

CAPÍTULO V

Relações Sociais de Género, Relações Sociais de Poder – Uma Problematização

O Carácter Substantivo do Poder e o Carácter Relacional dos Micropoderes

Algumas Configurações Políticas das Relações Sociais de Género e de Poder

Algumas Configurações Educativas, Sociológicas e Feministas das Relações Sociais de Género e de Poder

Algumas Configurações Organizacionais e de Gestão das Relações Sociais de Género e de Poder

Relações de Poder de Dominação e Relações de Poder de Emancipação

CAPÍTULO V

Relações Sociais de Género, Relações Sociais de Poder – Uma Problematização

As análises teórico-conceituais que ao longo dos capítulos anteriores deste trabalho desenvolvemos permitem que o presente capítulo seja construído com o intuito de se proceder a uma análise em que, de uma forma mais explícita, se possa reafirmar que as relações sociais de género se devem perceber como relações significativas de relações de poder (Scott, 1988) e que, por isso, elas constituem, até, “as apostas mais sociais e políticas dos grupos humanos” (Pintasilgo, 1981: 222).

As relações sociais de género percebem-se, então, também nesta análise, a partir de uma constelação teórica em que o género está “ligado à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto, no interior de relações de poder)” (Louro, 2000: 26). A extensão desta análise irá permitir que aqui analiticamente se apresente um cenário teórico onde as relações sociais de género configuram “relações de poder de dominação” e em que as mesmas, porque dinâmicas, e por vezes imprevisíveis, são favoráveis ao surgimento de “relações de poder de emancipação”.

Este capítulo está enformado, além disso, e para que a configuração analítica de que atrás falámos seja perceptível, por uma discussão crítica permitida pela consideração da existência de diferentes teorias, perspectivas e conceitos sobre os poder(es) e os “micropoderes”. A construção de um enquadramento teórico de análise que inclui um projecto de teorização do poder associado às relações sociais de género, como o que aqui se apresenta, permite pensar nas relações sociais de género enquanto relações significativas não só de reprodução de relações de poder instituídas mas também enquanto produção de relações de poder instituintes¹ em contextos políticos, sociológicos, organizacionais e educativos em constante redefinição.

Ora, os estudos que se têm efectuado sobre as relações sociais de género, e mesmo aqueles em que directamente se analisam as relações sociais de género enquanto relações de poder, pouco têm contemplado uma forma de teorização que permita avançar com a ideia de que o poder, mais do que substantivo e pertencente à ordem dos enquadramentos políticos,

¹ Utilizamos estas noções tendo como marco referencial teórico o estudo de José Alberto Correia (1989) sobre os processos de “inovação instituída” e de “inovação instituinte” nas organizações educativas. Para o autor (1989: 33 e ss.), a “inovação instituída” é aquela que é formatada pelas instâncias de decisão, a “inovação instituinte” (que pode ocorrer nas escolas) pressupõe uma ruptura com práticas anteriores e conformistas e é possibilitadora da mudança organizacional.

sociais e organizacionais masculinos, se tem cruzado em constantes configurações de poder outras em que as mulheres não são meros sujeitos de exclusão, até porque por isso lutaram.

1. O Carácter Substantivo do Poder e o Carácter Relacional dos Micropoderes

Max Weber (1993: 43) define o poder como “a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”. Uma definição de poder tornada clássica através da posterior construção da fórmula: “*O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A*”.

A autoridade é, segundo Weber, diferente do poder. Pois, se o poder é exercido “mesmo contra a resistência de outros”, a autoridade implica a legitimação do poder. Só o poder legitimado se pode transformar em “autoridade” ou “dominação legítima”. Diz Max Weber (1993: 43): “Por dominação deve entender-se a probabilidade de encontrar obediência a ordens específicas por parte de um dado grupo de pessoas [...] uma associação é uma associação de dominação quando os seus membros estão submetidos a relações de dominação em virtude da ordem vigente”. E ainda (1993: 170): “deve entender-se por ‘dominação’ [...] a probabilidade de encontrar obediência a ordens específicas (ou a todas as ordens) por parte de um dado grupo de pessoas. Não, pois, a todo o género de probabilidade de exercício de ‘poder’ ou ‘influência’ sobre outros homens. Esta dominação (‘autoridade’), neste sentido, pode assentar nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até aquilo que são considerações puramente racionais em relação a fins”.

Contudo, acrescenta ainda Max Weber (1993: 170-171-172), “um determinado mínimo de *vontade* de obediência, ou seja de *interesse* (externo ou interno) em obedecer, é essencial em toda a relação autêntica de autoridade. Nesta sequência analítica, Max Weber (1993: 172 e ss.) conceptualiza três tipos de “autoridade” ou “dominação legítima”² e apresenta-nos a autoridade racional-legal como uma “dominação legal”, como uma forma de dominação superior, própria das sociedades modernas e típica da sociedade industrial que se impõe “em virtude da legalidade, em virtude da crença na validade de um estatuto legal e de uma competência positiva fundadas em regras estabelecidas racionalmente”.

² A dominação da autoridade racional-legal: é racional a dominação fundada na crença na legalidade das ordenações como a da legalidade dos títulos daqueles que exercem a dominação; A dominação da autoridade tradicional-patriarcal que caracteriza as sociedades não capitalistas: é tradicional a dominação fundada na crença no carácter sagrado das antigas tradições e na legitimidade daqueles que foram chamados pela tradição a exercer a autoridade; A dominação da autoridade carismática: é carismática a dominação fundada sobre um devotamento fora do quotidiano e justificado pelo carácter sagrado ou pela força heróica de uma pessoa e da ordem revelada ou criada por ela (Weber, 1993).

A autoridade é, pois, ainda segundo Weber (1967: Introdução), um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna”, em suma um poder que se “identifica sobretudo com a dominação”.

A noção de “autoridade racional legal” de Max Weber permite ultrapassar a noção de “autoridade” de Émile Durkheim (1984: 128). “Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior. Devido a esse ascendente, agimos no sentido que nos é prescrito, não porque o acto assim reclamado nos leve a tal, não porque para isso estejamos motivados na sequência das nossas disposições interiores, naturais ou adquiridas, mas sim porque nela existe, na autoridade que no-lo dita, um não sei quê, que no-lo impõe. É nisso que consiste a obediência consentida”. Veja-se, contudo, o quanto nesta noção de “autoridade como obediência consentida” se podem detectar as linhas mestras que delineiam a noção de “autoridade carismática” weberiana.

Talcott Parsons (1986: 103), por sua vez, vai definir o poder como sendo “a generalizada capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de recalcitrância, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”.

As concepções de poder (autoridade), tanto de Max Weber como de Talcott Parsons, implicam que se perspectivem cenários de poder não só de legitimação mas também de controlo, hierarquia e assimetria entre quem detém a autoridade (um “actor” ou um “colectivo”) e quem a considera legítima e, por isso, se submete a ela.

O conceito de poder como “dominação legítima”, sendo embora um conceito que perpassa em grande parte de estudos, produzidos, sobretudo, até à década de setenta do século XX³, nos mais variados âmbitos de produção académica, incluindo a ciência política, a

³ Robert Dahl (1986: 40) diz-nos que tem havido a nível teórico-conceitual “consideráveis esforços e ingenuidade” de construção de tipologias de poder e de “esquemas para classificar as relações de poder sob vários tipos a partir de categorias tais como poder, influência, autoridade, persuasão, dissuasão, indução, coerção, compulsão, força, e muito mais” que, em muito, retomam o pensamento de “dominação legítima”. Ver a este propósito a obra síntese de Stewart Clegg (1990) em que o autor apresenta uma espécie de diacronia das perspectivas teóricas sobre o poder no século XX. Destaca as teorias elitista do poder (Hunter e Mills) desenvolvidas nos anos cinquenta; os modelos formais do poder (Dahl) e as críticas que resultaram na apresentação dos modelos duais (Bachrach e Baratz) nos anos sessenta; as críticas feita aos modelos duais e a apresentação dos modelos tridimensionais (Lukes) nos anos setenta, os modelos da desconstrução (Giddens, Foucault) nos anos oitenta.

sociologia das organizações, a sociologia da educação e a investigação feminista, como posteriormente veremos, tem vindo a sofrer críticas e reformulações várias.

Pois, com a concepção de poder como dominação legítima somos como que impelidos para entender o poder enquanto uma força impositiva exercida por alguém sobre alguém, “uma certa capacidade de obrigar, de forçar [...] o comportamento de indivíduos e grupos” (Stirn, 1978: 51-52, cit. por Afonso, 1991a: 133) e, neste sentido, a legitimação seria “a forma espiritual da dominação; o aspecto moral do constrangimento” (Vabres, 1954: 7). Então, no seu quadro tradicional de análise, “o poder é uma mercadoria, e uma mercadoria que pode ser possuída por algum Soberano – seja ele individual ou o Estado – de forma que aqueles sobre os quais o poder é imposto ou exercido são, de alguma forma, inferiores” (Marshall, 1994: 21) e, mais do que isso, no seu quadro tradicional de análise, “a dominação alimenta o poder” (Russ, 1994: 252) fixando-se esta em estruturas políticas, sociais e organizacionais tidas como fixas e intocáveis, como se estas estruturas existissem muito para lá da possibilidade de acção humana.

A extensão e a problematização da análise tradicional sobre o poder vai implicar que se comece a exigir a análise das condições que fazem com que B se situe ou não numa posição de subordinação ou obediência em relação a A. Assim, as reflexões sobre a assimetria do poder, sobre as relações assimétricas de poder, sobre um poder como uma “vontade” de alguém ou de um colectivo de impor uma força unilateral “contra toda a resistência” de alguém, de alguns ou de todos a quem mais não é deixada do que a possibilidade de legitimação dessa força têm vindo a ser problematizadas e contrapostas com outras reflexões que enfatizam, pelo contrário, as relações de poder enquanto relações de comunicação e até mesmo como relações de emancipação.

São bastantes as propostas de análise sobre “o poder em relação”. De entre elas vejamo-nos, por exemplo, aquela em que se vai criticar a “visão unidimensional do poder [que] pressupõe uma concepção liberal dos interesses”, “a visão bidimensional” que realça uma linearidade relacional e que acentua aspectos que configuram o poder enquanto relação essencialmente assimétrica e se vai propor um modelo em que se destaca a “visão tridimensional do poder”, uma visão em que o poder é visto a partir de um “modelo mais relacional” e, por isso, um modelo mais compreensivo para a análise do poder enquanto elemento favorecedor de relações nem sempre assimétricas (Lukes, 1980: 31).

“O poder em relação” é de facto bem documentado em propostas teóricas em que se defende, peremptoriamente, que o poder “corresponde à capacidade humana de não só agir, porém de agir em conjunto”. E, nesta perspectiva, não se trata de acentuar a dominação de um

“colectivo” sobre outro já que a mesma propõe uma dissociação do poder do “negócio de dominação” e expõe os benefícios da iniciativa dinâmica e criativa, em suma, do “poder comunicativo” do colectivo (Arendt, 1986: 64). A extensão da análise do “poder em relação” vai permitir defender que o poder longe de designar um atributo em si se apresenta como uma relação e implica a ideia de reciprocidade, daí ser necessário distinguir entre poder potencial e poder efectivo, “posse e exercício do poder ou influência”. Assim, se o poder é “qualquer coisa como a capacidade de A de causar resultados favoráveis às preferências ou desejos de A”, a “influência é uma relação entre actores”, sendo certo que “ninguém possui um poder ilimitado” (Dahl, 1986: 21-32, 51-53).

A análise sobre “o poder em relação” fica, por vezes, bem suportada com reportagens históricas (sugestivamente clarificadoras) como aquela em que se mostra, e tendo precisamente em conta as relações de poder entre homens e mulheres ao longo dos tempos, como “no exercício do poder, o recurso ao poder da contraposição é automático” e se faz assim perceber como neste âmbito de análise, tal como em outros, “a simetria na dialéctica do poder é a regra geral” (Galbraith, 1983: 89 e 91).

A problemática em análise é contemplada numa série de estudos do âmbito das organizações. Nestes estudos, e se tivermos em conta algumas obras já clássicas, aparecem análises sobre o poder em muito associadas à sua concepção tradicional. Em outros, procede-se a uma tentativa justificada da necessidade do alargamento conceptual deste conceito e, em outros, ainda, apresentam-se as tensões entre as manifestações do carácter substantivo do poder e as do carácter relacional dos micropoderes. Vejamos alguns vectores de análise.

Amitai Etzioni (1974: 32, 40-45, 72), por exemplo, vai apresentar uma “tipologia das organizações” construída a partir do cruzamento entre diferentes “tipos de poder” com diferentes “tipos de participação”⁴. Deste exercício resulta uma “tipologia das relações de consentimento” em que o poder é essencialmente perspectivado como “a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas directrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas”. Da análise de Etzioni, se pode depreender que a maior parte das “relações de consentimento” são relações de poder que assentam em formas de controle social

⁴ Quanto aos tipos de poder, Amitai Etzioni (1974) destaca: – O poder normativo (que “reside na distribuição e manipulação de recompensas simbólicas e privações por meio do emprego de líderes, manipulação de meios, distribuição de símbolos de estima e prestígio, administração de rituais, e influência sobre a distribuição de ‘concorrência’ e ‘resposta positiva’”). – O poder remunerativo (que “é baseado no controle sobre os recursos materiais e recompensas, através da distribuição de salários e retribuições, adicionais, etc.”). – O poder coercitivo (que “reside na aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas, tais como a imposição de castigo, deformidade ou morte; geração de frustração por meio da restrição dos movimentos; ou controlando através da força a satisfação de necessidades como alimentação, sexo, conforto e outras”). Quanto aos tipos de participação são delineadas: – A participação alienatória (que “designa uma participação intensamente negativa; é predominante entre estranhos hostis”). – A participação calculista (que “designa tanto uma orientação positiva como uma orientação negativa de baixa intensidade”). – A participação moral (que “designa uma orientação positiva de elevada intensidade”). Do cruzamento dos “tipos de poder” com os “tipos de participação” resulta a “tipologia das organizações” em que estas são classificadas como: – Organizações Coercitivas; Organizações Utilitárias; Organizações Normativas.

de uns indivíduos sobre outros, nos mais variados contextos organizacionais, e nomeadamente, nas organizações educativas. Pois, diz Etzioni (1974: 72-84): “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores, cuja orientação é caracterizada pelo alto engajamento”, sendo de destacar que “As organizações profissionais [entre as quais a escola] utilizam principalmente controles normativos, embora o consentimento utilitário se verifique em maior volume do que em qualquer outro tipo de organização normativa”.

Imensas tentativas teóricas têm sido feitas no sentido de se perceber que o poder deve ser visto “como uma relação e não como um atributo [e] a ideia da relação vai para além da de delegação. Ela inclui a ideia de *reciprocidade*” (Bernoux, 1995: 152). E, se é certo que nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos” (Crozier, 1963: 10)⁵.

Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 42-72), nesta linha de análise, defendem que “quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder”. Os autores apresentam assim vários tipos de poder organizacional⁶ dos quais não omitem aqueles poderes provenientes das “zonas de incerteza” (do âmbito técnico, económico, organizacional, social e cultural) que se tornam uma condição da existência do poder já que permitem que os actores organizacionais dentro da incerteza joguem o “jogo de poder” e, assim, o conquistem e o alarguem com o intuito, até, de “bater o sistema”. Dizem (1977: 65): “Agir sobre o outro é entrar em relação com ele, e é nesta relação que se desenvolve o poder de uma pessoa A sobre uma pessoa B. O poder é então uma relação e não um atributo dos actores”.

Erhard Friedberg (1995: 111) entende que a noção de poder diz respeito a “estruturas de acção colectiva pelas quais são ‘organizados’ os espaços de acção”. O autor (1995: 116-118) clarifica: “O poder não é um atributo e não pode ser possuído. Não é um bem que se possa levar consigo para o armazenar algures, ou para o economizar como se fosse dinheiro [...] o

⁵ Michel Crozier (1963: 202) considera que dois tipos de poder podem ser accionados nas organizações: o poder de perito (que resulta de uma determinada qualificação e que está ligado às capacidades pessoais dos actores para controlar as fontes de incerteza) e o poder funcional hierárquico (que advém das funções desempenhadas pelos indivíduos na estrutura organizacional).

⁶ Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977) referem : o “poder de especialista” (posse de uma competência ou de uma especialização funcional dificilmente substituível); o “poder das relações com o meio” (poder estratégico que os actores utilizam para adaptar os seus conhecimentos às relações que umas organizações estabelecem com as outras); o “poder das redes de comunicação” (poder que faz com que os actores dotados de informação ajam sobre aqueles que a não possuem); o “poder das regras organizacionais (os actores organizacionais detêm tanto mais poder quanto mais forem conhecedores das regras organizacionais e as utilizarem em seu proveito).

poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce”, uma relação de poder “põe em evidência a natureza pelo menos bilateral e o mais das vezes multilateral do poder. Na medida em que este é uma relação, não poder ser imposto de maneira unilateral por aqueles que o possuam aos que o não têm: é inseparável dos processos de troca negociada que se enxertam na relação e que fazem com que ele comporte sempre um elemento de reciprocidade, mesmo que mantido por momentos”.

Philippe Bernoux (1995) vai distinguir “poder” [*“O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A”*] de “estratégia” [*“O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que, na sua relação com B, os termos da troca lhe sejam favoráveis”*]. Salienta este autor (1995: 152-153-154) que a definição weberiana de poder “tem um aspecto demasiado mecânico”, um “carácter de automatismo” já que se nela se mostra, claramente, “a dependência de B relativamente a A e o facto de que A dispõe de recursos superiores aos de B”, não se salienta, no entanto, “a reciprocidade possível de B relativamente a A. E se B não quer fazer o que quer A, ou reclama – explícita ou implicitamente [...]?”. É necessário tornar a definição “mais próxima dos factos” porque “nunca é verdade que o superior, pelo simples facto de ser superior, possa obter aquilo que quer. Deve preparar o terreno, manobrar, ter um comportamento estratégico para conseguir isso. A sua posição hierárquica não chega”. Para que o poder da posição hierárquica “chegasse”, ele teria de ser legitimado e convertido em “autoridade”. E, “É claro que é desejável que poder e autoridade se impliquem. Mas a experiência quotidiana prova que isso nem sempre acontece”.

Nesta sequência de análise, Gareth Morgan (1986: 158-185) vai considerar que o poder advém de muitas fontes, tais como a autoridade formal; o controlo dos recursos; o apelo à estrutura organizacional, regras e regulamentos; o controlo dos processos de decisão; o controlo do conhecimento e da informação; o controlo das fronteiras; a capacidade de enfrentar a incerteza; o controlo da parte informal da organização; o controlo de contra-organizações; a gestão do significado; a gestão das relações entre os sexos, sendo que todas estas fontes propiciam uma correlação de poderes importantes nas organizações.

Stewart Clegg (1990 b), por seu turno, vai clarificar como os “circuitos do poder” são propiciados pela correlação intensa entre os pares: poder/influência; poder/autoridade; poder de/poder sobre; poder como acto/poder como capacidade; ter poder/exercer poder; poder episódico/poder disposicional; dimensão causal/dimensão relacional; poder como forma de dominação/poder como fonte de emancipação; as duas faces do poder/poder tridimensional; poder de decisão/poder de não decisão, etc...

É, pois, com reflexões deste género que se têm construído outros quadros teóricos de análise contempladores de outras visões sobre o poder. E, a extensão destas reflexões analíticas, vai permitir a configuração de uma dimensão mais heurística para compreensão das relações de poder, uma dimensão de análise que patenteia os trabalhos de Crozier e Friedberg e de Foucault, entre mais, onde as relações de poder não se reduzem às relações de dominação, onde elas são eminentemente relacionais, sendo através de múltiplas tensões ofensivas ou defensivas, de negociação, de cooperação ou de conflito que elas se constróem. O poder existe apenas quando relações de poder entram em jogo.

Também nos estudos sobre o poder nas organizações educativas tem sido discutida a concepção de poder legítimo ou dominação de sentido weberiano e têm-se apontado as limitações de tal concepção.

De facto, em algumas das tipologias, das análises e das reflexões académicas sobre o poder nas organizações educativas reafirmam-se as concepções de poder que assentam no pressuposto de que o poder é essencialmente uma forma superior de controlo de uns indivíduos sobre outros nos mais diversos contextos, nomeadamente no que se refere às relações de poder que se operam no âmbito da relação pedagógica em contexto de sala de aula, entre professores e alunos, por exemplo.

Estas análises têm permitido definir o poder, neste contexto específico, como o “potencial que tem A de levar B a fazer aquilo que A quer” (Formosinho, 1980: 303). E, mesmo que a aceitação do poder como autoridade possa convocar várias bases de poder⁷ é sempre necessário que B reconheça A como autoridade que deve ser por isso obedecido, tudo isto configurando, no essencial, relações assimétricas de poder entre o professor e os alunos.

Contudo, as análises sobre as relações de poder em contexto educativo também têm incorporado, sobretudo a partir dos contributos do “modelo político”, uma concepção de poder que o delinea como “a capacidade de determinar o comportamento de outros ou decidir o resultado do conflito” (Bush, 1996) e, neste sentido, torna-se necessário distinguir entre “autoridade” e “influência”. Enquanto que a “autoridade” é vista como um aspecto estático, formal e estrutural do poder baseado no direito legal de tomar decisões implicando submissão involuntária dos subordinados porque é unidireccional sendo a sua origem apenas macro estrutural; a “influência”, pelo contrário, não é circunscrita, o seu domínio é difuso (dá-

⁷ De entre elas: “Poder Autoritativo ou Autoridade” (Assenta na posição oficial. É o poder formal ou poder de cargo); “Poder Pessoal” (Ligado às características pessoais, afectivas, temperamentais e de personalidade); “Poder Cognoscitivo” (Ligado ao conhecimento que se possui: académico - saber disciplinar/pedagógico - Capacidade para transmitir o saber disciplinar); “Poder Material ou Remunerativo” (Poder de distribuição de recompensas materiais); “Poder Normativo” (Moral - Recurso a normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, etc.. e Ideológico - Recurso a valores e ideologias); “Poder Físico ou Físico-autoritativo” (Aplicação ou ameaça de aplicação de sanções enquanto castigos corporais) (Formosinho, 1980).

se de cima para baixo; de baixo para cima; horizontalmente) e, assim, constitui um elemento tático, dinâmico e informal do poder que não envolve, necessariamente, uma linearidade vertical superior-subordinado⁸.

Assim, a análise sobre o(s) poder(es) nas organizações educativas, ao mesmo tempo que tem permitido reafirmar a existência de relações assimétricas de poder em tais contextos, também tem permitido mostrar como, em algumas configurações de acção organizacional, as relações assimétricas se podem converter em relações mais simétricas ou, pelo menos, questionar as relações existentes (Afonso, 1991 a, b⁹; Sá, 1996; 2004¹⁰). Esta análise, em alguns dos seus contornos, vai precisamente avançar com a ideia de que “as micropolíticas do ensino podem, por certo, ser cínicas, controladoras e calculistas, mas também podem ser positivas, conferir poder e serem colegiais” (Hargreaves, 1995: viii).

As análises sobre o poder nas organizações e nomeadamente nas organizações educativas têm sido teoricamente estendidas à discussão mais geral sobre a (as)simetria das relações de poder. Esta discussão vai encontrar contornos teóricos de desconstrução efectiva com autores como Michel Foucault, Anthony Giddens, Alain Touraine, entre outros.

Se quisermos seguir a análise que Michel Foucault (1969; 1977; 1983; 1984; 1992, 1994, 1997) faz da transformação dos mecanismos do poder e das relações de poder, ao longo dos tempos, teremos de nos lembrar que a sociedade moderna se inscreve num contexto correspondente ao que ele chama a “era do biopoder”. O “biopoder”, segundo o autor (1977:

⁸ Tony Bush (1986) fala do “poder posicional” (poder formal); “autoridade do perito” (poder de especialista); “poder pessoal” (carisma, habilidades e qualidades pessoais); “poder de recompensa” (controlo de recompensas); “poder coercitivo” (coacção simbólica); “poder material” (controlo de recursos).

⁹ Almerindo J. Afonso (1991a: 141) clarifica que “o poder do professor será tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que eles se sustentam e quanto maior for a congruência entre as bases de poder do professor e as finalidades do nível do sistema educativo em que exerça a sua actividade” e o mesmo autor (1991b: 41) mostra como “o poder de avaliar” é mais um dos poderes dos professores que contribui para a acentuação da relação assimétrica de poder entre professores e alunos. Mas, simultaneamente, este autor (1991a: 141) não hesita em dizer que é “evidente que os alunos, como membros da organização (escola), dispõem sempre mais do que um ‘mínimo de poder’”. Para clarificar esta sua análise, Almerindo Janela Afonso (1991a) examina os poderes dos alunos e classifica-os como: o poder do grupo, o poder de mobilizar conjuntos de interacção, o poder referente e o poder normativo, o poder de ‘perito’, poder de incerteza ou poder do executor. Conclui o autor (1991a: 145-146) que “a sala de aula, não raras vezes, oculta relações interpessoais conflituosas, devido às formas de imposição e exercício do(s) poder(es) dos actores, e às próprias características do contexto ‘sumamente normativo’ em que se desenvolvem” mas também defende (1991b: 44, na linha de Henry Giroux, 1990, por ele citado) que a tradicional relação assimétrica de poderes entre estes actores deve converter-se numa relação mais relacional e propiciadora de maior “reciprocidade na relação pedagógica” através de uma maior participação dos alunos no processo avaliativo, por exemplo.

¹⁰ Virgínio Sá (1996: 140), a partir de autores como Crozier e Friedberg, entre outros, tem vindo a problematizar as formas de (não)poder (dos directores de turma) mostrando, por exemplo, que “nas organizações, nomeadamente nas educativas a *posição oficial* é apenas uma das fontes de poder dos profissionais, sem dúvida importante mas não exclusiva”. Num outro estudo de Virgínio Sá sobre *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa* (2004: 178) salienta-se que “ao nível da acção organizacional, enquanto momento de *representação colectiva*, haverá por certo *actores secundários* e *actores principais*” e *sendo assim*, “saber como se faz a distribuição de papéis, a quem cabe (coube) a produção do *guião* e se o estatuto de *actor* é cumulável com o de *autor*, pressupõe penetrar nesse território em permanente reconstrução e, portanto, sujeito a recriações constantes dos personagens e dos papéis e, por consequência, dos “mapas causais” (Friedberg, 1995: 92) produtores ou indutores dos esquemas de interpretação do(s) sentido(s) da acção”. Partindo-se, também, aqui, de facto, da ideia de que “nenhum actor social, individual ou colectivo, concentra em si todo o poder”, diz-se que “a *verdade* há-de resultar sempre de um processo de troca e negociação entre os indivíduos e grupos envolvidos”. Admite-se, neste trabalho, então, e por exemplo, que a recusa explícita em aceitar vestir a pele do “pai responsável” gera frequentemente tensões e conflitos que se podem manifestar em acasas disputas com desfecho quase sempre previsível dada a composição claramente assimétrica dos órgãos em que os pais têm assento. Mas também se admite (p. 131) que a nível da “participação dos pais nos órgãos de governo das escolas”, esta participação “parece ser aquela que mais pode desafiar a ordem estabelecida e o (des)equilíbrio de poderes dentro das escolas”.

219), tenta “fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostasia, assegurar as compensações, em suma, instalar mecanismos de segurança em volta do aleatório inerente a uma população de seres vivos”.

O “biopoder” origina uma sociedade gerida pelo peso normativo da regulação e da normalização dos comportamentos individuais e colectivos. É esta a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objectos e como instrumentos do seu exercício, um mecanismo posto em jogo pelos aparelhos e instituições, nomeadamente as estatais, mecanismo que criou formas de estar, inscrições nos corpos e nas mentalidades e que, ao longo de vários séculos, foi impeditivo da emergência e da afirmação de outros poderes, tratando-se, por isso, de um mecanismo tendente à dominação pela uniformização dos comportamentos¹¹.

Assim, para Michel Foucault (1983: 222-223), “a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder” torna-se “uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social” e, porque assim pensa, o autor vai insurgir-se contra a configuração aprisionadora do “biopoder”. Numa das suas obras já clássicas, *A História da Sexualidade I – A Vontade de Saber* (1994: 95) aparece a seguinte configuração analítica do poder: “Por poder não quero dizer ‘o poder’, como um conjunto de instituições e de aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado Estado. Por poder também não entendo um modo de sujeição que, por oposição à violência, teria a forma de regra. Por fim, não entendo ainda um sistema geral de dominação exercido por um elemento ou por um grupo sobre outro, e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessariam todo o corpo social. A análise, em termos de poder, não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas as suas formas terminais. Por poder parece-me que se deve compreender, em primeiro lugar, a multiplicidade das relações de força imanentes ao domínio em que se exercem e constitutivas da sua organização; o mecanismo que, por via de lutas e de confrontos incessantes, as transforma, as reforça, as inverte”.

¹¹ Aliás, a esta concepção de poder unilateral, Michel Foucault chama disciplina, isto é “uma modalidade de aplicação do poder que aparece entre o fim do século XVIII e início do século XIX. O ‘regime disciplinar’ caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que se exercem segundo um painel sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos” (Revel, 2004: 50). O “poder disciplinar”, diz Michel Foucault (1983: 221) é exercido por meio da sua “invisibilidade” através de tecnologias normalizadoras do sujeito. É, veja-se, ainda Michel Foucault (1977: 158) quem denuncia (através da imagem do panóptico) que “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica a sua essência”. Por isso, ao apelar à necessidade de se questionar o “poder disciplinar”, Michel Foucault (1977: 199) pergunta: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” O autor (1992: 118) explica de novo: “Através do panóptico aponto um conjunto de mecanismos que operam no interior de todas as redes de procedimentos e de que se serve o poder. O panóptico foi uma invenção tecnológica na ordem do poder, tal como a máquina a vapor o foi na ordem da produção. Esta invenção tem isto de particular: foi utilizada em [...] escolas, quartéis, hospitais. Nestes contextos fez-se a experiência da vigilância integral. Aprendeu-se a confeccionar histórias, a estabelecer conotações e classificações, a fazer a contabilidade total dos dados individuais. Certamente, a economia – e o fisco – já tinham utilizado alguns destes procedimentos”.

A análise de Michel Foucault, de facto, permite-lhe defender que existe um complexo de micropoderes em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e organizacional e que a análise do(s) poder(es) deve incluir as relações e articulações que são estabelecidas no conjunto dos micropoderes com o Estado enquanto suas ramificações. Desta forma, a concepção tradicional do político centrada no Estado e nas suas instituições modifica-se, em consequência, precisamente, da ênfase posta na acção do “político” na sociedade, como também vimos na segunda parte do primeiro capítulo deste trabalho.

François Ewald (2004: 34) clarifica o contexto de produção da teoria foucaultiana dos micropoderes. Na revolta de Maio de 68, “a política (re)torna a ser um lugar de um acto filosófico possível. Isto porque Maio de 68 é uma insurreição da voz, uma ‘tomada de voz’, entenda-se uma voz retirada por aqueles que a não tinham àqueles que manipulavam o uso dessa voz”. Assim, continua François Ewald, “uma espécie de arqueologia do tema da ‘repressão’ a paralelo do tema da ‘libertação’ constitui expressão-chave do movimento. Foucault procede a toda uma série de deslocamentos em torno do tema do poder, do qual faz uma categoria ontológica: aquilo que está definitivamente inscrito na experiência de cada uma das nossas vidas e aquilo que cada uma das nossas vidas põe em cena”.

Alguns autores e autoras reconhecendo embora, na maior parte das vezes, as contribuições de Michel Foucault no que concerne a análise do “poder, sexualidade e conhecimento” tecem-lhe algumas críticas, umas mais ferozes do que outras.

É referido frequentemente, por exemplo, que a análise foucaultiana peca por ser “demissiva do género na análise dos discurso sobre as bases das relações de poder – representando e contribuindo assim para o androcentrismo dos discursos dominantes” (Faith, 1994: 61). Critica-se “o obscurecimento que Foucault faz da acção humana” ao colocar “demasiada ênfase na sexualidade em detrimento do género”. Refere-se, também, que “ainda que reconhecendo que as mulheres são muitas vezes subjugadas como o resultado do exercício do poder, os trabalhos de Foucault nem confrontam o problema da desigualdade material nem a produção de divisões hierárquicas entre os sexos, entre a masculinidade e a feminilidade, entre a gestão e o trabalho” (Kerfoot e Knights, 1994: 72).

Assinala-se, então, que “as teorias pós-estruturalistas tal como as trazidas a lume por Michel Foucault falham em providenciar uma teoria de poder para as mulheres [e que] um repensar feminista do poder requer a atenção para o seu terreno de sustentação” (Hartsock, 1990: 158). Pois, “o que ele [Foucault] designa por poder – aquele *poder* que misteriosamente age por vontade própria – era, em alguns aspectos fundamentais, poder de género. Eram as mulheres que eram enfraquecidas, retiradas do centro de terrenos da modernidade e a quem

era recusada a capacidade de desfrutar do sexo – exactamente ao mesmo tempo que elas iniciavam uma revolução infra-estrutural” (Giddens, 2001: 17 e 119-120).

A problemática dos micropoderes tem ainda sido alvo de críticas a partir de argumentos que falam, por exemplo, na subestimação do papel central do Estado em termos de poder. Considera-se, assim, ou tem-se vindo a considerar, que Michel Foucault leva “longe demais o argumento da proliferação das formas de poder” e, a tal ponto, que o poder se torna “reversível e autodestrutivo. É que se “o poder está em toda a parte”, então, “o poder não está em parte nenhuma” até porque a concepção foucaultiana de micropoderes “embora chame, e bem, a atenção para a multiplicidade de formas de poder em circulação na sociedade, não permite determinar a especificidade de cada uma delas nem a hierarquia entre elas” dizem os críticos de Michel Foucault, e conforme no-lo reporta Boaventura Sousa Santos (1994: 111).

A observação é pertinente e, por isso mesmo, permite, perceber que Michel Foucault, que passa grande parte da sua vida a clarificar a “genealogia” dos poderes modernos, vai ter como preocupação mostrar que, face à dominação desses poderes, “o ‘poder’ de que se trata agora já não é um poder de Estado – que tanto tinha dominado a literatura filosófica e política – mas sim os ‘micropoderes’ que enformam tal ou tal tipo de actividade e que podem obedecer a ‘diagramas’ comuns ou homogéneos. Como o exercício do poder provoca resistências sem as quais ele não se concebe [...] Foucault vai explorar o tema do poder e das relações de poder em múltiplas direcções [e também] nas suas relações com os fenómenos da resistência (relação dual, teoria dos jogos de poder, estruturas de armadilha e de contra-pé)” (Ewald, 2004: 34).

Michel Foucault (1992: 119-120) esclarece: “Não tenho nenhuma intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que ao insistir demasiado no seu papel se corre o risco de não ter em conta todos os mecanismos e efeitos do poder que não passam directamente pelo aparelho de Estado mas que, com frequência, o legitimam, o reconduzem e lhe asseguram a sua maior eficácia”.

Assim, pese embora a existência de formas de dominação estatais, Michel Foucault (1994: 96-97-98) é peremptório: “o poder está em toda a parte”; não que englobe tudo, mas porque vem de toda a parte [...], o poder não é uma instituição e não é uma estrutura [...] não é qualquer coisa que se adquire, se arranca ou se partilha, qualquer coisa que se guarda e se deixa escapar; o poder exerce-se a partir de um sem número de pontos e num mecanismo de relações não igualitárias mas móveis [...]. As relações de poder não estão em posições de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; elas têm, onde funcionam, um papel directamente produtor”. E, desta feita, é de facto com Michel Foucault

(1992: 171) que mais fortemente se vai defender: “Que não existem relações de poder sem resistências”; e que “onde há poder há resistência”, sendo que esta tanto pode criar frentes à dominação como dela ser o resultado.

E, neste seu exercício analítico sobre poder e micropoderes, Michel Foucault, de facto, não constrói tipologias desses poderes e das sua relações nem diferencia hierarquicamente os (micro)poderes dos homens e os (micro)poderes das mulheres, daí dizer-se, talvez, que ele não aborda a problemática das relações sociais de género. O que Michel Foucault (1977, 1992, 1994) faz, é certo, é clarificar como uma concepção essencialmente assimétrica do poder, a prevalecente, a liberal e a proteccionista, segundo ele, aquela que uniformiza os comportamentos e que afirma que o poder não passa de uma força impositiva e unilateral de umas pessoas sobre outras hierarquicamente colocadas e tendente, por isso, à dominação, deve dar lugar ao entendimento de que o poder ou, melhor dizendo, as relações de poder tanto oprimem como podem libertar. Tudo depende do contexto de acção e das lógicas de acção dos homens e das mulheres nestes contextos. Retomamos esta análise no sexto capítulo deste trabalho.

Aqui, será ainda de dizer que se os primeiros trabalhos de Michel Foucault revelam um certo “niilismo” sobretudo por aí não se apontar “nenhum espaço para uma acção humana significativa”, já nos últimos trabalhos se afirmam “as possibilidades da liberdade através da resistência” à dominação (Marshall, 1994: 29). Michel Foucault (1983, 1992, 1994) mostra bem, de facto, como o poder não pode mais ser visto como algo que simplesmente domina mas também como ele se insere sempre num jogo aberto e estratégico. Assim, a percepção da existência de vários micropoderes disseminados por todos os contextos de análise podem favorecer a compreensão daquilo que Michel Foucault (1983: 222-223) tenta a todo o custo esclarecer: “Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades”.

Também Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 30-32), no âmbito de análise das organizações, mostraram que “é preciso desligar-nos desta concepção puramente negativa e repressiva do poder que se afirmou nos últimos anos através de diversas correntes de análise institucionalista, sócio-analítica ou outras, e de crítica neo-marxista ou simplesmente radical na economia, psiquiatria e pedagogia, concepção que vê, na existência de relações de poder e dos problemas que elas sustentam, o simples produto [...] e a prova da impregnação de uma estrutura de autoridade, de um modo de dominação social [...]”.

Anthony Giddens (1997: 870) irá sublinhar a importância do poder e incluir na esfera do *político* não apenas as práticas dos titulares dos órgãos políticos de governo, mas também as acções de grupos e indivíduos externos ao aparelho político e que tentam influenciar as suas decisões. Assim, a estrutura do poder de dominação não está fixada. Se tivermos precisamente em atenção algumas das elaborações teóricas feitas por Anthony Giddens (2000: 43-44), dentro da sua “teoria da estruturação social”, temos de salientar que este autor rejeita convincentemente a posição do determinismo estrutural através da noção de *dualidade da estrutura*. Pois, “a estrutura tanto capacita como constringe [e] as mesmas características estruturais são parte integrante tanto do sujeito [o actor] como do objecto [a sociedade] [...]. Por conseguinte, a estrutura não deve ser concebida como uma barreira à acção, mas sim como encontrando-se envolvida na sua produção”. E, defende ainda Anthony Giddens (2000: 14), “a ideia de ‘acção’, ou de agência, não se refere a uma série de actos discretos combinados entre si, mas a *um fluxo contínuo da conduta* [...], uma corrente de intervenções causais, concretas ou projectadas, de entes corpóreos no decorrer do processo de acontecimentos que ocorrem no mundo”¹².

Daí que, ainda para Anthony Giddens (2000: 40-41), “tal como a ‘regra’, o poder não consiste num estado de coisas mas sim numa capacidade” e, por isso, “os modos de conceber o poder” em termos de dominação de um actor ou de um colectivo sobre alguém ou sobre outro colectivo, têm de se “articular enquanto características da dualidade da estrutura”. Se assim se proceder, explica o autor (2000: 88), “o ‘poder’ encontra-se situado entre duas noções mais amplas: a de capacidade transformadora, por um lado, e a de dominação, por outro. O poder é relacional [e] opera através da utilização da capacidade transformadora”, sendo que esta capacidade é grandemente “gerada pelas estruturas de dominação”.

As “estruturas de dominação”, contudo, não estão fixas para sempre. As mulheres e os homens não são só função da estrutura, são os produtores da mesma. Alain Touraine (1982: 91 e 106), entre muitos outros, tem vindo a explicar, precisamente, que a acção dos actores organizacionais, homens e mulheres, não pode reduzir-se às suas funções já que tanto as estruturas como os actores são produtores da realidade. Assim, a concepção dinâmica de estrutura e a própria análise das tensões que lhe estão subjacentes têm permitido admitir que “uma organização não é um conjunto integrado, mas o encontro de um equilíbrio propriamente organizacional e da projecção, sobre o nível organizacional, dos efeitos do poder”, mais concretamente, “o sistema formado pelo conjunto dos sistemas particulares não

¹² Será significativo aqui referir que Max Weber (1993: 5) entende por “acção ‘social’ aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de *outros* e por ele se orienta no seu decurso”.

é fechado, não absorve, não controla todos os comportamentos que produz. Cria, também, o interdito que se transforma ou em desvio ou em mudança social. Todo o comportamento invalidado e interdito é simultaneamente fonte de desvio, de reformas e de transformação selvagem, isto é, de contestação”.

Alain Touraine (1973: 31) recusa pois o estruturalismo sociológico quando propõe que se analisem não só as estruturas e a sua reprodução mas a “produção” da sociedade por si própria, ou seja, a capacidade da sociedade se produzir a si mesma dando um sentido às suas práticas. Daí que para o autor, “as relações de classe”, por exemplo, “não estão somente ligadas às forças de produção, a um estado da actividade económica e da divisão técnica do trabalho: elas são a expressão em termos de actores sociais da própria acção histórica, da capacidade da sociedade agir e investir nela própria”. Daí que Alain Touraine (1965) em muito se tenha esforçado em mostrar os contributos de uma “sociologia da acção” que implica perceber, ainda segundo o mesmo autor (1982: 39-45-49), que “não existe sociedade sem poder” e que “a primeira diligência própria do sociólogo [é]: ver *in loco*” até porque “o que se passa numa fábrica, numa escola, numa prisão [...] é muito diferente da representação que delas dão os detentores do poder” e, por isso, “é preciso reencontrar as relações sociais que subentendem as condutas, descobrir o poder, a influência, a conformidade ou o conflito, por detrás dos actores”.

No âmbito de análise sobre relações sociais de género como relações sociais de poder, o antropólogo Georges Balandier (1974, cit. por Ansart, 1990: 115-117) considera que as noções de estrutura prevaletentes podem até ser insuficientes para a própria explicitação do funcionamento dos sistemas sociais. Nestes sistemas, as “relações entre os sexos”, diz, são a base das “relações sociais” e concretizam-se numa relação que se pode classificar de “estruturada”. Contudo, as tensões que essa estruturação comporta dão lugar não a “estruturas invariáveis” mas sim a um “dinamismo social peculiar” que os actores não deixam de “defender, ameaçar ou legitimar através de muitos procedimentos”. As “diferentes formações sociais” configuram diferentes níveis de análise que podem passar de “uma totalidade de poderes, prestígios e significados positivos atribuídos aos homens” a outros “que equilibram melhor os valores e os significados entre os sexos” e os poderes. Então, para Georges Balandier (1999: 118), “o poder tem de entender-se com a *incerteza*, enfrentar situações cujo inteiro conhecimento e controle total lhe escapam”.

Por isso, e para Norbert Elias (1994: 159), por exemplo, “alguém exerce poder sobre nós na medida em que nós dependemos mais de alguém do que ele depende de nós”, por isso, é necessário analisar as mudanças de poder e, a partir de aqui se possa talvez dizer, em termos

gerais, que “as normas mudam com as relações de poder”¹³ sobretudo em contextos de “crise de legitimidade”.

Os quadros de reflexão acima expostos permitem, pelo menos em termos de análise teórica, uma delimitação das estruturas sociais e organizacionais já não só como “sistemas fixos” mas sim como elementos sustentados por múltiplas e plurais lógicas de acção e de racionalidades dos actores. Inúmeras relações de poder, não quantificáveis, porque sempre em transformação, mas visíveis em algumas das intromissões da acção na estrutura e nas possíveis cedências da estrutura face à acção operam na construção dos contextos políticos, sociais, educativos, organizacionais. A seguinte reflexão pretende esclarecer um pouco melhor o que acaba de ser dito.

2. Relações Sociais de Género, Relações Sociais de Poder – Configurações Políticas

As mulheres e os homens têm vindo a lutar pela igualdade de género. Pensar nos processos de institucionalização e de desenvolvimento da modernidade, no mundo ocidental, processos esses que não foram precisos no tempo, estanques na sua forma nem determinados na sua ocorrência exige, também, que se equacione o sistema de representação política que se implementou associado a esses processos¹⁴.

A análise da acção política, nomeadamente da acção de reivindicação pela igualdade (ou diferença) entre os géneros deve então ser feita a par com uma análise sobre a organização do poder estatal. Se assim se proceder, percebe-se como o poder estatal, na grande maioria das suas configurações, se apresenta como um sistema que tentou concentrar o poder em si para uma reorganização da sociedade e dos actores sociais a favor de uma racionalização gradual de todos os aspectos políticos, económicos e sociais. Contudo, a extensão destas análises em paralelo, pode também permitir argumentar que a organização estatal, dita racional, legal e legítima, foi integrando, ao longo do tempo outras formas de racionalidade que foram, por vezes de um modo não planificado, questionando a racionalidade de algumas irracionalidades, a legalidade de algumas injustiças, a legitimidade de algumas formas de dominação.

As mulheres e os homens têm vindo a afirmar a sua “igualdade” ou a sua “diferença” perante um sistema político estatal que, nomeadamente pela produção legislativa, os tenta

¹³ Norbert Elias (1994) chega a esta conclusão depois de fazer uma análise sociológica sobre “El cambiante equilibrio de poder entre los sexos” na antiga Roma.

¹⁴ Ver o primeiro capítulo deste trabalho.

regular e conformar às suas regras ditas “racionais” e “justas” mas, quantas vezes, não assim entendidas por parte dos actores sociais. E, mesmo se a intervenção dos actores em muitos casos se torna diminuta já que a racionalização complexa das leis e instituições do campo estatal origina estruturas de dominação, também não podemos esquecer as manifestações de força que surgem, apesar de tudo, da sociedade civil e que, também elas, constituem formas específicas de poder que legitimam, até, no sentido weberiano, a actuação das instituições estatais.

As políticas do liberalismo e as políticas do “poder pastoral” enquanto “matriz do Estado-providência” são documentadas por Michel Foucault, diz-nos François Ewald (2004: 34), como “a genealogia das grandes formas de poder de Estado e de formas de governo que constituem a doutrina da ‘razão de Estado’”. E, apesar de “o pensamento liberal, na sua versão clássica” ter oposto “a sociedade ao Estado como a natureza ao artificial e a espontaneidade ao constrangimento” (Senellart, 2004: 55-57) e de o liberalismo ser “uma limitação legal do poder ou autolimitação do poder pela lei” não se pode, no entanto, (re)acentuar a oposição que se diz existir entre o Estado e a sociedade. Isto, porque “um governo omnipresente, um governo ao qual nada escapa, um governo que obedece às regras do direito” será sempre, no entanto, “um governo que gerará a sociedade civil [...] que gerará o social” e as resistências vindas da sociedade, “uma realidade complexa, independente, regida pelos seus próprios mecanismos de regulação e que obriga o governo a autolimitar-se”¹⁵.

Assim, a esfera pública liberal, apesar da “doutrina da razão de Estado”, foi certamente “um dos elementos que estiveram na base da transformação das relações sociais e da democratização da estrutura do poder”. A esfera pública liberal (uma mobilização social e política que congrega as estratégias do poder instituído e as outras forças políticas liberais e a sua base alargada de alianças de poder e de legitimidade política) foi “um elemento significativo na formação da estrutura democrática do poder político”, um factor que propiciou e induziu o alargamento dos direitos de “cidadania social” que podem ser verificados através de um conjunto de indicadores relativos ao sufrágio universal – alargamento do direito de voto – e à implementação de políticas e medidas sociais e laborais – esquemas de segurança e protecção social, seguro de doença e acidentes de trabalho, serviços

¹⁵ A resistência é, aliás, um direito constitucional. Ver Artigo 21º (6ª revisão 2004): “Direito de resistência – Todos têm o direito de resistir a qualquer ordem que ofenda os seus direitos, liberdades, garantias e de repelir pela força qualquer agressão, quando não seja possível recorrer à autoridade pública”. Veja-se o contraste entre esta concepção de resistência e aquela que nos é apresentada, por exemplo, pelos teóricos da resistência e da pedagogia crítica, de que falamos no terceiro capítulo deste trabalho.

de saúde, subsídios de desemprego, pensões de velhice, orfandade, viuvez (Mozzicafreddo, 1997: 184).

Assim, contextos descritos como contextos de racionalização global em que se inscreve particularmente o fenómeno da industrialização e do desenvolvimento capitalista têm sido perspectivados como contextos repletos de dominação masculina, como aliás mostramos ao longo deste trabalho, mas foi também nestes mesmos contexto de racionalização e, essencialmente, a partir da necessidade de se recorrer à mão de obra feminina na esfera pública que se questionou a concepção masculina do Estado moderno e todos os princípios que o enformam, sobretudo aqueles que diferenciavam assimetricamente os géneros humanos.

E mesmo que tudo isto se tenha essencialmente operado no âmbito do Estado-providência e no âmbito da sua produção de políticas públicas de cariz homogeneizador que, também elas, consolidaram a gestão racional das necessidades sociais dos indivíduos num processo de controlo permanente do Estado sobre os cidadãos, não será de esquecer que, no que respeita as relações sociais de género, o Estado-providência pode ter favorecido as mulheres já que ajudou a efectuar a transição da dependência privada para a dependência pública e uma vez que a vida das mulheres em muito mais dependeu da política dos Estados proteccionistas do que a vida dos homens (Connell, 1987; Hernes, 1990).

Silvia Walby (1997: 178) é de opinião que o desenvolvimento dos direitos civis e políticos e o desenvolvimento da possibilidade da cidadania social no seio do Estado proteccionista constituíram “as bases essenciais para a transformação do patriarcado privado em patriarcado público”. Segundo a autora (1997: 17, 152, 178), “a primeira vaga do feminismo [na Inglaterra e nos Estados Unidos] não foi um movimento de algumas mulheres liberais da classe média que queriam o voto e um pouco de educação; foi um movimento político poderoso e multifacetado”. Contudo, seria impossível, sem suporte estatal, defender, que as reivindicações das mulheres tivessem visto reconhecidos os direitos de cidadania política, o que, constituiu, então, “o maior ponto de viragem na natureza das relações de género”. Também Robert W. Connell (1994: 140-141) se refere a este “primeiro feminismo liberal” como o movimento responsável pela introdução do “discurso implícito do género nas considerações do Estado”, uma vez que “teve seriamente em conta a doutrina dos *direitos* e a voltou contra o modelo patriarcal da cidadania”¹⁶.

¹⁶ Ver a este propósito um outro estudo de Robert Connell (1987) onde o autor descreve as componentes do ‘nú’ central da estrutura do poder patriarcal como estando inerente às hierarquias das forças militares, às grandes empresas de alta tecnologia, ao planeamento e controlo do aparelho do Estado e à ideologia imposta à classe trabalhadora que enfatiza a força masculina em estreita correlação com o mundo das máquinas.

Então, os movimentos feministas, algumas organizações internacionais (tais como as instituições das Comunidades Europeias e das Nações Unidas, sem esquecer as ONGs, os grupos de pressão e de interesse e mesmo actores individuais) desempenharam um papel importante colocando os problemas das mulheres na agenda pública, sobretudo desde meados dos anos 70. Virgínia Ferreira (2000b: 27) refere mesmo que “À medida que aumentou o descrédito do Estado, estas organizações foram sendo encaradas como parceiros privilegiados de intervenção, pelas entidades envolvidas na ‘ajuda’ ao desenvolvimento, em especial nas regiões de maior instabilidade política e social, e mais claramente na sequência da eclosão de conflitos étnicos e outros”¹⁷. Para Ana Vicente (2001: 20), “é sobretudo a emergência da sociedade civil, organizada em múltiplas formas de associativismo (as chamadas organizações de mulheres mas também de mulheres e de homens, trabalhando em conjunto) que tem dado imenso impulso à complexa caminhada dos direitos das mulheres e da igualdade de género”.

O poder de intervir dos cidadãos sobretudo aqueles que se organizam em movimentos sociais, nomeadamente em movimentos feministas, permite a Boaventura Sousa Santos (1992: 133) defender que, em Portugal, apesar de muitas das transformações no domínio das políticas sociais para a igualdade (como por exemplo a eliminação de algumas formas de discriminação contra as mulheres e algumas alterações do direito de família) terem resultado de iniciativas de governos provisórios “com o objectivo de modernizar o Estado e a sociedade segundo os padrões dos países centrais” globalmente, determinadas formulações e consagrações legislativas tomaram forma na sequência de movimentos que parecem constituir a força motriz da consagração legislativa de determinadas conquistas.

Por isso, é preciso perceber que “primeiro o Estado liberal e depois o seu desenvolvimento no sentido do Estado democrático contribuíram para emancipar a sociedade civil em relação ao sistema político” (Bobbio, 1988: 46) e que, agora, numa época em que se questiona o conceito de Estado-nação e se fala no “processo de descentramento a que o estado nacional vem sendo sujeito, nomeadamente por via do declínio do seu poder regulatório”, numa época em que coexistem múltiplos centros de poder e sistemas de autoridade, torna-se pertinente questionar “as teorias de Estado que até agora dominaram” e que se tornam “obsoletas” (Santos, 1998: 59) dentro de um contexto que aponta para a existência de múltiplas e variadas redes de poder entre o Estado e outras instâncias estatais e não estatais e

¹⁷ Ver a extensão desta análise no artigo sobre “O papel de algumas organizações internacionais no crescente reconhecimento dos direitos das mulheres” (Virgínia Ferreira, 2000c).

torna-se premente perceber que o conceito de poder legítimo ou autoridade deve ser separado da sua tradicional associação com o Estado tradicional¹⁸.

Assim sendo, será de reacentuar que, pese embora as formas de dominação estatal, “é impossível apresentar o Estado como uma simples fórmula de constrangimento” (Varbres, 1954: 7) e, desta feita, deve perceber-se que embora o Estado tenha um papel de regulação e controlo social e seja detentor de muitos “tipos de poder”, uma das principais características da sociedade, nomeadamente da portuguesa, “é a heterogeneidade interna tanto dos princípios de regulação como das lógicas de emancipação” (Santos, 1994: 85).

O Estado, de facto, não concentra em si todo o poder. Neste sentido, a sociedade civil pode ser encarada, e especialmente nos períodos de crise institucional, como o lugar onde se desenvolvem processos de “deslegitimação e de relegitimação das decisões” do poder estatal (Bobbio, 1987; 1988)¹⁹, lugar onde se desenvolvem relações de reinstitucionalização mas também desinstitucionalização de poderes, lugar de múltiplas relações sociais de género e de poder.

Nestes termos, a construção de todo o quadro teórico deste trabalho exigiu que se nos afigurasse pertinente questionar o saber idealizado pelo Iluminismo (e a ideia de razão instrumental que o enforma e que se tornou fundamental para a manutenção do poder através da dominação e repressão)²⁰, saber esse que, pelas problematizações a que vem sido sujeito, e pelas acções de resistência ao mesmo, permite que o poder seja visto não só como estrutura de dominação, como poder substantivo instituído, mas também como comportando relações de poder instituintes capazes de alargar as “margens de emancipação” das mulheres e dos homens.

É que, de facto, a democracia pode ser definida das mais diversas maneiras, “mas não há definição que possa deixar de incluir nos seus termos a visibilidade ou a transparência do poder” e, assim sendo, só a democracia [mesmo dentro de um sistema burocrático racional] permite “a formação e a expansão das revoluções silenciosas, como essa que levou, ao longo das últimas décadas, à transformação das relações entre os sexos: talvez a maior revolução do nosso tempo” (Bobbio, 1988: 11 e 52) e que foi conseguida pela reacção “a um exercício indesejável de poder”, poder perante o qual se teve de “criar um contrapoder”. E isto, de

¹⁸ Parece que passamos, definitivamente, “de uma sociologia dos Estados para uma sociologia dos movimentos, de uma sociologia das funções para uma sociologia dos problemas” diz Jacques-André Tschoumy (1995: 39).

¹⁹ Esta análise permite a Norberto Bobbio (1987: 36-37; 1988: 45) dizer que “o Estado democrático e o Estado burocrático encontram-se historicamente ligados um ao outro numa medida muito maior do que a sua oposição poderá fazer parecer”. Veja-se que a Prússia, país onde mais cedo vigorou o sistema burocrático, foi também o país que mais cedo introduziu a escolaridade obrigatória.

facto, aconteceu quando “a um desrespeito das liberdades civis” surgiu “um movimento para protegê-las”, quando “ao machismo” surgiu “um movimento para afirmar os direitos da mulher” (Galbraith, 1983: 89). Pois, se é certo que “existe um sistema de poder que obstaculiza, que proíbe, que invalida o discurso e o saber”, também parece certo que “podem comprometer-se na luta contra o poder [...] todos aqueles sobre quem se exerce o poder como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável” (Foucault, 1992: 79- 86)²¹.

Resumindo: “o poder” deve ser concebido “agora como descentrado, complexo, multimodal” e que o facto de “as reivindicações feministas [deixarem] de se focalizar no Estado para se dirigirem cada vez mais para as relações a nível micro-social, no face a face dos indivíduos com outros indivíduos e com as instituições [pode] potencializar energias para finalidades socialmente úteis” (Ferreira, 1988: 102)²².

Nesta sequência analítica, discutir a relação Estado(s)/Género(s) pressupõe que se diga que uma das alterações mais profundas que se deu nas sociedades industrializadas do pós-guerra foi a crescente participação das mulheres na actividade económica e nas mais diversas esferas e que a alteração do estatuto das mulheres, designadamente quanto ao emprego e à educação, está no centro do processo evolutivo por que passam as sociedades industriais contemporâneas.

Então, os movimentos feministas de reivindicação pela igualdade/diferença alargaram a democracia. Através das suas inúmeras manifestações de força criaram “contrapoderes” nos sistemas democráticos racionalizados e atenuaram o desequilíbrio de poder e de resultados entre aquilo que os cidadãos tinham em expectativa e os constrangimentos do funcionamento institucional e político do Estado.

Para isso, foi necessário recorrer a todos os tipos de poder que os cidadãos possam actualizar nas suas relações permanentes com o Estado, em suma, aperfeiçoar as suas possibilidades de representação e participação políticas. Vejamos que a posição do Estado nas

²⁰ Esta análise é aprofundada no quarto capítulo deste trabalho em torno das reflexões que aí se apresentam sobre “razão instrumental” e “razão comunicativa”.

²¹ Todos estes quadros teóricos tornam necessário o reconhecimento das potencialidades analíticas e práticas em que se põe em causa a unidade de um sistema de representações, de uma ideologia, em suma, em que se põe em causa “uma hegemonia política e um poder organizacional e, mais concretamente, um *poder de Estado*” (Touraine, 1982: 27). A pôr em causa, em suma, o que, por exemplo, René Descartes (s/d: 61), no século XVII, não considerou dentro dos limites da “razão”: “Persuadi-me de que não existirá verdadeiramente razão de um particular fazer o projecto de reformar um Estado, alterando tudo desde os fundamentos e destruindo-o para o reconstruir; nem sequer também a de reformar o corpo das ciências ou a ordem estabelecida nas escolas para as ensinar”. Pois, também nós estamos em crer que “a premissa estadocêntrica, que no passado foi fundamental para a história e para as ciências sociais nométicas [...] pode muitas vezes constituir um obstáculo à inteligibilidade do mundo” e que, assim sendo, “é inevitável que suscitemos questões quanto à própria estrutura das barreiras disciplinares que se ergueram à volta – ou, melhor dizendo, em cima – desta premissa” (Wallerstein *et. al.*, 1996: 120).

²² Em alguns estudos de carácter macrosocial e microssocial (de cariz feminista ou não) tem-se de facto vindo a defender que “o poder efectivo está nas configurações e não nas cadeiras do poder” e que “muito mais importante do que o sítio onde um indivíduo se senta é o sítio onde o poder fala (Aguiar, 1998: 38-39 e 47). Esta é, aliás, uma concepção de poder assente numa perspectiva de “democracia participativa” que se encontra marcadamente inscrita na Constituição da República Portuguesa, como no-lo reporta Rui Grácio (1981: 37).

políticas das relações sociais de género não está fixada e que existem tendências que apontam para “crises na legitimação do patriarcado”, “crises no processo da divisão do trabalho”, “crises na organização social da sexualidade” (Connell, 1987; 1990; 1994) que podem ter efeitos positivos a nível da consecução da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres se aproveitadas efectivamente a favor da dignificação das relações sociais de género.

Sílvia Walby (2000b: 20-21), a este propósito, defende uma “nova perspectiva” em que se possa ver “a democratização e a eficácia a andar de mãos dadas”. A autora mostra, então, como, de facto, “as mulheres participaram na vaga de democratização”, mostra como “as mulheres são capazes de transferir poder de uma área para outra” não sendo por isso de desprezar as contribuições que as mulheres (e os homens) podem dar para a consolidação do processo de desenvolvimento de uma “globalização democrática”. Explica Michèle Riot-Sarcey (1991: 184), numa análise em que pretende ultrapassar a noção de “género no singular”, que é sobretudo em “períodos críticos” que os homens e as mulheres podem “expressar e fazer entender o seu mal-estar fora de uma lei desajustada ou cuja eficácia enfraqueceu”. É nestes períodos que “todo o sistema de ideias e de crenças passadas é posto a nu; outros sistemas se elaboram e se confrontam [e] novas normas são criadas”. É este o “momento privilegiado”, para a autora, “para captar os fundamentos de uma sociedade, as relações de dominação que nela se operam, as recusas, as adesões”, e é este também “o momento escolhido pelas mulheres para fazer ouvir a sua vontade de ser livres e a sua necessidade de igualdade”.

Assim, muito mais do que reivindicações feministas isoladas, defende-se que existem boas razões políticas e históricas para se adoptar uma atitude de activismo cívico e de poder democratizado que engendre novas possibilidades políticas para que as mulheres e os homens, num contexto de “Globalização”, de “Estado Global”, e de “Sociedade Global” possam transformar os problemas com que as mulheres e os homens se deparam em problemas de interesse comum.

Os argumentos que acabamos de expor permitem compreender a importância de algumas das “perspectivas da desconstrução” no que respeita a uma melhor compreensão da problemática das relações sociais de género entendidas neste trabalho como relações sociais de poder. É que estas perspectivas, independentemente da sua fragmentação teórica, permitem uma outra compreensão, que vai muito para além da compreensão liberal e mesmo neoliberal, da relação sempre tensa entre, por exemplo, Estado e espaços políticos e sociais, Estado e sociedade civil, Estado e novos movimentos sociais, Estado e democracia, Estado e cidadania,

Estado e esfera pública/esfera privada, Estado e sociedade civil, Estado e justiça social, como aliás vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

3. Relações Sociais de Género, Relações Sociais de Poder – Configurações da Sociologia da Educação e das Perspectivas Feministas

A “fé” que se diz assistir aos liberais para a tentativa de consolidação de uma “educação positiva” [...] adaptada às necessidades da civilização moderna” (Comte, 1989a: 158), “uma educação moral inteiramente racional” e assente na “autoridade” vista como “obediência consentida” (Durkheim, 1984: 102-128)²³ resultou num “projecto de uma *razão educadora*”, isto é, “uma educação universal baseada em métodos universais igualmente aplicáveis a todas as nações e culturas” (Peters, 2000: 50-51 e engendrou, segundo algumas perspectivas, uma educação liberal racional essencialmente legitimadora das hierarquias de poder e saber que estão na base das organizações sociais.

De facto, na construção e consolidação da escola de massas fazem perfeitamente sentido noções como as “educação como projecto de hegemonia” as de “educação como projecto de regulação” e “controlo social” associadas ao Estado (Ball, 1990: 15)²⁴. E, assim, o Estado e, nomeadamente, o “moderno Estado-nação”, tendo embora desempenhado um papel importante na génese e desenvolvimento da educação escolar de massas²⁵, não prescindiu das contribuições desta educação assumida “como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador” para se consolidar enquanto Estado. A consolidação do Estado, enquanto Estado-nação, constituiu, assim, “um projecto que pretendeu sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias” (Afonso, 2001b: 13), por exemplo, e às de género.

O processo de consolidação do “moderno Estado-nação” e o processo de construção e consolidação da escola de massas, estando intimamente associados, vão operando na

²³ De que o Estado, segundo Emile Durkheim (s/d: 55, 1984: 54-55), se não podia desinteressar por esta ter uma “função essencialmente social” e, por isso, ter de estar “submetida à sua influência”. Sendo que isto não significa que “o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino”, mas que ele deve, contudo, “consagrar, manter e tornar consistente uma comunhão de ideias e de sentimentos sem a qual não há sociedade”.

²⁴ O Estado liberal controla, pois, toda a educação. E, esta démarche do Estado liberal é, pelo menos aparentemente, contraditória, pois dá-se num momento em que a doutrina liberal defendia a retracção do Estado noutros domínios, nomeadamente o económico. António Nóvoa (1987: 67) refere: “No que a isto diz respeito, é interessante ver como os partidários do *laissez-faire*, dos fisiocratas aos teorizadores liberais, favoráveis a um apagamento do Estado na economia, reclamam a sua intervenção no ensino e recusam que neste domínio se deixem jogar as leis do mercado”.

²⁵ Walter Theimer (1955: 271-272) pensa que “Se a democracia pôde começar no século XIX, não é em último lugar que se deve atribuir isso ao aumento da educação do povo que pela primeira vez permitia que uma massa popular exercesse os direitos políticos. A idade Média nunca teria podido imaginar tal coisa, daí a prudência dos antigos políticos a respeito do direito de sufrágio universal. A implantação do direito de obrigatoriedade escolar [...] deve ter sido o acto mais revolucionário da história moderna”.

construção de uma escola que “se afigura como um potencial espaço contraditório”, refere Fátima Antunes (1995: 194). Isto porque, segundo a autora, esta é uma escola onde “a mudança cultural e a produção de discursos críticos, desveladores das estruturas sociais, podem ter lugar” e contribuir até “para a emergência de concepções e práticas educativas emancipatórias, favoráveis à participação na vida colectiva e ao reforço de novas formulações e vivências de cidadania enraizadas numa referência renovada à comunidade” mas é, simultaneamente, uma escola que “nega e silencia as identidades socioculturais localizadas e produzidas, ao nível de classe, género, etnia (ou outros) [e] ao contribuir para o processo de construção de cidadãos, formalmente homogêneos face ao Estado, propicia a permanência da dominação social através da reprodução de antigas, e constituição de novas, formas de discriminação e produção de desigualdades e hierarquias”²⁶.

Helena Araújo (1996: 164), referindo-se à escola de massas em Portugal, diz: “Considerando a questão da divisão de géneros, a declaração de escolaridade obrigatória de 1836 parece dirigir-se a uma criança universal, que socialmente não era construída através de papéis sociais diferentes”. A autora (1996: 166) acrescenta que foi “o Estado como guardião da nação e garante do progresso” que contribuiu “para a construção do modelo comum da escola de massas, no espaço mundial” sendo que nesta construção, clarifica a mesma autora (2000: 322- 324), as mulheres, mesmo sendo tidas como inferiores do ponto de vista intelectual, “foram consideradas como adequadas e mesmo como aquelas que melhores cuidados podiam prestar às crianças no espaço ‘público’ da escola de massas e a sua “entrada crescente” no ensino de massas “pode ser relacionada com o problema de acumulação, quando o Estado se envolve na expansão da escola de massas e se esperava [que] uma força de trabalho feminino se revelasse maleável, aceitando salários mais baixos”²⁷.

Helena Araújo (2000a: 50), ainda, mostra bem como “a escola de massas procurou manter uma divisão sexual do trabalho, no sentido de os rapazes serem preparados para perceber a esfera pública do trabalho e da vida como o seu domínio; e as raparigas serem

²⁶ Fátima Antunes (1995: 194) clarifica o vector excluyente e de “reprodução social e cultural” da “escolarização de massas” mas aponta também os factores que lhe permitem falar do seu vector “emancipatório”. Diz que a “escolarização de massas constitui-se igualmente como um dos meios através do qual: (i) se realiza a incorporação mais e mais abrangente de grupos sociais na esfera pública e estatal onde vigoram direitos; (ii) ocorre uma socialização com base num universo discursivo plural que contempla interpretações alternativas do real; (iii) se difundem processos e instrumentos de compreensão do mundo vinculados ao exercício da racionalidade”.

²⁷ Para Michael Apple (1989: 143) “as propostas de racionalização e de estandardização do trabalho dos professores e do currículo que tão rapidamente se aceitam e que são evidentes nos estudos devem situar-se numa história mais prolongada das intenções do Estado em controlar os processos de trabalho, não só dos seus trabalhadores em geral, mas tacitamente das mulheres trabalhadoras em particular”. Para uma reflexão sobre a *feminização* do ensino em Portugal, conferir Helena Araújo (2000a). Veja-se, para já, os seguintes dados estatísticos: “O género feminino representa 36,1% do pessoal docente do ensino universitário e 42% do pessoal docente do ensino politécnico, nos ensinos básico e secundário e no ensino pré- primário as mulheres constituem respectivamente, 75,4% e 99,1% do total do corpo de professores” (Viegas e Faria, 2001: 22). A constatação quantitativa e estatística de dados como estes permite dizer que a docência é “uma profissão feminina”, o que produz “pontos de vista subjectivos sobre as características de uma profissão e dos indivíduos que nela se investem” (Duru-Bellat e Van Zanten, 1992, cit. por Filiod, 1999: 23). Ora, “falar de *profissão feminina* ou *masculina* é afirmar e ter a convicção de que existe uma predestinação natural em função do sexo” e torna-se “uma ocasião ideal para o pensamento comum reinvestir no recurso aos estereótipos” (Filiod, 1999: 23-24). Ver também a este propósito as considerações constantes no terceiro capítulo deste trabalho.

chamadas a canalizar as suas energias, sobretudo para a casa, e a tornarem-se o *alicerce do lar*". Citando Madeleine Arnot (1982: 26), Helena Araújo (2000a: 50) subscreve que "o desenvolvimento da escolarização [...] foi de importância chave como uma das maiores agências através da qual a divisão entre as esferas públicas e privada foi reforçada e associada com o masculino e o feminino" e acrescenta que "a *feminização* do ensino está relacionada de forma específica com a divisão do público e privado bem como com o processo de educação de rapazes e raparigas".

As perspectivas sociológicas clássicas, e muitas perspectivas do âmbito da sociologia da educação, como vimos no terceiro capítulo deste trabalho, consolidaram a ideia da (necessária) divisão entre o público (masculino) e o privado (feminino) e ainda a ideia de que as desigualdades entre os géneros são algo de inevitável porque inscritas na *natureza humana*. As ideologias de género assentes nos pressupostos do *naturalismo*, do *essencialismo*, do *diferencialismo* (e outros, tais como os da legitimidade da dominação patriarcal) reforçaram, ideologicamente, a desigualdade social entre homens e mulheres²⁸.

Tendo em conta, agora, os contributos sociológicos das teorias da reprodução social e cultural, também mencionados no terceiro capítulo deste trabalho, pode-se seguir uma linha de análise em que se mostra como as organizações educativas são estratificadas em termos de distribuição de recursos materiais e simbólicos e como a educação é uma instância reprodutora da desigualdade (Bourdieu, 1977, 1979, 1982a, b, 1989; Bourdieu e Champagne, 1992), sendo que a acção pedagógica se institui, muitas vezes, como uma forma de "poder de violência simbólica" porque impõe, mesmo que de forma dissimulada, um "arbitrio cultural" (Bourdieu e Passeron, 1970).

Nos seus conhecidos escritos sobre *A Dominação masculina*, Pierre Bourdieu (1990) e (1999: 71) defende ser necessário "reedificar a história do trabalho histórico de deshistoricização ou, se se preferir, a história da (re)criação continuada das estruturas objectivas e subjectivas da dominação masculina que se realizou de modo permanente, desde que há homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se viu continuamente reproduzida de época em época"²⁹.

²⁸ Ver o terceiro capítulo deste trabalho.

²⁹ As obras clássicas *The Subjection of Women* (1869) de John Stuart Mill; "*Women and Fiction*" in *the Forum* (1929) de Virginia Woolf; *Le Deuxième Sexe* (1949) de Simone de Beauvoir; *The Feminine Mystique* (1963) de Betty Friedan; *The female Eunuch* (1970) de Germaine Greer; *Essays on Sex Equality* (1970) de John Stuart Mill e Harriet Taylor Mill; *The Dialectics of Sex* (1971) e *Sexual Politics* (1972) de Kate Millet; *Invisible Women* (1982a), *Women of Ideas* (1982b) de Dale Spender, entre muitas outras, apresentam e problematizam esta (re)criação continuada das estruturas objectivas e subjectivas da dominação masculina.

As teorias da reprodução social e cultural desempenham, de facto, um papel fundamental pela exposição que fazem dos pressupostos ideológicos e dos processos de normatização social que estão por detrás da retórica de neutralidade e mobilidade social característicos das visões liberais de escolarização e representam uma ruptura teórica importante para com os paradigmas idealistas e funcionalistas da teoria educacional ao mostrar, por exemplo, como as escolas, através de professores hegemónicos, contribuem para repor a estrutura social desigual e para reproduzir o saber e as relações de poder hierárquicas e assimétricas, ao mostrar, em suma, como as escolas são agências promotoras da desigualdade, nomeadamente da desigualdade de género.

E, mesmo que Pierre Bourdieu (1987: 147) tenha defendido uma perspectiva de “construtivismo estruturalista” que abrange dois sentidos, uma vez que: “Por estruturalismo ou estruturalista, eu pretendo dizer que existe, no próprio mundo social [...] estruturas objectivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou de constringer as suas práticas ou as suas representações. Por construtivismo, eu quero dizer que há uma génese social, por um lado, dos esquemas de percepção, de pensamento e de acção que são constitutivos do que eu chamo *habitus* e, por outro lado, das estruturas sociais do que eu chamo *champs*”, sendo que as estruturas sociais (*champs*) podem contrariar o *habitus*, as perspectivas do “construtivismo estruturalista”, comumente designadas “teorias da reprodução”, têm sido criticadas sobretudo no que diz respeito à necessidade de esclarecer os seus limites conceptuais.

Os teóricos da pedagogia crítica, por exemplo Henry Giroux (1986: 106 e ss.), com a reflexão que fazem sobre o ciclo vicioso da reprodução da desigualdade defendem que “os parâmetros teóricos [da nova sociologia] têm permanecido restritos a noções unilaterais de poder e acção humana” e que estas noções “precisam ser reconstruídas a fim de que o fundamento para uma pedagogia crítica possa emergir”. Pois, explicitando melhor, estes “enfoques”, ao mesmo tempo que mostram “como o poder é utilizado para mediar entre as escolas e os interesses do capital [e] focalizam como as escolas utilizam seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir as relações sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais do trabalho” [...] eles ainda permanecem situados dentro de uma problemática que em última instância apoia ao invés de desafiar a lógica da ordem vigente [porque] noções tais como as de luta, diversidade e acção humana ficam perdidas em uma visão reducionista da natureza humana e da história”.

Em contraposição, uma das ideias básicas da pedagogia crítica, advinda, aliás das chamadas “teorias da resistência”, é que se deve pôr no centro da análise sociológica a

actividade dos actores sociais e a sua capacidade de aceitarem, resistirem ou mediarem a dinâmica estrutural da escola e da sociedade até porque o poder não é exercido apenas como um modo de dominação mas também como um acto de resistência. Diz Paulo Freire (1977: 36): “Considero que o tema fundamental da nossa época é o da dominação que supõe o seu contrário, o tema da libertação como objectivo que é preciso alcançar”.

Alguns dos teóricos da pedagogia crítica, então, ao conceberem “a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia” (Giroux, 1992a: 8) e ao pensarem que “a pedagogia pós-moderna tem que assinalar como se escreve o poder, dentro e entre grupos diferentes, como parte de um extenso esforço para reimaginar as escolas como esferas públicas democráticas (Giroux, 1994: 123), contribuíram para fazer perceber que “o poder nunca é unidimensional; ele é exercido não apenas como um modo de dominação mas também como um acto de resistência ou mesmo como uma expressão de um modo criativo de produção cultural e social fora da força imediata de dominação” (Giroux, 1986: 147).

Por isso, propõe Paulo Freire (1967), é preciso um “esforço de recriação e de procura”, um acto que “exige reinvenção” de uma educação que propicie às pessoas uma “reflexão sobre o seu próprio poder de reflectir” e “o desenvolvimento desse poder” dentro de “relações permanentes” em que se “amplia o seu poder de captação e de resposta” e se “aumenta o seu poder de dialogação”. Uma “pedagogia da comunicação”, uma “possibilidade de diálogo” conseguida através de uma “educação dialogal e activa” configura um novo “poder criador” que embate contra “a robustez do poder [exacerbado] em torno de que se foi criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele”.

Defendem então os pedagogos críticos que “os educadores [radicais] precisam de construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como forma de política cultural”, em suma, uma escola onde todos “necessitam de fazer juízos críticos sobre o que a sociedade pode significar e sobre o que é possível ou desejável fora das configurações de poder e privilégios existentes” (McLaren, 1997b: 41). Até porque “as escolas são muito mais que uma colecção de professores e professoras e uma corrente popular crescente vai vendo-os, cada vez mais, como organizações em que os indivíduos e os grupos competem e manipulam os acontecimentos, usando qualquer tipo de poder para tentar maximizar os seus próprios interesses e satisfações” (Acker, 1995: 133).

Esta linha de análise, defensora da acção e da resistência humanas, tem sido apoiada por parte de autores que se esforçam em mostrar como “as *tendências naturais* desrespeitam a

própria explicação sociológica” (Touraine, 1984: 80) e que, por isso, apostam nas possibilidades de consolidação de uma sociologia da acção (Touraine, 1965), uma sociologia que “se opõe de forma absoluta à sociologia idealista dos valores” e em que se considera que “o apelo à natureza” mais não é do que uma “procura de equilíbrio” e que “este mito é o mais inocente, pois faz esquecer os problemas do poder” (Touraine, 1982: 38- 142) e das relações sociais de género como relações sociais de poder, muitas vezes assimétricas, mas nem sempre.

Este posicionamento conceptual de recusa das explicações naturalistas é de sobremaneira importante num contexto em que “nas suas formas mais fracas o pós-estruturalismo ou pós-modernismo tem sido esposado por algumas feministas”, para quem, “as categorias ‘essencialistas’ que negam as identidades múltiplas e fluídas” das masculinidades e das feminilidades continuam a ter recepção, sobretudo por parte daquelas em que se denota, precisamente, a assunção de “noções potencialmente essencialistas das qualidades e natureza das mulheres” (Lister, 1997: 73-100) e ainda por parte daquelas em que se continua a defender a reprodução hegemónica da dominação masculina que envolta num ciclo vicioso impede que se pensem nas possibilidades de fuga à mesma.

Ao nível da análise sobre as relações sociais de género, os teóricos da pedagogia crítica confirmaram que “as escolas continuam a ser grandes mecanismos para a reprodução da raça, da classe e das relações de género dominantes e dos valores imperialistas da ordem sócio-política dominante” (McLaren, 1995: 88) mas, por outro lado, alertaram e continuam a alertar para o facto de que “tanto os homens como as mulheres não são sujeitos passivos perante aquilo que recebem e que as relações de género não funcionam de acordo com modelos fixos. As mulheres e os homens são parte activa na construção da sua identidade de género e as relações entre géneros negociam-se e transformam-se” (Ballarín, 1999: 8).

Foi, no entanto, por terem tomado consciência da desvalorização constante das mulheres que alguns do(s) feminismo(s) se vão impor contra a realidade quotidiana da dominação, denunciando as suas infinitas manifestações. Esta ideia foi particularmente grata a Simone de Beauvoir (1976 a: 15) que defende claramente que, desde sempre, as mulheres têm vivido num mundo onde os homens mais não fizeram do que defini-las essencialmente como objectos, como as “Outras”, como um grupo social à parte.

Por causa disto, assinala a mesma autora, as mulheres encontram-se numa situação de “imanência”, numa situação de restrição e de “alteridade” que elas ainda não mostraram ser capazes de superar plenamente. E, os exemplos apontados por Simone de Beauvoir (1976a) para, de certa forma, desocultar o que ela entende por dominação masculina são muitíssimos.

A autora inicia, por isso, o seu segundo volume da obra *Le Deuxième Sexe* (1976b: 13, original de 1949) escrevendo: "Não nascemos mulheres. Tornamo-nos. Nenhum destino biológico, psíquico, económico define a figura que reveste no seio da sociedade a fêmea humana; é o conjunto da civilização que elabora este produto intermediário entre o macho e o que se qualifica de feminino".

Esta obra, a par de outras, abriu "uma verdadeira perspectiva de libertação". E, se muitas vezes se diz que nos devemos libertar do discurso de fatalidade que sugere uma "inferioridade natural efectiva na origem da história da condição das mulheres" discurso esse que está inerente "à lógica de Simone de Beauvoir na época do livro e que fez dela a principal teorizadora do feminismo" (Agacinski, 1999: 29), também prontamente se reconhece a importância desta autora no que respeita "a força com que se lutou contra a opinião que concebia todas as diferenças entre os sexos como revelações das respectivas essências masculinas e femininas que, enquanto essências, eram consideradas, como é de supor, invariáveis e universais" (Puleo, 1993: 13).

As perspectivas essencialistas que associam os seres humanos à "sua natureza" têm sido pois problematizadas sobretudo em análises em que se prima por mostrar, questionando próprios fundamentos da maior parte das ciências académicas, que "não há natureza humana intangível" (Ferry e Vincent, 2000: 86-87). Há então que ter cuidado com a armadilha que constitui a ideia de que "o feminino é um mundo em si, [e] o masculino é um outro" (Badinter, 2003: 196).

Contudo, em grande parte dos estudos sociológicos e outros (nomeadamente de cariz feminista) que se têm efectuado sobre as relações sociais de género e que analisam as relações sociais de género enquanto relações de poder, não se tem conseguido ultrapassar as barreiras do diferencialismo como forma natural de organização social e, sobretudo, não se tem conseguido fazer convocar efectivas formas de resistência aos discursos dominantes sobre género e poder (Connell, 1987: 34 e ss.; Faith, 1994: 38-41).

E, se no mundo ocidental, os estudos e os movimentos feministas se tornaram constitutivos de constantes e novos discursos reivindicativos e resultaram numa "nova economia dos poderes femininos" (Lipovetsky, 1997: 227-233)³⁰, no entanto, não pode deixar de se questionar alguns destes estudos e movimentos, sobretudo nas suas ênfases polémicas de radicalização.

³⁰ A este "novo modelo histórico" Gilles Lipovetsky (1997: 227-233) chama "a terceira mulher" e refere que embora instituindo uma ruptura importante na história das mulheres, "o modelo da terceira mulher não coincide com o desaparecimento das desigualdades entre os sexos, nomeadamente em matéria de orientação escolar, de relação com a vida familiar, de emprego e de remuneração".

Pois, os estudos (nomeadamente feministas) que abordam a problemática das relações sociais de género enquanto relações de poder, ora viram o poder enquanto manifestação jurídica na qual se tem de penetrar para o alcance de direitos em igualdades de circunstâncias (feminismo liberal), ora associado aos conceitos de divisão sexual do trabalho e por isso associado à força impositiva que a esfera pública produtiva masculina exerce sobre as mulheres (feminismo socialista e marxista), ora como sendo pura e simplesmente propriedade dos homens, exercido sobre as mulheres e legitimado por diferenças inscritas na sexualidade (feminismo radical).

A par da análise que sobre esta questão é apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, podemos reafirmar que o feminismo liberal valeu-se dos princípios básicos da doutrina liberal e encarou-os como instrumentos de luta para a criação de condições sociais e materiais da emancipação feminina e, desta forma, socorreu-se de um tipo de poder que pensava que o direito lhe concedia através da delimitação de permissões e proibições, de direitos e deveres (determinismo jurídico).

O feminismo socialista e marxista irá associar o poder, em grande medida, aos conceitos de divisão sexual do trabalho, trabalho produtivo e não produtivo, relações de produção e reprodução, advertindo que nos mais variados contextos sociais os homens exercem poder sobre as mulheres, principalmente, pela sua inserção na esfera dita produtiva (determinismo económico).

O feminismo radical viu o poder como sendo propriedade dos homens, exercido por eles sobre as mulheres e legitimado por diferenças inscritas em corpos sexuados universais e imutáveis (determinismo biológico). Com as feministas radicais surge, então, uma nova problemática que já não considera a sexualidade como um domínio privado mas como uma relação de poder entre os “sexos”, um dispositivo de essência política. É através da sexualidade que se exerce o poder do masculino sobre o feminino (Millet, 1971)³¹. E, porque assim pensavam, as feministas radicais introduziram “a guerra política no privado” e “a guerra sexual no espaço público” (Fraisie, 1993: 75), com o *slogan* “o pessoal é político” e tentando assim desfazer o “contrato sexual” propiciador das desigualdades de género (Pateman, 1988, 2003).

As teorias feministas mencionadas, então, embora bastante distintas entre si, abordam essencialmente a questão de como se mantêm e reproduzem as relações assimétricas de poder entre os géneros engendradas pelas forças racionalizadoras dos sistemas jurídicos,

³¹ “O poder está na extremidade do falo”, dirão as feministas em Maio de 68 (Lipovetsky, 1997: 65).

económicos e biológicos e raramente se preocupam em assinalar como tais relações assimétricas podem ser alteradas.

Os limites das grandes teorias sobre a opressão das mulheres e sobre o seu “não poder” ou sobre o seu “poder específico” que permeiam muitos estudos feministas foram, no entanto, já apontados e questionados nomeadamente pelo feminismo pós-moderno e pós-estruturalista, uma vez que o conceito de poder como algo não unilateral tem vindo a desmaterializar e a relativizar a opressão das mulheres (Weedon, 1999). E, é assim que a questão tem sido equacionada, nomeadamente por Amelia Valcárcel (1991: 71-80) que refere que “as filosofias do poder” não têm contemplado o “poder com minúscula”, o “poder espinosiano” e que “a filosofia feminista não se evadiu do peso da concepção unívoca de poder”. Daí ser necessário, diz a autora (1991: 60), “construir uma teoria do poder” já que se “poder é igual a corrupção e a masculinidade” (como preconiza o feminismo radical), “não ter poder corrompe também e, em certas ocasiões, bem mais depressa”. É urgente, em questões de relações sociais de género, acrescenta a autora (1991: 75), “querer contra poder”. E, para “querer contra poder”, acrescentamos, é essencial admitir que ele não sendo um “atributo” está contudo presente a todos os níveis do social e que o mesmo pode ser reivindicado e convocado (para os mais diversos fins, aliás).

É neste sentido que Nancy Hartsock (1990: 172) admite que o trabalho feminista deve ser construído “com uma base epistemológica que nos indica que o conhecimento é possível – não apenas conversa ou um discurso acerca das formas como as relações de poder funcionam [...]. Compreender como o poder funciona em sociedades opressivas é necessário. Mas se pretendemos construir uma sociedade nova, temos que nos assegurar de que algum saber sistemático sobre o mundo e nós próprios/as é possível [...]. Para criar um mundo que expresse as nossas imagens várias e diversas, temos de compreender como ele funciona”, até porque só assim e através de “um apelo à mudança e à participação” se poderá “alterar as relações de poder”.

De facto, algumas abordagens feministas que se deixaram seduzir e influenciar pelas perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, e outras, apesar de inúmeras, diversas e diferenciáveis têm seguido com rigor a ideia de que “o conceito de género aponta para: o carácter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo e a rejeição do determinismo biológico; o carácter relacional posto agora no centro das análises; a existência de relações de poder” [...] (Araújo, 2001: 146). Estas análises permitem, pois, conceptualizar as relações de género que se desenvolvem “no interior de relações de poder” enquanto “relações múltiplas e plurais, fragmentadas e diversificadas” (Louro, 2000: 26).

As relações sociais de género enquanto relações de poder são, pois, “múltiplas e plurais, fragmentadas e diversificadas” e, por isso, “as propostas de modelos alternativos, integrando a especificidade feminina, como o de uma nova psicologia feminina [...] ou o de uma moralidade feminina [...] são exemplos da incapacidade da integração do comportamento das mulheres nos modelos teóricos, sem ser numa perspectiva de exclusão e especificidade” (Amâncio, 1994: 17).

Desta feita, também a nós nos parece que “todos os antigos limites da natureza, estatutos, atribuições ou paternalismos devem ser abandonados”, havendo uma necessidade de “*emancipação* dos velhos laços e constrangimentos, quer sejam os do absolutismo, da *patria potestas*, do Estado – ou da diferença sexual” (Pateman, 2003: 38-39).

Há análises, de facto, como no-lo reporta Joanna Regulska (1998: 62-64), que vão contra as tentativas de acentuação das diferenças entre as mulheres já que ressalvam que “ao privarmos as mulheres de uma identidade colectiva, estamos a dar mais força à ideologia liberal do indivíduo”. Estas são análises que a autora considera problemáticas, entre outros aspectos, “por negarem às mulheres uma voz própria, diminuindo-lhes conseqüentemente o poder”, numa situação em que elas não têm “acesso aos recursos sociais e económicos” nos mesmos termos que eles. Contudo, acrescenta a autora, na linha de Joan Scott (1988), “é também problemático considerar que as mulheres mesmo não tendo, muitas vezes, igualdade de acesso aos recursos são “desprovidas de poder”.

Na verdade, as mulheres não são desprovidas de poder. Max Weber (1993: 552-665), ao mesmo tempo que descreve as configurações do “Estado racional” e do seu poder de dominação, reconhece que “a situação das mulheres é muito diversa, consoante os casos”. Por exemplo, “Como as romanas, também as mulheres norte-americanas, estas últimas em consequência da sua firme situação de poder no lar e na sociedade procuraram directamente a liberdade económica e a liberdade de divórcio. Pelo contrário, o apego à tradição da maioria das mulheres italianas fez com que até há poucos anos repudiassem a liberdade de divórcio, considerando-a como uma ameaça ao seu futuro económico”³².

³² Ver a extensão desta reflexão de Max Weber (1993: 553 e ss.). O autor diz: “Além do mais, a predilecção de homens e mulheres pela sujeição formal autoritária e a indissolubilidade formal do matrimónio pode ser paralela a uma inclinação libertina da prática sexual, ou precisamente o contrário – sobretudo entre os homens – a certo laxismo periódico provocado por debilidade ou oportunismo. Para o repúdio da liberdade de divórcio é decisivo, de acordo com a opinião pública da classe média, o perigo real ou suposto que este implica relativamente às possibilidades de educação dos filhos. Outras vezes [este repúdio] surge especialmente por parte de homens com instintos autoritários e, também, surge sempre que a questão da liberdade económica da mulher é associada a simples vanidade sexual ou preocupação pela posição adoptada no seio da família. A isto se juntam os interesses autoritários dos poderes políticos e hierocráticos robustecidos pela ideia, exacerbada em consequência da racionalização da vida na sociedade, de que a união formal indissolúvel da família é fonte de certos valores irracionais, obscuramente instituídos por regra geral, ou então pela ideia de que esta pode ser um apoio para o indivíduo débil que aspira a uma sujeição supraindividual. Todos estes motivos tão heterogêneos provocaram na última geração [antes da guerra de 1914] um exame e revisão retrospectivos da liberdade de divórcio e também, parcialmente, da liberdade económica intramatrimonial”. E a reflexão de Max Weber continua ...

Mudanças substanciais, temos de voltar a dizê-lo, têm emergido a partir das reivindicações e das produções teóricas sobre “géneros e poderes”. Alain Touraine (1984: 214) afirma: “Se tradicionalmente as reivindicações defenderam [...] de facto os papéis *ativos*, frequentemente identificados com os homens, contra os papéis de *reprodução*, identificados com as mulheres, agora, opondo-se a uma concentração crescente do poder e a uma penetração dos aparelhos de decisão em todos os aspectos da vida social e cultural, estes movimentos de protesto têm como objectivo principal não a conquista e a transformação do Estado, mas, pelo contrário, a defesa do indivíduo, das relações interpessoais, dos pequenos grupos, das minorias, contra um poder central e sobretudo contra o Estado³³”.

E, entre outros autores e autoras, também Boaventura Sousa Santos (1989) considera que as lutas feministas em todos os universos de acção, nomeadamente nas universidades, têm permitido a consolidação de um *corpus* teórico que se afirma como um grande contributo para o conhecimento contemporâneo. E, ainda para Boaventura Sousa Santos (1994: 233), de entre os novos movimentos sociais, “o movimento feminista tem desempenhado um papel crucial na politização” tanto do “espaço público” como também “do espaço doméstico, ou seja, nomeadamente neste último, na desocultação do despotismo em que se traduzem as relações que o constituem e na formação das lutas adequadas a democratizá-las”.

Convém que se destaque, por isso, “a importância crescente do movimento feminista na afirmação inequívoca da igualdade política, social, cultural e económica entre homens e mulheres” (Torres, 2001a: 28-30), já que, pese embora todos os argumentos contra, os movimentos das mulheres (e dos homens) foram movimentos sociais muito importantes que contribuíram, das mais diversas formas, para a reivindicação de contextos sociais, políticos e organizacionais com “mais justiça, mais igualdade” constituindo, por isso, “as bases de uma transformação social importante” (Halimi, 2003: 32).

Também Jürgen Habermas (1998: 214) refere que a luta pelo reconhecimento levada a cabo pelos movimentos feministas põe em causa a escala de valores em todo o conjunto da sociedade e argumenta que, se assim esta questão for encarada, “as consequências sentir-se-ão no coração da esfera privada, afectando simultaneamente as demarcações estabelecidas entre esfera privada e esfera pública”. Assim se vai ao cerne da problematização sobre a necessidade de emergência de novas formas de democracia e de cidadania, como vemos no primeiro capítulo deste trabalho.

³³ Um Estado que foi capaz de, dentro de um processo de aceleração de modernização, em 1848, em França, criar juridicamente o sufrágio universal para todos os homens – e, então proceder à eliminação das mulheres da vida pública (Touraine, 2005: 85).

4. Relações Sociais de Género, Relações Sociais de Poder – Configurações Organizacionais e de Gestão

A agenda investigativa sobre as mulheres e os homens nas organizações tem-se revestido de uma pluralidade de análises muitas vezes contraditórias entre si. Uma das ideias mais generalizadas é a que aponta para a existência de um poder de dominação masculina organizacional. Pois, “se algumas mulheres, em algumas sociedades ocidentais, conseguiram aceder a postos de chefia e gestão, no mundo público e no poder institucional, a dominação masculina continua a ser a norma e o discurso dominante persiste em acentuar a pressão da maternidade como uma explicação para a desigualdade. A *nova* mulher continua a ser uma ficção, assim como o *novo* homem” (Nogueira, 2001c: 7).

Em muitos estudos organizacionais que sobre as relações sociais de género se têm efectuado encontra-se reiterada a ideia, mesmo que implicitamente (e por vezes explicitamente), de que uma diferenciação pode ser estabelecida entre os homens e as mulheres em contexto organizacional. Essa diferenciação parte de argumentos que tentam explicar o porquê da pouca representatividade e do frágil poder das mulheres na gestão *tout court* e na gestão educacional e, sobretudo, partem dos pressupostos de que existe uma especificidade própria das práticas de gestão dos homens em relação às mulheres em tais contextos³⁴.

Essa diferenciação entre a “gestão feminina” e a “gestão masculina”, imensas vezes apregoada, está em consonância com quadros de análise desenvolvidos por muitos pensadores, teóricos e académicos que tantas vezes proclamaram o pouco poder e a “incapacidade natural das mulheres para as coisas racionais” e que acreditaram “que as mulheres têm capacidades intelectuais próprias, manifestadas especialmente numa faculdade intuitiva que *não precisa de um longo processo de racionalização* para as suas operações”. Defende-se, então, que num mundo organizacional caracterizado como sendo um mundo racional de ciência, de comportamento e de técnica eminentemente masculino, se torna difícil não se estabelecer uma diferenciação assimétrica entre homens e mulheres, até porque, para estas, diz-se, “aprender a colocar a sua verdade sensatamente é duplamente complexo por causa da tenacidade das crenças acerca da sua falta de capacidades racionais que continuam a fazer eco desde Aristóteles” (Code, 1991: 10-14-186).

As organizações são muitas vezes vistas como sendo “encorajadas para ser racionais, analíticas, estratégicas, orientadas a nível das decisões, duras e agressivas, e por isso são

³⁴ Esta discussão é aprofundada no sexto capítulo deste trabalho.

homens” (Morgan, 1986: 178). Existe até, diz-se em algumas análises, “mecanismos de reprodução homossexual e homosocial”, nas grandes organizações que procuram a homogeneidade dos seus membros e que excluem “quem parece diferente”. Estes mecanismos são os principais responsáveis pela raridade da presença de mulheres nos postos de chefia (Kanter, 1977: 63) e têm contribuído para a “evidência da desigualdade das mulheres na gestão educacional” (Koutouzis, 2002: 1).

É nesta linha de análise que se argumenta que muitas organizações são dominadas pelos valores do género masculino e favorecem os preconceitos da vida organizacional de uma forma que torna os homens capazes de alcançar posições de prestígio e poder mais facilmente do que as mulheres. Excluídas da “tribo masculina da gestão” (Symons, 1986), as mulheres, porque minoritárias, ficam simultaneamente excluídas das redes formais do poder, privadas de informações privilegiadas e mal preparadas para “os jogos e estratégias políticas da empresa, o *lobbying* e a *negociação*, que condicionam o acesso aos postos de direcção”. Estando “isoladas, pouco familiarizadas com os *jogos organizacionais* e as dimensões ocultas da empresa, as mulheres são entravadas na sua socialização para o papel de gestor” (Lipovetsky, 1997: 266-267) em organizações com “práticas culturais *genderizadas*” (Wajcman, 1996: 273) e em organizações descritas como “cidadelas masculinas do *telhado de vidro*”³⁵ (Lipovetsky, 1997: 274).

Em suma, a questão do género em relação à estrutura organizacional e ao poder tem sido largamente percepcionado em termos de barreiras institucionais, nomeadamente no que respeita a gestão, nomeadamente a gestão educacional escolar, como pormenorizadamente vimos no quarto capítulo deste trabalho.

Por isso, têm-se feito alguns esforços no sentido de fazer perceber o quão problemáticas podem ser as análises enformadas por concepções que se apresentem “extremamente unilaterais, colocando a ênfase na mulher individual como *actor* sem possibilidade de influir nas estruturas dentro das quais tem lugar a acção”, em suma, sem poder de acção sobre as estruturas organizacionais, principalmente as estruturas organizacionais burocráticas (Acker, 1995: 115-116).

A dureza do núcleo masculino da gestão, por exemplo, tem vindo a ser problematizada. Esta ideia, de facto, estamos em crer, tem de ser desconstruída porque, para além de não

³⁵ O *telhado de vidro* refere-se a obstáculos invisíveis, artificiais e discriminatórios que impedem que indivíduos qualificados, geralmente as mulheres e minorias, cresçam dentro das organizações e realizem todo o seu potencial. O termo, aparecido nos Estados Unidos, descreve originalmente um limite acima do qual mulheres com cargos de chefia e executivas, especialmente as brancas, nunca eram promovidas. Essas barreiras resultam de práticas psicológicas e institucionais e limitam a promoção e a mobilidade de oportunidades das mulheres e das minorias (Pate, 2000: 100).

conseguir propiciar uma ampla compreensão do fenómeno organizacional, consolida os modelos de gestão demarcados e não atende à mudança que se tem vindo paulatinamente a operar nas organizações educativas. A desconstrução que assim se propõe pode ser conseguida com um questionamento e uma revisão das normas e das práticas das organizações educativas, em suma, com uma revisão das relações de poder que em tais contextos se operam.

Uma revisão sobre as relações sociais de género enquanto relações de poder em contextos organizacionais e de gestão educacional impõe que se coloque as seguintes questões: Como é que num sistema educativo altamente centralizado, quando muito desconcentrado e que incute às organizações educativas imensas prescrições normativas, como é o caso do sistema educativo português, não se é quase obrigado a dizer que a gestão educativa é condicionada pelos constrangimentos administrativos, burocráticos e ideológicos da tradição de centralização da educação e, ainda, pelos constrangimentos dos preconceitos propiciadores do estabelecimento de uma diferenciação hierárquica entre os géneros e que, sendo assim, os homens (e muito mais as mulheres) não têm qualquer espaço de manobra dentro desta estrutura racional, centralizada e androcêntrica?

A resposta a esta questão exige que se equacione a gestão educacional de acordo com os contributos que nos são propiciados em muitos estudos teóricos e empíricos sobre as organizações em geral e sobre as organizações educativas, em particular, contributos esses que referenciamos no quarto capítulo deste trabalho e que agora nos permitem também a elaboração da seguinte problematização.

É com os modelos da ambiguidade e com os critérios da racionalidade ambígua que se pode dizer, com Karl Weick (1973: 38) que: “A ambivalência é um aspecto básico da vida organizada e dizer que a vida organizada é governada por objectivos comuns é apresentar uma imagem extremamente simplificada”. Michael Cohen e James March (1974: 195-203) cedo alertaram para o significativo grau de ambiguidade inerente aos cargos de liderança das organizações educativas: “a ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência, a ambiguidade do êxito” e a ambiguidade das racionalidades, acrescentamos. Jenny Ozga (1993: 33) defende mesmo que “o prognóstico para o futuro pode ser mais esperançoso se a administração se tornar conhecida menos como um processo essencialmente racional e mais como [...] o produto de condições caóticas e com uma grande quantidade de constrangimentos e ambiguidade”. E, mais concretamente, no que respeita a análise sobre a estrutura e a acção, dizem Douglas Orton e Karl Weick (1990: 218) que o

conceito de “debilmente articulado deve levar os investigadores a estudar a *estrutura* como algo que as organizações *fazem*, em vez de qualquer coisa que elas meramente *têm*”³⁶.

A análise da organização escolar portuguesa feita por Licínio Lima (1992: Cap. 3, Ponto 3.) permite perceber que, precisamente, no “plano da acção organizacional” se conjugam a “*ordem burocrática* da conexão” (através da reprodução das regras organizacionais formais, com origem supra-organizacional na administração centralizada do Estado) e a “*ordem anárquica* da desconexão” (através da reprodução dessas mesmas regras formais e, simultaneamente, a produção de outras regras alternativas, tais como as regras não-formais e informais). Assim, no “plano da acção”, a estrutura e as regras internas são objecto de reinterpretções pelos actores, assistindo-se, eventualmente, ao fenómeno da “infidelidade normativa”, fenómeno que “só pode ser considerado como constituindo uma *infidelidade* por oposição à conformidade normativa-burocrática” e que é melhor compreendido “enquanto fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias”. A infidelidade normativa é, assim, um contraponto ao normativismo burocrático.

Apesar das “reinterpretações” e das “infidelidades” a que procedem os actores, homens e mulheres, no “plano da acção” e que fazem com que o estatismo estruturalista não possa, por si só, condicionar as acções organizacionais já que “As tensões estabelecidas entre o sistema, a administração e o poder central, por um lado, e os actores organizacionalmente situados, por outro, [advêm] exactamente do facto de nenhum deles poder exercer, hegemonicamente, o controlo total sobre o outro, no terreno da acção em contexto escolar”, como salienta Licínio Lima (1992: 477), também é certo, como defendem as perspectivas (neo)institucionais, e como no-lo reporta Carlos Estêvão (1998a: 230 e 255), que a força de outros “campos organizacionais” e nomeadamente a do “*Estado institucional*” se introduz de um modo bastante determinante nas “organizações *institucionalizadas* – como são as organizações educativas em geral – condicionando, através de mecanismos que se prendem com a tecnologia da coerção e do controlo e com a sua própria organização simbólica e normativa, a capacidade de elaboração da estrutura das organizações”. Contudo, “o *multi-institucionalismo* que condiciona [as organizações educativas] torna deveras difícil, ou mesmo

³⁶ Esta é uma ideia, aliás, bem explorada por Rosabeth Moss Kanter (1977: 291-292) e por muitos outros autores e autoras. Contudo, há estudos em que não se prescinde de defender o “determinismo estrutural”. Diz-se, por exemplo, que “A estrutura organizacional diz respeito à distribuição da autoridade, às relações hierárquicas ou relativas a quem responde a quem, as que se expressam formalmente num organograma, às descrições de funções, aos manuais de procedimento, às políticas de empresa, às regras e aos regulamentos” (Bilhim, 2001: 244). Veja-se, a este propósito, a compilação de dados que João Bilhim (2001: 243-270) apresenta sobre a análise da estrutura organizacional levada a cabo por alguns autores (sobretudo da teoria da contingência) e relacionada, por exemplo, com “a estrutura e a incerteza da envolvente”, “tecnologia e estrutura organizacional”, “tamanho e estrutura organizacional”. O autor (2001: 270), contudo, refere: “Através de conclusões recentes, parece poder afirmar-se que a envolvente, a tecnologia e o tamanho, todos eles, afectam a estrutura da organização, embora cada um possa, sobretudo, afectar diferentes dimensões estruturais”.

impossível, a redução da gestão a um processo meramente técnico conforme aos padrões de uma racionalidade *a priori* ou segundo um processo de controlo racional e burocrático”.

Brian Rowan e Cecil Miskel (1999: 379-380), partindo dos contributos das perspectivas (neo) institucionais, sugerem mesmo que “as mudanças fundamentais na educação requerem muito mais do que uma mudança na estrutura formal ou nas práticas de trabalho das organizações”, já que “estes aspectos das organizações são profundamente definidos pela regulação complexa dos constrangimentos normativos e cognitivos. Mudar a natureza das escolas como organizações e mudar a natureza das práticas no seio das escolas requer uma atenção no sentido de se mudar também os constrangimentos institucionais”.

Grandes constrangimentos institucionais advêm da identidade Estado, é certo, assim como de outros “campos organizacionais”. Contudo, neste processo, concordamos que o Estado apesar de ser “o agente que define, gere e supervisiona o quadro legal da sociedade” (Scott, 1992: 139) ele mais não é do que “uma parte das interacções nas organizações” (Perrow, 1986: 262). Assim, uma “visão unitária da estrutura organizacional” [...] não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas” das organizações educativas (Estêvão, 1998a: 183)³⁷, assim como não dá conta do carácter complexo das relações de poder que se operam nestas organizações. Em suma, uma visão unitária do poder substantivo instituído não permite dar conta das relações de poder instituintes que, pese os constrangimentos, se podem desenvolver nas organizações educativas em que mulheres e homens trabalham. Como defende Kathy Ferguson (1994: 83): “A organização necessita de ser entendida mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas fazem e não como uma entidade estática”.

Os actores organizacionais, homens e mulheres, não estão somente submetidos ao “poder da estrutura”, pelo contrário, há a participação dos mesmos na construção da estrutura organizacional, o que pressupõe, então, que os actores dispõem de substanciais fontes de poder e usam mesmo “a sua liberdade e a sua capacidade para jogar [*jogos de poder e jogos de relações de poder*] de outra forma que não segundo as estratégias de rotina nas quais se crêem envolvidos” (Crozier e Friedberg, 1977: 358), como bem salientam os autores dos modelos políticos e da análise estratégica.

³⁷ Carlos Estêvão (1998a: 255) explica bem esta ideia quando apela ao entendimento do “carácter fractalizado das organizações (educativas)”. O autor (1998a: 218) propõe que as organizações educativas [privadas] sejam descritas e interpretadas como organizações *fractalizadas e institucionalizadas* [...]. Enquanto fractalizadas, as organizações educativas, designadamente as privadas, são apreendidas como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articulados (ou articulados segundo uma interconexão complexa), por saberes e representações em construção e frequentemente de sentido incerto, por processos internos com lógicas evolutivas diferenciadas, por sistemas de acção politicamente dinâmicos, com alguma aleatoriedade mas dentro de parâmetros gerais de similitude”.

E, se é verdade que na “arena política” a tomada de decisões traduz as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência a nível organizacional (Hughes, 1986: 29) e que “nas existentes estruturas de poder a ostentabilidade dos papéis organizacionais e das práticas *neutros em termos de género* podem desproporcionalmente apresentar dificuldades para as mulheres empregadas que esperam atingir resultados igualitários” (Martin, 1994: 406) e que, não raras vezes, se encontram nas organizações porque foram sujeitas a um processo de cooptação³⁸, também não parece menos verdade que “as relações de poder não são inevitáveis ou inalteráveis” (Faith, 1994: 60; Andersen, 1997: 284) e que, então, “devemos ver as relações de género no seio das organizações como complexas, dinâmicas e imprevisíveis” (Halford, Savage e Witz, 1997: 13).

Também as perspectivas culturais se têm empenhado em defender que a concepção da uniformidade cultural é insustentável a nível organizacional, como vemos no quarto capítulo deste trabalho. Neste sentido, fazer uma análise das relações sociais de género enquanto relações de poder a partir, simplesmente, dos condicionalismos das estruturas burocráticas das organizações educativas é não ter em consideração que as subculturas escolares (e que as subculturas gestonárias) são agências dinâmicas de poder (re)institucionalizadoras das culturas organizacionais escolares, vistas como (re)produção colectiva e plural de objectivos, expectativas, partilhados por homens e mulheres.

Assim, as análises efectuadas em torno da ideia de “cultura do consenso”³⁹ não têm em consideração as contribuições mais recentes sobre as culturas ou subculturas organizacionais escolares que apontam no sentido de se reflectir sobre a diversidade e a ambiguidade dos processos culturais e simbólicos, heterogéneos e conflitantes das organizações e não somente homogéneos, consensuais e monolíticos (Torres, 2004). Nas análises assim feitas não se consegue perceber que, afinal, também “o género é um fenómeno cultural” (Hearn, 1992: 30)

³⁸ Phillippe Selznick (1971: 93-96) define “cooptação” como “o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização, como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência [...]. Os imperativos organizacionais que definem a necessidade da cooptação surgem de uma situação em que a autoridade formal está concreta e potencialmente em estado de desequilíbrio com relação ao seu meio institucional”. O processo de cooptação, como refere o autor, pode assumir duas configurações: “cooptação formal” e “cooptação informal”. A cooptação formal responde à necessidade de “estabelecer a legitimidade de autoridade ou de tornar a administração acessível ao público a que se dirige” e, aqui, “O objectivo real é a distribuição dos símbolos públicos ou dos encargos administrativos da autoridade e, conseqüentemente, das responsabilidades públicas, sem a transferência do poder substantivo”. A visibilidade pública da mudança institui-se, pois, em detrimento da partilha real do poder e as lógicas de acção geram tensões entre “a teoria e a prática no comportamento organizacional”. Por seu lado, a cooptação informal é usada “quando há necessidade de ajustamento às pressões de centros específicos de poder na sociedade” e, aqui, configura-se um “deslocamento” do centro de autoridade para o centro das outras pressões de poder.

³⁹ Veja-se, por exemplo, que em alguns estudos recentes onde se defende a “especificidade da subcultura gestonária escolar feminina” continua-se a conceber a gestão escolar levada a cabo pelas mulheres como sendo uma gestão onde tudo se processa essencialmente de forma consensual, onde valores e atitudes são partilhados (pelas mulheres) em vias à obtenção da optimização do processo gestonário e educativo. Então, essa “subcultura gestonária escolar feminina” vista enquanto constituinte de uma subcultura organizacional específica é, muitas vezes, embora por vezes implicitamente, percebida como estando enquadrada nos pressupostos teóricos defendidos por uma concepção de cultura organizacional enquanto variável estruturante, como estando ainda enquadrada numa concepção de cultura organizacional como a que o paradigma funcionalista e o da integração defendem.

e, portanto, sujeito a uma multiplicidade de concepções, poderes, argumentações, justificações, racionalidades que podem não só oprimir mas também libertar.

E, mesmo que já bem se tenha assinalado o “quanto é ilusória a separação radical” entre a estrutura e as pessoas (Ansart, 1990: 117) e mesmo se diversas perspectivas teóricas, entre as quais o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, e outras a que já aludimos, se têm empenhado na função “da desintegração de formas organizacionais e da racionalidade” e mesmo ainda se “frequentes crises sociais [...] têm posto em questão o *statu quo* dos processos culturais e das formas institucionais” (Estêvão, 1998a: 255), continua-se, em alguns estudos, a defender uma perspectiva de uniformidade gestonária não tendo, então, em consideração alguns dos contributos das perspectivas atrás mencionadas e também os do pós-estruturalismo e pós-modernismo, em algumas das suas vertentes e, sobretudo, a desconstrução dos conceitos organizacionais tradicionais que estes contributos têm vindo a propiciar.

De facto, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo exigem que se proceda à desconstrução das formas organizacionais prevaletentes e à desconstrução dos conceitos de racionalidade e de poder dominante sobretudo quando estes se encontram exclusivamente associados à masculinidade organizacional e à figura masculina. A proposta de desconstrução é, então, a de desmontar a lógica dos sistemas tradicionais de pensamento aludindo a várias subjectividades e racionalidades inerentes ao ser humano.

Algumas das diversas contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, na teoria organizacional, contribuições essas que, por via da análise sobre as micropolíticas organizacionais, por exemplo, exigem que “todas as vozes devam ser ouvidas” (Blase e Anderson, 1995: 146) têm recaído, por vezes acriticamente, parece-nos, ou no escutar da “voz masculina” ou no escutar da “voz feminina” nas organizações educativas. Essa acriticidade é percebida por Morgan Tanton (1994: 23) quando defende que o pós-estruturalismo deve pautar-se pela “desconstrução da filosofia educacional, da teoria educacional, da linguagem da educação e dos discursos sobre poder e conhecimento que lhes estão subjacentes” e que o objectivo pós-estruturalista educacional deve ser o de “incorporar o conhecimento e a realidade dos homens e das mulheres nas formas de gestão das organizações e na prática educacional”.

E, acrescentamos, apresentar e desenvolver estratégias susceptíveis de conduzir à mudança organizacional para que “o estudo académico sobre as organizações” levado a cabo por vertentes mais extremas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo não seja reduzido, como tem sido acusado de sê-lo, “a nada mais do que uma série de discursos que não têm por

objectivo principal a compreensão dos assuntos organizacionais” (Hassard, 1996: 55) e em que “o género é reduzido e considerado a nada mais do que a um discurso sobre os homens e as mulheres, sendo que tudo o que se pode fazer, então, é tornar instáveis ideias e termos” não se avançado com propostas concretas de “resistência” e “mudança” (Alvesson e Billing, 1997: 43-44)⁴⁰.

5. Poderes de Dominação e Poderes de Emancipação em Relação

A concepção da “masculinidade organizacional” e do poder a esta associada perpassa na maior parte dos estudos organizacionais que elegem como tema de análise as relações sociais de género. Nestes estudos raramente se argumenta, tal como excepcionalmente se faz em alguns outros, que é preciso clarificar os “limites da masculinidade” (Tolson, 1977) e clarificar os limites da dominação masculina nas organizações.

De facto, está já até empiricamente comprovado que “as organizações variam amplamente em termos de preconceito de género tanto em termos de práticas sociais – tal como a discriminação – como em termos de cultura organizacional e simbolismo de género em várias funções, profissões e posições”. Daí que seja necessário o surgimento de uma “visão diferenciada sobre género/organização”, uma visão, defende-se, que desfaça simultaneamente duas “metáforas”: A que está associada às mulheres e que é a de “vítima”⁴¹ e a que está associada à organização que é a de “*macho chauvinista*”. Pois, estas “metáforas clarificam certas coisas e escondem muitas outras” (Alvesson e Billing, 1992: 78-99). Urge, pois, uma “perspectiva crítica-interpretativa” que propicie uma compreensão mais abrangente do que a que tem sido efectuada sobre as relações sociais de género em contexto organizacional (Alvesson e Billing, 1997: 4-44).

Então, os esforços para impor uma noção forte de *patriarcado* universal, e os esforços para falar de poder somente em termos de dominação, como alguns académicos fazem, são

⁴⁰ Os projectos de desconstrução (nomeadamente das “identidades”) a que procedem o pós-modernismo e o pós-estruturalismo têm sido sujeitos a críticas várias. De entre essas críticas ganha relevo a que considera que tais projectos impossibilitam a acção política. Algumas autoras feministas defendem que sem se entender as mulheres como portadoras de uma “identidade coerente” não se pode construir as bases que possibilitem “movimentos políticos feministas” onde as mulheres possam agir como mulheres para a prossecução dos seus objectivos específicos. A este respeito, Chantal Mouffe (1992: 371-372) é de opinião que para quem estiver “em sintonia com políticas democráticas radicais, a desconstrução de identidades essenciais deve ser vista como uma condição necessária para uma compreensão adequada da variedade das relações sociais”. Acrescenta a autora: “Somente quando possuímos uma visão do sujeito como um agente simultaneamente racional e transparente e quando descartarmos a suposta unidade e homogeneidade do conjunto das suas posições estaremos em condições para teorizar sobre a multiplicidade das relações de subordinação”.

⁴¹ Esta concepção da mulher “vítima” é tida tanto por homens como por mulheres. Não resistimos em transcrever a seguinte “passagem significativa de um caso” (de um estudo em contexto educacional) reportado por Florbela Trigo-Santos (1997: 244): “O facto de ser mulher nunca me limitou nas posições, nem nunca consciencializei tal fragilidade, embora reconheça que, socialmente, os homens são procurados para os lugares de ‘alta chefia’ [...] não há mulheres reitoras, por enquanto. Creio que elas não querem ser reitoras. Gostam mais de influenciar do que decidir, de servir do que servir-se. Não gostam de ir à luta pelo poder, embora o aceitem quando lhes é entregue e esta entrega raras vezes acontece: apenas quando eles estão distraídos [...] ou preferem ficar em redor da vítima, servindo-se dela”.

problemáticos e muitas vezes não são úteis para a compreensão do fenómeno organizacional, já que tais esforços consolidam os modelos demarcados e não atendem à variedade e à mudança. De facto, os estudos sobre as relações de poder respeitantes somente à análise das estruturas de dominação sobre a produção do género correm o risco de ficar obscurecidos por neles não se tomar seriamente em conta as efectivas relações que se operam nas organizações.

Desta feita, as categorias e as concepções acerca dos homens, das mulheres, dos masculinos, dos femininos, das masculinidades, das feminilidades e das identidades devem ser vistas agora como instáveis, ambíguas e complexas (Fraser e Nicholson, 1990; Flax, 1990; Calás e Smircich, 1992; Nicholson, 1994; Agacinsky, 1999), até porque “Cada sujeito é, ao mesmo tempo, muitas *coisas*, tem muitas identidades: de classe, de etnia, de religião, de nacionalidade, de geração, de género, etc., e os modos como se articulam essas identidades também são múltiplos” (Louro, 2000: 53).

As mulheres e os homens têm sido produtores e não somente reprodutores das suas relações e, neste sentido, organização e estrutura organizacional significam “constrangimento e possibilidade” tanto para os homens como para as mulheres ou nas relações de poder que entre si aí estabelecem até porque o poder que está associado ao saber, o “saber-poder”, de que fala Michel Foucault, e que está ao serviço, por exemplo, do “controlo do corpo”, tem uma função não só repressiva mas também produtiva e pode criar “novos saberes – que podem não apenas oprimir mas também libertar” (Peters, 2000: 44). Em suma, “as relações de poder não são simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogéneas, repressivas e proibitivas); são também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogéneas, produtivas e provocativas)” (Deacon e Parker 1994: 102).

A análise exposta permite então reafirmar que existem pois, vários tipos de poder e várias relações de poder, nem sempre assimétricas, em todos os contextos sociais passíveis de observação e análise. Na experiência organizacional quotidiana existe um sem número de relações de poderes que mesmo não sendo “legitimadas” são, aos olhos de quem nelas se envolve, relações de poder legítimas e que, por isso, se processam independentemente das forças que as tentam anular. Na experiência quotidiana existe um sem número de relações de poderes que não pretendem tornar-se dominação ou autoridade, mas, pelo contrário, pretendem questionar essa mesma dominação ou autoridade que hierarquiza os seres humanos.

Por isso, as análises sobre as relações sociais de género enquanto relações de poder em contextos organizacionais e de gestão devem ser sujeitas a uma “desconstrução” das concepções que as enformam e que reiteradamente constróem e reconstróem as diferenciações

hierárquicas entre os géneros. Desconstruir, contudo, não significa autodestruir ou destruir, significa antes convocar outros significados para além daqueles que normalmente são convocados em diversas análises sobre o político, o social, o organizacional. Neste trabalho, faz-se um esforço em revelar, aliás como em muitos outros se faz, que a análise das organizações deve contemplar tanto uma análise das estruturas organizacionais quanto uma análise sobre a acção dos homens e das mulheres enquanto actores organizacionais e (re)construtores das estruturas organizacionais e sociais.

Estas configurações analíticas permitem repensar a compreensão das formas de poder em que as mulheres se vêem envoltas e, em particular, a dimensão activa da sua prática social. O poder não se possui, carece de essência, é relação, não é indireccional (quando o é trata-se de dominação), a estrutura piramidal só serve para o entender mas trata-se de uma pirâmide difusa, móvel, mutante. Não há pois possuidores do poder, mas actores que o actualizam.

Interessa então aqui perceber que com uma problematização destas se discute tanto uma ideia de poder como dominação quanto uma ideia de poder como emancipação. Tentativas deste género têm sido vistas e classificadas de muitas formas. Sabendo que “os argumentos da teoria crítica associados aos propósitos da perspectiva pós-estruturalista”, por exemplo, “são ambigualmente emancipatórios”, já que não estão isentos de “intelectualismo”, de “essencialismo”, de “negativismo” e que há uma necessidade de “reconceptualizar a emancipação” tendo em conta os seus “pressupostos” (consensuais) e os seus “paradoxos” (Alvesson e Willmott, 1992), agrada-nos pensar que esta nossa visão, também ela, tal como outras, “não é nem utópica nem nostálgica: é o compromisso daqueles movimentos da sociedade actual” que têm como principal intenção reafirmar “a capacidade humana de autocriação autónoma” numa tentativa de superação dos “limites políticos e sociais para exercer dita capacidade” e, assim, “ampliar a nossa esfera de liberdade” (Patton, 1986: 139, cit, por McLaren, 1997b: 122).

Há então que mostrar as experiências que possibilitem o entendimento da existência de diversos graus de patriarcalidade e de poderes de dominação nas organizações, tanto quanto as experiências em que a patriarcalidade vem sendo a ser diluída a favor de contextos sociais propícios a uma outra igualdade de género. A “dominação legítima”, sempre que assente em critérios que apesar de racionais e legais mais não constituam do que formas de injustiça social, pode ser contradita, a bem da dignificação das relações sociais entre homens e mulheres, por formas de “emancipação legítima”, formas que não oprimam mas libertem.

Importa aqui reflectir, então, e uma vez mais sobre as questões da igualdade e da diferença. É certo que há um “défice feminino de representatividade nas instancias de poder”

(Silva, 1999: 30), seja ele político, social, organizacional, cultural ou outro, é certo que, em muitos contextos, têm de ser convocadas estratégias de *empowerment*⁴² mas esta questão não se resolve através da reafirmação dos “valores específicos e interesses próprios” das mulheres, pois a especificidade da actuação das mulheres e o seu “direito à diferença” (Silva, 1999: 18) podem, até, diluir as ideias da “complementaridade e da parceria entre homens e mulheres como princípios organizativos que melhor concorrem para a harmonia do todo social” (Silva, 1999: 22).

As afirmações teóricas, as concepções, sobre as “diferenças das mulheres” não podem resultar na (re)consolidação de racionalidades e de práticas também elas substancialmente diferentes e reveladoras de novas assimetrias de poderes. O princípio da igualdade de género recai na aceitação e valorização das diferenças existentes entre mulheres e homens mas não na sua exacerbação. Assim, a questão fundamental é assegurar que a construção social de género dê espaço a diferenças que não contenham uma noção de hierarquia entre géneros, mas uma noção de igualdade social, pese embora as diferenças.

Ora, alguns contornos de análise das relações sociais de género começam a apresentar indicadores de existência de “relações duais de disparidade” que não devem, parece-nos, continuar a ser equacionadas em termos de um *mais* masculino ou em termos de um *mais* feminino (Piussi, 1999: 49)⁴³, mas sim em termos da existência de formas de conflitos salutares que podem propiciar um mundo compartilhado através de outras vivências de cidadania e outras formas de conhecimento que desconstruam as vivências e os conhecimentos vigentes, numa tentativa de construção de contextos nos quais vigore uma “cultura que possa contribuir para a criação e a mudança de impressões e experiências” (Acker, 1995: 155) a favor, então,

⁴² Como diz Manuela Silva (1999: 16), a igualdade de género “implica que às mulheres seja conferido poder suficiente (“*empowerment*”) de modo a que possuam real capacidade para afirmar na sociedade, em paralelo com os seus pares masculinos, os seus valores específicos e interesses próprios e contribuirem, assim, para o desenvolvimento humano e social das sociedades em que vivem”. Para Maria Regina Tavares da Silva (1995: 58), *empowerment* das mulheres significa “a ruptura com o círculo vicioso da submissão e da resignação que tem sido transmitido às mulheres e pelas mulheres de geração em geração. Significa, assim, não apenas uma educação formal para os direitos humanos com tudo o que ela implica e uma dimensão relativa à consciência do género, mas também o ir além das desigualdades formais para atingir o cerne da desigualdade e construir a assertividade e auto-estima; implica ainda a reorientação das aspirações, expectativas e esperanças das mulheres que devem ir para além daquilo que a sociedade nos fez crer ser o aceitável”.

⁴³ A *diferença sexual* ou *identidade de género*, para Anna Maria Piussi (1999: 47-48) deve ser perspectivada enquanto *significante flutuante*: “Ser mulher/ser homem é um jogo sempre aberto, modificável”. A autora aposta assim numa afirmação da *diferença sexual* mas nos seguintes termos: “existe e pode existir um modo de actuar no mundo, de pensá-lo e de o ver que faz a diferença, que faz a diferença feminina e, podemos acrescentar, que hoje faz a diferença feminina como um *mais* [...]. Trata-se da capacidade [das mulheres] de actuar e de pensar e de partir de si, com fidelidade a si e à própria experiência humana, para além dos códigos dados e das linguagens especializadas e burocráticas, para além da linguagem universalizadora e homologante do dinheiro e do poder”. Na perspectiva de Anna Maria Piussi (1999: 52) “o primeiro e mais importante movimento de transformação do mundo, também do mundo da escola é a transformação da nossa relação [das mulheres] com ele: modificação mental e simbólica do modo de pensá-lo e representá-lo [...] actuando num horizonte de sentido diverso mais livre e maior do que aquele que está delineado pela política oficial escolar, pelos códigos administrativos- burocráticos, pelo sistema de saberes especializados sobre a educação”. Esta mudança baseia-se, ainda segundo a autora (1999: 55-56), “num movimento que não dá crédito às visões empresariais dos administradores da escola e à filosofia mercantil da formação de que se têm feito porta-voz os governos de muitos países [...] tendendo a impor a mudança por lei e de um modo descontextualizado e, por isso, tecnicista e abstracto e com um sentido de onnipotência masculina”.

da construção de uma dinâmica de igualdade e justiça na esfera pública e privada e, por isso, da dignificação das relações sociais de género.

Como vimos, uma análise das relações sociais de género não pode ter só em consideração o domínio do comportamento das mulheres e dos homens mas também o contexto político, social e organizacional em que esse comportamento se produz, se manifesta, e se põe em prática. Uma análise das relações sociais de género terá de debruçar-se sobre as práticas sociais ordenadas ao longo do espaço e do tempo, já que a acção humana se apresenta como um fluir constante de mudanças dinâmicas dentro de um determinado contexto (Hollway, 1989) em redefinição constante.

Daí, que se tenha de ponderar sobre as possibilidades que as mulheres [e os homens] têm ou não de definir as suas actividades políticas, sociais e organizacionais fora das configurações de um outro poder que não lhes anule as “suas hipóteses de vida” (Giddens, 1994). Não se trata aqui de uma questão numérica (senão as mulheres estariam em maioria, por exemplo, em contextos de gestão da educação escolar), trata-se de perceber que “expressões como ‘fortalecimento do poder (*empowerment*), ‘agência’ e ‘resistência’ significam uma visão da história que coloca o poder nas acções das pessoas, na medida em que elas lutam para mudar o seu mundo para melhor” (Popkewitz, 1994: 181).

Daí que façam todo o sentido todas aquelas perspectivas em que se apela ao *retorno do político*, à politização de todos os espaços sociais, o que implica um choque vibrante de posições, um confronto de valores, ideias e soluções que sejam capazes de dar um verdadeiro impulso, por exemplo, à “democracia radical e plural”, vista esta como “um objectivo genuíno e realizável, mesmo nas sociedades complexas” (Bohman, 1999: 211).

A construção de uma “pedagogia democrática” que “tem por horizonte uma “democracia radical” impõe-se em todos os contextos de análise e de actuação politizada até porque “a prática preconceituosa de raça, de classe, de género ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996: 39-40).

O objectivo de uma tal acção politizada, segundo algumas perspectivas que defendem o *retorno do político* (Mouffe, 1996, a, b) pode ser alcançado se forem usados “os recursos simbólicos da tradição democrática liberal para lutar contra as relações de subordinação não somente na economia mas também naquelas relacionadas com o género, a raça, a orientação sexual, por exemplo”. E, desta feita, tudo isto requer “o abandono do reducionismo e do essencialismo dominantes nas interpretações do socialismo pelo reconhecimento da contingência e da ambiguidade de cada essência e do carácter constitutivo da divisão social e do antagonismo”. O que preconizamos, então, “é de um tipo de *democracia* [...] em que as

peças podem ter a possibilidade de organizar as suas vidas como querem, escolher os seus próprios fins e realizar-se como melhor lhes aprouver”. E, para que assim aconteça, tem de se “descartar o perigoso sonho do consenso perfeito e também da colectividade harmoniosa e aceitar a permanência de conflitos e antagonismos” (Mouffe, 1996b: 20).

Daí que se venha a argumentar que “as experiências e situações de vida de certos grupos de mulheres e de homens se tornam significativas para uma fruição de oportunidades iguais”, devendo, por isso, ser clarificadas no “espaço público político” através da discussão pública sobre a interpretação adequada das necessidades (Fraser, 1991: 148). A extensão do *político* a todas as esferas do social e a consideração das dinâmicas das feminilidades e das masculinidades na constituição de uma esfera social mais participada e mais justa deve ser tida em maior consideração (e problematização) do que até agora o tem sido.

Alain Touraine (1984: 32-49-51) refere mesmo que “é de admitir que a vida privada e, mais globalmente, toda a esfera cultural entram hoje no campo político”, que “a vida privada é mais do que nunca coisa pública” e que, por isso, e por muitos outros aspectos, se deve colocar “no centro da sociologia o conceito de *movimento social*”, conceito que “obriga a considerar o facto de que os actores não se limitam a reagir a situações, mas produzem igualmente estas últimas”. A criação de uma “sociologia da acção”, preocupada com as relações informais e com o sentido que os actores sociais dão à sua própria acção, diz o autor, torna-se urgente na análise do social.

É nesta linha de análise, pois, que se tem proposto a revitalização de formas de “democracia total” que abarquem a igualdade total tanto na esfera pública como na privada e se instituem a favor da dignificação das relações raciais, étnicas, de classe e de género (Torres, 2001a: 13). É preciso, então, “reinventar a democracia” (Santos, 1998), uma reinvenção que, se sabe, é difícil (utópica?) mas em que se conta com todas as formas possíveis de politização da vida a favor da justiça social, uma atitude que é de sobremaneira importante quando pensamos que nos encontramos numa era em que as relações sociais de género se movem num contexto de “globalização neoliberal” em que se podem desenhar as “novas encruzilhadas neocoloniais que enfrentam as mulheres” (Saldaña, 2004: 7) e os homens.

A análise que acima se expõe, entre outras, permite que se perceba a necessidade premente de se estudar as relações sociais de género em contexto organizacional educativo, e outros, a partir da desconstrução de alguns dos pressupostos implícitos nos modelos racionais de análise organizacional e da consideração de outros pressupostos patentes em outros modelos indiciadores da presença de racionalidades e aspectos ambíguos, culturais,

simbólicos e políticos nas organizações, em suma, indiciadores da existência de relações de poder plurais, relações de poderes instituídos e de poderes instituintes.

Se assim se proceder, temos de dizer que os actores organizacionais, tanto homens como mulheres, embora sendo condicionados por estruturas, ideologias, símbolos e representações sociais que eles reproduzem, são capazes, também, de configurar sentidos culturais constitutivos de acções que vão de encontro às suas expectativas, interesses e poderes. A gestão educacional, nesta linha de análise é vista, pois, como uma dimensão organizacional que encerra em si diversos discursos, todos eles configurando várias relações de poder, relações essas que permitem dizer que a educação produz (e não somente reproduz) as normas e as estruturas sociais mais amplas. Neste trabalho, e tal como alguns dos enquadramentos teóricos atrás apresentados no-lo permitem defender, o poder, tal como o género, o discurso e o sentido são vistos não são só como elementos que constroem mas também como relações que capacitam. Aprofundamos esta análise no sétimo capítulo deste trabalho com o esboço de uma análise crítica dos discursos organizacionais.