultura organizacional, construção essa em acordo com um “projecto colectivo da organização” (Sainsaulieu, 1985: 303) em que “os indivíduos têm em comum uma mesma lógica de interesses” (Sainsaulieu, 1992: 128). E, aqui, “parece que os limites do jogo possível de cada actor são dados à partida. Tudo se passa como se estes pudessem jogar apenas um jogo, como se as suas capacidades estratégicas fossem determinadas pela situação de trabalho particular” (Bernoux, 1997: 251)⁶⁰. O “jogo possível” de cada actor cria uma cultura organizacional que pode ser vista como uma *variável interna e dependente*, variável susceptível de ser gerida [sobretudo pelo líder formal] a favor da integração do colectivo nos propósitos organizacionais, muitas vezes, até, através de um “processo de controlo ideológico” (Morgan, 1986).

A construção colectiva da cultura organizacional, nesta perspectiva de análise, dá-se *in locus*, no contexto da acção organizacional e, nos semblantes mais corporativistas desta visão, esta construção é própria de cada organização, “um lugar onde se encontram e se transformam diversas correntes culturais, as quais não são redutíveis a simples efeito de contingência cultural societal (Pimentel, 1988: 20-23), a simples efeito da força de *uma variável externa e independente* que confinaria os limites de actuação organizacional aos padrões culturais mais amplos.

Nesta ordem de ideias, as organizações estão longe de poderem ser encaradas como sendo culturalmente heterogéneas. A cultura de empresa, de facto, parece acentuar o carácter instrumental das organizações tendendo a escamotear os aspectos conflitantes e dinâmicos das mesmas e a negar, mesmo, a existência de subculturas. É esta, pois, uma perspectiva em que se delinea, essencialmente, uma visão racional, monolítica e estática das organizações (González, 1990: 47).

⁵⁹ Schein (1985, 1990, 1991) com a sua “tipologia dos níveis de cultura”, ao lado de Ouchi (1981), de Selznick (1984), de Peters e Waterman (1987), de Ouchi e Wilkins (1988), entre outros autores, mostra-se um dos principais defensores desta designada “corporate culture” (Frost, *et alii*, 1991: 11).

⁶⁰ O resultado, acrescenta Bernoux (1997: 251) é que “essa cultura estratégica redundou na definição de modelos *a priori*, tratados sob a forma de tipologia – fusão, negociação, afinidades e retirada – que podemos ver enunciados na maior parte das obras de Sainsaulieu”.

A noção de *cultura como metáfora diferenciadora* é nos permitida, por um lado, pelas reinterpretções analíticas sobre o domínio das relações organização/ambiente. Pois, como tem vindo a ser demonstrado (nomeadamente pelas perspectivas neoinstitucionais), o contexto cultural mais amplo (cultura societal, cultura política, por exemplo) interfere nas relações e nas produções culturais dos actores organizacionais e, assim, a cultura organizacional não é algo que se impõe e se manipula dentro de uma organização, é sim algo que se desenvolve nos processos de interacção *dentro* da organização e *entre* as organizações. E, desta feita, a operar-se, “a mudança já não será tanto de tecnologias, estruturas e capacidades e motivação [...]. As mudanças mais efectivas ocorrerão como consequência da mudança das imagens e valores que orientam a acção” (Morgan, 1986: 138).

Por outro lado, a mesma noção de *cultura como metáfora diferenciadora* é resultante da problematização e diluição da ideia de que a organização é um nicho de cultura construída e reconstruída na base de relações de consensualidade. Pois, “nas organizações há por vezes muitos sistemas de valores diferentes e competitivos que criam um mosaico de realidades organizacionais em vez de uma cultura corporativa uniforme”. Por exemplo, “quando um grupo de elevado status interage com um grupo de baixo status, ou quando grupos com atitudes ocupacionais muito diferentes são colocados numa relação de dependência, as organizações frequentemente tornam-se empestadas por esta espécie de guerra cultural” (Morgan, 1986: 127)⁶¹.

As organizações comportam, pois, não uma cultura monolítica e homogénea mas sim subculturas em relação. E, se se tem apontado a consistência e o consenso que, por vezes, se manifestam *dentro* das subculturas, também muito se tem aludido aos conflitos e constrangimentos inerentes à relação ambígua que se opera *entre* as subculturas (Smircich, 1983, 1985; Torres, 1997; 2004). O surgimento do *corpus* teórico sobre as “políticas culturais” das organizações em muito é devedor da análise desta relação.

A noção de *cultura como metáfora fragmentadora* é nos permitida pelo cruzamento da análise sobre as culturas e subculturas organizacionais com os princípios metafóricos dos modelos da ambiguidade e das perspectivas neoinstitucionais. Pois, “ao realçar o significado simbólico virtual de quase todos os aspectos da vida organizacional, a metáfora da cultura, assim, focaliza a atenção no lado humano da organização que outras metáforas ignoram ou menosprezam” (Morgan, 1986: 135) e o facto de se “incluir ambiguidades no estudo das culturas” permite que se configure as organizações como *loci* de “complexidade interactiva”,

⁶¹ Gareth Morgan (1986) explicita esta ideia dizendo que a posição de poder dos líderes formais lhes confere um importante papel na criação de uma cultura. Eles têm a possibilidade de definir valores e condutas, no entanto, eles não dispõem do monopólio nesta área; os outros elementos também têm poder de influenciar, agindo como líderes informais, ou simplesmente agindo como pessoas comuns.

o que obriga, então, a que se modifique a definição de cultura e a questionar a tradicional ideologia que a enforma (Weick, 1990; Meyerson, 1991).

Para William Tyler (1991: 84-85), com o reconhecimento da importância da dimensão simbólica nas organizações deu-se uma mudança radical na conceptualização das organizações, a que ele se refere como uma mudança do “transladar” da sociologia do campo da “estrutura” para o campo da “cultura”.

Diz Andrew Pettigrew (1979: 574): “Os actores organizacionais devem ser vistos não somente como criadores de alguns dos mais racionais e tangíveis aspectos das organizações tais como as estruturas e as tecnologias mas também como os criadores de símbolos, ideologias, linguagens, crenças, rituais e mitos, enquanto aspectos de componentes mais culturais e expressivas da vida organizacional”. Devem ser vistos, em suma, como reprodutores e produtores de racionalidades culturais múltiplas e diversas.

As culturas organizacionais, de facto, têm vindo a ser perspectivadas como “uma realidade de ordem simbólica habitada e animada (construída) por seres dotados de capacidade de simbolização” (Gomes, 1994: 284), o que implica uma “focalização nas componentes cognitivas, tais como concepções, crenças e valores” dos actores organizacionais (Sackmann, 1992: 140).

Nesta ordem de ideias, as culturas devem ser conceptualizadas “como algo que é relativo, fluido e em constante emergência” (Bryman, 1991: 213) já que as organizações, em si, apresentam uma “configuração cultural múltipla” (Alvesson, 1993: 118). E, assim sendo, a análise sobre as culturas só pode ser feita através de um “modelo multidimensional” (Hofstede *et alii*, 1990: 311), um modelo em que se seja capaz, por exemplo, de perceber que “a complementaridade teórica subjacente às três visões [integradora, diferenciadora, fragmentadora] se torna imperiosa para a compreensão da totalidade do contexto cultural” e em que se seja capaz de ver como “as diferentes organizações passam a revelar diferentes facetas da sua cultura, podendo mesmo coexistir num mesmo contexto organizativo formas consensuais, diferenciadoras ou fragmentadoras, com ou sem a predominância de uma sobre as outras” (Torres, 2004: 163).

Desta feita, os contextos sociais e organizacionais têm sido perspectivados como *loci* de diferentes expressões culturais a diferentes níveis e com várias conexões internas e externas, em suma, organizações enquanto *loci* onde se relacionam racionalidades, culturas e poderes vários.

Os estudos sobre as “culturas organizacionais de escola” (entre nós: Gomes, 1993⁶², Sarmiento, 1994⁶³, Torres, 1997, 2004) têm apontado para o carácter dinâmico das culturas (incluindo as subculturas e contraculturas) que permite que estas sejam vistas como constantemente reinventadas e contestadas pela acção e não simplesmente sujeitas a um carácter determinista que as concebe como eminentemente conservadoras, reprodutoras e de antemão consolidadas⁶⁴.

Assim, na análise da escola como organização, torna-se essencial que “os nossos instrumentos conceptuais sejam capazes de examinar o habitat social – a cultura – de forma a ter em consideração o que é informal, efémero e escondido assim como o que é visível e oficial” (Westoby, 1988: XI). Desta forma, “a cultura do estabelecimento [...] e outras mil coisas materiais ou simbólicas” (Thurler, 1994: 19) não podem ser analisadas que sob uma forma multi-metodológica e, sobretudo, não podem ser perspectivadas como “coisas” estáveis, estáticas, imutáveis, uniformizadas. Não é possível conceber-se as culturas, nem as culturas organizacionais, nem tão pouco as “culturas organizacionais escolares” como sendo fenómenos culturais monolíticos mas sim como fenómenos culturais ou subculturais simbólicos e ambíguos (Firestone e Louis, 1999) que permitem “olhar a cultura organizacional simultaneamente como *processo* e *produto*, tal como se faz “em grande parte das investigações enquadradas no *movimento crítico*” (Torres, 2004: 192)⁶⁵.

Por isso, a conceptualização das organizações educativas enquanto *locus* onde se podem “definir relações do tipo comunitário”, relações essas que permitem a manifestação de uma “cultura, liderança e gestão colaborativas e colegiais” (Fullan e Hargreaves, 2001), supostamente mais participativas e democráticas, muito tem sido problematizada no sentido de mostrar, por exemplo, como estes princípios em muito estão em acordo com os valores típicos da cultura de optimização empresarial transposta, agora, para o âmbito das escolas (Ball, 1994; Lima, 1994, Torres, 2004; entre outros e outras).

⁶² Autor, que a partir de uma perspectiva da diferenciação, defende que “Dentro de uma mesma organização podem-se desenvolver culturas diferentes. As organizações que, como as escolas, envolvem redes diversificadas de interacção social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações podem desenvolver, por maioria de razão, múltiplas culturas no seu interior” (Gomes, 1993: 12).

⁶³ Autor que, também a partir de uma perspectiva da diferenciação, diz: “A análise sociológica tende cada vez mais a aprofundar o estudo dos fenómenos culturais que ocorrem ao nível micro, seja nas organizações, seja nos grupos ocupacionais, seja ainda em comunidades específicas. A aplicação do conteúdo do conceito de cultura a esses territórios cada vez mais reduzidos permite que se fale em culturas – palavra de que destacamos o plural –, ou talvez com maior propriedade linguística e rigor conceptual, em subculturas” (Sarmiento, 1994: 66).

⁶⁴ Embora também se tenha de dizer que “diferentes investidas para enfatizar a pluralidade das culturas dos professores têm sido contornadas por trabalhos que sugerem uma maior uniformidade na cultura docente” (Sachs e Smith, 1988: 123).

⁶⁵ Leonor Torres (2004: 194), a partir dos contributos de Peter McLaren (1986, cit., pela autora) clarifica: “Tomados como agentes pró-activos na construção e reconstrução da cultura organizacional da escola, as dinâmicas de interacção entre professores e alunos passam a ser exploradas de um duplo ponto de vista: como reflexos de uma estrutura escolar institucionalizada para a conformidade e convergência (normativa, ideológica, cultural), mas em simultâneo, como denunciadoras de uma anti-estrutura de resistência”. Ver ainda a este propósito os estudos posteriores de Peter McLaren (1995; 1997, b; 1999; 2000).

3. O Carácter Androcêntrico da Investigação em Contexto Organizacional

A investigação sobre o mundo laboral muito se ocupou dos homens trabalhadores. Foi sobretudo com os estudos realizados pelas mulheres feministas que se acrescentou, ainda que marginalmente, por vezes, à agenda da investigação, as experiências das mulheres profissionais e em postos de gestão (Marshall, 1984).

Pode então dizer-se que “o género e as relações de género estiveram muito tempo ausentes ou consideradas com uma relativa importância no seio dos estudos organizacionais” e que “a natureza *generizada* das organizações e das suas formas de gestão não fez parte das tradicionais perspectivas dominantes na teorização da actividade organizacional” (Hearn, 1992: 1; Hearn e Parkin, 1993: 149-150). Tudo isto reforça a existência de uma “natureza androcêntrica da teoria e investigação” (Shakeshaft, 1989: 151) no seio dos estudos que se debruçam sobre as organizações em geral e sobre as organizações educativas no que concerne a análise das relações sociais de género⁶⁶.

Em alguns estudos que se propõem analisar “a construção generizada da gestão” (Enomoto: 2000: 376) mostra-se como essa construção propiciou a ideia de que “pensar em gestão é pensar em masculino” (Schein, 1989, cit. por O’Leary e Ryan, 1994: 67), até porque “as primeiras teorias sobre a gestão foram desenvolvidas por homens”, de entre os quais se destacam “Taylor, Fayol, Barnard, Simon e Weber” (Enomoto, 2000: 376) que muito contribuíram para a “*racionalização* da produção do género” (Alvesson e Billing, 1992: 78), assim reforçando a “interiorização de critérios distintivos entre os géneros” (Giddens, 1994, 2001).

Na organização racional do trabalho defendida por Frederick Taylor as mulheres ocuparam postos de trabalho menos qualificados e pior remunerados. Procurava-se, aqui, adequar as características psicofísicas dos indivíduos aos postos de trabalho, obviamente de acordo com uma lógica de divisão “natural” do trabalho entre homens e mulheres (Freire, 1993: 66). Máquinas não eram para mulheres.

⁶⁶ Assinale-se, por exemplo, que “um estudo de dez anos de investigação sobre a revista *Educational Administration Quarterly* identificou conceptualizações e métodos androcêntricos na maioria dos artigos” (Shakeshaft, 1989: 162). Anthony Giddens (2001: 119) informa-nos que a ausência de reflexão sobre problemáticas tais como “o género, o sexo e o amor” e suas influências “na ordem social moderna” é “característica da maior parte das versões sobre teoria social”. O autor (2001: 119-120) dá exemplos: “Nos escritos de Reich e de Marcuse pouco é dito sobre género ou sobre as influências que afectaram o desenvolvimento das relações amorosas na ordem social moderna [...]. Embora tanto Reich como Marcuse fossem entusiásticos apoiantes dos movimentos de mulheres, nenhum deles elaborou nos seus escritos uma interpretação do impacto das lutas de mulheres no ambiente doméstico e outros”. Uma leitura atenta da obra de Wilhelm Reich (1975: 17) permite-nos, contudo, validar o esforço do autor que, numa tentativa de unir o marxismo e o freudismo, defende a “luta contra a exploração cultural e económica das mulheres – e isso a todos os níveis da sociedade” e mostra que “a condição das mulheres e dos jovens” exige a “politização” do seu “problema sexual”. Também uma leitura atenta de uma das obras de Herbert Marcuse nos possibilita trazer o âmbito da nossa análise um aspecto essencial por ele desenvolvido: a dicotomia razão/emoção (sensualidade). Diz Herbert Marcuse (s/d: 195): “A civilização subjogou a sensualidade à razão [...] a tirania da razão empobrece e barbariza a sensualidade”. E, defende (s/d: 199) uma futura civilização não repressiva em que as leis da razão possam ser “reconciliadas com os interesses dos sentidos”.

E, as grandes actividades associadas à gestão por parte dos teóricos das organizações⁶⁷ eram actividades implicitamente consideradas como só sendo possível ser levadas a cabo pelos homens. Há assim subjacente à teoria das relações humanas um entendimento sobre o género que mostra o carácter tecnocrático e androcêntrico das acções administrativas que foi propiciado pelas ideologias de modernização da administração e das organizações (Varghese, 1990: 26-37).

No que respeita os critérios da racionalidade burocrática, a análise weberiana se se revelou profícua no que respeita, por exemplo, à “desocultação” que Max Weber faz da “autoridade patriarcal”, com esta mesma análise pouco se fez no que concerne a transposição das implicações “destas análises estruturais do género para o nível organizacional” (Hearn, 1992: 9). De facto, Max Weber (1993: 755-756) fala “da dominação patriarcal como a forma estrutural formalmente mais consequente de uma autoridade baseada na santidade da tradição”.

Contudo, e pese embora o interesse manifestado por Max Weber pela reflexão sobre o “patriarcado”, este autor é acusado de se ter silenciado acerca do papel das relações sociais de género no desenvolvimento do capitalismo, sendo que o seu conceito de racionalidade reflecte “uma noção masculina tradicional de racionalidade” (Mills, 1993: 134). Estes argumentos surgem, normalmente, a partir da ideia de que o conceito de racionalidade burocrática, está essencialmente assente na ênfase colocada na lógica, no cálculo e no afastamento de qualquer tipo de emotividade (Oliveira, 1993: 18). As manifestações ditas “irracionais” e, vulgarmente associadas ao género feminino, tais como impulsos, desejos e sentimentos, são depreciadas pelos critérios da racionalidade burocrática. É, de facto, Max Weber (1979: 251) quem adverte: “A burocracia é *desumanizada*, na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo”.

Desta forma, os pressupostos da racionalidade burocrática e da teoria da burocracia, enquanto “tipo ideal” têm permitido conceptualmente colocar a burocracia numa oposição directa com o feminismo na medida em que se considera a teoria clássica da burocracia

⁶⁷ E que, por exemplo, Henry Fayol (1984: 26) define nos seguintes termos: “Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de acção. Organizar é constituir o duplo organismo, material e social, da empresa. Comandar é dirigir o pessoal. Coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os actos e todos os reforços. Controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas”. No seguimento dos trabalhos de Henry Fayol, também Urwick e Gulick apontam os seus principais elementos da administração: “planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, budgeting – o famoso POSDCORB” (Hampton, 1986: 62). Veja-se, ainda, o trabalho de Ordway Tead (1951), no que diz respeito às funções de liderança e o de Chester Barnard (1938) sobre “as funções do executivo” em que o autor tenta construir uma teoria da cooperação na organização formal/informal (Torres, 2004: 89).

desenvolvida por Max Weber e seus seguidores extremamente conectada com a racionalização das relações interpessoais e com a legitimação da dominação masculina.

Assim, defende-se peremptoriamente em algumas análises, para se perceber a dominação masculina nas organizações burocráticas, “o feminismo e a teoria organizacional necessitam um do outro” e propõe-se, nesta linha de pensamento, que se efectuem análises sobre as organizações baseadas “nos interesses concretos e característicos das mulheres” até porque a ética burocrática é uma ética masculina de racionalidade que exclui a emotividade. Desta forma, “a burocracia enquanto ‘organização científica da desigualdade’ serve como um filtro para outras formas de dominação – as de classe, raça, assim como as de (sexo) género – configurando uma arena que ao mesmo tempo que as racionaliza, as mantém” (Ferguson, 1984: 4- 27).

Contudo, se a burocracia, teorizada por Max Weber surge, no contexto da modernidade, como a expressão mais apurada de uma racionalidade institucionalizada, este facto não deve impedir que surjam discursos e práticas que possam propiciar resistências viáveis “às estruturas de poder e de linguagem prevalecentes”, nomeadamente no que se refere ao “discurso burocrático” que tende a ser “naturalizado” nas teorias e práticas organizacionais (Ferguson, 1984: XII-84).

A teoria da burocracia (de Max Weber), ou os termos em que ela é conceptualizada, leva mesmo a que se possa operar a uma separação entre o mundo público da racionalidade e da eficiência e a esfera privada da vida pessoal e emocional. Max Weber (1993: 755-756) considera que “a separação entre diversas partes do poder doméstico [...], desde que há existido, ficou vinculada à mais antiga e típica divisão de trabalho: a divisão de trabalho entre os sexos” e, a partir de algumas análises políticas, o mesmo autor (1993: 296), irá reconhecer que o facto de “as mulheres” terem sido “submetidas à autoridade (dominação) doméstica comum conduziu, à formatação de uma actividade comunitária pouco racionalizada e ainda a uma regulação das relações sexuais com frequência muito casuística, mas sempre mantida com rigor” está porque desta actividade não se pode excluir, no entender de Max Weber (1993: 391 e ss.) todos aqueles exemplos que são reveladores da existência da “sensibilidade da mulher”.

Ora, a separação, público (racional) /privado (emotivo), há quem defenda, apoia-se numa “noção burguesa de masculinidade” em que se tende a definir o masculino enquanto “público, quer dizer racional, instrumental, produtivo e efectivo” e o feminino enquanto privado [doméstico] como “irracional, expressivo, não efectivo e de consumo” (Reiger, 1994, cit. por Morgade, 1998: 75) e a mesma em nada ajuda na compreensão do fenómeno

organizacional onde a razão e a emoção, “o racional e o irracional se permeiam um ao outro” (Pringle, 1992: 139-175).

Vejamos se um dos exemplos que Max Weber (1967: 64) apresenta para explicar a relação do “capitalismo racional” com os fenómenos religiosos nos ajuda a perceber algumas das críticas a que ao autor são feitas. Diz ele: “As operárias de hoje dão muitas vezes a imagem de uma atitude tradicionalista e retrógrada no trabalho, sobretudo as celibatárias. Em particular, elas mostram uma falta absoluta de boa vontade e revelam-se totalmente incapazes de renunciar a métodos herdados ou aprendidos a favor de outros mais eficazes. Os empregadores queixam-se quase todos que as mulheres – digamos as mulheres alemãs – são incapazes de assimilar novas formas de trabalho, de nelas concentrar a sua inteligência, melhor dizendo, mais simplesmente, de a utilizar. As explicações que se lhes possam dar sobre a possibilidade de fazer com que o trabalho seja mais fácil, mais lucrativo, sobretudo, deparam-se, por parte delas, com uma falta total de compreensão. Aumentar a taxa de trabalho por peças não tem para elas nenhum eco. Contudo, acontece de outra forma – e o que na nossa opinião não é sem importância – com as mulheres que receberam uma educação especificamente religiosa, nomeadamente pietista. Ouve dizer-se muitas vezes – e as estatísticas confirmam-no – que é neste grupo que se encontra, por excelência, as melhores possibilidades de educação económica. A capacidade de concentrar o seu pensamento assim como o facto de considerar o seu trabalho como uma ‘obrigação moral’ encontram-se aqui vulgarmente associados a um espírito de estrita economia, sabendo calcular a possibilidade de ganhos mais elevados, e com um domínio de si, uma sobriedade que aumentam consideravelmente o rendimento”.

Será esta, pois, uma crítica não favorável às mulheres (alemãs), sobretudo se percebermos que a relação que é feita entre mulheres/inteligência/educação/trabalho, comportando embora alguns dos constrangimentos das mulheres no âmbito público do trabalho não comporta de igual modo os constrangimentos da relação público/privado (doméstico)? Por outro lado, seria efectivamente uma “falta de aplicação da inteligência por parte das mulheres” para o aumento da produtividade, como defende Weber, ou, pelo contrário, poder-se-ia tratar de um acto de resistência e luta por parte destas contra “a racionalização capitalista do trabalho”?⁶⁸

Mesmo que questões deste âmbito de análise não sejam habitualmente problematizadas, tem-se vindo a admitir que as concepções sobre a gestão escolar, por exemplo, estão

⁶⁸ Alain Touraine (1966) explica esta questão tendo por base *A Consciência Operária* enquanto movimento social e subversivo do capitalismo.

intimamente associadas com a “dureza” do núcleo “masculino” deste contexto em que se tende a associar gestão ou administração “a um determinado tipo de masculinidade – a do heterossexual, branco, racional e tecnicamente capaz” e dotado de poder”. Foi assim, parece poder dizer-se, que “a noção de ‘objectividade’ e ‘ racionalidade’ masculinas se transformaram nas palavras de ordem das burocracias” e que “a associação do feminino com a subjectividade e a irracionalidade excluiu as mulheres da possibilidade de dirigir e gerir” (Morgade, 1998: 76-77).

Estas críticas à forma como que as organizações têm sido analisadas e as implicações desta análise para a compreensão das relações de género no âmbito das organizações estendem-se a muitas escolas de pensamento e não só à organização científica do trabalho e à teoria burocrática.

Diz-se que a escola das relações humanas, por exemplo, com a experiência que desenvolveu em Hawthorne, “falhou em considerar a composição em termos de género dos grupos de trabalho estudados” e apresentou, assim, “uma perspectiva *gender-blind* das organizações” (Halford, Savage e Witz, 1997: 5). Veja-se, a este propósito, que a investigação desenvolvida por Mary Parker Follet (1940)⁶⁹, ainda que “as suas análises sobre o trabalho nas relações humanas tivessem mudado a anterior ênfase burocrática estabelecida por Taylor, Fayol e Weber” (Graham, 1995, cit. por Enomoto, 2000: 376) não foi suficiente considerada, apesar de importante, para que daí lhe adviesse qualquer reconhecimento na época (Motta, 1980: 18)

A teoria funcionalista da estratificação social de Talcott Parsons, por volta dos anos 40 e 50, é também apontada e sujeita a críticas, havendo mesmo quem considere que, de alguma forma, “Parsons, Bales e os seus colegas exacerbaram o problema do género na teoria organizacional baseando as suas análises em concepções implícitas de masculinidade ou até em pressupostos explícitos acerca da masculinidade e feminilidade das performances organizacionais e de outros sistemas sociais” (Hearn, 1992: 9).

Análises teóricas bastantes prescritivas, porque tecnocráticas e androcêntricas, sobre a problemática das relações sociais de género, estão patentes em muitos estudos de teor académico. A título de exemplo, veja-se a análise efectuada, nos finais dos anos sessenta, por Amitai Etzioni (1969) sobre o ensino, o trabalho social, a enfermagem e o trabalho bibliotecário e o enquadramento que o autor faz destas profissões enquanto *semiprofissões*

⁶⁹ Autora norte-americana, uma das raras teóricas das organizações. Mary Parker Follet é geralmente associada à Escola Clássica (Administração Científica), embora muitas das suas análises, nomeadamente as relativas à importância dos princípios administrativos de coordenação, sejam precursoras da teoria das relações humanas, e tenham, mesmo, chamado a atenção para alguns factores da teoria da contingência (Motta, 1980: 18).

por serem altamente feminizadas. Veja-se, também, a análise que Richard Simpson e Ida Simpson (1969) fazem sobre a presença das mulheres nas organizações escolares, defendendo explicitamente que esta presença é o factor responsável pelo reforço do controlo burocrático e pela ênfase colocada na autoridade hierárquica e nas regras e ainda, que esta presença, em si, é o factor responsável pela pouca autonomia dos trabalhadores das organizações escolares. Com estas análises, estamos em crer, muito se reforçou a institucionalização das desigualdades de género nas organizações educativas.

As teorias sistémicas e contingenciais, por seu turno, “apresentam como principal fraqueza a aceitação e o não questionamento da noção weberiana da burocracia” que, “apoiada em hierarquias, procedimentos e tarefas impessoais conducentes à mais racional e eficiente forma de organização”, faz “desaparecer as tradicionais formas de poder e discriminação baseadas, por exemplo, no sexo ou nas características de classe” Halford, Savage e Witz, 1997: 9).

No meio da produção teórica e organizacional levada a cabo pelos homens, “só muito recentemente poucas mulheres, para além de Follet e Woodward, foram reconhecidas como expoentes da teoria organizacional” (Hearn, 1992: 9). Joanne Martin (1994: 418) defende que “os problemas da exclusão [das mulheres] dos cânones dos estudos organizacionais são particularmente acutilantes para investigações que focalizem a problemática do sexo e do género [...] permitindo a presunção de que a investigação organizacional é neutra do ponto de vista das relações de género”⁷⁰.

E, Graciela Morgade (1998: 77), por exemplo, é peremptória ao afirmar que “as tentativas que ao longo do século se fizeram para atacar o coração das estruturas hierárquicas (desde o discurso organizacional das ‘relações humanas’ até às pressões contingenciais) estiveram impregnadas de uma forma patriarcal de significado no que respeita as relações de género, ainda que alberguem sementes de transformação”.

O carácter androcêntrico da investigação sobre as relações sociais de género tem sido apontado como estando até subjacente aos estudos que enformam a teoria crítica. Como no-lo reporta Nancy Fraser (1990: 51), “Habermas não diz virtualmente nada acerca do género na *Teoria da Acção Comunicativa*”. Acrescenta a autora: “Ora bem, de acordo com a minha concepção da teoria crítica, trata-se de uma séria deficiência”. Esta “deficiência” é explicitada

⁷⁰ A este mesmo propósito Joanne Martin (1994: 417) assinala que “o leque de representação das mulheres nas universidades que providenciam os recursos para a investigação constitui uma explicação parcial para o facto de a investigação feita pelas mulheres não ser normalmente incluída nos cânones do conhecimento da teoria organizacional. Embora não existam estudos sistematicamente conduzidos, os índices da maior parte dos *handbooks*, *text-books* e histórias de disciplina incluem poucas mulheres investigadoras [...] as mais prestigiadas contribuições continuam a ser associadas, com algumas excepções, aos homens”.

por Iris Young (1990b: 106-107) que, apesar de reconhecer que “a teoria da acção comunicativa de Habermas tem muito mais a oferecer a uma ética feminista que a teoria ética e política modernas”, reconhece também, entre outros aspectos, que Jürgen Habermas com a sua “fé na possibilidade do consenso como uma condição para que o diálogo se inicie [...] conserva o compromisso com a imparcialidade e reproduz na sua teoria da comunicação uma oposição entre razão e desejo”. De “uma esfera da comunicação *sem ruídos*, plenamente transparente”, defende Iris Young (e muitas mais autoras e autores pós-modernos e pós-estruturalistas) deve passar a ter-se “uma visão que investiga as opacidades inerentes à linguagem” para mostrar que uma “concepção dialógica da razão comunicativa” deve comportar uma “crítica e abandono do pressuposto que esta razão é consensual e imparcial” (Peters, 2000: 76).

A partir dos anos 70 houve uma explosão da produção académica feminista em várias disciplinas e também na teoria organizacional. Contudo, a discussão feminista, também neste âmbito, tem adquirido um carácter restritivo já que, com poucas excepções, a problematização das relações sociais de género “tem sido inscrita na teoria organizacional por vias incompletas e inadequadas” e foi feita, quantas vezes, “fora dos limites da teoria organizacional” (Calás e Smircich, 1992: 227-228).

Em suma, a nível dos estudos organizacionais, “o feminismo tem sido reduzido” (Hearn e Parkin, 1993: 150)⁷¹. Os estudos de carácter académico, de teor feminista ou não, conhecem, no entanto, nos nossos dias, uma grande proliferação. Em Portugal, esclarece Manuela Silva (1999: 25), “nos últimos 15-20 anos têm surgido estudos de carácter científico sobre as problemáticas da igualdade de género, mas os seus conteúdos dificilmente permeiam a prática das administrações a ponto de influenciarem os seus procedimentos correntes”.

4. Racionalidades, Emoções e Relações Sociais de Género nas Organizações Educativas

Muitos estudos efectuados sobre as relações sociais de género, em contexto organizacional, em nada contribuíram para a diluição teórica do carácter dualista inerente à teoria organizacional respeitante à sobrevalorização dos processos de racionalidade (masculina) em relação aos significados associados à emotividade (feminina) como

⁷¹ Susan Halford, Mike Savage e Anne Witz (1997: 3-4) explicam o pouco interesse que as feministas dedicaram à teoria organizacional tendo em consideração o contexto intelectual dos anos 70 em que, precisamente, os trabalhos feministas emergiram. Foi um contexto, dizem os autores, em que as feministas tentavam reconciliar o marxismo com o feminismo pensando que “os processos organizacionais não eram em *si próprios* importantes já que eram derivados das relações sociais capitalistas”.

tradicionalmente esta dicotomia nos é apresentada (e sem estar sujeita, na maior parte das vezes, a qualquer tipo de problematização).

Segundo Marta Calás e Linda Smircich (1992: 229), “a teoria organizacional foi explicitamente e em primeiro lugar respeitante ao sexo e não ao género”. Acrescentam que os estudos organizacionais que supostamente se debruçaram sobre o "género" foram os estudos incluídos na denominada literatura “Women in Management”. Ora, este tipo de literatura, fortemente criticada por estas autoras, parece revelar que “Antes da entrada das mulheres não havia (aparentemente) género na gestão”.

Daí que Marta Calás e Linda Smircich (1992: 229) defendam que as relações sociais de género não podem continuar a ser analisadas, como muitas vezes se tem feito, sobretudo, na denominada literatura “Women in Management”, sob o prisma que revela que o género “é importante para a teoria organizacional somente por causa das entidades biológicas – as mulheres- repentinamente chegadas aos postos de gestão”. A ideia é, então, a de que “a maioria da teoria organizacional trata a problemática do género como colapsada na categoria do sexo: uma determinada variável biológica facilmente mensurável. E depois, o sexo é reduzido à categoria *mulheres*”. Assim, nas obras “Women in Management” tudo se passa como se somente as mulheres fossem *genderizadas*. Explicam as mesmas autoras (1992: 229): “A fórmula implícita na literatura organizacional é género = sexo = mulheres = problema”.

Desta feita, na maioria da teoria organizacional, a produção e reprodução do(s) género(s) estão intimamente associadas à dualidade razão (homem)/emoção (mulher). E, a ideia instrumentalista baseada em noções de racionalidade que parte da premissa que “o estilo de gestão dos homens é melhor sucedido para o alcance da excelência empresarial tem constituído uma barreira para o prosseguimento das mulheres na gestão” (Northcraft e Gutek, 1993: 220). De facto, as organizações tendem a ser a ser analisadas como estando dominadas pelos valores do género masculino, o que faz, até, com que os homens sejam capazes de alcançar posições de prestígio e poder mais facilmente do que as mulheres (Kanter, 1977; Morgan, 1986; Acker, 1991; Reskin e Ross, 1995; Jacobs e Steinberg, 1995; Mann, 1995; Wajcman, 1996).

Aproveitando alguns dos vectores de análise das organizações, nomeadamente das organizações educativas, que as consideram como *loci* onde se entrecruzam diversos aspectos ambíguos, simbólicos, culturais, políticos, subjectividades e racionalidades várias, estudos há em que se sugere ou defende mesmo “a possibilidade da demissão da racionalidade nas organizações e o ressurgimento das bases de decisão emocionais”, preconizando desta forma que “a demissão da racionalidade organizacional pode também proporcionar o fim das teorias

que a sustentam” (Simpson, 1972, cit. por Benson, 1977: 1), uma vez que o facto da “emoção” ter estado “fora de lugar na organização racional e na organização racional dos textos sobre as organizações excluiu as mulheres da possibilidade de gerir as organizações” (Swan, 1994: 90).

Na verdade, numa tentativa de superar as concepções da “perspectiva masculina racionalista que não afectou somente as teorias nas ciências sociais mas mascarou a realidade das teorias sobre os comportamentos organizacionais de igual forma” (Shakeshaft, 1989: 150) e de se insurgir contra a “gestão tradicional do conhecimento na administração educacional” que teve o efeito de “promover a base de uma teoria, investigação e conhecimento desconectados das vozes, necessidades e realidades” (Ortiz e Marshall, 1989: 126), o “feminismo da diferença” irá defender incondicionalmente que todo e qualquer tipo de gestão deve concentrar as características da especificidade da gestão feminina.

É assim que se defende, e cada vez mais, a necessidade de emergência de análises sobre “a especificidade feminina” nas organizações. Nesta linha de pensamento diferencialista apregoa-se que “as mulheres estão a transformar as diferentes arenas [...] pela construção de uma nova ordem social ou paradigmas que irão eventualmente substituir a velha ordem” (O’Leary e Ryan, 1994: 75)⁷². Diz-se, por exemplo, que “a chegada das mulheres na política e na empresa corre o risco de mudar o modelo cultural clássico, a masculinidade deixando de ser a medida padrão” (Tarrab e Simard, 1986: 26) e considera-se “cada vez mais positivamente, na gestão, o recurso à intuição, à criatividade, ao pensamento global em vez de o único recurso ao pensamento racional e lógico” (Plasse e Simard, 1989: 113). Em suma, tende-se cada vez mais a defender a necessidade de transposição dos modelos de análise das organizações racionalistas e androcêntricos para um outro tipo de modelo mais em acordo com as peculiaridades e as diferenças das mulheres, em suma, modelos essencialmente reveladores das “emoções femininas” nas organizações⁷³.

A “masculinidade organizacional” e a “feminilidade organizacional”, ainda e sobretudo a partir dos anos 70, têm vindo a ser contrapostas pelos designados “modelos de androginia” que constituem uma outra tentativa para a explicitação do comportamento e desempenho dos actores organizacionais. Nestes modelos, tentando-se ultrapassar a dualidade razão/emoção

⁷² Helen Fisher (2001) apresenta-nos uma obra com um título que em muito ultrapassa o que acabámos de referir: *O Primeiro Século. Como as Mulheres estão a mudar o Mundo*. Defende-se nesta publicação (2001: 16) que “à medida que as mulheres forem continuando a inundar o mercado de trabalho em culturas de todo o mundo irão aplicar as suas aptidões naturais em muitos sectores da sociedade e influenciar de forma determinante os negócios, o sexo e a vida familiar no século XXI. Porquê? Porque as tendências actuais nos negócios, nas comunicações, na educação, no direito, na medicina, no governo e no sector sem fins lucrativos, a chamada sociedade civil, sugerem que o mundo de amanhã vai precisar da mente feminina”.

⁷³ Aprofundamos esta reflexão no sexto capítulo deste trabalho.

parte-se do princípio, por exemplo, de que a presença das mulheres nas organizações pode servir para “transformar as culturas organizacionais autoritárias em comportamentos andróginos nos quais tanto os homens como as mulheres podem ser capazes de exibir comportamentos femininos e masculinos” (Hearn, 1992: 141).

Contudo, também os modelos e concepções de androginia não deixam de ser teoricamente problemáticos, na medida em que podem, contrariamente aos seus objetivos, e entre outros aspectos, “mostrar que a orientação do papel masculino se sobrepõe, nas nossas sociedades, ao modelo dominante de individualidade” (Amâncio, 1994: 24). E, assim sendo, não é de estranhar que para se ter chegado à tal concepção de androginia que apela à similaridade comportamental entre homens e mulheres, “muita da investigação organizacional sobre o sexo e o género argumentasse que as mulheres se deveriam conformar às normas organizacionais estabelecidas pelos homens poderosos” (Martin, 1994: 405).

A similaridade comportamental e de competência entre os sujeitos feminino e masculino implicaria uma adaptação e assimilação por parte das mulheres às normas, características e comportamentos do sujeito masculino, enquanto modelo de referência universal no contexto organizacional. Desta forma, autores há que referem que “a possibilidade de um ser humano assexuado representando um ideal de unidade do masculino e do feminino reencontrados, não marcado sexualmente, permite validar, sob a capa de neutralidade, o modelo masculino que a racionalidade própria da ciência moderna instituiu como modelo universal” (Lourenço, 1999: 90-91) e tenham, por isso, presente que a concepção de androginia mais não é do que uma concepção ideal, na medida em que “a maior parte da sociedade continua a manifestar estereótipos de género caracterizando os homens como essencialmente masculinos e as mulheres como essencialmente femininas. Então, as experiências de socialização das mulheres e dos homens jovens continuam a diferenciar determinadas formas que reforçam estes estereótipos” (Powell, 1993: 254). Diz Gilles Lipovetsky (1997: 35): “Antropologicamente, sentimo-nos semelhantes, psicologicamente sentimo-nos diferentes: a anunciada reconciliação *androginal* não se verificou”.

É assim que se tem demonstrado que “tanto os homens como as mulheres participam na reprodução do sentido dos modos de ser que os diferenciam, através de padrões de comportamento que, embora aparentemente distintos, têm uma origem ideológica comum” (Amâncio, 1994: 34) e que, por exemplo, “no contexto do trabalho a desejabilidade de uma imagem adulta passa necessariamente pelo recurso a características masculinas e pela rejeição das características femininas. O peso dos significados associados às categorias sexuais, neste contexto, coloca as mulheres numa posição de escolha forçada entre uma identidade adulta, a

que corresponde a perda de feminilidade, ou a manutenção de uma identidade feminina, a que corresponde a perda de competências no contexto do trabalho” (Amâncio, 1994: 69)⁷⁴. Por isso, as mulheres “esforçam-se por preservar a teoria implícita da *personalidade* feminina e, ao mesmo tempo, torná-la aceitável no contexto organizacional, dissociando-a do actor mulher e estendendo-a ao actor homem” (Amâncio, 1994: 86)⁷⁵.

As investigações organizacionais que partem do princípio de que existe uma similaridade comportamental e de competência entre os sujeitos feminino e masculino e, sobretudo as investigações que propõem modelos de androginia para se analisar a actividade organizacional são, para além de bastante questionáveis, de um número bastante reduzido.

Que implicações podem advir destas perspectivas sobre a afirmação das “racionalidades” e das “emoções” no que respeita a problemática das relações sociais de género nas organizações educativas? É ao que nos propomos responder no ponto seguinte deste capítulo.

5. Masculinidades e Feminilidades nas Organizações Educativas e Novas Formas de Dominação.

Em muitos estudos, sobretudo nos realizados pelas feministas liberais, e no âmbito do “feminismo da igualdade”, reclama-se a igualdade no sentido de acesso igual e oportunidades iguais para que as mulheres, tal como os homens, possam atingir os altos níveis das hierarquias organizacionais. Estes estudos preconizam a existência de uma similaridade comportamental entre os homens e as mulheres em contexto de gestão organizacional. Há bastantes testemunhos recolhidos em contextos organizacionais que apontam para a não existência de especificidade da gestão dos actores homens e mulheres que nesses contextos desenvolvem práticas de gestão (Tarrab e Simard, 1986; Tarrab e Salzer, 1987; Tarrab e Coëne, 1990; Varghese, 1990).

É no âmbito da defesa da não especificidade da gestão dos actores organizacionais, homens e mulheres, que em algumas investigações que partem da interrogação: “Será que a gestão das mulheres difere da gestão dos homens?” se chega à conclusão que “ela difere em

⁷⁴Diz ainda Lígia Amâncio (1994: 169): “os conteúdos do estereótipo feminino só são especificamente femininos e consensuais quando se referem ao papel tradicional das mulheres, de mãe e dona de casa, porque quaisquer outros papéis sociais aplicados às mulheres implicam a assimilação de traços masculinos”.

⁷⁵ Acrescenta Lígia Amâncio (1994: 87) que “os conteúdos do estereótipo masculino são recursos utilizados por homens e mulheres para conferir capital simbólico aos actores que possuem pouco poder e para destacar a mulher que ultrapassa as fronteiras do comportamento que lhe é socialmente reconhecido como possível”. A este propósito, será de salientar que a racionalidade masculina impera de tal forma a nível organizacional e societal que há mulheres (por exemplo: Jeannine Guillevin-Wood – canadiana) que, em determinadas revistas, entre as quais a *Commerce*, já foram eleitas “O Homem do Mês” (Tarrab e Simard, 1986: 108). Também em algumas investigações se demonstra que, por vezes, as mulheres em contexto de trabalho, adoptam estratégias de adaptação e de assimilação que se coadunam com a racionalidade organizacional de tipo masculina. Essas estratégias passam muitas vezes pela forma de vestir, pela linguagem corporal e verbal, em suma por todo um conjunto de técnicas de dessexualização (Hearn, 1992: 148 e ss.).

algumas formas e em alguns contextos, mas na maior parte das vezes ela não difere” (Powell, 1993: 175) e, assim sendo, “as mulheres podem de facto passar no teste provando ser semelhantes aos homens em termos de estilos de liderança e, conseqüentemente, aptas para serem gestoras” (Marshall, 1984: 17).

Se em muita literatura acerca das organizações, nomeadamente das educativas, se tem por objectivo primordial focalizar a não especificidade da gestão educacional levada a cabo pelos actores masculinos e femininos, outra literatura há que consiste essencialmente em proceder à afirmação da existência de diferenças significativas entre a gestão actualizada quer por homens quer por mulheres.

Diversas contribuições (nomeadamente do pós-modernismo e do pós-estruturalismo) permitem uma análise que aponta no sentido de se perceber que, em contexto de gestão (educacional), se deve escutar a “voz feminina”, partindo do princípio que essa voz é específica.

No seio da literatura organizacional, desde há alguns anos, o “feminismo dá diferença”, vai abarcar dimensões de análise em que se revela, por exemplo, que a “*ética do cuidado*” (as acções são motivadas por preocupações de cuidado para com os outros e de conexão com eles) é extremamente comum entre as mulheres em contexto educativo (Gilligan, 1982). Com o “feminismo da diferença”, cuja construção se foi operando sobretudo a partir do trabalho de Carol Gilligan (1982), defende-se que as mulheres, devido aos processos de socialização diferenciados, têm comportamentos organizacionais específicos.

Esta ideia foi amplamente adoptada pelos estudos *Women in Management*, por autores da corrente neoclássica (e mesmo por algumas recomendações legais), surgindo assim um tipo de discurso que celebra a especificidade do poder feminino nas organizações e, conseqüentemente, defendendo-se a existência de uma gestão especificamente feminina.

Há muitos defensores da ideia de que existe esta especificidade da *gestão no feminino*. Baseados em dados retirados de entrevistas em profundidade, alguns investigadores (Tarrab e Simard, 1986; Tarrab e Salzer, 1987 e Tarrab e Coëne, 1990) apresentam-nos alguns testemunhos cedidos por mulheres e homens que ocupam importantes cargos de gestão, sobretudo a nível empresarial e que partilham do sentimento de que a mulher gestora é diferente do homem na medida em que ela administra as coisas também de forma diferente e, por vezes, até melhor.

Assim seria a gestão no feminino: As mulheres que ocupam cargos de gestão teriam preferência por um modelo de gestão mais “democrático”, agiriam de forma mais colegial do

que os homens e tomariam mais em consideração a dimensão humana dos problemas, até porque nelas, a “emoção” impera sobre a “razão” (Shakeshaft, 1989; Plasse e Simard, 1989; Powell, 1990; Irby e Brown, 1995, 1998; Logan, 1998; Holtkamp, 2002).

O *estilo de gestão feminina* é também visto, na maior parte, dos *estudos da diferença* como constitutivo de uma cultura organizacional também ela específica (*cultura como metáfora integradora*). Defende-se aqui, por exemplo, que “o dia-a-dia das experiências das mulheres cria uma cultura feminina que difere do mundo que os homens ocupam nas escolas” e que “as tácticas de poder predominantes entre as mulheres administradoras são a construção de coligações [...], o que cria uma atmosfera consensual e participativa para as tomadas de decisão” (Shakeshaft, 1989: 14-187-188). Tenta-se mostrar, então, como “as mulheres enfatizam a coesão. São muito menos individualistas e gastam menos tempo em engendrar um clima e uma cultura integrativos” (Ozga, 1993: 4-11).

E, não raras vezes, nesta defesa da existência de uma especificidade da gestão feminina, estabelecem-se comparações explícitas ou implícitas entre as formas de actuação das mulheres e dos homens na gestão educacional. Diz-se, por exemplo: “Em comparação com os homens, as mulheres tendem a negociar os conflitos de forma a protegerem a continuidade das relações de trabalho (em vez de verem o conflito em termos de ganha-perde) e a valorizarem as relações por si próprias, como parte integrante do seu empenhamento para com o cuidado (em vez de as verem como instrumentais para outros propósitos)” (Rothschild, 1990, cit. por Fullan e Hargreaves, 2001: 108) e, nesta sequência, aponta-se o quão “é importante reconhecer e valorizar o que as mulheres têm a oferecer à gestão educacional” (Coleman, 1994: 194), devido precisamente às “diferenças de género na gestão (Plasse e Simard, 1989; Shakeshaft, 1989, 1999; Hackney, 1998; Holtkamp, 2002) e defende-se, até, que os estilos de liderança das mulheres devem ser a norma à qual os homens se devem ater (Peters, 1990; Rosener, 1990; Clegg e Palmer, 1996; Fisher, 2001)⁷⁶.

Assim, em alguns trabalhos de reflexão sobre “o género nas organizações”, a *feminização do poder* tem vindo a ser apregoada como a última etapa da dinâmica igualitária e as “*démarches* da guerra contra os homens” têm-se convertido na aclamação das “mulheres de sucesso” *versus* os “homens frágeis” (Naisbitt e Aburdene, 1990: 245). A cultura

⁷⁶ É neste contexto de defesa da especificidade da gestão efectuada pelas mulheres e da gestão efectuada pelos homens que, tendo por base as actas de um colóquio realizado em 2 de Junho de 1989 subordinado ao tema: “Gerir no Feminino”, se concluiu: “As nossas conferencistas e os nossos conferencistas consideram em primeiro lugar que há efectivamente uma *gestão no feminino* e que em consequência disso há diferenças que são perceptíveis entre a gestão feita pelas mulheres e a que é feita pelos homens” (Plasse e Simard, 1989: 10). E, será de salientar que neste colóquio se acentuou de tal forma a ideia de diferenciação entre a racionalidade masculina e a emotividade e a intuição femininas para acentuar a ideia da especificidade da gestão feminina que, a dado momento, surge uma intervenção da assistência colocando a seguinte questão: “Não seria necessário parar de falar das mulheres em situação de gestão através das lembrança das nossas virtudes tradicionais: a intuição e a sensibilidade?” (Plasse e Simard, 1989: 86).

competitiva do desafio e da estratégia da carreira entrou no universo feminino sendo bem mediatizada pelas revistas *Executive Women* e sendo tão política e socialmente legitimada como há relativamente pouco tempo o tinham sido as publicações sobre acerca do *organization man* (White, 1956), do *bureaucratic man* (Kohn, 1971) e do *corporate man* (Jay, 1972), enquanto referências bibliográficas de masculinidade organizacional bem apontadas por Jeff Hearn (1992: 9) e outros estudiosos da “sexualidade nas organizações”.

As teses triunfalistas da feminização do poder e da defesa da especificidade da gestão feminina devem, também nós pensamos, ser questionadas. Jennie Farley (1993: 99), por exemplo, considera que, apesar de que para algumas mulheres a ideia do *poder no feminino*, possa de facto ser aliciante, as concepções das organizações baseadas essencialmente em características tipicamente femininas podem fazer correr o risco do surgimento “de uma nova forma de estereotipia”. E isto, porque o tema “gerir no feminino” tem-se elaborado a partir das qualidades tradicionalmente atribuídas às mulheres – a sensibilidade, a emoção, a intuição, a preocupação com os outros e surge, então, como um novo imaginário social edificado no solo dos estereótipos sexuais. Desta forma, mesmo que a gestão feminina ganhe legitimidade social, em vez de se anular a diferenciação entre os géneros recriam-se novas imagens arquetípicas do feminino e mesmo novas formas de dominação nas organizações.

Explicando melhor: Na defesa de uma evolução mais igualitária em termos de género em contextos organizacionais e outros, implementam-se, não raras vezes, políticas de “discriminação positiva” nas organizações em benefício das mulheres gestoras e organizam-se programas de sensibilização para o combate dos estereótipos sexuais. Surgem, ainda, *programas* que fazem depender a remuneração dos responsáveis da sua capacidade em concretizar a promoção das mulheres e instituem-se, por vezes, quotas para uma participação equitativa entre homens e mulheres nas organizações (Laufer, 1986).

Esta “dinâmica igualitária”, contudo, tem vindo a ser problematizada. A igualdade de oportunidades não é conseguida através das políticas versando as acções positivas nem à força de quotas de participação, como aliás os contextos políticos partidários bem demonstram. Em alguns estudos organizacionais mostra-se, até como estas medidas tanto podem ser uma forma de equilibrar as organizações em termos de “participação equitativa de géneros” como podem ser parte integrante de uma política organizacional que, ao invés de ter como objectivo principal propiciar a igualdade de oportunidades entre os géneros, pode esconder intenções

mais de acordo com os critérios da eficiência e da eficácia, do lucro e da produtividade (McDougall, 1996; Lipovetsky, 1997; Laufer, 2000)⁷⁷.

Em suma, a construção da “dinâmica igualitária”, ultimamente em acordo com a introdução de políticas e de medidas orientadas para “a gestão da diversidade”, por exemplo, tem sido vista como uma simples tentativa de dar uma “resposta às necessidades económicas a partir do aumento da representatividade das mulheres na força do trabalho e da necessidade de utilizar todas as áreas de comportamento na busca da sobrevivência e eficácia organizacionais” (McDougall, 1996: 65). E, em muitos casos, então, “a dinâmica igualitária”, parece essencialmente responder às novas necessidades das organizações, para a construção da sua legitimidade institucional, a partir dos critérios de que toda a organização, para ser produtiva, deve apresentar desempenhos flexíveis, modificar as suas estruturas, a sua cultura e as suas práticas de gestão para desenvolver plenamente o potencial dos seus recursos humanos. O aumento da representatividade das mulheres nos níveis superiores da hierarquia é, neste sentido, visto como fundamental e, o mesmo, tem servido ao desenvolvimento de “estereótipos *moles*” relativamente à “gestão feminina” (Lipovetsky, 1997: 271).

É preciso ver, então, que as “novas linhas de orientação sobre género e organizações” podem não significar uma plena mutação na cultura organizacional. Se durante muito tempo, os estereótipos da hierarquia dos géneros conseguiram conciliar-se com a racionalidade burocrática e instrumental das organizações modernas que assegurava a predominância masculina e que era *racionalmente legitimada* pelos papéis *naturalmente* diferentes atribuídos aos homens e às mulheres, actualmente assiste-se a uma nova dinâmica de racionalidade instrumental baseada no princípio de que a organização mais eficaz é aquela que consegue otimizar os seus recursos humanos, e outros, sem deixar de ser socialmente legitimada e politicamente consentida.

Assim, se por um lado diversas formas e tipos de racionalidade (como, por exemplo, “racionalidade *a priori*”, “racionalidade optimal”, “racionalidade técnica”, “racionalidade

⁷⁷ Veja-se, por exemplo, que na sequência de um Forum Europeu sobre as acções positivas sob o título curioso de *E-Quality: New Moves for Women and Business* (realizado em Itália, em 1994, e em que se reuniram representantes dos parceiros sociais e dos *equality bodies*) se chega a conclusões ditas importantes, tais como: “Os programas de gestão de Qualidade Total terão maiores chances de êxito nos lugares em que as acções positivas forem parte integrante do processo de Qualidade Total; A acção positiva não é confirmada somente como medida para corrigir os efeitos de discriminação passadas ou actuais, ou como iniciativa destinada a garantir a gestão eficiente dos recursos humanos, mas também pode ser vista como um instrumento gerencial para a consecução das metas comerciais estratégicas da organização”. Veja-se ainda que (em 1996) a Comissão Europeia elaborou “Manuais de Boas Práticas” e financiou pesquisas sobre “Igualdade de Oportunidades e Gestão da Qualidade Total (Voets, 2000: 33e ss.) e que, em alguns países (por exemplo, França), se estabeleceram “contratos para a igualdade profissional” e “contratos para empregos mistos” assinados pelas empresas e pelo Estado que “constituíram um dos instrumentos de uma política de desenvolvimento social tendo por objectivo o aumento da participação e do envolvimento das mulheres na empresa, no contexto de um processo de mudanças tecnológicas ou de busca de melhor desempenho da empresa”. Contudo, diz-nos Jacqueline Laufer (2000: 49 e ss.) que “foram muitos poucos os casos em que a preocupação com a igualdade não era integrada às estratégias económicas e sociais das empresas”. Desta forma, pode-se considerar que a orientação das empresas em termos de igualdade profissional foi, essencialmente, pragmática. “Foi porque a implementação de acções positivas, em particular na área da formação, se inscrevia no contexto dos objectivos estratégicos da empresa, que ela tomou essas iniciativas de igualdade profissional”, acrescenta a autora.

funcional”, “racionalidade burocrática”, “racionalidade contextual”, “racionalidade hegemónica”, racionalidade organizacional”, “racionalidade masculina”) vão sendo sucessivamente postas em causa, por outro lado, essas mesmas formas de racionalidade vão sendo, parece, sucessivamente reinscritas e ressemantizadas nos estudos sobre as organizações com o nome de, por exemplo, racionalidade ambígua, política, cultural, simbólica, institucional e mesmo “irracionalidade”. E, estas novas formas de racionalidade são defendidas enquanto constituintes de um eixo organizacional conducente à melhor forma de administração das organizações e conducentes, em suma, à “racionalidade económica”⁷⁸.

A “razão instrumental” tão bem denunciada pela teoria crítica e por muitos outros modelos de análise das organizações e diversos autores “penetra no discurso gerencial” e este discurso dominante “incute nos actores da organização, na forma de uma falsa consciência, valores não referentes a eles próprios”. E, se a “razão instrumental” pode ser percebida “como uma lógica da dominação incondicional dos homens no ambiente interno das organizações” (Freddo, 1991: 73), também pode ser percebida como uma lógica da subordinação dos homens e das mulheres aos ditames da eficiência organizacional. Em suma, “a racionalidade instrumental ou técnica ainda proporciona uma base racional muito poderosa – em termos cognitivos e políticos – para certas formas de acção organizacional, mesmo se desafiada por modos alternativos de cálculo e comportamento” (Bilhim, 2001: 455).

A era da *nova gestão*, em que se pretende a todo o custo alcançar a “qualidade total” (*total quality management*) e a “excelência” através de uma menor regulamentação do exercício da gestão o que, obviamente, implica uma maior exigência de profissionalização da mesma e uma maior ênfase no controlo, nos padrões de *performance* e nos processos de racionalização das metas e dos procedimentos continua a implicar, por um lado, modelos de gestão que são contra “os interesses das mulheres”, uma vez que apregoam a necessidade de existência de formas de gestão duras, masculinas e fortes nos novos mercados competitivos, formas essas que estão a ser recicladas de antigas culturas gestionárias masculinas e que se afirmam também nas escolas (Riley, 1994), mas, por outro lado, a era da *nova gestão* tem vindo a implicar *a racionalização da emoção*, a implicar, até, *a racionalização da irracionalidade*.

Daí que alguns autores da corrente neoclássica, tal como Peter Drucker (1993, 1994), Tom Peters e Robert Waterman (1987) e Tom Peters (1990, 1993, 1994), defendam que a

⁷⁸ Concordamos com Maurice Godelier (s/d, cit. por Lima, 1994: 133) quando refere: “Em torno dos termos «racionalidade económica», à primeira vista, outras palavras se comprimem como que atraídas umas pelas outras num campo semântico comum: eficácia, eficiência, rentabilidade, rendimento, produtividade, minimização de custos, lucro máximo, satisfação máxima, decisão optimal, escolha, cálculo, previsão, gestão e organização do trabalho, da empresa, do ramo, da economia nacional, desenvolvimento, crescimento equilibrado, progresso, distribuição, justiça, etc...”.

adaptação das organizações (empresas) aos sucessivos desafios do mercado está dependente do *factor humano*, sendo que *as pessoas são a única vantagem competitiva sustentável* das organizações e que, nesta sequência, as mulheres são melhores gestoras do que os homens. Melhor em relações e melhor no planeamento, no estabelecimento de objectivos e no acompanhamento. Pois estamos na era dos “tempos loucos. Organizações loucas, pessoas loucas, capazes de lidar com a rapidez, a fugacidade, as mudanças e renovações constituem um requisito para a sobrevivência” (Peters, 1993: 21). Então, como “*tempos loucos pedem organizações loucas*” (Peters, 1994) defende-se ainda que “*o homem racional adapta-se ao mundo enquanto que o irracional persiste em tentar adaptar o mundo a si mesmo*; portanto, quando há uma mudança importante teremos de procurar o homem irracional ou, devo acrescentar, a mulher irracional”, como diz Charles Handy (1992: 18).

A era da *nova gestão*, reiteramos, institui de facto novas formas de racionalidade numa tentativa explícita de alcance da qualidade total e da excelência associada a uma visão deturpada sobre a forma como se devem anular os estereótipos de género em contexto organizacional. Frederick Taylor (1992: 22) procurava “homens eficientes” e racionais. Os novos *gurus* da gestão procuram agora mulheres eficientes e irracionais. Os “estereótipos moles” (e já não tão “moles” quanto isso) desta nova era não diluem a concepção estereotipada das racionalidades organizacionais tradicionais e mobilizam até outros tipos de racionalidade mais ambíguas, políticas, culturais e simbólicas, mobilizam até o chavão da irracionalidade feminina para defender a ideologia da qualidade e da excelência. Desta forma, a especificidade da gestão feminina e o conjunto de comportamentos a ela associados considerados “diferentes” não podem deixar de se situar “no quadro de uma atitude modernizadora, de abertura da sociedade, constituindo assim um novo avatar da filosofia das Luzes” (Touraine, 1984: 153) e estabelecendo novas hierarquias entre os géneros.

Ainda aqui tem de ser dito que muitas investigações sobre “o género nas organizações educativas” têm, sem efectuar qualquer tipo de problematização, reforçado a implementação de um carácter gerencialista na educação quantas vezes revelando as “especificidades” que os femininos permitem na consolidação desse carácter gerencialista.

Diz-se, por exemplo, e não raras vezes, que “o mundo feminino é muito similar ao mundo das escolas eficazes” (Shakeshaft, 1989: 199) e que “os tradicionais e estereotipados estilos de comunicação das mulheres são mais frequentemente aqueles de um bom gestor do que os estereotipados estilos dos homens” Assim, “Mais do que criar nas mulheres a urgência em adoptar estilos femininos e emular os homens [...] parece que devemos avisar os homens para verem como as mulheres falam e ouvem e tentar fazer com que esses estilos sejam os

deles próprios se eles quiserem ser administradores eficazes das escolas” (Shakeshaft, 1989: 186). Então, também nas escolas, “as evidências comportamentais mostram que as mulheres são mais eficazes que os homens na administração” (Adkison, 1981: 317). E defende-se, por isso, que “apesar da dominação cultural masculina das tradicionais teorias de gestão” se deve reconhecer que “aquelas qualidades de género identificadas com o lado feminino da natureza humana estão entre aquelas requeridas na gestão das escolas eficazes”.

De facto, uma produção académica extensa tem-se centrado sobre “a eficácia e a eficiência das organizações escolares” e, nesta produção académica, tem-se vindo a equacionar os conceitos da “equidade”, da “qualidade”, “eficiência”, “controlo”, “escolha” e “mercado”⁷⁹ em detrimento de conceitos como os de democraticidade, participação e autonomia ..., como bem explica Licínio Lima (1994). José Alberto Correia (1998: 136), também ele, mostra como “a reestruturação dos espaços de produção dos saberes educativos, sendo também uma estruturação dos espaços de produção dos poderes educativos” pode contribuir para o erguer de critérios que se podem “pautar apenas pela ‘racionalidade da eficiência’ em detrimento da ‘racionalidade crítica’”.

É certo, pois, que apesar dos alertas que se têm feito para clarificar que “a retórica da qualidade total, e mais especificamente da GQT (Gestão da Qualidade Total) tem encontrado na educação os seus adeptos”⁸⁰ (Estêvão, 1998b: 53) e que esta retórica “pode ocultar outras agendas que vão no sentido de omitir, em nome dos valores da modernização e da produtividade, da eficiência e da eficácia [...], a defesa de uma outra axiologia que tem a ver com a cidadania e os direitos democráticos” (Estêvão, 1998b: 51), os novos chavões sexuais associados aos chavões da “gestão por objectivos” e da “gestão estratégica” das organizações empresariais de “sucesso” providas de uma “corporate culture” têm sido transferidos para as escolas (também agora algumas delas “escolas de sucesso”, “escolas eficazes”, “escolas de qualidade”, “escolas excelentes”) e têm incutido formas de orientação gerencialista nos modelos de gestão educacional e na educação em geral (Hutmacher, 1992; Reed e Hughes, 1992; Reed, 1993; Peters, 1994; Lima, 1994; Gewirtz, Ball e Bowe, 1995) tudo isto em associação, muitas vezes, com a defesa de que a qualidade e conseqüente produtividade organizacionais podem mais facilmente ser obtidas através da “especificidade das mulheres” e da “eficácia das mulheres” para *gerir cuidando*.

⁷⁹ As obras que de seguida referenciamos são disso um exemplo gritante: Davies, 1990; English e Hill, 1994; Riley, 1994; Walford, 1994; Tones e Tilford, 1996; Chapman *et al.*, 1996; Yates, 1997; Soudieu, Kallaway e Breir (Edits.), 1999; Berge, 2000; Koch e Beverly, 2002, entre muitas outras.

⁸⁰ Nenhuma afirmação poderia esclarecer melhor o que acabamos de referir como a que se segue: “Finalmente, abandonámos o TQM (*Total Quality Management*) dado ser demasiado superficial para as mudanças educacionais profundas. Preferimos o TQE (*Total Quality Education*). As mudanças de gestão são mais fáceis de implementar. As mudanças educacionais têm uma magnitude bem diferente” (English e Hill, 1994: XIV).

Apesar de terem surgido perspectivas “como uma alternativa às visões racionalistas prevaletentes das organizações educativas”, o certo é que “as imagens das organizações educativas são muitas vezes, implícita ou explicitamente, caracterizadas por suposições racionalistas” (Ellström, 1992: 9). Refere Licínio Lima (1994: 122) que “A racionalidade económica e o princípio do «one best way», não obstante as críticas de H. Simon, as propostas neo-racionalistas de Michel Crozier, os ataques dirigidos pelos modelos políticos e de ambiguidade e pelas perspectivas (neo) institucionais, permanecem profundamente enraizados nas ideologias organizativas contemporâneas”. Diz ainda este mesmo autor (1994: 121) que, hoje em dia, “Debate-se o pós-modernismo mas, em simultâneo, discutem-se políticas de modernização e debatem-se reformas que instituem a racionalização, a optimização e a eficácia, como elementos centrais”.

Considera-se, então, que depois do “obituário do funcionalismo e dos modelos teóricos sistémicos”, houve alguma clarificação com a “proposta de que as teorizações organizacionais eram *metafóricas* e caracterizadas por um completo relativismo”. No entanto, mesmo sob a capa de um *relativismo teórico*, os estudos organizacionais e a própria conceptualização de organização “não perderam o seu estatuto teórico, e as suas problemáticas essenciais – ordem, controlo, mudança, cultura, e significados – foram conceitos que permaneceram ao serviço do projecto da modernidade” (Reed e Hughes, 1992: 296) e “recentes tentativas têm sido feitas para resistir aos movimentos intelectuais *subversivos* e para recuperar *o mundo que perdemos* (Reed, 1993: 164), em suma, o mundo da racionalidade instrumental. Michael Peters (1994: 211) irá chamar a atenção para o que ele denomina como sendo um “paradoxo”. Diz: “Precisamente na época em que teóricos como Lyotard (1984) estavam proclamando a falência das metanarrativas (*grands récits*) do Iluminismo, os estados liberais/capitalistas testemunhavam a volta e a revitalização das narrativas mestras do liberalismo económico clássico, sob o disfarce da assim chamada Nova Direita, como uma base para o estado ‘mínimo’”.

Em suma, com os modelos da ambiguidade, com os modelos políticos, com as perspectivas (neo)institucionais, com os projectos do pós-modernismo e pós-estruturalismo e com os estudos sobre a cultura organizacional, a imagem racionalista, a imagem da conexão é diluída mas não apagada. Contudo, a crítica ao positivismo na análise sociológica das organizações e a conseqüente desconstrução das prescrições e perspectivas racionalistas possibilitou o desenvolvimento de quadros conceptualizadores que contemplam a heterogeneidade dos contextos, a flexibilidade das estruturas, a ambiguidade e pluralidade dos processos e desempenhos, a realidade eminentemente cultural, simbólica e política das

interacções organizacionais, as muitas racionalidades e subjectividades organizacionais, os muitos poderes.

Ora, em muitos estudos sobre as relações sociais de género em contexto organizacional, nomeadamente no contexto educativo, continua a registar-se a uma tendência em “objectivar o comportamento das mulheres [e dos homens]”. Os actores organizacionais em contexto de gestão continuam a ser vistos “como reprodutores passivos das estruturas existentes”, como “apêndices das estruturas”, o que torna difícil compreender “as variações nas situações” destes actores (Alvesson e Billing, 1997: 69). Parece, então, que tanto a nível das organizações em geral, como a nível das organizações educativas em particular, se ergueu o que já foi denominado “o império da racionalidade” (Lima, 1994: 120), império esse que continua solidamente perene, apesar de já se ter provado que a nível organizacional, e a outros, “alguns processos são menos racionais, mais ocasionais, do que reiteradamente as tradições monolíticas do ocidente pretendem”, o que faz com que haja “hiatos e espaços para outras possibilidades” (Code, 1991: 49), possibilidades essas que não devem, uma vez mais, tipificar e, simultaneamente diferenciar e, sobretudo, hierarquizar os comportamentos humanos nas organizações. Explicamos isto melhor no sexto capítulo deste trabalho.