



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

HOSPITALIDADE E LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL

UM DESAFIO PARA AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS E EDUCATIVAS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau
de Doutor em Ciências da Educação

por

Maria Rita de Abreu Freire Teixeira Valente

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

dezembro, 2021



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

HOSPITALIDADE E LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL

UM DESAFIO PARA INSTITUIÇÕES SOCIAIS E EDUCATIVAS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação – Pedagogia Social

Por Maria Rita de Abreu Freire Teixeira Valente

Sob a orientação de Professora Doutora Isabel Maria de Carvalho Baptista

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

dezembro, 2021

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.

Paulo Freire, 1996

Nascemos todos egocêntricos. Mas, desde a mais tenra idade, todos nos vamos convencendo a pouco e pouco de que precisamos de conviver com os outros se quisermos sobreviver. Os problemas resultantes deste egocentrismo fundamental suscitam muitas dificuldades, conflitos, decepções, ódios...

Suhr, M.W., 1996

A sabedoria ética reside então em ser capaz de realizar aquilo que, à partida, parece impossível, tentando inscrever o imperativo de uma hospitalidade ilimitada e incondicional no próprio seio das dinâmicas organizacionais e dos procedimentos normativos.

Isabel Baptista, 2014

AGRADECIMENTOS

Há três anos atrás entrei em contacto com a Professora Doutora Isabel Baptista para perceber até que ponto as minhas inquietações diárias faziam algum tipo de sentido, numa perspetiva de continuação de estudos. Além de ter sido recebida de braços abertos, com a simpatia vibrante à qual já nos habituou, obtive a resposta mais positiva áquilo que me parecia “mais uma loucura” da minha parte.

Por todos os momentos que passamos e, este é já o nosso segundo reencontro enquanto professora/aluna, o meu muito obrigada Professora Isabel Baptista! Há pessoas que nos marcam de um modo extraordinário pelo que são.

Agradeço igualmente aos professores deste curso de doutoramento que me fizeram sentir feliz por aprender, designadamente: Professora Ilidia Cabral, Professor Matias Alves e Professora Cristina Palmeirão.

Aos meus colegas de doutoramento que estão sempre presentes. Muito obrigada pelo apoio, pelas gargalhadas e pelos encontros.

A todos os que me ajudaram a realizar esta tese, uns de forma muito direta, porque aceitaram ser participantes, outros de forma indireta, porque em momentos chave me deixaram focar naquilo que para mim era relevante.

Às minhas filhas que aprenderam a ser mais independentes para que eu não me tivesse que preocupar com nada. Ao meu marido que procurou substituir-me em muitas situações.

Aos meus pais e à minha irmã porque estiveram sempre ao meu lado para o que fosse preciso: serviço de transporte, serviço de correção, serviço de tradução, serviço crítico e aquela força em momentos cruciais.

Bem Hajam!...

RESUMO

O presente trabalho corresponde ao relatório de uma investigação conducente à obtenção do grau de Doutoramento em Ciências da Educação, área de aprofundamento em Pedagogia Social e intitula-se “Hospitalidade e Liderança Pedagógico-Organizacional – um desafio para as instituições sociais e educativas”.

Do ponto de vista teórico, o estudo enquadra-se na Pedagogia Social, reconhecida como ciência da educação referente aos processos de educação e formação ao longo da vida, assumindo, neste caso, uma visão socioantropológica da educação onde a hospitalidade se apresenta como uma categoria relacional, a qual confere às práticas de liderança pedagógico-organizacional novos valores e princípios.

Do ponto de vista empírico, optou-se por um estudo de caso enquadrado pelo paradigma interpretativo, tendo por base o recurso à pesquisa documental e à inquirição de atores, feita através de entrevistas semiestruturadas. No essencial, e tal como surge exposto, os dados recolhidos e analisados permitiram fundamentar a importância da hospitalidade como valor de relação humana e, nessa medida, como princípio de liderança pedagógico-organizacional, sugerindo nesse sentido a necessidade de formação dos atores, designadamente no âmbito das instituições sociais e educativas.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Hospitalidade; Liderança Pedagógico-Organizacional; Liderança Hospitaleira.

ABSTRACT

The present work corresponds to the report of an investigation leading to the obtainment of a Doctorate degree in Educational Sciences, an area of deepening in Social Pedagogy being entitled as “Hospitality and Organizational Pedagogical Leadership – a challenge for social and educational institutions”.

From a theoretical point of view, the study fits into Social Pedagogy, recognized as a science of education related to the processes of education and training throughout life, assuming in this case a socio-anthropological vision of education where hospitality is presented as a relational category, which gives organizational pedagogical leadership new values and principles.

From an empirical point of view, we opted to embrace a study framed by the interpretive paradigm, based on the use of documentary research and the questioning of actors, carried out through semi-structured interviews. In essence, and as shown above, the data collected and analyzed allowed to substantiate the importance of hospitality as a value of human relationship and, to that extent, as a principle of organizational pedagogical leadership, thus suggesting the need for training of actors, namely in the context of social and educational institutions.

Keywords: Social Pedagogy; Hospitality; Organizational pedagogical leadership; Hospitable Leadership.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE GERAL.....	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10
ÍNDICE DE QUADROS.....	11
SIGLÁRIO.....	12
INTRODUÇÃO GERAL.....	13
PARTE I	18
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I.....	21
FUNDAMENTAÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO.....	21
1.1. EDUCAÇÃO COMO PROJETO HUMANO	21
1.2. EDUCAÇÃO, SOLIDARIEDADE E CIDADANIA SOCIAL	29
1.3. EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE ATORES	33
CAPÍTULO II.....	37
FUNDAMENTOS SOCIOPEDAGÓGICOS DA HOSPITALIDADE	37
2.1. A HOSPITALIDADE COMO CATEGORIA SOCIOANTROPOLÓGICA	37
2.2. A HOSPITALIDADE COMO CATEGORIA EDUCACIONAL	41
2.3. DIMENSÕES DA HOSPITALIDADE PRÁTICA	44
CAPÍTULO III.....	49
LIDERANÇA ORGANIZACIONAL – EXPLICITAÇÃO CONCEPTUAL	49

3.1.	TEORIAS CLÁSSICAS DE LIDERANÇA	49
3.2.	TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DE LIDERANÇA	57
3.3.	PRINCÍPIOS DE UMA LIDERANÇA HOSPITALEIRA	65
CONCLUSÃO		73
PARTE II		75
ESTUDO EMPÍRICO.....		75
HOSPITALIDADE E LIDERANÇA PEDAGÓGICO- ORGANIZACIONAL.....		75
INTRODUÇÃO		76
CAPÍTULO I.....		78
JUSTIFICAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA.....		78
1.1.	QUESTÕES E OBJETIVOS DE ESTUDO	78
1.2.	ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO.....	79
1.3.	CRITÉRIOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	89
CAPÍTULO II.....		92
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA		92
2.1.	ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E EDUCATIVAS	92
2.2.	ATORES PROFISSIONAIS	100
CAPÍTULO III.....		104
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS		104
3.1.	VALORES DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL	104
3.2.	PRÁTICAS DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL.....	117
3.3.	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL	127

CONCLUSÃO.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
BIBLIOGRAFIA	140
DOCUMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA	154
ANEXOS	157
ANEXO I – MODELO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO	157
ANEXO II - GUIÃO DA ENTREVISTA.....	158
ANEXO III – FICHA DE AUSCULTAÇÃO	159

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação e experiência dos participantes85

**Gráfico 2 – Características de um líder marcante na vida dos participantes
.....109**

**Gráfico 3 – Percepção dos atores sobre qualidades na prática da liderança
.....120**

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Os domínios da hospitalidade	45
Quadro 2 - Educação e Turismo – domínios práticos de Hospitalidade.....	47
Quadro 3 - Conceções de hospitalidade segundos os autores	66
Quadro 4 – Caracterização dos participantes por idades	84
Quadro 5 – Organigrama tipo	102
Quadro sinótico 6 – Perceções dos atores sobre os valores de liderança pedagógico-organizacional.....	113
Quadro 7 – Ordenação das qualidades fundamentais na prática de um líder	123
Quadro sinótico 8 – Perceções de prática de liderança pedagógico-organizacional.....	123
Quadro sinótico 9 – Necessidade de formação no âmbito da liderança....	129
Quadro sinótico 10 – Possíveis áreas de formação no âmbito da liderança	130

SIGLÁRIO

ACES – Agrupamento de Centros de Saúde

AE – Agrupamento de Escolas

CEF – Cursos de Educação e Formação para Jovens

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ERN – European Research Network

FENPROF – Federação Nacional de Professores

FEP – UCP – Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

SARS-CoV-2 – Novo coronavírus responsável pela doença Covid-19

SASE - Serviços de Ação Social Escolar

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USF – Unidade de Saúde Familiar

WWF – World Wildlife Fund

INTRODUÇÃO GERAL

O presente documento corresponde a uma dissertação académica intitulada “Hospitalidade e Liderança Pedagógico-Organizacional – um desafio para as instituições sociais e educativas” e foi elaborado no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, área de aprofundamento em Pedagogia Social, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP).

Na base desta investigação estão motivações de ordem pessoal, ligadas ao nosso percurso académico e profissional, tendo por base o curso de licenciatura em Educação Social,¹ seguido do curso de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento em Turismo², bem como cerca de duas décadas de atividade profissional em instituições socioeducativas, nomeadamente na dinamização de projetos de educação ambiental como responsável do setor de Educação do Parque e Zoo Santo Inácio, em Vila Nova de Gaia e do Parque Biológico de Vila Nova de Gaia.

Neste contexto, emergiram um conjunto de interrogações referentes às questões de liderança em contexto sociopedagógico e à formação dos atores institucionais e profissionais, relacionadas, fundamentalmente, com os estilos de relação e comunicação.

¹ Valente, M.R. (2000) - *Ambienteca: uma nova valência do Parque – Educação Ambiental/ Animação Sociocultural* - Projeto profissional do Curso de Educação Social da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

² com o título – A interpretação e animação ambiental como estratégias dos zoológicos – apresentado a 15 de maio de 2009 e aprovada por unanimidade, no Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro - onde foi proposto a interpretação e animação ambiental como uma forma de linguagem e comunicação a ser utilizada nos sectores de educação dos referidos espaços.

Assim, partindo da convicção de que a forma como os atores comunicam e se relacionam entre si constitui, em si mesma, um recurso de gestão, logo de liderança, elegemos a categoria de hospitalidade como valor matricial das práticas de institucionais e profissionais, considerando, como Isabel Baptista, que “os lugares de hospitalidade são lugares de urbanidade, de cortesia cívica, de responsabilidade e de bondade” (Baptista, 2008c, p. 2). Ou seja, são lugares de relação interpessoal positiva, marcados pelo acolhimento e pela valorização da verdade do outro, como defende a autora. É este, em nosso entender o tipo de relação exigido no âmbito das práticas colaborativas e no trabalho de equipa, enquanto requisitos fundamentais para o sucesso das missões institucionais.

Reconhecendo, pois, a hospitalidade como um elemento base de toda a relação interpessoal, desejavelmente extensiva a todos os domínios de atividade humana, quisemos saber em que medida esse princípio funciona como elemento estruturante das práticas de liderança vividas nas instituições sociais e educativas. Importante notar que, em linha com uma conceção participativa e reflexiva sobre a intervenção sociopedagógica, o termo “liderança” é extensivo a todas as dinâmicas de atores, enquanto parte integrante da sua autoridade profissional.

Neste caso, tentámos, concretamente, averiguar de que forma é que os valores associados, direta ou indiretamente, ao princípio de hospitalidade são percebidos e valorizados pelos técnicos que integram organizações educativas e sociais, aqui considerados na sua qualidade de profissionais reflexivos, isto é, como autores, o que o mesmo é dizer como líderes pedagógicos e sociopedagógicos.

Neste sentido, reconhecendo a importância destes profissionais na vida das instituições sociais e educativas, perguntamos:

Em que medida estes profissionais percebem e vivem essa sua condição de líderes, de autores/atores? Que tipo de qualidades de liderança reconhecem e valorizam? Até que ponto podemos dizer que o princípio da hospitalidade está presente nas suas práticas profissionais?

Considerando que quando falamos em instituições sociais e educativas estamos a falar em organizações humanas, em que medida as práticas pedagógicas e organizacionais vividas nessas organizações valorizam as dimensões relacionais associadas ao valor de hospitalidade?

Este tipo de interrogações conduziu-nos para a questão norteadora do nosso estudo e que se prende com a preocupação de saber:

Em que medida o valor hospitalidade é vivido e percecionado como qualidade de liderança pedagógico-organizacional, designadamente no âmbito das instituições sociais e educativas?

Para responder a esta questão, do ponto de vista teórico, recorreremos a um processo de revisão bibliográfica enquadrado pelas ciências da educação, sobretudo pela Pedagogia Social, de modo a fundamentar a dimensão socioantropológica da educação, como campo de realização do projeto humano em todas as suas vertentes, pessoais e sociais.

Neste sentido, e em linha com os pressupostos da Pedagogia Social, enquanto ciência da educação que enquadra a *praxis* socioeducativa, privilegia-se uma conceção ampla de educação onde as pessoas são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, ao mesmo tempo em que são responsáveis pelo desenvolvimento dos outros a seu cargo. O mesmo se aplica às organizações das quais fazem parte e que assim funcionam como organizações aprendentes, potenciadoras do crescimento profissional e pessoal dos seus colaboradores, dos seus parceiros e, o mais importante, dos seus beneficiários.

Balizada pelas recomendações da UNESCO para a educação do século XXI (Delors, 1986), consideramos que a aprendizagem ao longo da vida corresponde a um paradigma mobilizador de atuações por parte de diferentes governos, uma vez que a mesma permite dar respostas às constantes alterações e solicitações de uma sociedade em permanente mudança. Neste contexto, entende-se que todos se devem tornar intencionalmente “aprendentes”, as

peças, as instituições, as comunidades e as cidades (Azevedo, 2001, 2007; Baptista, 2008b).

Do ponto de vista empírico, optámos por um estudo centrado num grupo de educadores-professores e técnicos de intervenção socioeducativa, enquadrado por um paradigma qualitativo, recorrendo à inquirição direta dos mesmos e à análise documental de modo a identificar e analisar as suas perceções sobre valores de liderança pedagógico-organizacional, sobre práticas de liderança privilegiadas pelas instituições que integram e sobre necessidades de formação no âmbito de uma liderança pautada por valores relacionais associados ao princípio da hospitalidade.

Esta estratégia de investigação correspondeu a uma solução encontrada para resolver um problema inesperado. Ou seja, importa salientar que esta investigação foi iniciada em 2019, com a intenção de realizar um estudo de natureza comparativa sobre práticas de liderança pedagógico-organizacional focado em duas instituições distintas, nomeadamente: uma organização de âmbito socioeducativo e uma organização de âmbito turístico, tendo para tal diligenciado os primeiros contactos com vista à elaboração dos protocolos necessários à recolha de dados.

Contudo, no início do ano de 2020, e já depois de concluído o processo de revisão bibliográfica e delineado o percurso metodológico, deparámo-nos com uma nova realidade: a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2³. Tal situação veio pôr em causa todo o desenho concetual e metodológico diante da impossibilidade manifesta de concretização da investigação no terreno junto das instituições previamente contactadas e estudadas para efeitos de contextualização. De notar que a pandemia afetou, de forma muito particular, os

³ SARS-CoV-2 – novo coronavírus responsável pela doença Covid-19, identificado pela primeira vez em janeiro de 2020 na China, na cidade de Wuhan, do qual resultou um surto que em menos de dois meses alcançou o estado de pandemia.

serviços turísticos e as instituições socioeducativas, justamente as organizações contempladas pelo nosso estudo, implicando mesmo o encerramento de uma delas.

Nesta circunstância, vimo-nos obrigados a repensar e a rever toda a estratégia de investigação, desde a reformulação da revisão bibliográfica até ao estudo empírico que passou a ser direcionado para os atores profissionais, isto é, para os educadores-professores e para os técnicos de intervenção socioeducativa aqui valorizados como autores de liderança, enquanto profissionais capacitados para a intervenção pedagógica e sociopedagógica. Razão pela qual optamos por inscrever e qualificar as suas práticas no âmbito de uma liderança “pedagógico-organizacional”.

Neste sentido, o presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes fundamentais, a primeira dedicada à revisão da literatura científica e a segunda ao estudo empírico. Cada uma delas inicia com uma introdução, é composta por três capítulos e fecha com uma conclusão.

O trabalho termina com considerações finais, respeitantes a todo o percurso de investigação, de forma a salientar as principais conclusões sobre “hospitalidade e liderança pedagógico-organizacional” resultantes de todo o percurso investigativo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

INTRODUÇÃO

Conforme foi dito, a primeira parte do presente trabalho centrou-se na fundamentação do quadro teórico, tendo por base um processo de revisão bibliográfica conducente ao esclarecimento das grandes dimensões referentes ilustradas nos três capítulos, começando pela importância da educação enquanto projeto humano que se prolonga ao longo da vida. Um projeto desenvolvido por múltiplos atores, pessoas, instituições ou comunidades.

Esta visão ampla da educação implica a assunção de uma responsabilidade individual e coletiva no sentido da criação de condições de capacitação pedagógica de todos os atores. Um desafio de formação permanente que adquire especial sentido na sociedade de hoje onde se impõe a capacidade de acolhimento e do inesperado num cenário de cooperação ativa.

No seguimento desta linha de estudo, isto é, reconhecendo na educação o lugar por excelência do encontro antropológico e de acolhimento do “rosto do outro” (Baptista, 1998), portanto, como lugar de hospitalidade, abordamos os fundamentos antropológicos e sociopedagógicos da noção de hospitalidade, baseamo-nos em autores de referência neste âmbito como: Adalberto Dias de Carvalho (2014); Conrad Lashley (2000); Isabel Baptista (2014, 2015a); Joaquim Azevedo (2007, 2009); Luís Camargo (2008, 2015); Marcel Mauss (1974, 2003); Olga Perazzolo (2014).

Num segundo momento expomos argumentos de explicitação concetual sobre a categoria de hospitalidade, enquanto elemento estruturante das relações interpessoais e da vida em sociedade, tentando, neste caso, explorar as diversas vertentes da hospitalidade prática. Isto é, da hospitalidade vivida nas diferentes esferas da vida social, desde o turismo, à economia ou à saúde, com destaque, naturalmente, para a área socioeducacional.

Por último, e tendo em conta a questão de estudo, são abordadas as teorias sobre a liderança organizacional consideradas mais relevantes, desde as teorias clássicas às teorias contemporâneas, entre as quais situamos as teorias de teor relacional e compassivo pautadas pelo valor hospitalidade.

Esta primeira parte finaliza com uma conclusão onde procuramos sistematizar os principais eixos teóricos que fundamentam e enquadram o estudo empírico.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

1.1. EDUCAÇÃO COMO PROJETO HUMANO

A educação, isto é, a intervenção intencional nos processos de aprendizagem (Baptista, 2005) constitui uma prioridade de desenvolvimento humano, sendo valorizada pelas sociedades contemporâneas como um direito e como um bem público. Entende-se assim que a educação é um “tesouro” indispensável à humanidade apresentando-se a mesma como “uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors, 1996, p. 11).

Esta visão da educação enquanto direito e bem público surge alinhada com a proclamação e adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recorde-se que a mesma nasceu com a fervorosa necessidade de colocar um limite a atos vergonhosos ligados ao nazismo e dos quais toda a humanidade tinha sido testemunha, obrigando a renovar a fé na “família humana” e no “valor de cada pessoa”.

No referido documento, mais especificamente, no seu artigo 26.º surge consagrado o direito universal à educação, como direito que deverá ser acessível a todas as pessoas, sem exceção. Na alínea 2 do referido artigo pode ler-se:

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas

as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26.º (resolução 217 A III adotada e proclamada em 10 dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas)

A educação apresenta-se assim como um direito humano fundamental, reconhecendo o pressuposto antropológico de inspiração kantiana segundo o qual o ser humano é a única criatura suscetível de ser educado, necessitando da educação para se poder transformar numa pessoa realizada no seio da sociedade em que vive. Este processo é complexo, uma vez que o ser humano procura transcender-se, intervindo de forma consciente no seu próprio desenvolvimento, o que o leva à inevitável necessidade de se relacionar com os outros, porque, só desta forma ele se confronta com as suas capacidades e com os seus limites, projetando a partir daí o seu ideal (Baptista, 1998; Carvalho, 1994). É este justamente o ideal que preside às sociedades educativas do século XXI (Delors, 1996; Morin, 2011).

Por outro lado, no contexto de sociedades que exigem uma contínua atualização dos saberes, onde os conhecimentos não estão restritos a uma etapa específica da vida, mas se prolongam ao longo da mesma e se apresentam sob múltiplas formas, a educação deixou de se referir apenas à escolaridade, ou a estar circunscrita a um tempo específico da vida (infância e juventude), assumindo-se como um bem capaz de articular a “complementaridade dos espaços e tempos de formação” (Delors, 1996, p. 90).

Nesta perspetiva, acredita-se que a educação potencia a constante capacidade de aperfeiçoamento dos seres humanos, das instituições e das comunidades. É justamente esta conceção de uma educação “construtora” de atores, capacitando-os para diferentes desafios, isto é, tornando-os em autores

das suas realidades (Azevedo, 2009; Baptista, 2016) que interessa sublinhar no âmbito deste estudo.

Como dissemos, ao apresentar-se como uma questão especificamente humana, a educação ultrapassa as barreiras tradicionais de institucionalização e de regulação, isto é, não fica confinada às paredes da escola ou às regras transcritas na legislação ditadas hierarquicamente. A educação começa na infância e prolonga-se ao longo da vida, através da escola, mas também se estendendo a outros lugares, a outras instituições de âmbito educativo e social.

Tendo esta visão alargada da educação e dos vários momentos em que a mesma se desenvolve, entendemos que o ato educativo tem lugar em diferentes situações e contextos, o que nos obriga a refletir sobre os próprios agentes envolvidos, uma vez que para que a educação aconteça é necessário que haja “uma concertação de saberes protagonizados por diferentes atores – profissionais das mais diversas áreas de formação e intervenção” (Baptista, 2005, p. 71). É nesta perspetiva que falamos hoje em educadores-professores, reconhecendo e valorizando o seu papel fundamental, mas também em técnicos de intervenção socioeducativa, em pedagogos sociais.

Por outro lado, não basta dizer mais educação, é preciso apostar noutro paradigma de educação, uma educação humanista e emancipadora, como defendem os nossos autores de referência. Enquanto projeto antropológico (Carvalho, 1992; Baptista, 1998, 2005), a educação deve considerar o ser humano como o centro de toda a relação educativa, sendo que a mesma se “constitui como um espaço fundamental na emergência de uma consciência antropológica marcada pela hospitalidade” (Baptista, 1998, p. 57). Na perspetiva dos autores citados, a educação tem por objetivo formar para a humanidade e, como tal, tem que ser humanista.

Neste entendimento, a questão pedagógica é uma questão antropológica ligada à crença na capacidade do constante aperfeiçoamento humano. Uma questão contemporaneamente enquadrada por um humanismo relacional,

distante das visões clássicas mais centradas no indivíduo. Entende-se assim que educador e educando partilham da mesma experiência humana, estão em relação e em permanente trabalho de superação. Ou seja, o reconhecimento da dimensão antropológica coloca o sujeito no centro enquanto problema de conhecimento e como motivo de reflexão, dando uma consciência à ciência de que o projeto educativo só o é de facto, só é legítimo, se se instituir como projeto antropológico (Carvalho, 1994, p. 55). Um projeto vivido e convivido, desejavelmente partilhado em relação solidária com outros.

Sob esta perspetiva, e tal como foi dito já, a educação estende-se a toda a sociedade e às instituições que a compõem, assim como exige que ela própria, sociedade, correspondendo a um processo que se desenvolve no seio de uma comunidade e que é moldado pela mesma. É assim que, como defende Joaquim Azevedo, “todos os esforços que se empreendem num dado território para proporcionar aprendizagens escolares e sociais” (Azevedo, 2009, p. 11) permitirão que cada indivíduo encontre a sua identidade pessoal e de grupo. Trata-se de promover o desenvolvimento de cada pessoa, capacitando-a para intervir de forma ativa na sua comunidade de forma a que possa exercer uma “cidadania ativa e solidária, sustentada na “compreensão humana” (Morin, 2011). Ou como refere Isabel Baptista, “no acolhimento ético do rosto do outro” (Baptista, 1998, p. 24), acreditando que este “outro” “representa uma mais – valia, uma ocasião de enriquecimento pessoal” (Baptista, 2005, p. 45). Será este, pois, provavelmente o maior desafio da educação e dos seus agentes, o de abraçar, conseqüentemente, o desafio da relação e da cooperação solidária com os outros.

Ora, para que tal desafio se concretize, para que aconteça a “plena expansão da personalidade humana”, ressaltada na alínea 2 do artigo 26.º da Declaração dos Direitos Humanos (1948), é necessário que o indivíduo tenha pleno acesso ao direito à educação. Para tal, é necessário que a sociedade proporcione iniciativas e oportunidades de formação ao longo da vida de forma que cada um possa aceder de forma livre e consciente a respostas para os desafios impostos por um mundo em constante mudança.

Por outro lado, é, também, fundamental que tomemos consciência que a educação assenta em problemáticas que são transversais a todas as formas de vida (Morin, 2011). Quando pensamos em educação facilmente associamos a palavra conhecimento, sendo que o mesmo não se reduz apenas à sua aquisição mas, também, à capacidade que a pessoa terá em conseguir compreender melhor o mundo que a rodeia e, por isso, cada indivíduo deverá estar disponível a aprender tendo consciência que o conhecimento é ilimitado e que o mesmo é muitas vezes “um reflexo ou espelho da realidade, é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução” (Morin, 2011, p. 20) e, como tal, sujeito a alterações várias.

Apesar do desenvolvimento do conhecimento científico, como forma de procurar evitar esses mesmos erros ou ilusões, há dimensões que não são mensuráveis, sobretudo as relacionadas com problemas éticos. Como tal, a educação deverá preparar o sujeito para a consciência da subjetividade que pode estar presente na construção do conhecimento, procurando que o mesmo seja capaz de realizar um equilíbrio sensível na elaboração de saberes, isto é, que seja capaz de questionamento crítico.

Esta procura de um equilíbrio sensível e reflexivo conduz-nos a uma outra dimensão referida por Edgar Morin, a do “conhecimento pertinente”. Segundo o autor para conseguirmos dar o “valor pertinente ao conhecimento” necessitamos de abandonar a ideia de “saberes divididos” (Morin, 2011, p.108), e devemos contextualizá-los, entendê-los na sua dimensão global e multidimensional, assim como atender à complexidade dos mesmos. Isto é, para que a pessoa entenda o porquê de uma determinada situação histórica, ela tem que perceber a visão das diferentes partes intervenientes, o conjunto de fatores que desencadearam o movimento, os antecedentes, perceber as repercussões que o movimento, numa determinada localização geográfica, pode ter a nível global.

No fundo, tendo em conta as preocupações referenciadas, nunca devemos esquecer que estamos integrados numa realidade complexa, interligada e, como tal, o conhecimento deverá ser construído nessa mesma “trama”. Esta

capacidade de conseguir compreender e viver em conjunto permite-nos ter uma visão mais complexa, mas também mais profunda da realidade e desta forma atuar sobre a mesma de um modo mais consciente.

Por exemplo, hoje vivemos perante a evolução constante das tecnologias, a nossa obrigação enquanto seres humanos de protegermos a nossa casa comum, o planeta terra diante dos desafios permanentes que têm sido colocados em termos climáticos e que afetam e são afetados pelo tipo de sociedade que construímos. Ao mesmo tempo, deparamo-nos com constantes conflitos entre povos e dentro de cada nação, onde cada vez mais as clivagens entre os mais pobres e os mais ricos se acentuam de forma marcante.

Neste cenário, cresce a descrença no futuro e o desejo de mais humanidade e justiça social, cabendo à educação, enquanto projeto humano, ajudar a encontrar respostas adequadas. Trata-se assim de defender a necessidade não só de mais educação, como de uma outra educação. Uma educação pautada por valores efetivamente humanistas.

Esta necessidade obriga-nos a apostar no autoconhecimento, no conhecimento dos outros e no pensar para o bem comum, para que se altere a trajetória. Para tal, é indispensável que a pessoa aprenda a conhecer-se, nas suas qualidades e defeitos, e procure aceitar-se e a melhorar características que poderão favorecer o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. É também necessário que a pessoa esteja disponível para entender e perceber o outro e as suas diferentes formas de ser, pensar e estar. A educação ao visar o desenvolvimento humano do indivíduo, centra as suas energias naquilo a que Delors chamou o “passaporte para a vida” (Delors, 1996, p.73) de forma que as pessoas se compreendam melhor a si próprias e aos outros e se capacitem para uma participação responsável na vida coletiva, da sociedade.

Este “passaporte para a vida” pressupõe uma educação ao longo de toda a vida, como já referimos, baseada em pilares fundamentais da educação, com uma forte influência e apoio de toda a comunidade, numa perspetiva de solidariedade e de cidadania social (Azevedo, 2007; Baptista, 2008b; Delors,

1996). Seguindo esta linha de pensamento, concluímos que a educação corresponde a uma das dimensões fundamentais de realização do projeto antropológico, representando um direito e um bem público fundamental numa perspectiva de capacitação de todos, ao longo de toda a vida.

Contudo, como vimos, não basta mais educação, é necessário promover uma outra educação. Tal como referem Cristina Palmeirão e José Matias Alves “a chave é atrevermo-nos a ser autores, a conceber soluções para responder às necessidades e desafios sociais e culturais da nossa contemporaneidade” (Palmeirão & Alves, 2018, p. 5). Aqui a pessoa assume um papel de ativo inovador, definidor de estratégias, perante o imprevisto, e será essa sua capacidade que a colocará numa posição de agente de mudança, que a tornará detentora de qualidades absolutamente extraordinárias face à sociedade na qual vivemos e com a qual partilhamos um destino comum.

Para tal, e conforme foi dito também, é necessário que as sociedades se organizem como sociedades educativas, proporcionando a todos os cidadãos, sem exceção, oportunidades de educação e formação ao longo da vida, sendo que estes momentos podem acontecer em organizações formais (como escolas, centros de formação), mas deverão também acontecer nas organizações que compõem a sociedade, aquelas onde trabalhamos, onde desempenhamos os nossos papéis enquanto profissionais, assim como enquanto cidadãos, as câmaras municipais, as instituições particulares de solidariedade social, as associações de voluntariado.

Situa-se neste âmbito, por exemplo, o ideal das “cidades educadoras” definidas com “cidades que dão unidade aos sistemas humano, social e cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal” (Machado, 2004, p. 83)

Neste contexto em que dizer educação já não é o mesmo que dizer escolaridade, é toda a conceção de ator educacional que muda. Ou seja, passam

a ser considerados como atores socioeducativos, não só as escolas, mas também as organizações que pensam na/em educação sob um ponto de vista não formal e que inclusive desenvolvem o seu trabalho tendo em consideração os programas escolares, o caso dos centros interpretativos (museus, aquários, parques ambientais, zoos, parques biológicos, ...)⁴.

Esta perspetiva leva-nos à dimensão sociocomunitária da educação, onde todos os atores de uma comunidade entram em diálogo, tais como:

“centros educativos, escolas e centros de formação, diretores, professores/ formadores, autarquias, pais, alunos, empresários, instituições de solidariedade social, diversos atores e interesses sociais locais, culturais e económicos (...)”

Azevedo, 2009, p. 7.

Situam-se neste âmbito, as instituições particulares de solidariedade social que trabalham diretamente com a população em várias dimensões e albergando várias idades, desde as crianças aos séniores ou as unidades de saúde familiar, que não só acompanham a saúde dos seus utentes, mas que também participam em diferentes projetos junto de escolas e junto da comunidade através de projetos de sensibilização. O mesmo acontece com as câmaras municipais, por exemplo, sendo que estas têm uma participação muito ativa na área socioeducativa, sobretudo através dos seus pelouros de educação, de apoio social ou mesmo da habitação.

Conforme diremos no ponto seguinte, esta valorização de múltiplos atores educacionais é indissociável de uma cultura de solidariedade e cidadania social, afirmada numa lógica de articulação entre as políticas educativas e sociais.

⁴ “Instalações públicas ou privadas cujo propósito final é a interpretação, conscientização e disseminação de um bem patrimonial, definido na sua perspetiva global e pode abranger aspetos naturais, históricos, culturais e etnográficos” (Garrido e Sánchez, 2015.p.148).

1.2. EDUCAÇÃO, SOLIDARIEDADE E CIDADANIA SOCIAL

No seguimento do que foi dito anteriormente, para que o indivíduo se torne ativo, e envolvido no bem comum em contexto de “comunidades aprendentes” (Azevedo, 2001), é necessário que a sociedade desenvolva culturas de aprendizagem efetiva, culturas de solidariedade e a cidadania social. Afinal de contas, se a educação é um direito humano fundamental, esse direito deverá ser acessível a todas as pessoas, sem exceção. O que nos leva a procurar dar atenção prioritária às pessoas mais desfavorecidas e vulneráveis.

É justamente nesta perspetiva que se situa a Pedagogia Social, apresentando-se como a base e o elemento de união de duas áreas distintas, a área da educação e da solidariedade social. Tal como refere Isabel Baptista a Pedagogia Social constitui-se como a ciência da educação que enquadra: “a praxis educativa em contexto social, na pluralidade das suas formas e dimensões” (Baptista, 2004, p. 139), como educação laboral e ocupacional, a educação cívica ou a educação comunitária. Em todos estes contextos, a função socioeducativa é equacionada, planificada e refletida, a partir de um saber teórico abrangente, apoiado no contributo de diferentes ramos disciplinares.

A Pedagogia Social tem um duplo desafio, isto é, pensar a educação “fora” dos âmbitos tradicionais e durante toda a vida. Neste sentido, e como foi dito, está intimamente relacionada com os conceitos de solidariedade e cidadania social.

“A educação e a solidariedade estão no início, no meio e no fim dos processos de desenvolvimento social e local. Porque acolhem e reconhecem as pessoas e as instituições, (...) porque capacitam e induzem cada ser humano e cada instituição a ser e a fazer mais e melhor, (...)”

porque fomentam o exercício contínuo, ao longo da vida e na vida de uma cidadania ativa e responsável”

Joaquim Azevedo, 2009, p. 22.

O conceito de solidariedade remete-nos para Émile Durkheim (1999) para quem a solidariedade poderia dividir-se em dois tipos: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. Na primeira aceção, dominante nas sociedades pré-capitalistas, a solidariedade é vista como aquilo que mantém os seus membros unidos porque têm características iguais, por isso, a coesão ocorre porque há uniformidade. A segunda aceção, relativa à solidariedade orgânica, acontece na sociedade moderna (século XIX) onde há complexidade fundamentada na divisão do trabalho e os laços criam-se com base na diferenciação, isto é, há diferentes grupos e cada qual exprime os seus próprios valores, podendo falar-se em sociedades diferenciadas havendo um direito restitutivo. (Durkheim, 1999, p. 381).

No entanto, o mesmo autor (Durkheim, 1999, p. 398) refere que a solidariedade orgânica, porque baseada na divisão de funções laborais não pode cingir-se unicamente ao sentimento de solidariedade entre os indivíduos de determinado grupo ela têm que ser social, abrangente a toda a sociedade. Assim a solidariedade social é fruto da consciência coletiva responsável pela coesão entre os indivíduos, onde os valores democráticos e o respeito pela humanidade assumem-se como relevantes.

Neste sentido, a solidariedade torna-se uma força de união entre os diferentes agentes sociais, veiculando os valores e normas da sociedade, sendo que a mesma se apresenta como a base para a estruturação da pertença a um grupo onde a cidadania e o valor da democracia surgem como centrais, uma vez que a “solidariedade tem a ver com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada” (Habermas, 1999, p. 71). Para que tal aconteça, o diálogo e a interação são chaves mestras para que o vínculo entre indivíduos surja, para que as comunidades e as sociedades se alterem e evoluam. Este processo de

evolução vai-se consolidando à medida que a aprendizagem acontece, a socialização se favorece e originam uma estruturação da percepção de si próprio, assim como das suas capacidades, competências e inclusive formas internas de melhoria, o denominado “autoentendimento” (Habermas, 1999).

Nesta perspetiva, o ser-se cidadão implica um pensamento livre e autónomo que permita ações concertadas com as necessidades sentidas pelo grupo (comunidade/sociedade), o que obriga a que seja sempre um ser aprendente, para tomar consciência do que o rodeia, transformando-o num elemento ativo na procura do equilíbrio entre aquilo que é a sua liberdade, enquanto indivíduo, e o bem-estar da sociedade.

Ou seja, no fundo, o ideal será “explorar as zonas de interação, visando uma solidariedade de razões conducente à emergência de respostas inéditas” (Baptista, 2007, p. 145) acolhendo, desta forma, “o imprevisível (...), o outro ser humano” (Baptista, 2007, p. 141). Neste diálogo, e ainda segundo a mesma autora, cria-se um “terceiro lugar”, um “lugar comum” e daí surgirá a alternativa, a resposta diferenciada porque ajustada além das duas entidades. Esta busca pela “resposta extraordinária” (Baptista, 2007) será então a sustentação da chamada cidadania social

Segundo Lopes e Vicente (2014), recuperando uma noção de T.H. Marshall (1893-1981) para quem a cidadania moderna é um conjunto de direitos e obrigações que compreendem os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, a cidadania pode apresentar várias dimensões, nomeadamente: a política, a social, a cultural, a económica.

No que à dimensão política diz respeito a mesma passa pela noção dos direitos e deveres do indivíduo, assim como do conhecimento sobre o funcionamento do sistema democrático. A cidadania social, segundo as autoras acima referidas, foca-se no comportamento entre os indivíduos numa sociedade, o qual exige a presença de valores como a solidariedade, já mencionada, e a lealdade. As mesmas autoras (2014, p. 19) consideram ainda que essa dimensão

acontece sempre que há a procura de combate à exclusão, a salvaguarda dos direitos humanos, a promoção da aproximação entre grupos diferentes na sociedade (etnias, minorias) ou quando se promove a consciencialização sobre temas sociais.

No seguimento do pensamento dos autores citados, consideramos que o comportamento entre indivíduos e/ou organizações que é esperado numa sociedade onde a cidadania social é vivida baseia-se em valores como a solidariedade e a lealdade, mas também no respeito pelo outro, pela singularidade. Constrói-se com base no diálogo e na partilha no sentido de construir a “cidade educadora” onde a hospitalidade emerge como categoria essencial, tal como defendem autores como Isabel Baptista (2004) e Joaquim Azevedo (2001). Ora, para que este diálogo social aconteça é necessário comunicar e, por isso, “saber ouvir, entender, e saber quando e como falar para que os outros nos entendam ao mesmo tempo que os entendemos” (Vieira & Vieira, 2016, p. 96). Este diálogo pressupõe aquisição de competências, quer sociais, quer interculturais. Por vezes acontece que as partes, não tendo essas competências adquiridas ou despertas, necessitam de um mediador, um terceiro elemento, para que de facto haja um entendimento e o diálogo aconteça com base na comunicação e no encontro de consensos.

Existem atores, sobretudo no terreno educativo, como os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa, que estão especialmente preparados para promover este tipo de mediação sociopedagógica. Cada vez mais se procura que essa mediação aconteça tendo em consideração uma cultura de paz e de respeito. Ou seja, esta necessidade de diálogo entre os atores de uma comunidade remete-nos para a importância dos valores já acima descritos tais como: a solidariedade, a participação ativa, a cidadania. Enfim, para que os “lugares da relação” (Baptista, 2008c, p. 12) aconteçam e se tornem lugares antropológicos, porque estruturam o valor da relação humana. Para tal, será necessário capacitar os atores, pessoas, instituições ou comunidades, conforme expomos no ponto seguinte.

1.3. EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE ATORES

Tendo em consideração o que foi dito anteriormente, focar-nos-emos agora na relevância da educação na capacitação de atores, institucionais e profissionais numa perspectiva de educação sociocomunitária, como é próprio da pedagogia social. Como lembra Adalberto Dias de Carvalho, educação deve considerar a situação, o contexto, mas também os seus protagonistas, sempre numa perspectiva de promoção de condições de realização social e humana (Carvalho, 1992, p. 46).

À luz de uma visão ampla de educação, sustentada no paradigma de educação ao longo da vida, a noção de atores educacionais muda substancialmente. Como vimos, a escola continua a ser um ator institucionais fundamental, mas não o único. Todos, instituições públicas e privadas de diferentes áreas, podem ser considerados recursos educacionais e funcionar como agentes educativos.

As exigências cada vez maiores e mais desafiantes que são constantemente colocadas pelas sociedades educativas obrigam-nos a ser proactivos e cada vez mais flexíveis e reflexivos. Para tal, a comunidade e as organizações que a compõem devem procurar corresponder a esses desafios. Entre estes, realçamos os que dizem respeito às próprias instituições no sentido de promoção da melhoria constante das suas práticas e de condições de qualificação permanente dos seus colaboradores. Na verdade, cada vez mais é colocado nas “mãos” das instituições, das organizações ou das empresas o papel crucial de manterem os seus colaboradores devidamente informados e atualizados perante os seus cargos e funções.

Muito embora seja na família que existe o primeiro espaço de educação, sobretudo de ligação entre o afetivo e o cognitivo, a comunidade à qual se pertence desempenha um papel primordial, porque é nela que aprendemos a cooperar, a ser solidários, a ser verdadeiros cidadãos, sendo que é a mesma que nos recebe como voluntários, como colaboradores, como associados, como utentes, como formadores ou formandos. As pessoas, as famílias, as comunidades, as diversas organizações, as diferentes administrações, quer ao nível local, quer ao nível central, são, pois, atores determinantes nos processos educativos.

Esta visão leva-nos, com efeito, a considerar a necessidade de capacitação dos atores organizacionais como uma das prioridades das políticas de educação e formação atuais. Neste sentido, entende-se que a educação ao longo da vida pressupõe a criação de sinergias entre organizações e universidades e outros espaços de ensino procurando alcançar um equilíbrio entre a criatividade, a coragem, a vontade de mudar, o sentido crítico e construtivo para conseguir estar à altura de diferentes desafios.

Tal panorama leva-nos à noção de aptidões que diferentes colaboradores podem ter dentro da mesma organização o que deveria levar ao desenvolvimento de funções ou papéis adequados a essas mesmas capacidades. Por outro lado, a palavra “excelência” tende cada vez mais a surgir em diferentes contextos organizacionais, uma vez que é esse o sentido que a maioria tende a percorrer nos nossos dias, traduzindo esse objetivo nos seus documentos internos.

De notar que o conceito de excelência nasce por vários motivos, referentes, por exemplo, ao grau de exigência de uma sociedade global, à necessidade de nos destacarmos de outros pelo fator positivo, obrigatoriedade de nos mantermos atualizados e ativos numa sociedade em constante movimento e desenvolvimento, onde cada vez mais a “nossa casa” não é o “sítio onde nascemos”, mas sim o mundo onde vivemos. A própria globalização da economia obrigou-nos a adotar uma noção diferente de espaço e tempo, ampliando os

horizontes de realização humana no quadro de uma educação mais diversificada e pluralista.

Tal realidade obriga-nos a pensar a educação e a capacitação de atores numa perspetiva positiva onde diferentes dimensões culturais se cruzam e se complementam.

“Uma educação realmente pluralista baseia-se numa filosofia humanista, isto é, numa ética que encara numa perspetiva positiva as consequências sociais do pluralismo cultural. Falha, por vezes, os valores do pluralismo humanista e cultural necessários para inspirar uma tal mudança na educação.”

Stavenhagen, 1996, p. 222.

Nesta perspetiva de capacitação de atores organizacionais, orientada por valores humanistas, inscreve-se, forçosamente na capacitação dos atores profissionais, enquanto elementos fundamentais da vida das instituições. Por essa razão, a educação deverá estar ao serviço da autonomia, do desenvolvimento da capacidade crítica, do desenvolvimento de valores e práticas que potenciem a relação humana e o valor intrínseco de cada um. Como tal, a educação deverá estar ao serviço dos atores profissionais, permitindo-lhes tornarem-se autores das suas práticas e dos seus projetos. Ou seja, potenciando a sua aptidão para atuar como verdadeiros líderes, como atores capazes e reflexivos.

É nesta conceção de atores, considerados como autores e decisores e, portanto, como líderes, que situamos os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa que constituem o universo de participantes do estudo empírico, apresentado na segunda parte. Referimo-nos assim às lideranças pedagógico-organizacionais que podem ser encontradas em diferentes instituições educativas e socioeducativas, tais como: escolas, centros de formação, escolas de música, dança e de artes no geral, centros de acolhimento de crianças e jovens, instituições particulares de solidariedade social (IPSS),

centros interpretativos, museus, zoológicos, aquários, unidades de saúde familiar, câmaras municipais, centros culturais entre outros. Conforme diremos a propósito dos tipos de liderança, mais concretamente da liderança hospitaleira, as organizações destas áreas apelam, de forma particular, a uma liderança relacional, distribuída ou partilhada de forma a que os objetivos para os quais todos trabalham sejam alcançados (Murrilo, 2006).

Enquadrada por estes valores, a ação desses profissionais situa-se no âmbito das lideranças intermédias, como foi dito. Os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa assumem papéis de liderança junto das respetivas instituições, ocupando, muitas vezes, lugares de topo como, por exemplo, quando assumem funções de gestão ou direção técnica. Contudo, o sentido de liderança que adotamos ultrapassa essa condição circunstancial, sendo extensivo a todos os colaboradores com funções sociopedagógicas. Falamos, portanto, de líderes em sentido lato, valorizando as chamadas lideranças intermédias e que, à luz dos valores da Pedagogia Social, deverá ser uma liderança hospitaleira, de acordo com o conceito de hospitalidade, conforme surge explicado no ponto seguinte.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS SOCIOPEDAGÓGICOS DA HOSPITALIDADE

2.1. A HOSPITALIDADE COMO CATEGORIA SOCIOANTROPOLÓGICA

A noção de hospitalidade tem inspiração bíblica, sendo hoje trabalhada nas diferentes esferas da vida humana como um valor de relação interpessoal. Ela refere-se, no essencial, à capacidade de acolhimento do outro, do estrangeiro e do estranho, funcionando, portanto, como um valor relacional positivo, associado à capacidade pessoal de abertura e de acolhimento de outras verdades e de outras realidades. O que começa com a capacidade de acolhimento de outras pessoas. É este sentido antropológico que é trabalhado pelos nossos autores de referência, inscrevendo a noção de hospitalidade numa “dimensão antropológica indexada a uma pedagogia relacional, ao primado do ético da alteridade e extensiva a todos os campos de educabilidade pessoal e social” (Baptista & Azevedo, 2014, p. 143).

A necessidade de abordar a noção de hospitalidade na sua dimensão antropológica, mais ligada às ciências sociais e humanas, nasce da urgência em encontrar um estar equilibrado entre pessoas que se relacionam e da emergência de que cada um veja no outro a sua essência. Desta forma, a relação que se cria ganha uma dimensão de hospitalidade, que vai muito mais além do simples conhecer, ou estar com o outro, é sobretudo o querer respeitar e, a partir daí, conhecer o outro, respeitando a sua singularidade humana.

A globalização e o individualismo são duas novas lógicas que “obrigam” a que as pesquisas em Ciências Sociais as considerem, analisem e procurem

possíveis soluções para que a humanidade não caia num abismo, sendo que a hospitalidade caminha em direção diferente, interessam-lhe a proximidade e o encontro (Calhoun, 2014). Ligada ao ato de receber um hospede, a hospitalidade traz consigo duas grandes entidades: a do anfitrião e a do convidado. Duas pessoas que desejam conhecer-se, que irão encontrar um equilíbrio entre a individualidade de cada um e a necessidade de socializar com o outro.

Assim, a hospitalidade corresponde a um valor ancestral referente às práticas de acolhimento e de respeito pelo outro, com especial importância para as sociedades contemporâneas, inspirando várias áreas de atividade (Baptista, 2015a). O fenómeno do acolhimento, mais especificamente da hospitalidade, uma vez que, segundo a autora citada, o primeiro é parte integrante do segundo, tem sido alvo de atenção de várias áreas do conhecimento, tais como: filosofia, sociologia, psicologia, teologia e, inclusive, da economia social, o que comprova não só a sua amplitude em termos de conceito, mas também a sua urgente necessidade como categoria relacional que permite a compreensão do outro e a disponibilidade para o outro.

Tal como vem sendo encarada, a palavra hospitalidade carrega em si o “sistema de dádiva” (Mauss, 2003). Este sistema não é equilibrado, isto é, é um conjunto de dar e receber que não está a ser mensurável, é infinito. “É um dar-receber-retribuir” (Mauss, in Sabourin, 2008, p. 132) em forma cíclica. Neste sentido, ela existe em todas as sociedades, culturas, de uma forma não escrita, são princípios, leis, valores que são ancestrais e cultivados no seio familiar e social. Existem elementos base para que a hospitalidade aconteça, nomeadamente: “a relação humana, a virtude, o ritual e a troca” (Camargo, 2015, p. 47).

Conclui-se assim que a relação interpessoal é a base para que a hospitalidade surja e com ela os nossos sistemas quase inatos de intimidade e/ou etiqueta, isto é, o equilíbrio entre a proximidade onde os sentimentos e a afetividade existem, mas também onde a polidez deve ser marcada. Este elemento faz com que possamos falar de hospitalidade em vários locais, como por

exemplo nas empresas onde trabalhamos, isto é, o que torna o nosso local de trabalho hospitaleiro é forma como atendemos o público e o modo como nos relacionámos com os nossos colegas de trabalho, por isso, o que torna uma empresa hospitaleira são os seus responsáveis e todos os intervenientes, os atores (Camargo, 2015).

Analisar a hospitalidade como virtude da vida social, seja qual for a atividade humana em questão, aproxima-nos de temas abordados pela filosofia. Para Levinas essa virtude é a “abertura infinita para com o outro” (in Camargo, 2015, p. 51). Derrida por sua vez fala da “lei da hospitalidade total e incondicional, aquela que somente diz sim ao outro” (in Camargo, 2015, p. 51). Scherer considera que “a hospitalidade deve ser a base de um direito cosmopolita” (in Camargo, 2015, p. 51).

Outro autor, Jabès aborda a hospitalidade como o “arco-íris que simboliza o pacto pela qualidade do anfitrião e hóspede”, a qual deve ser “transmitida de geração em geração” (in Camargo, 2015, p. 51). Serrès fala do “vínculo humano que se estabelece na relação interpessoal” (in Camargo, 2015, p. 51). Por sua vez, Baptista (2008c, p. 5) considera “a ligação respeitosa e afetuosa com o mundo habitado bem como o esforço de repensar, a reatualizar e ampliar, as antigas leis e práticas da hospitalidade, num esforço de permanente reinvenção da cidadania”.

Ainda sobre o olhar desta abordagem surge a visão de Telfer (in Camargo, 2015, p. 53) que respondendo à questão se no domínio comercial poderemos falar de hospitalidade como virtude nos faz refletir sobre se os profissionais ligados à área do turismo só são hospitaleiros porque são pagos, ou se escolheram a profissão exatamente pelo tipo de trabalho que prestam, o poder servir o outro.

Na verdade, se analisarmos os espaços socioeducativos, situando entre eles os que se referem à educação escolar, mas não só, como os centros culturais, os centros de formação, as unidades de saúde familiar, os pelouros de educação ou os serviços educativos de câmaras municipais, apercebemo-nos que muitas

vezes esses espaços se tornam relevantes, e até especiais, não somente pelo espaço físico em si, mas pelo espaço simbólico de relação que nos proporciona ou proporcionou e, por isso, a ele voltamos para repetirmos a mesma sensação de bem-estar e bem-receber. Ou seja, a qualidade organizacional destes espaços depende muito dos respectivos rituais de hospitalidade e dos gestos dos seus colaboradores.

Segundo Camargo (2015), o ritual, é o terceiro elemento presente em toda a relação de hospitalidade e obedece a uma série de regras, modos de fazer que foram transmitidos de geração em geração e/ou através de códigos de etiqueta. Isto é, o rito ordena, classifica e prioriza as tarefas do cotidiano, conferindo ao indivíduo o sentimento de viver numa sociedade organizada (Revière, in Camargo, 2015, p. 55). Tal ritual é facilmente compreendido se analisarmos uma pequena situação, por exemplo, um jantar em nossa casa. O mesmo deverá ser precedido de um convite, antes do encontro há o pedido de entrada por parte do convidado, sendo que o anfitrião irá abrir a porta de sua casa, enquanto aguardou pela chegada do seu convidado como sinal de respeito pelo mesmo. Após a entrada seguem-se uma série de passos, de rituais, que nos são conhecidos e, que no fundo são uma série de dádivas e contra dádivas.

Ainda segundo Camargo, o quarto elemento é a troca, que no fundo se baseia na questão da dádiva e contra dádiva acima descrita. De modo muito resumido e, lembrando o poema escandinavo referido por Mauss “não conheço quem receba que não goste de ser recebido” (Mauss, 2003, p. 23) e, no fundo, as “relações entre indivíduos” estabelecem-se com base na “reciprocidade” (Carvalho, 2014, p. 179) que implica a “capacidade para receber, a solicitude, disponibilidade de dar” (Carvalho, 2014, p. 179).

Concluimos assim que a hospitalidade como categoria socioantropológica de carácter relacional está presente na educação, escolar ou social, enquanto ato relacional por excelência, conforme abordaremos no ponto seguinte.

2.2. A HOSPITALIDADE COMO CATEGORIA EDUCACIONAL

Como dissemos, a hospitalidade apresenta-se como uma categoria socioantropológica, como uma categoria relacional sendo, por isso, inerente ao ato educativo. Recordamos que educar significa intervir na formação de outras pessoas. Ou seja, na sua essência, a educação é uma atividade de relação e de encontro entre seres humanos.

Assim, como sublinha Isabel Baptista (2005), a relação interpessoal, constitui a base de toda a prática educativa. Mas, tal como defende a autora, não basta falar em relação, é necessário refletir sobre que tipo de relação importa promover. À luz de uma conceção de educação humanista, a relação pedagógica, a relação entre educador e educando, seja na escola ou no âmbito da intervenção socioeducativa, terá que ser uma relação sensível e hospitaleira, entendendo que a hospitalidade constitui, como vimos, um valor de relação humana por “excelência”.

Adotamos assim a conceção de hospitalidade educacional que vem sendo trabalhada no âmbito das dinâmicas de investigação FEP-UCP protagonizadas designadamente por Isabel Baptista e Joaquim Azevedo, conforme surge evidenciado na obra coletiva “Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade”, editada em 2014 na sequência de uma parceria entre os cursos de turismo da Universidade de Caxias do Sul e o curso de formação em Pedagogia Social da FEP-UCP. Citando os autores portugueses, “valorizada em toda a sua amplitude socioantropológica, a noção de hospitalidade refere-se ao “modo fundamental de ser-se pessoa, sendo com e para o outro em comunidades de solidariedade e justiça”, de tal forma que podemos dizer que a educação é hospitalidade (Baptista & Azevedo, 2015, p. 143). Neste contexto, foi ainda publicado em 2015 um número especial da revista *Cadernos de Pedagogia Social*, UCP Editora, sob o título “Educação, Turismo e Hospitalidade”, acentuando justamente a relação entre hospitalidade e educação.

Concluimos, em suma, que a hospitalidade é “uma virtude da relação humana que transcende a esfera de mera cordialidade ou urbanidade (...) é um elemento estruturante de identidade” (Baptista, 2016, p. 6). Nesta perspectiva, a educação pressupõe disponibilidade e abertura à alteridade, ao desconhecido e à transcendência, onde há solidariedade, onde podemos e conseguimos conviver com a diferença, onde existem momentos de verdadeira partilha associados a lugares que guardamos na nossa mente e, como tal, os lugares tornam-se “lugares de pertença de identidade” (Baptista, 2008, p. 3).

Ao acolher o outro, procurando compreendê-lo, produz-se uma relação de descoberta mútua, a qual terá que se basear numa relação positiva, de respeito e valorização. Sobretudo tendo em conta as constantes mudanças a que a sociedade é hoje sujeita, importa que o educador seja um promotor do “saber ser” através do conhecimento e, desta forma, do “acolhimento hospitaleiro” (Baptista, 2016, p. 6) permitindo uma aprendizagem com sucesso, que não se limitará apenas ao momento do acolhimento, mas que se prolongará no cuidadoso e cauteloso acompanhamento que é feito por quem acolhe.

Conforme reconhece a nossa autora,

“... calhou-nos um tempo difícil, ...privado de convicções, ...carente de referências... e ameaçado por perturbações, incertezas, insegurança e imprevisibilidade associados ao progresso científico, à revolução tecnológica, à complexificação dos modos de vida e à recorrência de acontecimentos violentos que ensombram qualquer esperança de felicidade ou bem-estar.”

Baptista, 2015a, p. 35.

Neste sentido, e considerando a educação no seu sentido lato, compete ao pedagogo, escolar ou social, “ensinar as coordenadas de uma nova geografia humana, assente em laços de proximidade e de responsabilidade” (Baptista, 2005, p. 54). Uma geografia de proximidade humana onde o contacto interpessoal

evidencie valores como respeito pelo tempo de outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda.

Por outro lado, considerando que “todas as pessoas aprendem” independentemente da sua idade, cabe ao educador considerá-las como “seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade” (Azevedo, 2011, p. 125), criando lugares, comunidades e cidades mais hospitaleiras.

Cabe, pois, à educação criar “lugares de hospitalidade” (Baptista, 2008c, 2015a, 2016) onde seja possível a criação de ligações positivas. Esta conclusão orienta-nos para uma visão prática ou situacional da hospitalidade presente em diferentes áreas de estudo, tais como: a economia, a arquitetura, a saúde, a o turismo, entre outras, como salientamos no ponto seguinte.

2.3. DIMENSÕES DA HOSPITALIDADE PRÁTICA

Como vimos, ligada a uma noção ancestral, com ressonâncias bíblicas, filosóficas, sociológicas e antropológicas, em termos gerais a hospitalidade define-se como a qualidade da relação interpessoal onde o outro é acolhido de forma positiva. Uma qualidade que deverá estar presente em todas as esferas da vida em sociedade. Ou seja, entende-se assim que a hospitalidade é um princípio de vida social, funcionando como “um caminho fértil para o entendimento da complexidade das relações sociais no mundo contemporâneo globalizado” (Salles, Bueno & Bastos, 2010, p. 12). Neste sentido, a par das dimensões teóricas, falamos das dimensões práticas da hospitalidade, da forma como ela se concretiza em todo os planos de atividade humana.

Como nota Lashley, a hospitalidade surge em diferentes dimensões da vida, no seio familiar, no âmbito comercial e também no domínio social (Lashley, 2000, p. 3). Na primeira dimensão, no seio familiar, os esforços por parte do anfitrião estão focados no fornecer alimentos, bebidas e hospedagem, assim como nas suas obrigações para com o hóspede, seu convidado, que, em várias situações se transforma ele próprio, o convidado, em anfitrião, na procura de retribuir a amabilidade/ a hospitalidade.

Já no segundo domínio, o comercial, há a preocupação do fornecimento de bens em troca de dinheiro, isto é, há a clara obtenção de uma mais-valia. Contudo, muito embora possamos colocar dúvidas sobre a obtenção única de um bem ou serviço para o alcance de um bem financeiro, segundo os autores até mesmo neste domínio há algo mais além de uma simples troca comercial. O que nos conduz a um terceiro domínio.

Ilustramos a visão deste autor através do Quadro 1, onde podemos visualizar que o terceiro domínio, o público ou social, funde-se com a preocupação da comunidade/ sociedade em acolher bem aqueles que lhe são estranhos, muito embora, segundo alguns autores, nem sempre houvesse de forma exclusiva o sentido “altruísta” (Heal, Visser, in Lashley, 2008, p. 73), mas sim a procura de perceber bem se o “estranho” à comunidade/ sociedade era de facto digno de confiança.

Quadro 1 – Os domínios da hospitalidade



Fonte: Lashley, C. (2000)

Com Lashley, concluímos que a hospitalidade está presente em várias dimensões ou “domínios” da nossa vida, desde o seio familiar, passando pela vida profissional e incluindo a vida comunitária. Assim, estas dimensões podem conter em si “lugares de hospitalidade” (Baptista, 2008c, 2015a, 2016) com os quais os indivíduos se identificam e, por isso, funcionando como laboratórios de relação, como dimensões práticas da hospitalidade.

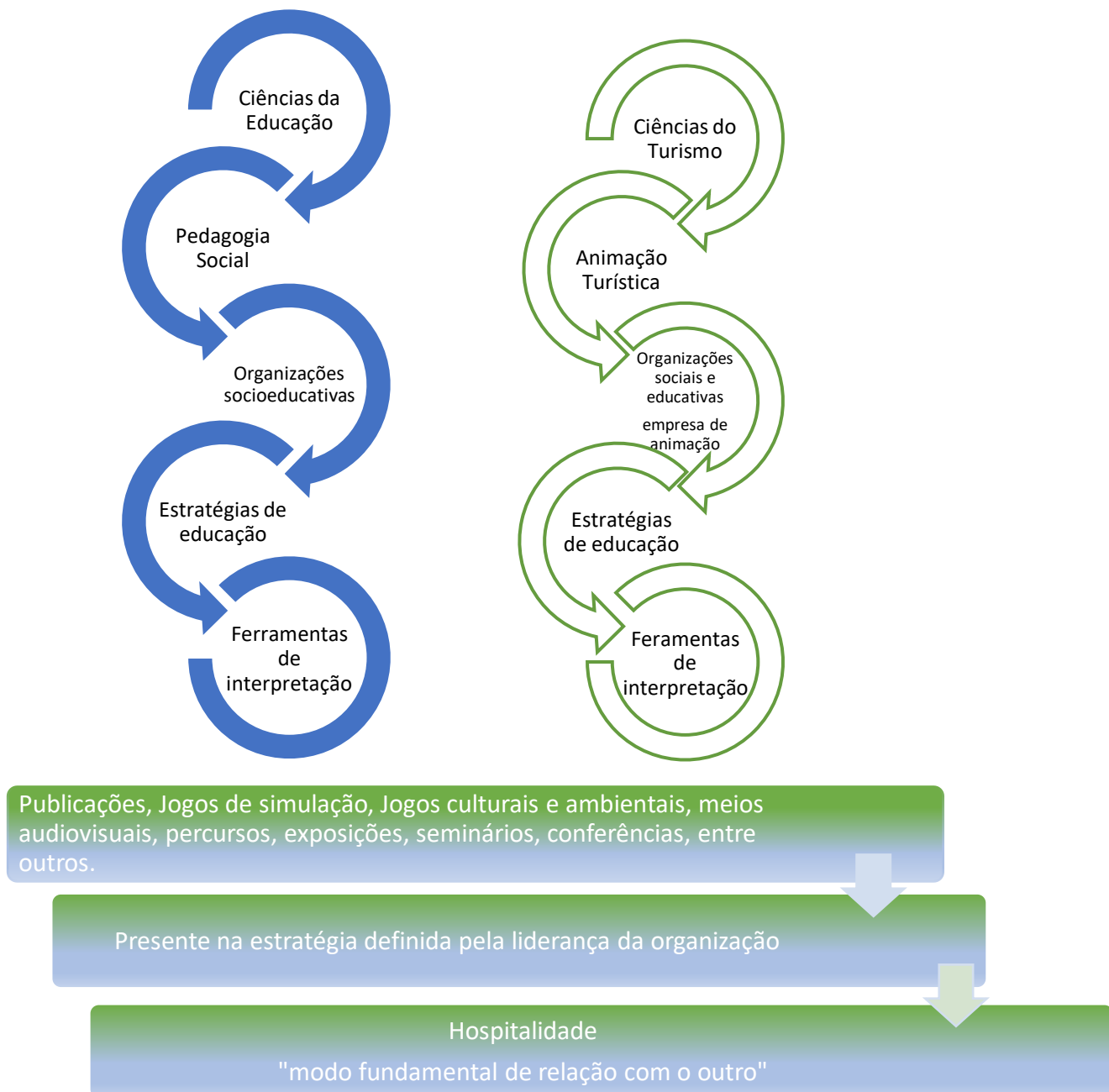
Considerando o estudo empírico, explicitado na segunda parte deste trabalho, as instituições sociais e educativas que integram os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa deverão ser, também elas, “lugares de hospitalidade”, reconhecendo que a qualidade do seu funcionamento e dos serviços que prestam depende dessa preocupação relacional. Ou seja, tradicionalmente, em sentido comum, o termo tende a ser associado à hospitalidade turística, mas não se reduz apenas a esta dimensão. Como refere Olga Perazzolo:

“... a definição de turismo deve considerar, para além da ação de deslocamento a um lugar não habitual e para além do uso das estruturas disponíveis ao longo dos trajetos e nos destinos (OMT), o impulso humano de lançar-se na direção de saberes que possam preencher o vazio deixado pelo que não pode ser conhecido.”

Perazzolo, 2014, p. 66.

Com estes pressupostos teóricos em referência, consideramos assim que a educação corresponde a uma esfera de hospitalidade prática, tal como defendem os nossos autores de referência, Isabel Baptista e Joaquim Azevedo (2014), procurando encontrar linhas de encontro entre as áreas da educação e do turismo. O quadro seguinte ilustra essa ligação possível.

Quadro 2 - Educação e Turismo – domínios práticos de Hospitalidade



Valente, R. 2019

Como podemos observar, tratando-se de duas áreas centradas na relação com o outro, onde existem muitas afinidades, justificando aproximações teórico-práticas, respeitando assim “os pressupostos de ordem antropológica e epistemológica que sustentam a Pedagogia Social como saber de hospitalidade” (Baptista & Azevedo 2014, p. 146). Justamente, os pressupostos que nos interessa sublinhar ao nível das lideranças exercidas no âmbito das organizações socioeducativas, isto é, das lideranças protagonizadas pelos educadores-professores e pelos técnicos de intervenção socioeducativa que atuam nessas organizações.

CAPÍTULO III

LIDERANÇA ORGANIZACIONAL – EXPLICITAÇÃO CONCEPTUAL

3.1. TEORIAS CLÁSSICAS DE LIDERANÇA

A liderança é considerada essencial para o cumprimento de objetivos de uma organização, para motivar os seus membros e para mobilizar recursos, por isso, os estudos sobre liderança apresentam-se como um tema central no âmbito organizacional em diferentes áreas de investigação. No entanto, a sua definição é múltipla, ainda que, a um nível essencial possua as mesmas características. Por exemplo:

“Podemos escolher a liderança como um cargo especializado ou um processo de influência compartilhada. Podemos defini-la em termos de traços ou comportamentos. Podemos acreditar que é inata ou vê-la como um comportamento que é aprendido. (...) Talvez a vejamos como um conjunto de relações de poder.”

Buckmaster, 2004, p. 2

A liderança assumiu uma importância e também um foco de atenção face a várias situações do nosso dia-a-dia. Isto é, vulgarmente assistimos a um “apontar de dedo” para a falta de liderança após o surgimento de um problema expectável ou não. Hoje, a “liderança é encarada como uma panaceia para quase todos os problemas sociais” (Bolman & Deal, 2003, p. 336) mais do que em qualquer altura, exigem-se líderes de “mão cheia”.

Tendo como orientação as primeiras referências científicas sobre o tema, podemos agrupar as teorias de liderança em dois grupos distintos: as teorias

clássicas de liderança e as teorias contemporâneas de liderança. As teorias clássicas sobre liderança concentram-se no indivíduo, por isso, primeiramente focam-se nos traços e comportamentos dos líderes. Num segundo momento, surgem as teorias contingenciais e situacionais que além do líder consideram também o grupo, as tarefas e as situações/ contextos.

Por sua vez, as teorias contemporâneas contemplam toda a dimensão de uma organização, isto é, os líderes, os liderados, o contexto, as tarefas e as relações que o líder estabelece com os liderados.

No início do século XX surgem as primeiras referências de âmbito científico, relativas à liderança com base nas abordagens às teorias administrativas das organizações realizados por Taylor em 1911 e Fayol em 1916 (in Teixeira, 2005, p. 10) as quais deram origem às teorias clássicas das organizações. Estas teorias consideravam o ser humano apenas na sua dimensão técnica, diretamente ligada à produção e ao valor (preço) dos produtos. Ou seja, há um forte foco na autoridade e na responsabilidade formal, na disciplina, na obediência, na hierarquia com unidades de comando e direção muito bem definidas. Mais tarde, surgiram as teorias que se focaram, sobretudo, no comportamento do líder e na forma como o mesmo conseguia movimentar os seus colaboradores.

Nos dois tipos de liderança referidos, administrativas e de comportamento, não era tido em conta o contexto ou as contingências em que surgiam determinados tipos de liderança e, como tal, a partir dos anos 1973 vão surgir, com Tannenbaun e Schmidt, os “requisitos da situação” (in Teixeira, 2005, p. 147) que consideravam várias variáveis, para além das características do líder ou dos liderados, nomeadamente: os objetivos, a estrutura, o clima organizacional, a natureza do trabalho. Tal, originou o surgimento das teorias situacional e contingencial.

Assim, a Teoria dos Traços surge como uma primeira abordagem direta às teorias da liderança. Stogdill em 1948 (in Gehring, 2007, p. 45) é um dos autores que identifica alguns traços e qualidades essenciais para um líder, tais

como: adaptável às situações e ambientes; atento ao ambiente social; ambicioso e orientado para o alcance de objetivos; alguma agressividade; corporativo; decidido; fidedigno; dominante; energético; persistente; confiante; tolerante ao stress; disposto a assumir responsabilidades. Sendo que, segundo o autor citado, dentro das qualidades do mesmo líder se distinguem as seguintes: inteligência, criatividade, diplomacia, discurso fluido, conhecimento da tarefa de grupo, organização, capacidade de persuasão e habilidade social (in Gehring, 2007, p. 46).

Vários outros autores se fundamentam nesta mesma teoria dando ênfase a um ou outro aspecto. No entanto, por volta de 1996, surge a afirmação de que estes traços e qualidades não tem que ser todos inatos, poderão ser aprendidos ou melhorados (Kirkpatrick & Locke, 1991, p. 58). Por exemplo, a Escola de Iowa⁵ apresenta, por volta de 1930, outros estudos que se focam mais no conjunto de comportamentos de um líder e dão origem à Teoria Comportamental e dos Estilos de Liderança.

Também Mayo, em 1920 (in Schettini, 2018, p. 93; in Cunha & Guedes, 2016, p. 958), juntamente com os seus colaboradores desenvolveram pesquisas que visavam tentar melhorar o rendimento de cada colaborador muito focados nas relações humanas. Esta teoria destacou-se como sendo a primeira corrente teórica a abordar abertamente a questão da liderança como influenciadora do rendimento dos grupos, de colaboradores, na qual: a motivação, a comunicação e a liderança, revelam-se fatores essenciais a ponderar pela gestão das organizações.

⁵ Iowa é um dos cinquenta estados dos Estados Unidos da América, situa-se na Região Centro do País. A Universidade de Iowa (Escola de Iowa) foi uma das pioneiras nos estudos sobre Liderança.

Convém realçar, que é também nesta época que se assistiu ao desenvolvimento das ciências humanas, em especial da psicologia e da sociologia, as quais tiveram um impacto muito relevante nos estudos desenvolvidos sobre a liderança.

Lewin, Lippit e White, em 1939 (in Ramos, 1970, p. 75), com base na dinâmica de grupos definiram três estilos base de liderança, nomeadamente: o autocrático, o democrático e *laissez-faire*. Segundo os mesmos autores, Lewin, Lippit e White a definição dos estilos fez-se da seguinte forma:

- O Líder Autocrático tem todo o poder e autoridade para tomar decisões sozinho, cria distância da participação no trabalho e exige que as suas ordens sejam cumpridas. Dá elogios e críticas pessoais ao trabalho;
- O Líder Democrático permite a decisão coletiva assistida pelo líder. A divisão do trabalho é decidida pelo grupo. Os elogios e críticas são objetivos e baseados em acontecimentos dados por um elemento do grupo;
- O Líder Laissez-Faire dá liberdade ao grupo para determinar as políticas/decisões sem a sua intervenção. Muito raramente realiza elogios.

As primeiras abordagens aos estilos e tipos de liderança referenciadas (as teorias administrativas e de comportamento, a teoria dos traços e as teorias das relações) tinham como objetivo central o líder, e perceber até que ponto era possível formar um líder no sentido de o tornar o mais eficaz possível equilibrando os objetivos da organização e das pessoas. E, por isso, procuraram comprovar a eficácia da liderança focando-se no que o líder fazia e não no que o líder era.

No entanto, estas abordagens provaram ser insuficientes face à consistência do líder em diferentes ambientes, assim como perante a mudança rápida que começava a suceder no mundo e, também por isso, nas organizações. Tal situação provocou a necessidade de novas teorias que considerassem a situação das organizações, assim como os desafios que surgiam. Era necessário

reagir para responder aos desafios e as primeiras teorias clássicas não eram suficientes. Eram necessários estudos que acompanhassem a atuação dos líderes em diferentes situações, sobretudo nas mais específicas e pontuais.

Na continuidade da evolução das teorias clássicas da liderança surge a teoria situacional e de contingência. Surgem assim algumas teorias como: a teoria de contingência situacional, o modelo de Path-Goal de House, o modelo normativo de Vroom e Yetton, o continuum da liderança da Tannenbaun e Schimdt e o modelo de Hersey e Blanchard (in Teixeira, 2005, p. 131).

A teoria de Contingência Situacional, abordada por Fiedler em 1967, referia dois tipos de líderes: o líder focado no grupo e o líder focado na tarefa. Para o autor ambos os líderes podiam ser muito eficazes e obter bons resultados dependendo da situação em que aplicassem o seu foco. Isto é, haveria situações de “urgência” em que o foco na tarefa seria determinante, mas haveria outros momentos em que o foco no grupo seria relevante se considerássemos momentos não críticos ou não urgentes. Para este tipo de líder existiam três grandes variáveis: a relação entre o líder e os seus colaboradores, a tarefa e a forma como a mesma estava estruturada, assim como a posição de poder do líder face aos colaboradores.

O Modelo Path-Goal de House em 1971 referia que existiam quatro modelos básicos de liderança: a liderança apoiante, a liderança diretiva, a liderança participativa e a liderança orientada para a realização. Neste modelo há a preocupação em que quer o líder, quer os colaboradores atinjam a satisfação pessoal no desenvolvimento das suas tarefas, sendo que o líder deve optar pelo estilo de liderança mais adequado à situação, isto é, “um líder deverá adotar um comportamento diretivo com um novo empregado que ainda não conhece bem as tarefas” (in Teixeira, 2005, p. 146). Mas, se estiver com um colaborador de longa data, dentro da organização, que tenha demonstrado sempre o seu interesse, deveria optar por uma liderança participativa procurando o envolvimento do mesmo.

O modelo seguinte considera que, por regra, a decisão é tanto melhor quanto mais compartilhada for e na medida em que todos tenham na sua posse a informação relevante para decidir. Desta forma, o Modelo Normativo de Vroom e Yetton de 1973 considera que a eficácia da decisão se faz com base em três variáveis: a qualidade da decisão, o empenho dos colaboradores para a execução da decisão e o tempo de tomada de decisão. Segundo esta teoria o líder pode ter diferentes abordagens de acordo com a situação, assim, “o desempenho dos trabalhadores pode ser melhorado pelo líder que lhes assegure, e ajude a atingir, recompensas desejadas como consequência da realização dos objetivos da organização” (in Teixeira, 2005, p. 149).

No entanto, a teoria de Continuum da Liderança de Tannenbaun e Schmidt de 1973 (in Teixeira, 2005, p. 147) cruza três variáveis diferentes, das propostas por Vroom e Yetton, as características do líder, as características dos liderados e os requisitos da situação. Os autores referem que os processos de tomada de decisão serão tão mais centralizados no líder quanto menor for o grau de envolvimento, experiência, responsabilidade do colaborador. E, assim, podemos assistir a um líder que toma a decisão e comunica, o líder que apresenta as suas ideias e pede perguntas, o líder que apresenta o problema, recebe sugestões e toma a sua decisão até ao líder que permite que os “subordinados” participem também em termos de decisão, embora dentro de certos limites.

Ainda segundo Sebastião Teixeira (2005, p. 152) existem, também, quatro tipos de liderança no modelo de Hersey e Blanchard de 1977 o qual refere que a liderança mais eficaz varia de acordo com a maturidade dos colaboradores e com as características da situação o que poderá originar uma liderança focada no comando, ou na instrução, ou no apoio ou, ainda, na delegação de tarefas (momento em que o líder é quase “desnecessário”).

Por sua vez, Davis e Luthans (Davis & Luthans, 1980, p. 283) apresentam-nos a teoria da aprendizagem na qual consideram que a liderança depende da relação de variáveis como: o líder, o seu comportamento e o ambiente. Assim, com base no estudo SOBC (situation, organism, behaviour, consequence) os

mesmos apontaram para que mais de 87% dos casos estudados referissem que o líder e gestor têm uma conduta ou falta de habilidade essenciais, tais como: ser temperamental, mal-educado, não trabalhar em equipa, não ter empenho, ser preconceituoso, não saber ouvir, não ter jogo de cintura, ser medíocre.

Em síntese, podemos afirmar que as primeiras teorias de liderança consideram o líder na sua dimensão técnica, focam-se apenas no seu saber fazer e na forma mais eficaz para conseguir atingir os objetivos das organizações. No entanto, a teoria dos traços identifica características de personalidade, tais como, a capacidade de adaptação, de atenção ao ambiente e a responsabilidade, mas que são identificadas como inatas e, mais uma vez, com o sentido de alcance de objetivos operacionais organizacionais.

Com as teorias comportamentais passa-se a considerar que essas características (a capacidade de adaptação, de atenção ao ambiente e a responsabilidade) podem ser aprendidas. Surgem também as teorias que se focam no grupo, as teorias comportamentais, abordando a questão da dinâmica de grupos e palavras como motivação e comunicação passam a fazer parte do léxico de conceitos associados à liderança.

No entanto, como vimos, as primeiras teorias clássicas de liderança, como as teorias dos traços e as teorias comportamentais, acabaram por se revelar insuficientes e originaram o surgimento de novas teorias, como as teorias situacional e contingencial que tal como o nome indica, focam-se não só nas características do líder, mas também do grupo e do próprio ambiente da organização.

Este segundo conjunto de teorias, as contemporâneas, valorizam elementos-chave como: a preocupação com a satisfação pessoal dos colaboradores, a partilha de decisões, a comunicação, a confiança mútua, o respeito, as motivações, a responsabilidade, os valores, a educação, os desejos, as expectativas, as habilidades essenciais, a conduta adequada, o empenho e os princípios. Estes elementos vão ao encontro dos princípios defendidos pelas

teorias contemporâneas de liderança, entre as quais situamos as que surgem ligadas à prática da hospitalidade.

3.2. TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DE LIDERANÇA

Face às mudanças que foram surgindo na sociedade atual, tais como: a revolução tecnológica com conseqüente rapidez na produção da informação e na comunicação da mesma, a tónica nos processos de inovação, bem como a progressiva aproximação entre os países, isto é, as distâncias foram-se reduzindo, surgiram novas teorias de liderança.

A palavra mudança desde há várias décadas, que se funde com o desenvolvimento da sociedade, tal situação obrigou a que as próprias organizações e os seus modelos de liderança se fossem alterando. Neste contexto, a visão sobre os gestores foi-se alterando e originou o surgimento de novos modos de pensar e praticar as lideranças. Inicialmente há um enfoque na dimensão carismática do líder em alguns estudos como: a liderança carismática, a liderança transaccional e a liderança transformacional. Mais tarde surge a necessidade de considerar os valores, a responsabilidade social das organizações e a ética para fundamentar novos estudos organizacionais nomeadamente: a liderança autêntica, a liderança ética e a liderança transformacional.

Assim, tendo por base o estudo desenvolvido e sistematizado por Avolio, Wallumbwa e Weber (2009) podemos centrar-nos em quatro tipos de liderança focados no carisma do líder, que fizeram renascer alguns dos valores já identificados em modelos anteriores encontrados nas teorias clássicas, mas também reforçando características como: a capacidade de visão, os “prémios” e as “punições”, a capacidade de motivar equipas e a capacidade de inovação, as quais vão em parte responder às características necessárias de um líder numa era envolta em mudanças. De acordo com os autores citados, poderemos sistematizar os tipos de liderança da seguinte forma:

- A Liderança Carismática (Avolio, Wallumbwa & Weber, 2009, p. 428) fez renascer a força do carisma, já focada anteriormente por Weber, focando-se em características como: a necessidade de poder, a autoconfiança, a forte convicção nas próprias crenças e ideias, a capacidade de visão e de partilhar de forma clara essa mesma visão, a capacidade de consistência na concretização e o conhecimento dos pontos fortes. Tais características podem originar um excelente líder ou um excelente tirano.
- A Liderança Transacional (Avolio, Wallumbwa & Weber, 2009, p. 427) foca-se nas trocas existentes, isto é, o líder indica quais os comportamentos indicados e quais os objetivos a atingir, não se envolvendo, e havendo o recurso ao “prémio” e à “punição”.
- A Liderança Transformacional (Avolio, Wallumbwa & Weber, 2009, p. 423) implica o envolvimento de todos, como tal o líder apresenta-se como carismático promovendo comportamentos eficazes e eficientes, tendo um estar positivo e, por isso, levando a que os seus liderados a fazer mais do que o que se esperava deles. Este tipo de liderança foca-se na motivação, na confiança, no compromisso, na fidelidade dos liderados, no estímulo e na consideração individual.
- A Liderança Visionária (Avolio, Wallumbwa & Weber, 2009, p. 428) coloca o seu foco no empreendedorismo e na inovação. O líder é visionário e cria uma visão do futuro sobre a qual assenta toda a sua estratégia de liderança, tendo um foco muito claro e colocando todos os seus esforços e da equipa nessa visão. Há claramente um pensamento estratégico, que se for aceite e compartilhado poderá levar ao sucesso, crescimento e desenvolvimento da organização.

Dos quatro tipos de liderança referidos, a liderança carismática, a liderança transacional, a liderança transformacional e a liderança visionária, são as mais presentes nas teorias de liderança contemporâneas. Por exemplo, a

“liderança autêntica”, que será abordada mais à frente, nasce da combinação entre a “liderança ética” e a “liderança transformacional”, isto porque às exigências impostas pela sociedade, como: informação, inovação, “aproximação”, interculturalidade, se juntaram outros elementos, igualmente relevantes, como: a negligência, comportamentos desadequados, não cumprimentos de normas e procedimentos definidos, escândalos dentro das organizações e condutas inadequadas.

Estas preocupações originaram o surgimento de teorias assentes numa nova forma de olhar a realidade das organizações e das suas lideranças. Passou-se a considerar a dimensão ética, o que originou o surgimento de teorias onde a virtuosidade, o respeito mútuo, a genuidade, a verdade, a confiança, a felicidade, a persistência, a humanidade, a compaixão são valores identificados quer no líder, e ambiente no qual o mesmo se desenvolveu, quer na organização que lidera. Surge então uma nova tipologia de teorias de liderança focadas nos valores do líder.

- A Liderança Autêntica tem como elemento fundamental a virtuosidade (Rego, Cunha & Clegg, 2010). Segundo esta teoria (Bright, 2006) uma organização com o foco no “ethos da virtuosidade” tem fortes aspirações no que diz respeito à condição humana. A virtuosidade pressupõe que uma organização alcance níveis de excelência e bem-estar quer ao nível do grupo, quer ao nível individual. A mesma nasce da combinação entre Liderança Ética e Liderança Transformacional, “esta é a liderança que tem como fim descobrir e desenvolver capacidades internas importantes para dar contribuição positiva ao mundo em seu redor” (Cashman, 2011, p. 19). Esta teoria tem como valores de referência: o respeito mútuo, a genuidade, a verdade, a estabilidade, a congruência, as qualidades discrepantes, a transparência, a abertura e a confiança, os objetivos dignos e coloca o ênfase no seguidor.
- A Liderança Positiva surge com base na psicologia positiva, a qual se foca em três fatores do indivíduo: as experiências positivas (felicidade, prazer,

alegria e realização) em traços individuais positivos (talentos e interesses) e em instituições positivas (família, escola, comunidades e sociedades) (Cunha, Rego & Lopes, 2013). À luz destes três fatores surge um novo tipo de líder com as seguintes características: sabedoria e criatividade, conhecimento, curiosidade, abertura de espírito, perspectiva de aprendizagem, coragem, autenticidade, bravura, persistência, gosto, bondade, humanidade, amor, inteligência social, perdão, temperança, prudência, modéstia, autorregulação, transcendência, apreciação da beleza, excelência, gratidão, humor, religiosidade, esperança.

Este tipo de lideranças – lideranças positivas - poder-se-ão encontrar em organizações onde os valores relacionais são relevantes os quais se traduzem em comportamentos e formas de atuar concordantes, levando os seus colaboradores a quererem permanecer. São organizações que revelam a chamada “cidadania organizacional” (Rego, 1999, p. 128).

No entanto, toda a complexidade associada à liderança fez com que os líderes e os gestores sentissem um “vazio existencial” e procurassem um novo sentido e significado para as suas vidas ao nível profissional (Rego & Cunha, 2010) o que levou ao surgimento de algumas teorias como: a liderança espiritual, a liderança virtuosa, a liderança do género e a liderança compassiva.

- A Liderança Espiritual só foi aceite no mundo académico após a publicação de um artigo de Fry “Toward a Theory of Spiritual Leadership” em 2003, muito embora a primeira referência a este tipo de liderança tenha sido feita em 1997. Este tipo de liderança nasce resultante da “complexidade e as contingências da liderança criarem em muitos executivos um vazio existencial e a busca de sentido e significado para a vida profissional” (Rego & Cunha, 2010, p. 53) o que levou a que a referida “espiritualidade” se tornasse no significado, na razão para a vida organizacional sob o ponto de vista individual e coletivo. Desta forma surge um líder com atitudes e comportamentos éticos, compassivos, respeitosos, assente em valores. Com um forte sentido de vocação e cooperação, altruísta, com fé na visão,

esperança e sentimento de pertença. Capaz de apreciar e valorizar, com compaixão, com capacidade de perdão e de aceitação, humilde e perseverante, com foco na excelência e felicidade do grupo.

- A Liderança Virtuosa (Bright, Cameron & Caza, 2006) coloca o seu enfoque apontando a abordagem da virtuosidade como complemento da questão ética em duas dimensões: os códigos éticos elaborados em muitas das organizações não conseguem prever todas as situações/ dilemas possíveis de surgirem; a não existência de um comportamento não ético não é garantia de um comportamento irrepreensível, isto é, tudo o que se estenda além do código ético põe em causa a tomada de decisão.

De acordo com esta última tipologia, e segundo os autores citados (Bright, Cameron & Caza, 2006) a virtuosidade numa organização acontece a dois níveis: na organização e através da organização. A primeira refere-se aos comportamentos dos indivíduos, tais como: esperança, gratidão, sabedoria, perdão, coragem, entre outras. A segunda refere-se à capacidade da mesma de perpetuar a virtuosidade, através de grupos de pessoas que pensam e atuam da mesma forma e que possibilitam ao indivíduo adotar essa mesma forma de estar.

Os indicadores de virtuosidade considerados por Bright (2006, p. 253 - 254) foram: esperança, humildade/modéstia, integridade, bondade, propósito de excelência, perdão e responsabilidade. Peterson e Park (2009, p. 2) consideraram seis virtudes nucleares: a sabedoria/discernimento, a coragem, a humanidade, a justiça, a temperança e a transcendência, que, ramificadas, originaram 24 forças do carácter, sendo que estas são as vias distintas, pelas quais as virtudes se manifestam (Rego, Cunha & Clegg, 2010). Por exemplo, a virtude da coragem manifesta-se através de forças como persistência, integridade, honestidade e vitalidade.

Por último, fazemos referência à “liderança do género”, uma vez que traz uma nova dimensão às teorias da liderança, a referência às mulheres e às suas características.

- A Liderança do Gênero é um tema ainda numa crescente intenção de estudo, isto é, existem vários trabalhos acadêmicos realizados sobre o tema, mas quase todos focam autores centrais como Miguel Pina e Cunha (2007), assim como uma empresa de consultoria dedicada ao estudo do tema, a McKinsey & Company, onde autores como Georges Desvaux, Sandrine Devillard e Sandra Sancier-Sultan têm desenvolvido trabalhos na área, nomeadamente o realizado no ano de 2010 – “Women at the top of corporations: Making it happen”.

O estudo acima referido - “Women at the top of corporations: Making it happen”, realizado no ano de 2010 por Desvaux, Devillard e Sancier-Sultan através da empresa de gestão e consultoria “McKinsey & Company”, aponta para que as mulheres apresentem mais características relacionadas com a liderança transformacional, uma vez que, procuram dar importância ao desenvolvimento dos seus colaboradores, “perdem” tempo a ensinar, a orientar e têm em conta as necessidades pessoais dos seus colaboradores (Desvaux, Devillard & Sancier-Sultan, 2010, p. 19).

Por outro lado, considera-se que as mulheres definem de forma mais clara aquilo que esperam da sua equipa definem as responsabilidades individuais. E, uma das características que se destaca é o lado ético, isto é, as mulheres dão destaque ao respeito e às consequências das decisões tomadas. Neste sentido, pareceu-nos relevante também destacar este tipo de liderança, a liderança do género, uma vez que a maioria das lideranças pedagógicas são realizadas por mulheres, isto é, a área educativa e socioeducativa está, ainda, muito dominada pelo feminino.

Tal como já foi destacado anteriormente as exigências impostas pela sociedade obrigaram a que uma série de novos estudos dentro da liderança surgissem, sendo a liderança global um deles e aquele que procurou identificar características num líder que fossem capazes de “responder” às novas exigências, tais como: a capacidade de aprender, a humildade, e a capacidade de se adaptar.

- A Liderança Global está diretamente relacionada com os tempos que vivemos de profunda globalização, onde as pessoas se deslocam com uma enorme facilidade de um lado para o outro do mundo. Por outro lado, prende-se também com a rapidez com que a informação é transmitida e comunicada, assim como com a incerteza com a qual aprendemos a conviver diariamente.

Estes três fatores, globalização, rapidez de informação e incerteza, exigem “condutas (...) que podem transformar as empresas globais em poderosos instrumentos ao serviço do progresso económico e humano” (Rego & Cunha, 2010, p. 27) isto é, implicam a existência de alguém com capacidade de respeito e sensibilidade perante outras culturas, assim como a possibilidade de se adaptar a essas diferenças e de as transformar de forma positiva em favor do bem comum da organização. Face à rapidez de informação este líder deverá ser humilde e ter a capacidade de aprender, assim como de se adaptar às transformações repentinas que podem suceder.

O último estilo de liderança que elegemos para a presente revisão de literatura focou-se na “liderança compassiva”, próxima do que entendemos ser uma liderança hospitaleira, uma vez que a mesma, responde a uma série de solicitações que surgem na nossa sociedade, como sejam: o cuidar do outro, o respeitar o outro e a sua dor, o perceber o outro e o procurar a aproximar-se do outro. Com efeito, estas características são também comuns às referências sobre hospitalidade, assim como às lideranças que podemos encontrar sobretudo junto de organizações socioeducativas, tais como: lares, unidades de cuidados paliativos, onde os líderes sociopedagógicos têm uma forte intervenção/ação, conforme diremos mais adiante.

A Liderança Compassiva é sobretudo estudada em áreas sociais como: saúde, cuidados prestados a idosos, lares, entre outros, uma vez que a compaixão está diretamente associada à dor, isto é, ela nasce da capacidade de alguém em perceber a dor do outro e procurar aproximar-se tentando minimizá-la ou procurando soluções para a minimizar (Araújo, Marujo & Lopes, 2016, p. 294).

As lideranças referidas acima (liderança carismática, liderança transacional, liderança transformacional, liderança visionária, liderança autêntica, liderança positiva, liderança espiritual, liderança virtuosa liderança do gênero, liderança global e liderança compassiva), que compõem as teorias contemporâneas, contemplam pontos comuns, aproximando-se do tipo de liderança hospitaleira, sobretudo no que aos valores diz respeito.

A liderança transformacional propõe com base no carisma do líder algumas características como a confiança, o compromisso, a fidelidade dos liderados e a consideração individual pelos liderados. E a liderança autêntica traz consigo a dimensão dos tipos de relações que o líder mantém, sendo que devem fazer parte das mesmas: o respeito mútuo, a genuidade, a verdade, a congruência, a transparência. Denotamos assim uma aproximação com os valores defendidos pelos autores Fernandes, Fonseca e Ribeiro (2018, p. 8) quando fazem o estudo da “cultural organizacional da hospitalidade” em empresas hospitaleiras, mais especificamente hotelaria, e referem a honestidade, a integridade, a veracidade a lealdade e a confiabilidade como princípios esperados num líder.

No entanto, há ainda um foco muito centrado no líder. Por exemplo, na liderança positiva e na liderança espiritual sobressaem características do líder tais como: curiosidade, abertura de espírito, coragem, autenticidade, persistência bondade, humanidade, amor, inteligência social, perdão, esperança. E, também, atitudes compassivas, como cooperação, amor altruísta, perdão e aceitação. Conforme salientamos no ponto seguinte, quando confrontamos a literatura de referência na área da hospitalidade estes valores surgem destacados por autores tais como em Camargo, 2008; Fernandes, Fonseca e Ribeiro, 2018; Lashley, 2015 e Telfer, 2000. Por sua vez, a liderança virtuosa e a liderança compassiva trazem valores que devem ser característicos do líder, mas também abordam a importância dos seus outros, daqueles com quem interage quotidianamente. Como veremos, é, sobretudo na liderança compassiva que surge a empatia perante a dor ou o sofrimento, o respeito pela humanidade de cada um. Estes são princípios fundamentais de uma ética organizacional pautada por valores de hospitalidade e cuidado, conforme sustentamos de seguida.

3.3. PRINCÍPIOS DE UMA LIDERANÇA HOSPITALEIRA

Todo o cenário de pluralidade de situações humanas que a sociedade atual atravessa, desde os efeitos gerados pela pandemia às migrações das pessoas que, muitas vezes, fogem a conflitos na sua pátria ou mudam de país por questões laborais e/ou para melhoria das condições de vida, conduzem-nos a uma nova ética social. Uma ética que impõe alterar os valores individualistas tradicionalmente dominantes, reforçando a necessidade de refletir sobre a importância da existência de características de relação humana associadas ao valor hospitalidade.

Como vimos a propósito das dimensões práticas da hospitalidade, este princípio organizacional pode ser transversal a todo o tipo de organizações, independentemente do setor de atividade, uma vez assumido que o objetivo central das suas missões será o de contribuir para a melhoria do bem-estar dos colaboradores, utentes e clientes de uma organização (Claro, 2015, p. 346). Neste sentido, são várias as áreas de estudo que aprofundam o tema da hospitalidade, desde a filosofia, sociologia, antropologia, educação, saúde, turismo, economia, entre outras.

No quadro que apresentamos de seguida (Quadro 3) sistematizamos algumas das características definidoras da hospitalidade, segundo os autores estudados e que nos permitem identificar princípios de uma liderança hospitaleira. Características relacionais como: acolhimento, sensibilidade, responsabilidade, disponibilidade, capacidade de escuta, respeito, compromisso, convívio, partilha, cortesia cívica, bondade, diálogo, afetividade, honestidade, integridade, veracidade, lealdade, confiança, fé, generosidade, compaixão entre outros.

Quadro 3 - Concepções de hospitalidade segundso os autores

Hospitalidade Definições/ frases chave	Autores	
<p>“Hospitalidade indexada a valores de alteridade” Valor de relação humana</p>	Isabel Baptista (2016)	Categoria antropológica
		Virtude primordial da vida em comum
		Acolher o outro enquanto outro
		Sensibilidade, responsabilidade, compromisso
<p>“Ser-se pessoa” “comunidades de solidariedade e justiça” “educação é hospitalidade”</p>	Isabel Baptista e Joaquim Azevedo (2014)	Centralidade da relação humana
		Mentalidade aberta e problematizadora
		Respeito pela singularidade
		Dignidade do rosto
		Aperfeiçoamento contínuo
		Relação de descoberta
		Produção solidária de conhecimento
		Relação interpessoal
<p>“A arte do convite”</p>	Isabel Baptista (2017)	Laços sociais
		Justiça
		Abertura incondicional
		Convívio
<p>“hospitalidade ... guarda os lugares”</p>	Isabel Baptista (2008)	Partilha
		Descoberta
		Cortesia cívica
		Bondade
		Lugares de pertença
<p>“Hospitalidade como dádiva” A dimensão substantiva da Hospitalidade</p>	Luiz Camargo (2008)	Lugares de afirmação identitária
		Dialogar
		Dádiva (sistema – dar-receber-retribuir)
		Afetividade
		Ritual
Resultado do encontro		
Processo de comunicação		

Hospitalidade Definições/ frases chave	Autores	
“cultura organizacional da hospitalidade” Empresas hoteleiras (hoteleria)	Fernandes, L. A; Fonseca, D.S.; Ribeiro, L.P (2018)	Honestidade
		Integridade
		Veracidade
		Lealdade
		Confiabilidade
“Hospitalidade é uma virtude”	Camargo, L. (2015)	Encontro
		Vínculo humano
		Virtude
Hospitalidade e “hospitabilidade” “Hospitabilidade” – disposição das pessoas em serem genuinamente hoteleiras	Lashley, C. (2015)	Fé
		Generosidade
		Compartilhar
		Entender e atender as necessidades dos outros
Filosofia da Hospitabilidade	Telfer, E. (2000)	Interesse
		Compaixão
		Desejo de suprir as necessidades do outro
Hospitalidade: do conceito à prática antropológica	Adalberto Dias de Carvalho (2014)	Solicitude
		Dialética entre individualidade e a comunidade
		Coesão
		Propicia prazer e felicidade
“Acolhimento e hospitalidade com o mesmo sentido” (!)	Olga Pezarollo (2014)	Desejo de conhecer
		Desejo de aprender
		Encontro humano
		Compreender peculiaridades
		Diálogo empático

Valente, R. 2020

Refletindo sobre o conteúdo deste quadro e se considerarmos algumas das teorias de liderança apontadas anteriormente conseguimos perceber a relação que as mesmas têm com os valores e princípios definidos pelos autores na área da hospitalidade. Por exemplo, na “liderança espiritual” e na “liderança

virtuosa” surgem características como o respeito, a bondade, a honestidade, a integridade, a lealdade, a virtude, a fé a generosidade, o compartilhar, o interesse e a compaixão (Baptista, 2008 e 2017; Fernandes, 2008; Camargo, 2015; Lashley, 2015 e Telfer, 2000).

A “liderança compassiva” e os valores defendidos pela mesma cruzam-se com os valores defendidos pela liderança hospitaleira na medida em que se adota uma posição de empatia e cuidado para com o outro. Quando o outro, sobretudo o outro que sofre, ganha destaque na relação e o valor humanidade se torna basilar da organização. Aqui encontramos algumas semelhanças com os valores defendidos pelos autores Isabel Baptista e Joaquim Azevedo (2014).

Nesta perspetiva, considera-se que as forças de carácter e de personalidade reforçam as várias dimensões presentes naquele que podemos considerar como o líder hospitaleiro e naquelas que poderão ser as suas práticas de liderança, nomeadamente: a disponibilidade para escutar e valorizar as posições dos outros, a abertura de espírito, a integridade, a honestidade, a justiça, a sensibilidade e afeição, a benevolência e a compaixão, o perdão, a humildade, a prudência e , ainda, o sentido de humor, entre outros. Estamos, portanto, perante características eminentemente relacionais e que como tal devem ser trabalhadas

Do nosso ponto de vista, e tal como tentaremos mostrar na segunda parte, este tipo de características são fundamentais na vida das organizações, sobretudo das instituições sociais e educativas, permitindo qualificar as práticas de liderança e o perfil profissional de um líder, tendo aqui em especial referencia os líderes pedagógicos e sociopedagógicos.

Aliás, conforme é salientando por autores de referência nesta área, em particular no âmbito da administração e gestão escolar, os estudos sobre a liderança têm ocupado um lugar de destaque na investigação em Ciências da Educação, em linha com o reconhecimento da sua importância para a melhoria das práticas organizacionais, logo também profissionais.

“A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma boa liderança por parte dos diretores das escolas é um fator importante para o sucesso dos processos melhoria e eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares (...)”.

Amorim, Cabral & Alves, 2019, p. 29.

Sendo as escolas instituições complexas, considerando o número de pessoas envolvidas em todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como a organização das estruturas internas, isto é, direção, conselhos pedagógicos, departamentos, coordenação de diretores de turma e de projetos vários, e ainda todos os colaboradores que não intervindo de forma direta na formação do aluno, apoiam de forma inegável e bom funcionamento da escola, tais como os que compõem os serviços operacionais e especializados (serviços administrativos, SASE⁶, SPO⁷, entre outros). Constata-se, pois, que a liderança se apresenta como um fator determinante em toda a linha de atuação, desde a direção da escola até cada sala de aula, onde o educador - professor é líder da “sua turma”, conforme nos chama a atenção Ilídia Cabral.

⁶ Os Serviços de Ação Social Escolar (SASE) prestam um serviço de apoio à comunidade e às famílias, na vertente de Ação Social Escolar constituindo esta, uma ferramenta de natureza económica, de apoio às famílias mais carenciadas e, no seu todo ou em parte, suportando as despesas em educação dos alunos nela inscritos.

⁷ Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) é um serviço especializado de apoio educativo que articula com as estruturas de orientação educativa das escolas e com outros serviços locais para promover condições que assegurem a integração escolar e social dos alunos e facilitar a sua transição para a vida ativa.

“... a investigação realizada nos últimos 40 anos sobre a forma como a liderança contribui para a melhoria das escolas e para a aprendizagem dos alunos, permitiu-nos evoluir para o conceito de “liderança para a aprendizagem”, que engloba características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada”

Ilidia Cabral (in Roldão, 2019, p. 11).

Neste sentido, podemos associar as lideranças de teor pedagógico-organizacional, vividas nas escolas ou nas instituições socioeducativas, como lideranças desejavelmente próximas do que caracterizamos como liderança hospitaleira, uma liderança acolhedora, sensível, cuidadora e compassiva, em linha com o que foi dito anteriormente a propósito das teorias contemporâneas de liderança organizacional.

Á luz desta conceção, podemos destacar, sistematizando, um conjunto de qualidades de um líder hospitaleiro:

- Sensibilidade relacional;
- Capacidade de escuta;
- Disponibilidade para o diálogo;
- Competências de trabalho em equipa e em rede;
- Comunicação sensível e empática;
- Valorização do outro e das suas potencialidades;
- Compromisso com o desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Se considerarmos a especificidade das organizações escolares percebemos que estes valores de liderança trazem consigo o conceito da liderança distribuída ou partilhada (Murillo, 2006), a qual permite expandir um trabalho consistente e colaborativo, tornando-se nessa medida fundamental para que aconteçam de facto, influências positivas eficazes nos processos de mudança do ensino e das escolas.

Como foi sendo dito, estamos perante uma conceção ampla de liderança, na qual se incluem as lideranças pedagógicas de carácter intermédio. Por exemplo, no caso das escolas, os líderes intermédios, pelo contacto privilegiado e mais próximo com os alunos e outros membros da comunidade educativa, tornam-se atores chave no bom funcionamento da escola.

Tal como refere Matias Alves (1999, p. 25) a estrutura organizacional não se baseia unicamente no diretor, ou no órgão de direção, como únicos líderes da instituição escola. Por exemplo, os professores, reagrupam-se em “departamentos curriculares”, que agregam “grupos disciplinares” e que representam estruturas de gestão intermédia. Por outro lado, como refere por sua vez Joaquim Machado, órgãos como os “conselhos de turma” e a “orientação educativa” são também liderados por docentes que fazem parte da denominada liderança intermédia (Machado, 2018).

Falamos das escolas, da mesma forma que podemos falar de organizações socioeducativas, onde as lideranças intermédias desempenham um papel igualmente crucial. Sobretudo quando estas lideranças são exercidas sob o enquadramento da pedagogia, em particular, neste caso, da Pedagogia Social, um saber teórico-prático fundado em pressupostos de humanismo relacional e, nessa medida, definido, ele mesmo, (Baptista, 2005, 2008b, 2014) como um saber de hospitalidade.

Nesta perspetiva, um líder hospitaleiro tem o seu foco no tipo de relação que cria com os outros e no modo como o faz, com base no respeito que tem perante aquele com quem interage, mas também considerando os valores da organização que representa.

Concluimos assim que o líder hospitaleiro é uma pessoa e um profissional predisposto ao diálogo e que vê no processo de comunicação a possibilidade de melhor compreensão, entendimento do outro, bem como da realidade na qual se interrelacionam, tendo por isso, capacidade de escuta, sem preconceitos ou ideias pré-concebidas. Trata-se agora de saber em que medida os líderes educacionais

ou socioeducacionais se reconhecem como tal e até que ponto se identificam com os valores de hospitalidade. É este justamente o desafio que preside ao estudo empírico apresentado na segunda parte.

CONCLUSÃO

O processo de revisão bibliográfica exposto nesta primeira parte permitiu encontrar eixos de fundamentação teórica sobre a relação entre hospitalidade, valorizada como categoria socioantropológica, permitindo, a partir daí, qualificar as práticas de liderança pedagógico-social.

Associada a valores de relação interpessoal positiva, a noção de hospitalidade inscreve-se em todas as esferas da vida humana, levando-nos a considerar múltiplas dimensões de hospitalidade prática, entre as quais incluímos a dimensão educacional.

Neste sentido e em linha com o pensamento dos autores citados, as organizações sociais e educativas, reconhecidas como lugares relacionais por excelência, surgem-nos como potenciais lugares de lideranças hospitaleiras, protagonizadas pelos diversos atores que as integram.

Nesta perspetiva, o líder hospitaleiro é aquele que sabe que a sua capacidade de escuta, a sua disponibilidade para o outro, produz efeitos imediatos no trabalho desenvolvido em cooperação ativa com os outros, colaboradores, parceiros, destinatários. Ou seja, é aquele que sabe reconhecer o valor do outro ajudando a potenciar e a desenvolver as suas melhores qualidades, em prol do bem comum.

Como vimos, a evolução das teorias sobre liderança organizacional conduz-nos, precisamente, à visão contemporânea sobre a necessidade de práticas mais atentas ao outro, mais sensíveis e acolhedoras. É, portanto, nesta lógica que situamos as práticas de liderança desenvolvidas no âmbito socioeducacional.

Neste contexto, valorizamos todas as funções de liderança exercidas numa organização, independentemente das respetivas posições hierárquicas, destacando, de forma particular, o papel dos chamados “líderes intermédios”, considerando que a qualidade do desempenho organizacional é indissociável da qualidade do desempenho profissional.

Com estes pressupostos teóricos em referência, interessou-nos perceber em que medida os profissionais das organizações sociais e educativas, aqui reconhecidos como autores, logo como líderes, vivem e pensam as suas práticas profissionais num quadro de liderança pedagógico-organizacional pautada pelo valor hospitalidade.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

**HOSPITALIDADE E LIDERANÇA PEDAGÓGICO-
ORGANIZACIONAL**

INTRODUÇÃO

Esta segunda parte é dedicada à descrição do estudo empírico centrado na identificação e análise das percepções dos atores profissionais, de diferentes instituições sociais e educativas, sobre valores, sobre práticas e sobre necessidades de formação no âmbito de uma liderança pedagógico-organizacional.

Recordamos que esta opção correspondeu a uma mudança profunda de estratégia de investigação motivada pelo contexto de pandemia, que nos obrigou a redesenhar todo o processo investigativo, dado que não foi possível desenvolver o estudo empírico junto das duas organizações previstas inicialmente, uma da área do turismo e outra da área socioeducativa. Assim, procurando manter, no essencial, os mesmos objetivos, o foco do estudo teve que ser redirecionado. Neste sentido, da intenção de estudo sobre práticas de liderança relativas ao desempenho organizacional passámos para o estudo de práticas relativas ao desempenho profissional, considerando, como foi sublinhado, que as duas dimensões são indissociáveis.

Em coerência com esta escolha, do ponto de vista metodológico optámos por uma estratégia assente numa abordagem de natureza qualitativa, tendo por base um processo de recolha de dados com recurso à análise documental e à inquirição direta de atores, feita através de entrevistas semiestruturadas.

Para efeitos da elaboração do guião de entrevista foram tidos em conta os resultados obtidos no âmbito de um estudo exploratório realizado em janeiro de 2021 junto de três técnicos das áreas sociais e educativas (1 professor, 1 psicóloga, 1 educadora social). Este processo de auscultação prévia permitiu afinar o instrumento de inquirição, de acordo com as observações feitas pelos participantes.

Deste modo, esta segunda parte é composta por três capítulos, sendo que o primeiro é dedicado à justificação da opção metodológica, onde são apresentados as questões e os objetivos de investigação, a estratégia de desenvolvimento e os critérios e apresentação dos dados.

O segundo capítulo é dedicado à contextualização da pesquisa, tendo em consideração aquilo que, à luz do enquadramento normativo atual, são as organizações sociais e educativas, onde os nossos atores-chave desempenham funções profissionais.

O terceiro e último capítulo apresenta a análise e discussão dos dados recolhidos, referentes às características de um líder dentro do âmbito de intervenção sociopedagógica pautada pelo valor hospitalidade, às suas qualidades fundamentais e às necessidades de formação

Por fim, sistematizam-se as principais linhas de discussão evidenciadas no âmbito do estudo empírico e que sustentam as teses reafirmadas nas considerações finais.

CAPÍTULO I

JUSTIFICAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA

1.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE ESTUDO

Tendo em referência a questão orientadora deste estudo, relativa ao modo como os valores relacionais associados ao princípio da hospitalidade é vivida e percebida como qualidade de liderança pedagógico-organizacional, designadamente no âmbito das instituições sociais e educativas e tendo por base as experiências dos diversos atores profissionais, aqui reconhecidos na sua condição de líderes, ou seja, de autores, o processo de recolha de dados foi estruturado em função de três objetivos fundamentais:

- I. Identificar e analisar perceções dos atores sobre valores de liderança pedagógico-organizacional pautadas pelo valor hospitalidade;
- II. Identificar e analisar perceções dos atores sobre práticas de liderança pedagógico-organizacional pautadas pelo valor hospitalidade;
- III. Identificar e analisar perceções dos atores sobre necessidades de formação no âmbito da liderança pedagógico-organizacional pautadas pelo valor hospitalidade.

Conforme será explicitado posteriormente, para efeito de análise e discussão dos dados, estes objetivos funcionaram como categorias matriciais, tendo sido oportunamente desdobrados em subcategorias, em conformidade com os significados emergentes do processo de pesquisa.

1.2. ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO

No seguimento dos objetivos já enunciados e em conformidade com a opção por um paradigma qualitativo de investigação, concordante com a visão antropológica e humanista que pretendemos sustentar, optou-se por um processo de recolha de dados que privilegiasse as perceções dos atores – os líderes profissionais ou líderes intermédios - neste caso os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa.

Sendo a “realidade educativa percebida como uma realidade estruturalmente dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos, o seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (Almeida & Freire, 2017, p. 17). Pelas mesmas razões, o mesmo acontece com a realidade social ou socioeducativa. Estamos nestes contextos a falar do estudo de fenómenos sociais e humanos. Como tal, procuramos estabelecer pontes de ligação entre os diversos discursos recolhidos junto dos participantes.

Por outro lado, na investigação qualitativa, neste caso sustentada na realização de entrevistas semiestruturadas, é possível coletar informações que vão ao encontro de uma “teoria hermenêutica, (...) de um conhecimento construído a partir de práticas sociais, da complexidade existente nas mesmas e no interpretar desse conhecimento (...)” (Lopes, 2011, p. 244).

Assim, para efeitos de recolha de dados recorreremos à inquirição direta de atores, feita através de entrevistas semiestruturadas de forma a identificar e analisar a sua perceção sobre os valores e práticas de liderança pedagógico-organizacional pautadas pelo valor hospitalidade. Embora estas entrevistas tivessem sido estruturadas com base numa ficha-questionário, correspondente ao Guião (Anexo II), elas tiveram um carácter aberto, tendo sido conduzidas como uma conversa, de modo a potenciar a expressão livre dos participantes.

Neste sentido, para efeitos de apresentação dos dados, damos destaque à palavra dos participantes através das transcrições de partes dos seus discursos e da inclusão de fragmentos na construção de quadros sinópticos que permitissem uma leitura mais eficaz dos resultados obtidos.

Para efeitos de contextualização, procedeu-se a uma breve caracterização sobre as diferentes instituições nas quais estavam inseridos os participantes de forma a compreendermos melhor o seu funcionamento e estruturação organizacional, assim como os seus objetivos, missão, visão e valores.

Para tal, recorreremos a documentos de referência ao nível institucional e explicativos da utilidade das diferentes organizações, tais como:

- Estatutos da Associação Nacional das Unidades de Saúde Familiar (2009);
- Manual de Acolhimento de um Agrupamento de Centros de Saúde (2017);
- Políticas Públicas de Educação Especial – Recomendação (2014);
- Para uma educação inclusiva – manual de apoio à prática (2018);
- Orientação ao Longo da Vida nos Centros QUALIFICA – Guia Metodológico (2017)
<https://www.qualifica.gov.pt/#/> (última consulta em 04 de setembro de 2021)
- Documento Centro Interpretativo de Educação Ambiental resultante da implementação do Sistema EMAS (Sistema Comunitário de Ecogestão e Auditoria) (2003);
- Guia prático - constituição de instituições particulares de solidariedade social – Instituto da Segurança Social, I.P. (2014);
- Estatutos da IPSS (missão, visão, valores), alteração (2017);
- Plano de formação e órgãos de um Conservatório de Música (2020);
- Missão, visão, valores e organização interna do Instituto da Segurança Social (2021)
https://www.seg-social.pt/iss-ip-instituto-da-seguranca-social-ip/-/asset_publisher/XxPddUL1bCeI/content/quem-somos-iss (última consulta em 04 de setembro de 2021)

- Relatório de Atividades Associação Cultural (2018);
- Despachos relativos à designação de cargos de uma Câmara Municipal (2020);
- Consulta do Regulamento Interno de um Agrupamento de Escolas (2018);
- Consulta de um Projeto Educativos de um Agrupamento de Escolas (2019)
- Estatutos do Sindicato de Professores (2009)

No que se refere à inquirição de atores, educadores-professores e técnicos de intervenção socioeducativa, seleccionámos um grupo significativo, com formações de base distintas, mas que tivessem em comum a função sociopedagógica. Para este efeito, recorreremos à técnica de entrevista semiestruturada (guião em Anexo II) a doze líderes intermédios de instituições sociais e educativas.

As entrevistas decorreram por videoconferência, através da plataforma “Meet”,⁸ tendo sido gravadas e mais tarde transcritas. As entrevistas tiveram a duração aproximada de 20 minutos. No entanto, de modo informal, os inquiridos tenderam a prolongar o tempo de conversa, transmitindo algumas das suas ideias e preocupações à medida que as questões surgiam, indo para lá do tempo previsto.

Os doze participantes foram escolhidos em função das instituições nas quais trabalhavam, sendo que, como dissemos, procurávamos instituições sociais e educativas diferenciadas, tentando seleccionar os profissionais de acordo com o seu perfil pedagógico.

⁸ Plataforma “Meet” – plataforma de videoconferência associada à infraestrutura da Google, onde é possível realizar reuniões à distância recorrendo à ligação internet e, por isso, denominada, on-line.

Como tal, e de acordo com os princípios éticos que assistem um estudo científico, em respeito pelo anonimato, os seus testemunhos foram devidamente codificados.

Para efeitos de seleção dos participantes, tivemos ainda em conta critérios como: a formação académica, os anos de experiência profissional na área pedagógica ou sociopedagógica em questão e a situação profissional à data da realização da entrevista, conforme se salienta a seguir na caracterização dos participantes.

Caracterização dos participantes

- Licenciado em Medicina, com especialidade em Medicina Familiar. Vinte anos de experiência profissional. Atualmente exerce funções numa unidade de saúde familiar, sendo responsável por uma área de saúde e pela orientação dos estágios académicos e profissionais que acontecem na unidade (P1);
- Licenciada em Educação Básica 1.º ciclo, com especialização em Educação Especial. Vinte anos de experiência profissional. Atualmente exerce funções numa equipa de apoio – EMAEI (P2);
- Técnica Profissional de Animação Sociocultural. Vinte e quatro anos de experiência profissional. Atualmente exerce funções de coordenação da área educativa num Centro Interpretativo (P3);
- Licenciado em Engenharia Mecânica com especialização em Gestão Industrial e Qualidade. Vinte e dois anos de experiência profissional. Atualmente além da assessoria que presta na área de gestão é Vice-presidente de uma Associação Sem Fins Lucrativos que presta assistência a crianças e seniores (P4);

- Licenciada em Gestão Empresarial, especialização em Marketing Turístico. Vinte e cinco anos de experiência profissional. Atualmente exerce funções de coordenadora de um curso CEF (P5);
- Licenciada em Educação Social. Vinte anos de experiência. Atualmente é inspetora técnica da Segurança Social (P6);
- Licenciada em Educação Social. Vinte anos de experiência profissional. Atualmente assumiu um dos setores de área da Habitação Social pertencente a uma Câmara Municipal (P7);
- Licenciada em Música. Mestrado em Ensino de Canto e Performance. Onze anos de experiência profissional. Atualmente é coordenadora do Departamento de Música de um Conservatório de Música (P8);
- Licenciada em Psicologia. Quinze anos de experiência profissional. Atualmente é sub-coordenadora de um Centro Qualifica (P9);
- Técnico Profissional de Mecânica, com equivalência ao 12.º ano em Ciências Políticas. Quarenta anos de experiência profissional. Fundador de uma Instituição Particular de Solidariedade Social e um Centro Cultural (P10);
- Licenciada em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza do 2.º ciclo. Mestrado em Ensino da Matemática. Dezassete anos de experiência profissional. Atualmente é coordenadora do Departamento de Matemática num Agrupamento de Escolas (P11);
- Técnica Profissional de Secretariado e Administração. Vinte e seis anos de experiência profissional. Atualmente exerce funções numa Delegação de um Sindicato de Professores (P12).

Como podemos constatar, os entrevistados são na sua maioria do género feminino (9), apenas três do género masculino (3). Mas, considerando que o grupo de participantes seleccionados estão ligados à área educativa e social, é natural que haja uma maior prevalência de mulheres nesta área, dado que estamos perante profissões tradicionalmente femininas.

No Quadro 4 apresentamos as idades dos participantes. Como podemos ver, a maioria tem idade superior a 40 anos, 75%, em linha, portanto, com a caracterização etária destes grupos profissionais.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes por idades

Idade	N.º de respostas	% de respostas
<40	1	8,33%
40 – 45	9	75%
>45	2	16,66%

Valente, R. 2021

Podemos ainda constatar que abaixo dos 40 anos apenas encontramos um participante, e acima dos 45 anos encontramos dois. Por isso, trata-se de pessoas já com uma experiência profissional significativa, que trabalharam em diferentes

locais e exerceram diferentes funções associadas à atividade pedagógica ou sociopedagógica.

Podemos também observar (Gráfico 1) que alguns dos participantes não têm formação base na área pedagógica ou sociopedagógica, no entanto, devido à experiência que adquiriram ao longo dos anos estão fortemente vocacionados e relacionados com a área de intervenção educativa para a qual foram recrutados.

Gráfico 1 - Formação e experiência dos participantes



Valente, R. 2021

Constatamos assim que no total dos doze participantes, sete deles não têm formação base na área pedagógica ou sociopedagógica, mas exercem

funções há já vários anos em setores relacionados com a área socioeducativa, como, por exemplo, em setores de saúde, através do acompanhamento de estágios e formação inicial, em setores de educação de centros interpretativos, em Centros Qualifica, em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e, num dos casos, numa delegação de Sindicatos de Professores.

Como dissemos, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas uma vez que, a entrevista, apresenta-se como uma conversa intencional entre duas pessoas, sendo utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas foram realizadas em fevereiro de 2021 por videoconferência, dadas as circunstâncias impostas pela pandemia SARS-CoV2, de acordo com a disponibilidade dos participantes e ficaram registadas em sistema de gravação disponibilizado pela própria plataforma do “Meet”, para apoiar no momento da transcrição, tal como foi dito.

As entrevistas qualitativas podem variar quanto ao grau de estruturação. Na situação em estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada o que nos permite obter dados dos vários entrevistados, assim como ter um contacto próximo e único com os sujeitos da investigação e, desta forma, torna-se possível obter uma perspetiva mais pessoal sobre um tema que é tão emergente. Foi justamente o que aconteceu no nosso estudo.

Por outro lado, as entrevistas semiestruturadas combinam questões abertas e fechadas o que possibilita ao entrevistado fornecer informações sobre um determinado tema. Tal situação obriga a que o entrevistador esteja atento, não só ao discurso do entrevistado, mas também à orientação de própria entrevista e esclarecimento de pontos que possam surgir difusos. Por esse motivo, há uma certa informalidade neste tipo de técnica o que permite uma maior proximidade entre os intervenientes e alguma flexibilidade no que à duração da mesma diz respeito.

Neste sentido, numa lógica de complementação dos dados, foram ainda valorizados os testemunhos feitos em registo informal e depois do tempo formal de entrevista. Constatou-se que estes profissionais sentem necessidade de partilhar as suas experiências e de ser ouvidos, um dado que, só por si, nos pareceu relevante face aos objetivos de estudo.

Considerando que foi intenção do presente estudo compreender a realidade vivenciada e percebida pelos atores, em todo o trabalho de investigação procuramos seguir um caminho pautado pelos princípios de procedimento ético e de respeito pessoal que se encontram consagrados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

“A investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, requerendo por parte dos investigadores uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários.”

Carta Ética SPCE, 2020, p. 11

Reconhece-se assim que a complexidade inerente aos contextos institucionais educacionais implica um cuidado acrescido por parte do investigador e o respeito torna-se, como tal, a palavra-chave e o ponto de sustentação da relação com o outro, “enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (Carta Ética SPCE, 2020, p. 11).

No mesmo sentido, o direito ao anonimato foi também respeitado tendo sido atribuído a cada entrevistado um código em substituição do seu nome, como dissemos. Salientamos ainda que, para este efeito, os participantes manifestaram o seu consentimento livre e informado de acordo com o que é declarado na Carta Ética da SPCE,

“Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. Como tal, os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação. “

Carta Ética SPCE, 2020, p. 11

No seguimento deste princípio e depois de devidamente informados, os participantes assinaram uma declaração de "consentimento livre e informado" (Anexo I) da qual consta uma apresentação objetiva de todo o processo de investigação. De salientar, pois, que todos os inquiridos aceitaram participar voluntariamente, estando conscientes da natureza do estudo e das suas implicações posteriores.

1.3. CRITÉRIOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Ponderando os objetivos de investigação, assim como a opção metodológica, os dados foram tratados e analisados seguindo a orientação qualitativa, tendo por base um paradigma interpretativo e crítico. Tentou-se, portanto, de forma cuidada, ir ao encontro dos sentidos verbalizados pelos atores, em função das três categorias de análise fundamentais e procurando cumprir com as exigências de natureza ético-metodológica, já mencionadas.

Assim, os dados recolhidos foram, inicialmente, agregados de acordo com as categorias correspondentes aos três objetivos gerais que, por sua vez, foram depois desagregados em subcategorias de modo a permitir um refinamento na malha de análise os quais “passam por descrever os dados para depois os analisar, examinando-os como um todo, incluindo tanto o processo como o resultado final” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 103).

Para efeitos de apresentação, tentámos organizar e sistematizar a informação recolhida recorrendo à elaboração de quadros sinóticos e gráficos ilustrativos, designadamente quando se tratava de procurar traduzir um conjunto de significados particularmente densos e de natureza subjetiva. Como dissemos, já, optámos por dar destaque a fragmentos do discurso dos inquiridos, em coerência com as intenções de estudo, feita de modo a ir, o mais possível, ao encontro das perceções dos participantes, numa perspetiva de valorização da sua subjetividade.

Seguiu-se, por isso, uma abordagem que envolve o “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bardin, 1979, p. 205), por

outro lado, esta abordagem pressupõe que o tratamento de dados seja “significativo” e “válido” (Bardin, 1979).

Em suma, para efeitos de análise de conteúdo, referente à informação produzida através das entrevistas semiestruturadas, foi feita uma categorização, tendo por base os objetivos principais, que neste caso funcionaram como categorias, respeitantes respetivamente a valores, práticas e necessidades de formação.

Neste processo de análise, as categorias foram ainda desdobradas em subcategorias, tendo por base os elementos emergentes do processo de pesquisa junto dos inquiridos, tal como se apresenta nos quadros seguintes. No Quadro sinótico 6, no Quadro sinótico 8, no Quadro sinótico 9 e no Quadro sinótico 10, destacam-se subcategorias como: a empatia, a confiança, a competência, a humanidade, o respeito, o conhecimento da equipa, a adaptação, a persistência, a comunicação, como alguns dos valores realçados.

O mesmo acontece com os dados relativos às práticas, onde os termos “confiança”, “competência” e “sensibilidade” sobressaem, bem como as necessidades de formação no âmbito da gestão de expectativas, da motivação de equipas, da mediação de conflitos, entre outras.

Como referem Quivy e Campenhoudt “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 227)

No seguimento de um caminho metodológico alinhado com as recomendações éticas para a investigação científica em Ciências da Educação, privilegiando igualmente o nosso contexto académico de referência, a Universidade Católica Portuguesa (UCP), descritas no artigo 11º, alíneas b) e c) do Código Ético e de Conduta: “o investigador deve assumir uma conduta ética na

sua relação com a comunidade científica, com a instituição de acolhimento, com a instituição de financiamento e com todos os sujeitos que participem no processo de investigação.”

Procurou-se, assim, aliar as exigências inerentes a um paradigma qualitativo às questões de fundamentação antropológica e ética, reconhecendo a investigação em educação como sendo, forçosamente, detentora de uma identidade eminentemente antropológica (Carvalho & Baptista, 2003) e, por isso, com expressão própria. Por esse motivo, e tal como foi já dito, demos destaque às verbalizações dos participantes, incluindo as que foram produzidas em momentos informais.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1. ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E EDUCATIVAS

O contexto do nosso estudo refere-se a instituições da área social e da área educacional, onde desempenham funções profissionais os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa. Neste sentido, impõe-se algum esclarecimento sobre as características organizacionais destas instituições, considerando que elas se refletem nos estilos e práticas de liderança pedagógico-organizacional.

Recordamos que, em concreto, as organizações a que, objetivamente, se refere o nosso estudo são:

- Agrupamentos de Escolas (3);
- Conservatório de Música (1);
- Instituição Particular de Solidariedade Social (1);
- Centros Interpretativos (2);
- Unidade de Saúde Familiar (1);
- Centro de Formação (1);
- Sindicato de Professores (1);
- Serviço da Segurança Social (1);
- Serviço Social das Câmaras Municipais (1).

As organizações educativas, mais especificamente as escolas, encontram-se agregadas em Agrupamentos de Escolas (AE), que pertencem ao sistema escolar público e nos quais se enquadram vários níveis de ensino, como por exemplo: o pré-escolar, o primeiro ciclo, o segundo ciclo, o terceiro ciclo e o ensino secundário. Existem, também, as escolas de ensino artístico especializado, como os Conservatórios de Música e Dança, sendo que o currículo do ensino artístico especializado pode ser articulado com o currículo do ensino regular.

Como vimos na primeira parte, num contexto de sociedade educativa, onde a comunidade é chamada a ser ativa e participativa, a ser solidária, todas as organizações que dela fazem parte são também convidadas a funcionar como recurso educacionais e como lugares de formação e aprendizagem. Tais como: unidades de saúde familiar, as escolas, centros de formação, associações cívicas, museus, parques ambientais, entre outros.

Foi, pois, nesta linha que valorizámos a dimensão pedagógico-organizacional das organizações sociais e educativas estudadas. Nestas organizações, existem líderes que, pela sua condição profissional, assume responsabilidades na conceção e concretização de projetos de intervenção socioeducativa.

Procurando tornar mais clara a tipologia e funções das referidas organizações passamos a explicitar o trabalho que desenvolvem, iniciamos pelas organizações de âmbito educativo e depois passaremos para as organizações de âmbito socioeducativo.

Os Agrupamentos de Escolas (AE) públicas, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, são compostos por três órgãos essenciais: o conselho geral, composto por representantes do pessoal docente, do pessoal discente, representante de pais e encarregados de educação, representantes da autarquia, representantes do pessoal não docente e representantes da comunidade local; a administração e gestão composta pela direção e pelos coordenadores dos diferentes estabelecimentos que o compõem e o conselho pedagógico, composto por um

elemento da direção, os coordenadores de departamentos, os coordenadores de diretores de turma dos diferentes ciclos de ensino, o coordenador do projeto educativo, o serviço de psicologia e orientação (SPO), um representante da educação especial e o coordenador da biblioteca.

Considerando os participantes neste estudo cabe-nos explicitar que no seio de um AE existem vários departamentos, por exemplo: o departamento de ciências sociais e humanas que agrega professores de filosofia, geografia, sociologia, história, economia; o departamento de matemáticas e ciências experimentais que agrega docentes de matemática, ciências naturais, biologia e geologia, físico-química; o departamento de línguas que junta professores de português, francês, inglês, alemão, espanhol e o departamento de expressões que agrega os professores de educação visual, desenho e geometria descritiva, educação física.

De notar que cada um destes departamentos tem um representante que é eleito pelo conjunto dos professores que fazem parte do referido departamento, sendo responsável por presidir às reuniões, coordenar todo o grupo de professores de acordo com orientações superiores vindas da direção ou de decisões do conselho pedagógico, assim como representar o conjunto de professores nos diferentes órgãos já acima explicitados.

Os Agrupamentos de Escolas agregam vários níveis de ensino do pré-escolar ao secundário, como foi dito. Podem também ter várias modalidades de ensino, regular ou profissional/profissionalizante, desde o terceiro ciclo até ao secundário. No 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano) os alunos podem optar pelos Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF) os quais têm uma componente marcadamente profissionalizante, tendo como objetivo evitar o abandono escolar e promover respostas que permitam ao aluno ingressar na vida ativa. São cursos que permitem uma equivalência ao 9.º ano de escolaridade ou a obtenção de um certificado de qualificação profissional de nível 2.

Dentro dos AE existem várias equipas, nomeadamente a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - EMAEI (Decreto-Lei n.º 54/2018,

de 6 de julho). Esta equipa apoia os conselhos de turma na identificação das barreiras à aprendizagem com que os alunos se confrontam, propõe estratégias para as ultrapassar, com o objetivo de assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às “Aprendizagens Essenciais” que possibilitam o desenvolvimento do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Por norma, estas equipas são constituídas por um elemento da Direção, pelos coordenadores dos diretores de turma do ensino regular e do ensino profissional, por um docente de educação especial ou pelo representante da equipa de educação especial e pelo psicólogo. Podem também fazer parte da equipa ainda outros elementos que sejam considerados essenciais de acordo com a tipologia da escola, por exemplo, no caso de haver um contrato de autonomia, é previsível que haja uma pessoa que represente esse setor.

Em ligação com os AE, encontramos os Centros Qualifica, enquadrados pela Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto, os quais têm como principal objetivo melhorar e aumentar a qualificação de adultos, a partir dos 18 anos de idade, de forma a atingir maiores níveis de educação e formação dos mesmos, com o objetivo de melhorar as suas possibilidades de empregabilidade.

Existem atualmente mais de 300 Centros Qualifica⁹ no País. Inicialmente denominados por Centros Novas Oportunidades, os quais vieram mais tarde a ser substituídos pelos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, sendo que estes últimos assistiram a um forte desinvestimento, assim como a lacunas ao nível da cobertura territorial ao longo do País.

Com o objetivo de relançar a educação e formação de adultos o Governo Português desenvolveu o Programa Qualifica que assenta na integração de três

⁹ Dados consultados em <https://www.qualifica.gov.pt/#/pesquisaCentros> em 04 de setembro de 2021 (última consulta).

fatores: meios disponibilizados pelos diversos atores (Ministérios da Educação, do Trabalho e do Ensino Superior); respostas que combinem educação de adultos e formação profissional qualificante, sendo a mesma devidamente reconhecida e validada e fornecer respostas tendo em conta o formando e o seu percurso, o seu portefólio e as suas características pessoais.

Os Conservatórios de Música podem apresentar-se como uma escola da rede pública do Ensino Artístico Especializado da Música, como uma Fundação ou como uma parceria resultante da articulação com Agrupamentos de Escolas e as Câmaras Municipais (Decreto-lei n.º 344/90 de 2 de novembro e Portaria n.º 140/2018 de 16 de maio).

O grande objetivo destas instituições é proporcionar a possibilidade de ensino artístico na área da música em vários instrumentos (violoncelo, percussão, contrabaixo, flauta transversal, guitarra, oboé, piano, acordeão, canto, violino, viola d'arco, trombone, trompete, saxofone, entre outros). Existem vários graus de ensino, começando pelo ensino infantil e de 1.º ciclo, sendo possível fazer o ensino articulado a partir do 2.º ciclo, o que permite que os alunos frequentem duas escolas. A escola de ensino regular, onde são ministradas as disciplinas de ensino obrigatório (português, inglês, matemática, ciências da natureza, história e geografia de Portugal, educação visual e educação física) e a escola de ensino artístico (conservatório de música) no qual podem permanecer até ao grau 8, equivalente ao 12.º ano no ensino regular.

Alguns dos conservatórios permitem também a possibilidade de no 10.º ano o aluno fazer a opção pelo ensino artístico especializado, sendo que nessa altura apenas frequentará três disciplinas na escola de ensino regular (português, inglês e filosofia) e as restantes serão lecionadas na escola de música. Esta via permite ao aluno no final do 12.º ano ter uma dupla certificação – a conclusão do 12.º ano e a certificação profissional.

Passaremos a apresentar as organizações de âmbito socioeducativo, nomeadamente: as unidades de saúde familiar, os centros interpretativos, as

instituições particulares de solidariedade social, a segurança social e os sindicatos de professores.

As Unidades de Saúde Familiar (USF), segundo o Decreto-lei n.º 298/2007 de 22 de agosto, apresentam-se como pequenas unidades operativas dos Centros de Saúde e têm autonomia funcional e técnica garantindo aos cidadãos inscritos uma série de serviços básicos na área da saúde. Há uma diferenciação entre estas unidades, isto é, elas podem ser A ou B, sendo que o que as distingue é o grau de autonomia organizacional e retributiva, sendo que para o utente se traduz no facto de ter um médico de família atribuído o ter uma equipa atribuída, isto é, um médico, um enfermeiro e um secretário clínico. Estas USF distribuem-se por dezassete cidades concelhias de Portugal Continental.

Os Centros Interpretativos são equipamentos que se concentram num determinado espaço, por norma integrado geograficamente no património que estuda (Despacho Normativo n.º 3/2006 de 25 de janeiro). Para além de outras atividades a primordial é a interpretação no âmbito patrimonial, seja natural ou cultural, sendo, por isso, uma instituição especificamente dedicada à transmissão de conhecimentos. Os centros interpretativos podem apresentar-se com uma organização variada de acordo com a dimensão e tipo de património em causa. No entanto, podemos apontar para os seguintes setores: direção, logística e instalações, área específica patrimonial (cultural, natural, animal, entre outras), restauração e loja, marketing e educação.

Outra das organizações que se encontra representada neste estudo por um dos seus líderes é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que foi constituída por iniciativa de particulares, sem fins lucrativos. As IPSS, segundo o Decreto-Lei n.º 172-A/ 2014 de 14 de novembro e o Decreto-Lei n.º 119/ 83 de 25 de fevereiro, podem ser constituídas tendo um ou mais dos seguintes objetivos:

- Apoio a crianças e jovens
- Apoio à família

- Proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho
- Promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação
- Educação e formação profissional dos cidadãos
- Resolução dos problemas habitacionais das populações.

Em Portugal a Segurança Social é um dos sistemas pertencentes ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, que tem como principal função assegurar os direitos básicos dos cidadãos e a igualdade de oportunidades (Lei n.º 4/ 2007 de 16 de janeiro). O Instituto da Segurança Social é composto por um conselho diretivo do qual dependem diretamente um gabinete de sistemas de informação e um gabinete jurídico. Estão dependentes do Conselho Diretivo treze departamentos, sendo que um deles é o departamento de inspeção, tendo um setor responsável por contraordenações e ilícitos criminais e outro setor responsável pela inspeção.

As Câmaras Municipais fazem parte da organização administrativa do país, sendo um órgão executivo existente em cada município de Portugal. É constituída por um presidente, um vice-presidente e por vereadores a quem são atribuídos pelouros (Lei n.º 75/2013 de 12 de setembro).

Numa Câmara Municipal podem existir diversos pelouros que não necessitam de ter obrigatoriamente a mesma denominação e podem variar em número, mas de uma forma generalizada podemos apontar os seguintes: finanças, ambiente, juventude e desporto, recursos humanos e serviços jurídicos, economia, turismo e comércio, urbanismo, transportes, habitação, educação, património e espaço público e fiscalização e proteção civil.

Os sindicatos de professores são vários em Portugal com milhares de pessoas sindicalizadas, apresentam-se, normalmente, como associações (Lei n.º

45/77 de 7 de julho). Por norma, representam professores de todos os graus, ramos e setores de educação e ensino, educadores de infância e investigadores que tenham funções técnico-pedagógicas. Têm uma sede, onde está instalada a direção e são compostos por várias delegações ao longo do país, criadas de acordo com as necessidades por decisão da direção. Integram a Federação Nacional de Professores (FENPROF) e têm como principal função defender os direitos dos trabalhadores que representam tendo que negociar, apoiar na elaboração de legislação, participar em momentos de decisão, fiscalizar e reclamar a aplicação de lei, intervir em processos disciplinares, prestar assistência jurídica, participar em decisões de política educativa, entre outros. Estes sindicatos possuem departamentos especificamente dedicados à formação contínua dos seus membros e colaboradores, como acontece com o caso referido no nosso estudo.

2.2. ATORES PROFISSIONAIS

Como vimos na primeira parte, no âmbito das sociedades educativas do século XXI a educação não se resume à escolaridade, a mesma acompanha-nos ao longo da vida em variadas situações do nosso quotidiano e, não são só as pessoas que aprendem, as organizações aprendem, as comunidades aprendem. Insere-se neste contexto o valor central da escola, onde os seus profissionais, designadamente os educadores-professores são desafiados a mudar, a ser criativos, competentes e colaborativos, de forma a proporcionar um desenvolvimento humano mais alinhado com as metas atuais de desenvolvimento humano e deste modo:

“(...) rompendo com os cânones tradicionais de ensinar de forma a garantir a liberdade de crescimento e desenvolvimento pessoal, observando uma matriz educacional e cultural comprometido e cooperante com os princípios das sociedades educadoras”.

Palmeirão & Alves, 2018, p.6.

A educação é assumida como um direito de todos os seres humanos e, por isso, a escola é uma instituição fundamental, devendo como tal continuar a ser valorizada. Contudo, para que a educação seja de facto universal, ela tem que transpor os seus “portões” tradicionais, tem que passar a dialogar em permanência com a comunidade, a qual é responsável por organizar-se de forma a potenciar essa possibilidade a todos os cidadãos.

Por outro lado, sendo a educação um direito de todos e durante toda a vida, “é necessário que a própria sociedade se torne capaz de responder às exigências de uma dinâmica de aprendizagem permanente” (Baptista, 2005, p. 61), tal obriga a uma criação de redes de atores socioeducativos.

No conjunto de organizações existentes na nossa sociedade existem as instituições socioeducativas que são, também, responsáveis por permitir

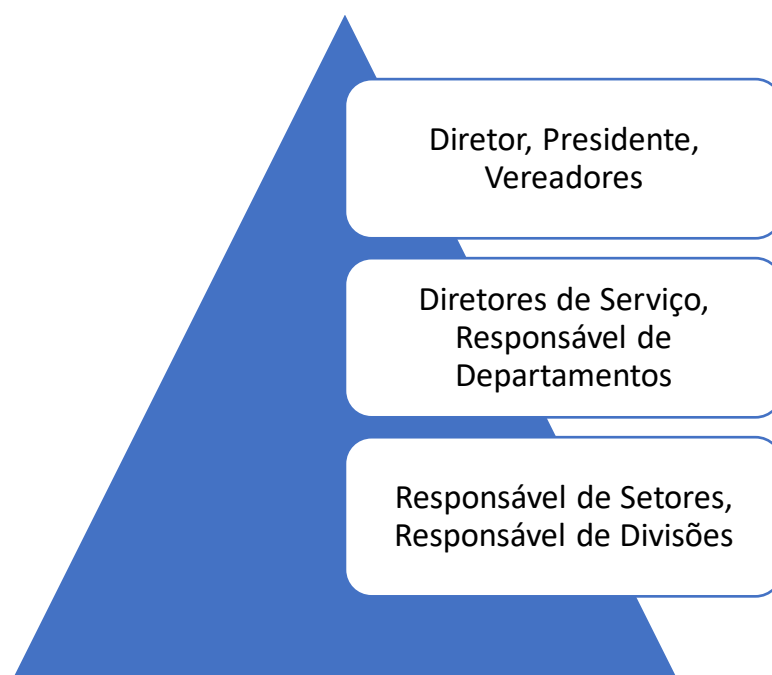
aprendizagens fora dum paradigma regulado, como o da escola. Estas organizações possibilitam que o “direito de acesso à educação” seja efetivo e extensivo a pessoas de todas as idades.

Os participantes convidados para a realização deste estudo ocupam, pois, lugares de liderança intermédia. A liderança e a sua definição não são consensuais, tal como já foi refletido no capítulo III da primeira parte, mas considerando os objetivos do estudo, a liderança, ao nível das organizações socioeducativas, é dividida, partilhada. Há a liderança de topo a quem compete tomar decisões que englobam toda a organização sob o ponto de vista estrutural e administrativo, e depois surgem as lideranças de coordenação dos diferentes setores existentes.

Num estudo levado a cabo pela Professora Ilidia Cabral, no ano letivo de 2009/ 2010, com base no modelo de equipas educativas num Agrupamento de Escolas em Aveiro procuraram combater o insucesso escolar, uma das alterações levadas a cabo foram as escolhas das lideranças, onde ficou bem patente a relevância das lideranças intermédias, onde os diretores de turma foram escolhidos para “coordenar as diferentes equipas educativas, precisamente pela sua capacidade de “liderar para a mudança”, tal como nota Ilidia Cabral (Cabral, 2014, p. 57, in Roldão, 2019).

Conforme tentámos explicar anteriormente, os chamados líderes intermédios tornam-se elementos-chave, uma vez que, conseguem articular aquilo que é a missão, visão, valores e objetivos de uma organização de forma mais eficaz junto dos seus pares e do público-alvo para o qual trabalham. Ao mesmo tempo percebem de forma mais imediata as dificuldades que podem ser sentidas na organização e mesmo no seu exterior, possibilitando mudanças, alterações nas organizações. Este tipo de liderança, por norma, tem por base uma formação específica da área em que trabalham, na maioria são licenciados, muitos inclusive têm mestrados, sobretudo os que estão ligados às escolas.

Quadro 5 – Organigrama tipo



Valente, R. 2020

Neste sentido, constata-se que os participantes do nosso estudo assumem lugares diferenciados (Quadro 5), aqueles que fazem parte da liderança de topo e são presidentes e vice-presidentes, aqueles que podem depender diretamente da liderança de topo (diretor, presidentes, vereadores) ou dependem da segunda linha da hierarquia organizacional, assumindo-se como responsáveis de setores ou de divisões.

Por exemplo, um coordenador de departamento (2.^a linha hierárquica) depende diretamente do diretor da escola (1.^o linha hierárquica). O responsável por um setor de educação (3.^o linha hierárquica) num centro interpretativo depende de um responsável de departamento (2.^o linha hierárquica) que por sua vez depende de uma direção (1.^o linha).

Seja como for, e tal como foi sublinhado na primeira parte, todos estes profissionais de educação funcionam como autores, como decisores, sendo como tal valorizados na sua qualidade de líderes no âmbito de uma liderança

pedagógico-organizacional. Ou seja, à luz de uma profissionalidade reflexiva e criativa é reconhecido a todos os profissionais de educação e de intervenção socioeducativa a capacidade de liderança e, por isso, a autonomia e responsabilidade que lhe estão inerentes, independentemente do “lugar hierárquico” que possam ocupar.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

3.1. VALORES DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL

Este ponto corresponde à análise e discussão dos dados recolhidos no âmbito da concretização do primeiro objetivo que, neste caso funciona como categoria de análise principal, relativa aos valores de liderança pedagógico-organizacional pautados pelo valor hospitalidade que são atribuídos por parte dos atores. Contudo, antes de mais importa notar dois aspetos relativos aos esclarecimentos prévios dados aos participantes para efeitos de obtenção do Consentimento Livre e Informado e de concretização da entrevista que nos parecem particularmente significativos.

Desde logo, começámos por esclarecer o título da investigação, explicando as dimensões relacionais associadas ao termo hospitalidade. De um modo consensual, os participantes acharam interessante e pertinente o uso do termo, evidenciando entendimento sobre os valores de relação interpessoal em causa.

Ao mesmo tempo, procurámos sublinhar, e agradecer, a importância do seu contributo para a investigação na qualidade de líderes pedagógicos e sociopedagógicos. E aqui surgiu um dado curioso, uma vez que, numa primeira reação, houve estranheza, verbalizada por expressões como: “líder, eu?”. No entanto, depois de esclarecido o sentido de liderança, todos manifestaram concordância, identificando-se com essa condição, embora declarassem que, infelizmente, a nem sempre eram reconhecidos como tal. Este aspeto constitui mesmo matéria predominante na conversa mais informal, que decorreu no fim da entrevista. Um dado que consideramos muito relevante, sugerindo a necessidade

de estratégias de sensibilização e formação potenciadoras dessa consciência de liderança e de promoção de aptidões de deliberação prática e de autoria.

Cabe-nos, ainda, salientar que os participantes reagiram de forma muito positiva ao estudo apresentado, manifestando motivação e interesse em colaborar da melhor forma possível. Procurou-se ainda assegurar um ambiente de confiança, favorável à expressão autêntica e livre, facto que motivou que, a par das respostas às questões colocadas, surgissem muitos desabafos a até questionamentos sobre o seu papel de liderança e sobre as funções que cada um desempenhava na organização na qual se encontravam a trabalhar.

Recordamos que de acordo com o guião da entrevista (Anexo II) a primeira questão correspondia a um exercício de reflexão que apelava a que cada participante pensasse num líder que tivesse sido marcante na sua vida profissional (positiva ou negativamente), solicitando ao mesmo tempo que cada um identificasse os três valores que, na sua perspetiva, melhor caracterizavam o perfil desse líder, ou seja, que justificassem a sua posição.

Curiosamente, os participantes tiveram uma reação em comum quanto à escolha do líder que recordaram. Dos doze participantes, apenas três deles lembraram um líder de forma positiva, os restantes iniciaram a sua resposta fazendo uma breve apresentação da pessoa em que estavam a pensar e que, de acordo com a sua perceção, evidenciava um perfil menos positivo, conforme podemos constatar através dos seguintes fragmentos:

Convivi imensos anos com ele, mas até hoje ainda não entendi muito bem como o consegui fazer (P1).

Hoje não tenho uma líder que possa sequer chamar de líder, é uma patroa, e má patroa (P3).

Ao mesmo tempo, outros recordam marcas positivas, identificando a boa liderança com a preocupação com o bem comum, embora se tenda a associar a existência de um bom líder ao fator “sorte”.

Já estive à frente de várias organizações e todas elas tinham um foco: o bem comum (P10).

Acho que tive sorte com as líderes que tive. Também penso que sou flexível, sei que têm defeitos, mas tento não me focar muito neles (P11).

A maioria dos participantes antes de responderem à questão propriamente dita, foram referindo as três características que consideravam chave e o porquê das mesmas face ao líder recordado. Em linha com a sua perceção inicial sobre o que entendiam ser um “líder”, todos recordaram líderes ligados a posições hierárquicas.

Como podemos ver através da síntese apresentada no Gráfico 2, em termos gerais os participantes convergiram para os seguintes valores: confiança, competência, empatia. Sendo aqui de notar a ênfase dada à dimensão técnica, ao saber fazer, a par de características de carácter relacional.

Como podemos constatar, valores como: confiança, competência e motivação, surgem de forma repetida, sugerindo um consenso robusto a este respeito.

Competência, empatia e colaboração sobretudo para saber despertar o interesse e para conseguir atingir objetivos (P1).

Confiança, competência e motivador. Capacidade de alinhar a equipa nos objetivos, capacidade de criar pontes entre a equipa e aproveitar o melhor de cada um (P4).

Um bom líder deve ser confiável para decidir com confiança em momentos chave, a empatia é também uma característica fundamental, não há duas pessoas iguais, é preciso paciência e a sensibilidade certa para saber lidar com todos aqueles com quem interage, e responsabilidade, tanto para assumir decisões mais difíceis a serem tomadas, como para assumir quando algo não corre bem (P6).

Competente, disponível e empático. Competente para tomar as decisões certas no cargo que ocupa, disponível para ouvir e aceitar ideais e empático com os que o rodeiam (P11).

Outras características como “sentido de responsabilidade” e “capacidade de organização” foram também mencionadas, reforçando a ênfase dada à competência de ordem técnica.

Comunicador, empatia e responsabilidade (P5).

Confiança, empático e responsável (P6).

Organizada, competência e atenciosa (P9)

Considerando o gráfico seguinte, identificamos um conjunto de subcategorias associadas às categorias anteriormente mencionadas, tais como: atenção, humanidade, respeito, acolhimento, carisma, motivação, comunicação, persistência.

Ou seja, constatamos que os valores de relação interpessoal referidos são os mesmos que surgem na revisão de literatura efetuada na primeira parte do presente trabalho e identificados pelos autores de referência tais como: Isabel Baptista e Joaquim Azevedo (2014); Fernandes, Fonseca & Ribeiro (2018);

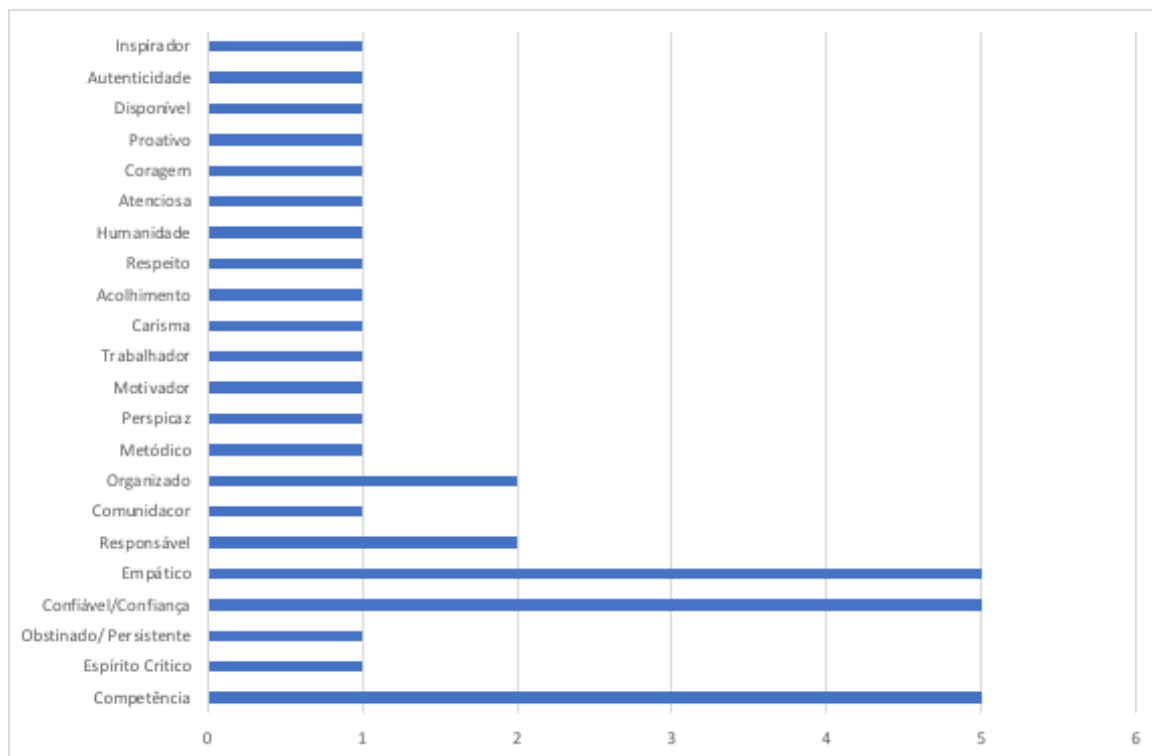
Lashley (2015). Valores esses que, de modo geral, podemos identificar com uma liderança hospitaleira.

No entanto, o valor “competência” identificado por vários dos participantes leva-nos a relembrar as teorias clássicas de liderança, as quais consideravam o ser humano, o líder, na sua dimensão técnica (Taylor e Fayol in Teixeira, 2005, p. 10) onde existia um enfoque na hierarquia, no comando, na direção. Um comando tendencialmente vivido de forma autoritária pouco aberto e sensível a outras posições. Nestas teorias clássicas não eram tidos em consideração aspetos que dizem respeito ao contexto ou às relações humanas, o que, segundo a opinião verbalizada pelos nossos participantes, empobrece a capacidade de decisão.

(...) um líder depois de perceber as necessidades, tem que ganhar coragem para fazer aquilo que é preciso, (...), e deve antecipar projetos, (...)(P10).

A citação acima descrita relembra-nos autores como Lashley quando se refere à “...hospitalidade como uma maneira de entender e de atender às necessidades do outro” (Lashley, 2015, p. 78), seja colega, colaborador ou cliente. Assim, como referem por sua vez Isabel Baptista e Joaquim Azevedo “a prática da hospitalidade manifesta-se na vida com e para o outro em comunidades de solidariedade e justiça” (Baptista & Azevedo, 2014, p. 143). Segundo os autores, a “justiça” e “solidariedade” pressupõem “coragem” para atuar e “antecipar projetos”, traços que consideramos fundamentais de uma boa liderança pedagógico-organizacional.

Gráfico 2 – Características de um líder marcante na vida dos participantes



Valente, R. 2021

Como podemos ver através da leitura deste quadro, para além dos valores anteriormente identificados, os participantes realçaram também valores de ordem relacional, entre os quais a empatia, mas também a colaboração. No entanto, e tal como podemos ver, estes valores tendem a ser associados às qualidades esperáveis num líder e não às qualidades reais. Ou seja, reportando à experiência pessoal de cada um, surgem em evidência traços muito negativos associados às práticas de liderança.

(...) estava sempre concentrado em assuntos menores, que não interessavam aos nossos utentes. Lembro-me, uma vez, dirigir-se ao

gabinete dele para, mais uma vez lhe pedir autorização para utilizar equipamentos médicos que não estavam a ser usados e que me faziam falta nas salas de consulta e de formação (...) e ele responde-me: “oh, V. tenho aqui um carimbo novo para ti, toma lá. Fiquei completamente boquiaberto (...) ignorou, mais uma vez, tudo o que lhe disse, apesar da urgência em distribuir os equipamentos (P1)

Ao mesmo tempo, surgem também testemunhos positivos. Valores como “humanidade, confiança e respeito” foram também referidos recorrentemente a propósito das respetivas vivências.

(...) era um ser humano gigante, que apoiava e direcionava a equipa, (...), o que motivava para que os resultados fossem sempre melhores, quer a nível laboral, quer pessoal (...) Um exemplo a seguir (P3)

Um dos atores, embora tenha escolhido dois dos valores já identificados no quadro acima (confiança e competência) ao longo do seu discurso de justificação diz o seguinte:

(...) o bom líder tem que ser alguém com capacidade de alinhar a equipa face aos objetivos, capacidade de criar pontes entre a equipa e aproveitar o melhor de cada um (P4).

É curioso notar que a tendência para a repetição da expressão “criar pontes” vem ao encontro da literatura sobre hospitalidade, uma vez que, “... as afinidades afirmam-se quando há reciprocidade (...) em termos de relação entre indivíduos” (Carvalho, 2014, p. 179), onde os “laços sociais (...) consolidam a

pluralidade de indivíduos e grupos bem como de vínculos e formas de coesão” (Carvalho, 2014, p. 182).

No mesmo sentido, e em linha com uma visão contemporânea de liderança, acolhedora, sensível e pedagógica, é referido:

(...) é preciso paciência e sensibilidade certa para saber lidar com todos aqueles com quem interagimos (P6).

Uma das participantes também refere qualidades da líder identificada, como: “organizada, competente e atenciosa” (P9). A subcategoria competência, associada ao grau de conhecimento na respetiva área de atividade surgiu recorrentemente (P1, P4 P8 e P11).

Outro das subcategorias verbalizadas por vários participantes prende-se com o valor autenticidade.

(...) nesta área é muito importante que as lideranças sejam conhecedoras de música (...) (P8).

Autenticidade para liderar a equipa de acordo com a sua própria forma de ser, sem artifícios (...) (P12).

É importante realçar as escolhas feitas pelos participantes convergem, em grande parte, para a valorização de traços de personalidade, associados a qualidades de relação, dando relevância a qualidades como as seguintes:

Carisma, confiança e acolhimento (P2).

Humanidade, confiança e respeito (P3).

Comunicador, empatia, responsabilidade (P5).

Competente, espírito crítico, persistente (P8).

Coragem, empático e proactivo (P10).

Autenticidade, confiança e inspirador (P12).

Com base nestas repostas, foi possível perceber que a noção de “carisma”, identificada na revisão de literatura sobre Liderança Carismática (Avolio, Wallumbwa & Weber, 2009, p. 428) é valorizada como requisito fundamental para uma boa liderança.

Da mesma forma, o “respeito”, a “autenticidade”, o “espírito crítico”, a “persistência” e o ser “inspirador” surgem destacadas na Liderança Autêntica a qual “...tem como fim descobrir e desenvolver capacidades internas importantes para dar contribuição positiva ao mundo em seu redor” (Cashman, 2011, p. 19).

Surgem também referências ligadas às características pessoais e relacionais que tradicionalmente definem a hospitalidade, como “... a confiança, a honestidade, a integridade a veracidade, a lealdade e a confiabilidade, são valores pessoais associados a um líder ...” (Fernandes, Fonseca & Ribeiro, 2018, p. 8).

Neste contexto, realçamos, uma vez mais, a valorização de qualidades como “carisma” e “confiança” e a capacidade para “unir” e “estabelecer “pontes”, uma expressão muito usada no âmbito da Pedagogia Social e associada às práticas de mediação sociopedagógica.

Carisma porque lhe confere a capacidade de unir, sem esforço. Confiança, porque facilita criar pontes entre opiniões diferentes e acolhimento para perceber pontos fracos e fortes e fazê-los ressoar (P2).

Coragem para tomar decisões sem vacilar, empático para saber ouvir criando empatia com o grupo e proactivo para antecipar projetos decidindo sempre de acordo com o melhor para a instituição (P10).

Em síntese, procuramos ilustrar no (Quadro sinótico 6) os valores identificados e dos quais resultaram subcategorias.

Quadro sinótico 6 – Percepções dos atores sobre os valores de liderança pedagógico-organizacional

Categoria	Subcategorias	Fragmentos do discurso
Valores de liderança	Empatia	<i>(...) penso que o que faltou foi alguém com capacidade de despertar interesse para alcançar um objetivo (P1).</i>
	Confiança	
	Humanidade	<i>(...)A confiança é também importantíssima, não só em si próprio, mas nos outros e isso irá permitir criar pontes entre opiniões/ pensamentos diferentes (P2).</i>
	Respeito	<i>(...) a humanidade, a confiança e o respeito(...). Inspirava todos à sua volta, tinha um coração gigante, apoiava e direcionava-nos (P3).</i>
	Conhecer a equipa	
	Adaptação	
Persistência	<i>(...) um líder para mim tem que ser capaz de alinhar a equipa, reconhecer em cada um os pontos fortes e realçá-los (P4)</i>	

Comunicação		<i>(...) segue uma linha condutora sempre adaptando-se a problemas que possam surgir. (P6)</i>
Coragem		
Disponibilidade		<i>(...) persistente, nunca o vi desistir até perceber que foi plenamente compreendido obtendo os resultados desejados. (P7)</i>
Autenticidade		
Inspirador		
Carisma		
	<i>(...) coragem para tomar decisões sem vacilar procurando o melhor para todos (P10).</i>	
	<i>(...) disponível para ouvir e aceitar as ideias de outros (P11).</i>	
	<i>(...) autenticidade para liderar a equipa de acordo com a sua própria forma de ser (P12).</i>	
	<i>(...) inspirador, porque só alguém com muito carisma e com garra consegue mover os outros (P12).</i>	

Valente, R. 2021

Tendo em consideração estes dados, podemos ressaltar algumas das ideias chave, tais como: empatia, confiança, humanidade, respeito, como valores mais citados, bem como a aptidão dos líderes para inspirarem os outros, para o sentido de responsabilidade, para o conhecimento e reconhecimento de cada membro das equipas, para realçar os pontos fortes de cada um, evidenciando poderes de motivação, comunicação, adaptação, persistência, empatia e coragem.

De acordo com a leituras de referência sobre hospitalidade, estas são algumas das características de um líder hospitaleiro conforme foi descrito no (Quadro 3), no qual estão destacados valores referentes à hospitalidade, tais como: “sensibilidade, responsabilidade, mentalidade aberta e problematizadora” (Baptista, 2016) ou “cortesia cívica, bondade, diálogo” (Baptista, 2008).

No mesmo sentido, Luiz Camargo (2015) ressalta o “processo de comunicação” e, por sua vez, Fernandes, Fonseca e Ribeiro (2018) a “honestidade e confiabilidade”. Para Telfer (2000) “o desejo de suprir as necessidades do outro”. De recordar ainda o “diálogo empático” também defendido por Olga Pezarollo (2014). Ou seja, no essencial, as palavras dos participantes vão ao encontro dos princípios de uma Liderança Hospitaleira identificados na primeira parte do presente trabalho.

Muito embora na revisão de literatura sobre hospitalidade a característica “competência” não surja como essencial, na verdade a mesma está subentendida, isto é, mesmo na literatura sobre teorias de liderança contemporâneas parte-se do pressuposto que o líder seja conhecedor, que tenha competência na área que lidera em termos técnicos.

O facto da maioria dos nossos entrevistados terem escolhido um “líder” que os marcou de forma negativa sugere-nos a necessidade de mudar a realidade das nossas instituições, investindo na formação de carácter sociopedagógico, numa perspetiva de capacitação dos autores para o exercício de uma liderança efetiva e positiva.

Por outro lado, é curioso realçar que, no discurso dos participantes, a competência surge associada não só ao conhecimento técnico, mas, sobretudo, à capacidade para tomar decisões contextualizadas.

Competente é alguém capaz de tomar decisões certas no cargo que ocupa (P11).

Este fragmento demonstra exatamente a amplitude do conceito “competência”.

Mas o dado mais interessante prende-se com o que foi dito no início deste ponto sobre a dificuldade inicial de os participantes se verem, a eles próprios, como líderes, apesar da relevância das funções socioeducativas que desempenhavam nos diferentes projetos a que estavam afetos.

...eu líder? Não me vejo como líder! (...) sim, realmente tens razão no que dizes, mas sabes que no dia à dia nem me dou conta das decisões que tenho que tomar (P3)

Eu acho que sou uma líder sem título? Isso existe? (P9).

É importante relembrar que estas duas participantes não têm formação base na área pedagógica ou sociopedagógica, apesar de desenvolverem a sua atividade, há já vários anos, junto de um setor educativo pertencente a um centro interpretativo e a um centro de formação – Qualifica, respetivamente. Na sua maioria, os participantes com formação pedagógica tiveram mais facilidade para se identificarem como líderes. O que nos leva a refletir sobre a importância de formação na área sociopedagógica, sendo que a mesma oferece uma série de conhecimentos e ferramentas que apoiam os técnicos de intervenção socioeducativa que se veem todos os dias a braços com a necessidade de decidir em contexto e em diálogo com os outros envolvidos.

3.2. PRÁTICAS DE LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL

Este ponto corresponde à análise e discussão dos dados recolhidos no âmbito da concretização do segundo objetivo, que funciona como categoria de análise principal, relativo às práticas de liderança pedagógico-organizacional pautadas pelo valor hospitalidade identificadas por parte dos atores.

Os participantes reagiram bem à forma como a questão foi colocada, mas considerando toda a entrevista, esta foi a questão que obrigou a maior reflexão por parte dos mesmos. Foram apresentadas, conforme se encontra presente no guião (Anexo II), dez palavras representativas da prática de um bom líder, de acordo com a revisão bibliográfica, nomeadamente: competência, respeito, confiança, hospitalidade, diálogo, sensibilidade, comunicação, disponibilidade, escuta, acolhimento.

O item da ficha-questionário que serviu de base à questão pedia para que os participantes ordenassem as qualidades fundamentais de um líder (de 1 a 10, sendo 1 a mais significativa e 10 a menos significativa) de acordo com as suas preferências, tendo em conta as práticas individuais. De uma forma geral, todos referiram que todas as qualidades eram importantes na prática de um líder. Muitas vezes, procuravam a nossa aprovação, através do olhar, sempre que nomeavam uma palavra. Várias vezes referimos que não havia certo ou errado nesta escolha, tudo dependeria das suas experiências e visões sobre o tema.

Neste ponto, e em concordância com a dificuldade em considerar-se como líderes, os participantes revelaram, também, a dificuldade em encontrar práticas de liderança.

De um modo generalizado os participantes procuraram encontrar a qualidade mais ampla e que de alguma forma fosse capaz de abarcar aquela que deveria ser a prática do líder.

(...) para mim é extremamente importante que haja confiança de parte a parte, e que haja disponibilidade por parte do líder em relação à sua equipa (P2).

(...) a sensibilidade de alguém, sobretudo quando é líder, é marcante, porque dá-nos a entender que consegue entender-nos (P3).

(...) ser capaz de construir um clima de confiança junto da equipa é definitivo para o sucesso (P6).

(...) a sensibilidade é marcante para alguém que está à frente de projetos, aliás é o que muitas vezes faz um projeto avançar ou não (P10).

A “sensibilidade” e a “confiança” surgem como categorias essenciais nos autores de referência sobre hospitalidade, nomeadamente: Isabel Baptista a qual faz a seguinte referência “hospitalidade significa falar de possibilidades, mas também de limites (...) como experiência de abertura, sensibilidade, vulnerabilidade e intranquilidade” (Baptista, 2016, p. 13).

Todos os participantes deram uma ordenação diferente às qualidades para definirem um bom líder na sua prática. Se fizermos uma análise a ordem que foi dada às mesmas no grupo chave observamos o seguinte: a qualidade “confiança” foi a mais relevante, uma vez que dez dos participantes a colocaram entre o primeiro e o terceiro lugar. Seguiu-se a qualidade “competência” que foi nomeada por nove dos participantes, entre o primeiro e o quarto lugar.

Confiança, disponibilidade, diálogo, hospitalidade, escuta, sensibilidade, respeito, competência, comunicação e acolhimento (P2).

Sensibilidade, confiança, respeito, comunicação, hospitalidade, diálogo, escuta, competência, acolhimento e disponibilidade (P3).

Acolhimento, hospitalidade, confiança, competência, disponibilidade, comunicação, respeito, sensibilidade, diálogo e escuta (P5).

As qualidades “sensibilidade” e “respeito” foram referidas entre o primeiro e o sétimo lugar.

Confiança, competência, hospitalidade, diálogo, respeito, disponibilidade, sensibilidade, acolhimento, comunicação e escuta (P4)

Confiança, sensibilidade, respeito, competência, diálogo, disponibilidade, escuta, comunicação, acolhimento e hospitalidade (P6).

Competência, confiança, respeito, diálogo, disponibilidade, escuta, sensibilidade, comunicação, hospitalidade e acolhimento (P7).

Respeito, sensibilidade, diálogo, comunicação, disponibilidade, competência, confiança, escuta, acolhimento e hospitalidade (P9).

Igualmente, a qualidade “respeito”, referida pelos participantes, surge também em vários autores de referência sobre hospitalidade, tais como: Joaquim Azevedo “(...) todas as pessoas que aprendem (...) são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade” (Azevedo, 2011, p. 125).

Mais uma vez, foram valorizadas as práticas de “disponibilidade”, o “diálogo” e a “comunicação”, tendo sido colocadas entre o terceiro e o décimo lugar, atestando assim uma linha de concordância com o que havia sido dito a propósito da primeira categoria. Ou seja, constata-se coerência entre o que é referido sobre valores e práticas.

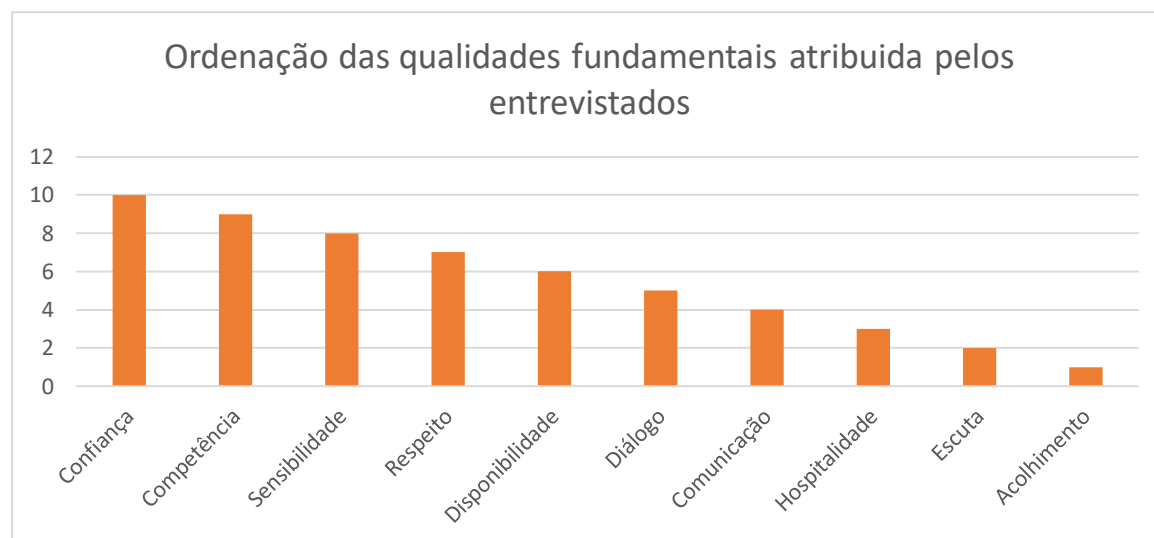
Competência, hospitalidade, disponibilidade, escuta, sensibilidade, acolhimento, diálogo, comunicação, confiança e respeito (P1)

Competência, confiança, comunicação, respeito, sensibilidade, diálogo, disponibilidade, escuta, acolhimento e hospitalidade (P12)

Respeito, competência, confiança, comunicação, sensibilidade, diálogo, escuta, disponibilidade, acolhimento e hospitalidade (P8)

A qualidade “disponibilidade” é também muito ressaltada na literatura sobre hospitalidade, por exemplo por Olga Pezarollo quando afirma que “(...) na base do êxito ou do fracasso que caracteriza o padrão do acolhimento está o estado de desejo, de disposição para o novo, trazido pelo outro (...)” (Pezarollo, 2014, p. 61). O Gráfico 3) evidencia as percepções dos atores a este respeito, isto é, sobre as práticas de liderança.

Gráfico 3 – Percepção dos atores sobre qualidades na prática da liderança



Valente, R. 2021

Um dos participantes deu a seguinte ordenação de qualidades de prática de liderança: competência, hospitalidade, disponibilidade, escuta, sensibilidade, acolhimento, diálogo, comunicação e respeito, sendo que no final referiu o seguinte:

O líder de quem falei sofria de uma grande falta de competência, por isso, tenho que eleger esta característica como a primeira. Esta questão da hospitalidade, então na área da saúde, é muito importante e tem que ser transversal a todos, utentes, colaboradores, médicos, enfermeiros, administrativos (...) a disponibilidade e a escuta são fundamentais na nossa área. É para isso que lá estamos (P1).

A “escuta” referida pelo participante pressupõe a capacidade para o diálogo, no qual o processo de comunicação acontece de forma verdadeira e efetiva, conforme nos foi proposto por Luiz Camargo, isto é: “...dentro da perspetiva da hospitalidade pede-se que se restabeleça a integridade do processo de comunicação humana (...) entre anfitrião e hóspede, ambas entendidas, (...) como organicamente sincrónicas” (Camargo, 2008, p. 44).

Um líder tem antes de mais que confiar em si e naqueles que o rodeiam e deve ser disponível para todos, sem exceção, mesmo que às vezes a campainha toque (...) e saber dialogar, não vale a pena “berros”, discussões só porque sim. Muitas vezes não encontramos soluções porque estamos “agarrados” à nossa verdade e acabamos por prejudicar aqueles que mais precisam de nós, os alunos (P2).

Uma vez que começamos pela M., como exemplo, uma das características que lhe faltava era, sem sombra de dúvida, a confiança, quer nela, quer na equipa, quer nos próprios superiores (P4).

Nós na área do turismo temos sempre que acolher primeiro e só depois pensamos nas restantes características. Eu, pelo menos, estou habituada a trabalhar assim (...) (P5).

A análise destes fragmentos permite-nos concluir sobre a elevada concordância dos participantes quanto ao tipo de práticas de liderança a valorizar, focando de forma muito expressiva as dimensões relacionais

Acho o respeito absolutamente fundamental. Afinal é o que eu tenho numa das escolas e na outra não. Sendo que a segunda até me faz perder o respeito por mim própria, quando me sinto obrigada a “transgredir” regras para não ser prejudicada ou a fazer valer os meus direitos a ferro e fogo (...) (P8).

Em todos os projetos que me envolvi tiveram como base a atenção a algo que podia estar melhor, por isso, a sensibilidade é uma característica básica num líder (P10).

No sentido de fazer um breve resumo de todas as participações transcritas organizamos as mesmas no **Quadro 7** no qual há variações de cores, sendo que o verde mais escuro corresponde à primeira característica selecionada por cada um dos participantes e o vermelho corresponde à última característica escolhida por cada um.

Exemplo: o inquirido 1 atribuiu à qualidade “competência” o primeiro lugar daqueles que para ele são as qualidades essenciais na prática de um bom líder. E, atribui à qualidade “respeito” o último lugar.

Quadro 7 – Ordenação das qualidades fundamentais na prática de um líder

	Competência	Respeito	Confiança	Hospitalidade	Diálogo	Sensibilidade	Comunicação	Disponibilidade	Escuta	Acolhimento
P1	1	10	9	2	7	5	8	3	4	6
P2	8	7	1	4	3	6	9	2	5	10
P3	8	3	2	5	6	1	4	10	7	9
P4	2	5	1	3	4	7	9	6	10	8
P5	4	7	3	2	9	8	6	5	10	1
P6	4	3	1	10	5	2	8	6	7	9
P7	1	3	2	9	4	7	8	5	6	10
P8	2	1	3	10	6	5	4	8	7	9
P9	6	1	7	10	3	2	4	5	8	9
P10	5	7	6	10	4	1	8	2	3	9
P11	1	7	5	10	6	2	4	3	8	9
P12	1	4	2	10	6	5	3	7	8	9
	43	58	42	85	63	51	75	62	83	98
DESVP	2,68	2,79	2,65	3,53	1,76	2,53	2,30	2,44	2,15	2,48
MEDIA	3,58	4,83	3,50	7,08	5,25	4,25	6,25	5,17	6,92	8,17

Valente, R. 2021

Quadro sinótico 8 – Perceções de prática de liderança pedagógico-organizacional

Categoria	Subcategorias	Fragmentos do discurso
Práticas de Liderança	Confiança	(...) para mim é extremamente importante que haja confiança de parte a parte, e que haja disponibilidade por parte do líder em relação à sua equipa (P2).
	Competência	<i>Competência, tenho que eleger a competência, porque se ela existisse eu não andava sempre de trás para à frente.</i>
	Sensibilidade	<i>Tenho sempre que dar respostas dentro da área que já não me pertence (...)</i> (P7)
	Respeito	<i>Sensibilidade de alguém, sobretudo quando é líder, é marcante, porque dá-nos a</i>

	Disponibilidade	<i>entender que consegue entender-nos (P3).</i>
	Diálogo	<i>(...) a disponibilidade é fundamental, quase sempre estou sozinha, e há momento fulcrais em que temos que tomar decisões, e a minha líder não está. (...) (P9).</i>
	Comunicação	<i>(...) um líder tem que saber escutar, conversar, perceber as necessidades (P10)</i>
	Hospitalidade	<i>(...) na nossa área trabalhamos todos em pelo menos dois sítios, é necessária flexibilidade, mas também muita capacidade de comunicação para nos conseguirmos articular (...) (P8)</i>
	Escuta	<i>(...) em turismo costumamos dizer: primeiro acolhe-se depois anima-se. O acolhimento é uma fase de todo o estar hospitaleiro (...) (P5)</i>
	Acolhimento	<i>(...) para mim a hospitalidade resume todas. Coloquei em último lugar porque é o “saco” que consegue abarcar todas as características. (P8)</i>

Valente, R. 2021

Sobre esta segunda categoria, na sua grande maioria os participantes manifestaram dificuldade na identificação porque consideravam que, na prática, todas as características estavam interligadas.

De acordo com o **Quadro sinótico 8** a maioria dos participantes “elegeu” um líder do passado e identificou as suas características, sendo que referiram aspetos negativos, se tivermos em conta o que já foi refletido em relação à primeira pergunta, e, dessa forma, procuraram “construir” um líder ideal de acordo com a ordem dada às qualidades humanas que foram identificando.

Com base nos diferentes excertos é possível perceber a necessidade que é sentida por todos relativamente a verdadeiros líderes. Considerando que a palavra “confiança” foi a mais destacada, a mesma é reveladora da necessidade de uma relação profissional onde se sintam confiantes e onde sejam merecedores de confiança, tal como referem os autores Fernandes, Fonseca & Ribeiro (2018, p. 8)

De um do geral, reforçamos que as qualidades identificadas pelos atores focam-se em práticas de liderança hospitaleira onde a “sensibilidade”, o “respeito”, a “disponibilidade”, o “diálogo” e a “comunicação” surgem em destaque tal como referem alguns dos autores como Isabel Baptista e Adalberto Dias de Carvalho, para quem o primado ético da alteridade é extensivo a todos os campos de educabilidade pessoal e social” (Baptista, 2014, p. 143), onde “...a abertura, a dialogicidade, (...), é condição de respeito pela identidade e, logo aí, pela dignidade do outro” (Carvalho, 2014, p. 188).

Em resumo, tendo em conta as palavras dos participantes, apesar das práticas atuais estarem ainda longe do desejável, existe consenso sobre as qualidades de uma liderança pedagógico-organizacional. Neste âmbito, um bom líder deverá orientar a sua prática na busca de encontrar e criar um clima de confiança, deverá ter conhecimentos técnicos sobre a sua área de atividade, mas, também, disponibilidade para escutar e aprender com os outros. Deverá, pois, ter sensibilidade e respeito por todos aqueles com quem colabora, revelando

capacidade de comunicação e de escuta, conseguindo, desta forma, um diálogo aberto e franco.

3.3. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA LIDERANÇA PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONAL

Este ponto corresponde à análise e discussão dos dados recolhidos no âmbito da concretização do terceiro objetivo que, neste caso funciona como terceira categoria de análise principal, relativa às necessidades de formação no âmbito da liderança pedagógico-organizacional que foram identificadas por parte dos atores.

Sobre este aspeto, houve respostas que foram quase imediatas e apercebemo-nos que as mesmas aconteceram nos diferentes atores, independentemente da sua área de formação base.

Sim, definitivamente que sim (P3).

Considero o tema de grande relevância na atualidade (P4).

Sim, considero pertinente a existência de formação (P11).

Ao mesmo tempo, foram sendo apresentadas propostas de conteúdos/temas a incluir em possíveis programas de formação neste âmbito.

Como motivar para alcançar objetivos em equipas interdisciplinares (P5).

(...) motivação, oportunidades, igualdades, caracter e senso de humor (P3).

Foram igualmente apresentadas propostas no âmbito da gestão pedagógica de conflitos, de resolução prática de problemas e da dinamização de

trabalho em equipa, atendendo sobretudo a objetivos de natureza relacional e interdisciplinar.

Como comunicar a estratégia e alinhar as equipas (P4).

Como motivar para alcançar objetivos em equipas interdisciplinares (P5)

A construção da confiança da equipa. (P6)

Estratégias e métodos para lidar com os problemas que possam surgir (P7).

Dinamização de grupos, como desenvolver sentimentos de pertença (P8).

Moderação de conflitos (P9).

Em ligação com as preocupações anteriormente referidas, a aposta na formação em torno do desenvolvimento pessoal e profissional foi também destacada, evidenciando a ligação entre liderança e práticas de cuidado e de aprendizagem contínua.

(...) Saber ouvir e dar feedback de forma eficaz. (...) Avaliar os pontos fortes e oportunidade de melhoria (...) (P6).

Como mobilizar para um propósito comum. Como desenvolver o sentimento de pertença e mobilizar o grupo como um todo (P8)

Avaliar pontos forte e fracos de colaboradores e construção de equipas (P6)

Como desenvolver sentimentos de pertença e mobilizar o grupo como um todo (P8)

No Quadro sinótico 9, apresentado de seguida, podemos observar que quase todos os temas se centram nas questões relacionadas com o trabalho conjunto, com o trabalho de equipa. No mesmo quadro, podemos observar que a formação ao nível da comunicação e escuta surgiram, para os participantes, como as mais significativas ao nível das qualidades de um líder ou liderado.

Quadro sinótico 9 – Necessidade de formação no âmbito da liderança.

Categoria	Subcategorias	Fragmento do discurso
Formação em Liderança	Aquisição de novas estratégias e métodos.	<i>(...) Através das formações consegue-se adquirir novas estratégias e métodos para lidar com os problemas que possam surgir a alcançar determinados objetivos (...) (P7).</i>
	O ser e o saber.	<i>(...) um bom líder primeiro tem que querer sê-lo, depois tem que (...) saber estabelecer compromissos (...) (P10)</i>
	Gestão de expectativas	<i>(...) Gestão de expectativas e bem-estar dos colaboradores (P4)</i>
	Motivação de equipas.	<i>(...) Construção de confiança da equipa(P6)</i>

Sentimento de pertença e mobilizar para objetivo comum.	de e para	(...) <i>Dinamização de grupos. (...) Como desenvolver o sentimento de pertença e mobilizar o grupo como um todo? (P8).</i>
Moderar Conflitos Comunicação		(...) <i>Moderação de conflitos (P9)</i>
Tipos de liderança	de	(...) <i>Comunicação e formas de liderança (P12)</i>

Valente, R. 2021

No quadro seguinte, quadro sinótico 10, apresentamos áreas gerais de formação que os participantes identificaram como relevantes, isto é, consideraram que seria necessário existirem pequenas formações modulares sobre temas associados à psicologia, à gestão de recursos humanos e, inclusive, a áreas mais técnicas relacionadas com as atividades que as “suas” instituições desenvolvem, nomeadamente, a atualização de conhecimentos e práticas.

Quadro sinótico 10 – Possíveis áreas de formação no âmbito da liderança

Participante	Área geral de formação	Fragmento do discurso
P1	Psicologia	(...) <i>psicologia, psicologia (...) (P1)</i>
P2	Psicologia – autoconhecimento	(...) <i>a verdadeira liderança implica autoconhecimento (...) (P2)</i>
P10	Gestão e Recursos Humanos	(...) <i>gestão de formação técnica (...) (P10)</i>

		(...) organização e recursos humanos (...) (P10)
--	--	---

Valente, R. 2021

Contudo, de forma geral, e independentemente da respetiva formação de base, foi possível identificar, como preocupação comum, a formação em torno de competência éticas e pedagógicas, numa perspetiva de valorização da personalidade profissional

Se fosse possível formar carácter, era a formação ideal. Também era importante dar formação na área do sentido de humor, eu sei que devia fazer parte do nosso dia à dia, mas alguém não saber rir-se de si próprio ou de situações que naturalmente vão acontecendo, é triste, muito triste (P3).

Por fim, foi dada aos participantes a possibilidade de acrescentarem as observações que considerassem oportunas. No essencial, foram reforçadas as preocupações e verbalizações anteriores.

Espero que consigam marcar a diferença e colocar em prática as melhores qualidades de um líder para que o futuro seja promissor e inspirador em todos os aspetos (P3).

O tema é de grande relevância, sobretudo na época que vivemos, agora mais do que nunca vamos precisar de líderes, bons líderes (P4).

A vida faz-se de líderes e de decisões, precisamos cada vez mais de alguém sem medo de ser líder, com capacidade de agrupar, de pensar no bem comum (P10).

Como já referimos atrás, parece-nos que há nestes atores uma grande necessidade não só de ser ouvidos, mas também de poderem pôr em prática aqueles que são os seus princípios e os seus valores profissionais. Na verdade, como vimos, têm ainda dificuldade em reconhecerem-se a si próprios como autores e decisores, como líderes, portanto. Ao mesmo tempo, há um sentimento generalizado sobre uma certa falta de qualidades de liderança, sobretudo no que à liderança de topo diz respeito, registando-se uma certa ânsia e esperança na mudança.

CONCLUSÃO

O estudo empírico permitiu concluir que, em termos gerais, os valores relacionais e as qualidades de prática associadas ao princípio da hospitalidade são reconhecidos e valorizados pelos atores, evidenciando a pertinência da formação sobre liderança pedagógico-organizacional junto dos educadores-professores e dos técnicos de intervenção socioeducativa.

A par da significativa resistência ou dificuldade de, num primeiro momento, verem-se a si mesmos como líderes, foi manifesta a grande necessidade que todos estes profissionais têm em falar sobre as suas experiências e, de alguma forma, sobre os seus infortúnios. De um modo bastante consensual, consideram que não são ainda suficientemente valorizados pelas instituições que integram, necessitando de ser mais “ouvidos”.

Os valores de hospitalidade na liderança pedagógico-organizacional percebidos pelos atores do estudo refletem de forma clara a relevância dada à qualidade da relação interpessoal, tais como: a empatia, a confiança, a humanidade, indo assim ao encontro dos conceitos ressaltados na revisão de literatura.

Salientamos que os participantes, de uma forma geral, fazem referência às palavras “confiança” e “empatia” porque, de acordo com os seus testemunhos, foi algo que marcou as suas experiências de vida profissional. Ao identificarem um líder pelo seu despenho negativo, apontam as qualidades desejáveis em termos de liderança pedagógico-organizacional, sugerindo a partir daí necessidades de formação.

Foi significativa, a forma como nos foi dito que nem sempre puderam confiar naquelas que seriam as suas “chefias” e, dada a especificidade da área em que trabalham, isso acabou por comprometer o seu desempenho, pondo em causa, algumas das vezes, a sua própria autonomia e a sua capacidade de “ser profissional”. Todos os participantes demonstraram saber perfeitamente o que

deve ser feito em situações relativas à sua intervenção, mas que há ainda muito a percorrer, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de equipa. Afinal as pessoas não nascem líderes, aprendem a ser líderes.

Na reflexão feita sobre as práticas de liderança a qualidade “confiança” revelou-se fundamental para a criação de uma relação de um verdadeiro líder hospitaleiro. Surgiu, uma vez mais, a “competência”, o que nos sugeriu a necessidade de formação técnica associada à formação pedagógica e ao desenvolvimento pessoal e social. Em termos de liderança, torna-se necessário “empoderar” a dimensão sociopedagógica dos técnicos que trabalham numa determinada organização.

Parece-nos importante realçar, por fim e uma vez mais, a abertura e a disponibilidade com que todos os atores, intervenientes neste estudo, nos receberam, assim como a esperança que depositaram em nós. Sentimos que há uma grande necessidade destes atores em se tornarem autores e fazerem valer os princípios e os valores profissionais que orientam a sua intervenção sociopedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar o nosso percurso investigativo, podemos concluir que, tendo em conta o que foi estudado, designadamente o que foi possível apurar em relação ao modo como a hospitalidade é vivida e percecionada como qualidade de liderança pedagógico-organizacional, podemos concluir que os objetivos previamente definidos foram atingidos.

Como dissemos, esta pesquisa sofreu um profundo processo de reformulação, em consequência dos constrangimentos gerados pelo contexto de pandemia. Ao ponto de a certa altura, e diante da impossibilidade de concretizar o estudo que tínhamos delineado e fundamentado, termos equacionado a desistência deste processo. No entanto, o caminho escolhido em termos de superação, apesar de toda a frustração em relação ao trabalho já realizado, revelou-se cheio de boas surpresas. Ou seja, a opção por inquirir atores profissionais em vez de atores organizacionais, permitiu conhecer melhor as realidades e as necessidades dos educadores-professores e técnicos de intervenção socioeducativa, concluindo que a aposta na sua formação é fundamental.

Tal como foi sublinhado, a hospitalidade constitui uma qualidade irracional que marca todo o processo educativo, no âmbito do qual “os educandos são desafiados a viver a realização de si mesmos através de uma experiência relacional intensa, complexa e misteriosa que só pode ser descrita em termos de hospitalidade” (Baptista & Azevedo, 2014, p. 143). Assim os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa têm nas suas mãos um poder, uma responsabilidade humana imensa no sentido de procurar conseguir encontrar e estabelecer essa qualidade de relação humana que permitirá o desabrochar e o pleno crescimento e amadurecimento do outro.

Considerando a visão antropológica da educação, sabemos que toda a pessoa tem um papel ativo na construção da sociedade e no desenvolvimento da humanidade. Os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa têm uma responsabilidade acrescida neste desafio uma vez que são, de forma consciente, atores e autores e devem ser também promotores deste saber nos outros, tornando-os agentes de mudança.

Para tal, para que possam exercer plenamente essa responsabilidade, precisam de ser reconhecidos e valorizados na sua condição de livres, de autores e de decisores. Um desafio que, como ficou evidente neste trabalho, começa na responsabilidade de cada ator profissional em relação a si próprio. Na forma como se vê e se pensa enquanto protagonista de uma liderança reflexiva e colaborativa.

Uma liderança pedagógico-organizacional desejavelmente marcada por valores de hospitalidade, conforma ficou dito quer pelos autores quer pelos atores inquiridos. Considerando a revisão de literatura, sobretudo a que diz respeito à educação e capacitação de atores ao longo da vida, concluímos que é necessário que as instituições se transformem em comunidades mais aprendentes e mais solidárias.

Este desafio de construção permanente para o alcance do aperfeiçoamento implica a sociedade como um todo e cada um de nós, enquanto indivíduos pertencentes a essa sociedade. Tal forma de aprender obriga a que cada um se exponha e se abra ao outro e vice-versa, mas implica também uma participação ativa e consciente dos organismos e organizações que compõem a sociedade.

O aprender a viver juntos implica a existência da disponibilidade para receber o outro, como dissemos ao longo do trabalho. A ação de acolhimento pressupõe a aceitação e compreensão do outro e das suas características e torna-se, por isso, uma ação fundamental naquilo a que chamamos a “virtude primordial da vida em comum – a hospitalidade” (Baptista, 2016, p. 203) e, considerando a “educação como o lugar antropológico por excelência” (Baptista & Azevedo, 2015),

a mesma assume um valor condicionante para que a relação com o outro aconteça.

Se perspetivarmos as sociedades como “cidades educadoras” (Machado, 2004) e, por isso, como lugares antropológicos onde a virtude da hospitalidade reside, o espaço transforma-se em lugar de relação humana, o qual se valoriza porque é construída uma identidade com base na individualidade e na troca dialogante da relação. Ora esta relação estabelece-se entre as pessoas, sendo que estas pertencem e representam instituições, organizações nas quais estão integradas e, dessa forma, a relação de acolhimento e os lugares antropológicos, são múltiplos na rede urbana.

Acreditamos que o reforço da capacitação destes atores, que são autores da sua realidade socioeducativa é primordial, assim como também percebemos a forte necessidade, por parte dos educadores-professores e dos técnicos socioeducativos, de encontrar pessoas que pensam e atuam em realidades semelhantes, isto é, a formação pode também funcionar como uma forma de promover o encontro destes atores de forma a promover grupos de pertença, onde os valores, os princípios, as dificuldades e a busca de soluções são semelhantes.

Tal como refere Ana Camões “nos dias de hoje a qualidade e a eficácia da educação e da formação passa por promover a aprendizagem ao longo da vida, torná-la real (...). Este princípio geral ganha especial importância quando em causa está o desenvolvimento profissional referente ao campo socioeducacional (...). (Camões, 2018, p. 148)

Este estudo veio reforçar a importância de mudanças ao nível das lideranças intermédias, bem como a pertinência de uma liderança hospitaleira, sobretudo junto de áreas educativas e socioeducativas, onde o “poder” da relação humana têm uma dimensão e uma proporção absolutamente fulcral na criação de uma humanidade melhor.

Face aos últimos acontecimentos da nossa sociedade, ao nível mundial, a pandemia SARS-CoV-2 fez, de alguma forma, renascer a necessidade de compaixão entre as pessoas e, por isso, uma liderança mais hospitaleira, na consciência de que afinal estamos todos ligados. Como refere Morin “o conhecimento pertinente é resultante de um pensamento capaz de religar as noções disjuntas e os saberes compartilhados” (2011, p. 57) de forma a construir um conhecimento contextualizado, globalizado, complexo, capaz de dar soluções aos desafios colocados.

Neste sentido, consideramos que a proposta de liderança hospitaleira é, também, uma possibilidade que pode fornecer caminhos, orientações de relação para todos os líderes e liderados, uma vez que a relação entre os mesmos, a qualidade da mesma e os valores que a orientam são “pedras basilares” para uma educação verdadeiramente humanista.

Por isso, consideramos que os desafios no âmbito da hospitalidade como qualidade de liderança pedagógico-organizacional junto das instituições sociais e educativas se deverão focar nos seguintes pontos:

- Colocar a hospitalidade como valor pedagógico e organizacional fundamental, inscrevendo-o como valor central na vida das instituições, sobretudo das instituições sociais e educativas;
- Promover ações de formação junto das entidades e junto dos atores profissionais de forma a capacitá-los como agentes hospitaleiros;
- Capacitar os educadores-professores e os técnicos de intervenção socioeducativa para exercerem as suas capacidades de autoria pedagógica num quadro de liderança hospitaleira.

Este caminho com uma visão considerada quase utópica é altamente desafiante e não se fará em curtos anos, é um projeto para gerações. Mas

acreditamos que as mudanças são possíveis e necessárias e sabemos que apenas é impossível aquilo pelo qual não se “luta”. Acreditamos, pois, no poder dos educadores-professores e dos técnicos de intervenção socioeducativa e na sua capacidade para ajudar a melhorar a vida das suas instituições e das suas comunidades.

Sem prejuízo do que foi dito, continuamos a considerar oportuno realizar uma investigação sobre liderança hospitaleira com base num estudo comparativo entre as organizações socioeducativas e as organizações da área do turismo, dado o carácter relacional que aproxima as respetivas missões, tal como foi previsto inicialmente. Apesar das suas limitações, o presente estudo abriu pistas nesse sentido, motivando-nos a continuar.

BIBLIOGRAFIA

AICE (2013). Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras.

<https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>

Almeida, L.S.; Freire, T. (2017). Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação. 5.^a edição. Braga: Edições Psiquilíbrios.

Almeida, P.; Araújo, S. (2012). Introdução à Gestão de Animação Turística. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.

Alves, J.M. (1999). Autonomia, participação e liderança. Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança. Coleção Cadernos Pedagógicos, 43, 24-29.

Alves, J.M.; Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In Roldão M.C. (Org.). Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 13-34.

Amorim, S.; Cabral, I.; Alves, J.M. (2019). As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar. Investigar em Educação: Ciências, Culturas e Cidadanias – Revista da Sociedade Portuguesa da Educação, 2.^a série, 9/10, 27 – 46.

Araújo, M.; Marujo, H. & Lopes, M. (2016). Resposta coletiva compassiva: Impacto de estrutura e missão organizacional. Análise Psicológica – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 3 (34), 293-308.

DOI: 10.14417/ap.939

Ashness, D; Lashley, C. (1995). Empowering service workers at Harvester Restaurants. Personnel Review, 24 (8), 17-32.

Avolio, B.; Walumbwa, F. & Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. Management Department Faculty Publications, University of Nebraska, 37, 420 – 449.

<https://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/37>

Azevedo, J. (2001). Comunidades (De) Aprendentes – um futuro outro para as cidades e para os cidadãos. Comunicação realizada na Conferência “Competências e novas dinâmicas urbanas”, organizada pela Quaternaire Portugal, Porto.

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. Cadernos de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 1, 7-40.

<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.n1>

Azevedo, J. (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. Cadernos de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 3, 9-34.

<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2009.1934>

Azevedo, J. (2011). Liberdade e Política Pública de Educação, Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, I. (1998). Ética e Educação, Estatuto ético da relação educativa. Porto: Universidade Portucalense.

Baptista, I. (2004). Pedagogia Social, cidade educadora e “especialistas de mãos vazias”. Coleção a Página. Porto: Profedições, 139, 33.

Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições.

Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social. Cadernos de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 1, 135-151.

DOI <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.n1>

Baptista, I. (2008a). De que falamos quando falamos em Pedagogia Social. Coleção a Página. Porto: Profedições, 175, 15.

Baptista, I. (2008b). Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. Cadernos de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2, 7-30.

<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1922>

Baptista, I. (2008c). Hospitalidade e eleição intersubjetiva: sobre o espírito que guarda os lugares. Revista Hospitalidade. São Paulo, Ano V, 2, 5-14.

Baptista, I.; Azevedo, J. (2014). Educação e hospitalidade, interpelações de Pedagogia Social. In M. Santos & I. Baptista (Orgs), Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade. Universidade Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), 143-147.

Baptista, I. (2015a). (Coord.) Hospitalidade, Educação e Turismo. Cadernos de Pedagogia Social. Número Especial. FEP/CEDH. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2015.nEspecial>

Baptista, I. (2015b). Educação e políticas sociais – valores, conceitos e práticas. Laplage em Revista (Sorocaba), 1, (1), 9-16.

DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-62202015111p.9-16>

Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. Educa – International Catholic Journal of Education, 2, 203-214.

Baptista, I. (2017). Entre hospitalidade antiga e moderna, lugares de experiência e criação. In Brusadin L. (Org.) Hospitalidade e Dádiva – A Alma dos Lugares e a Cultura do Conhecimento. Curitiba: Editora Prismas, 141-154.

Bardin, A. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bernardino, S. & Freitas Santos, J. (2017). Contributos para a definição de um perfil das organizações sociais em Portugal. *Research Notes on Impact Economy*, 1, 27-34.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. 3.^a edição. San Francisco: Jossey-Bass.

Bright, D., Cameron, K. & Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics*, (64), 249-269.

DOI 10.1007/s10551-005-5904-4

Buckmaster, S. (2004). *Leadership and Gender: Let me count the ways*.
<https://www.futureworksconsulting.com/perch/resources/pdfs/ka9leadership.pdf>
(consultado em 02 janeiro 2020)

Cabeza, M.C. (2009). Âmbitos de Animação Turística a partir do Horizonte do Ócio Experiencial. I Congresso Internacional de Animação Turística, Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, Chaves.

Cabral, I.; Alves, J.M. (2018). (Org.) *Inovação pedagógica e mudança educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Edição: Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Campos, M.I. & Rueda, F.J.M. (2018). Evolução do construto liderança autêntica: uma revisão de literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 18 (1), 291-298.

Camargo, L.O. (2008). A pesquisa em hospitalidade. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, 5 (2), 23-56.

Camargo, L.O. (2015). Os interstícios da hospitalidade. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, 12, número especial, 42-69.

Camões, A. (2018). Formação contínua e *ethos* profissional – o caso dos Educadores Sociais em Portugal. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Capellano dos Santos, M; Baptista, I. (2014). (Org.). *Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Universidade de Caxias do Sul. Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS).

Caride, J.G.; Freitas, O. & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Caride, J.G. (2011). A investigação-ação como processo metodológico na Animação Sociocultural. *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Edição – Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, Universidade do Minho, 115-139.

Carvalho, A.D. (1992). *A Educação como Projeto Antropológico*. Porto. Edição: Edições Afrontamento.

Carvalho, A.D. (1994). *Utopia e Educação*. Porto. Editor: Porto Editora.

Carvalho, A.D. (2014). Hospitalidade: do conceito à prática antropológica. In M. Santos & I. Baptista (Orgs), *Laços Sociais: por uma epistemologia da*

hospitalidade. Universidade Caxias do Sul. Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), 179-190.

Carvalho, A.D. & Baptista, I. (2003). A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Revista Interuniversitária*, 10, 181-194.

Casagrande, C. A., & Boufleuer, J. P. (2018). A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade. *Educação*, 41(1), 135-144.

<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24727>

Cashman, K. (2011). *Liderança autêntica de dentro de si para fora. Como liderar a partir de seus valores pessoais*. São Paulo: M. Books.

Chell, E., Nicolopoulou, K., & Karatas-Ozkan, M. (2010). Social entrepreneurship and enterprise: International and innovation perspectives. *Entrepreneurship & Regional Development*, 22 (6), 485-93.

Claro, J.S. (2015). Hospitalidade Organizacional: panorama teórico-emprírico. *Revista Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade*, 7(3), 338-357.

Conrad, L. (2008). Studying hospitality: insights from social sciences. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 8 (1), 69-84.

<https://doi.org/10.1080/15022250701880745>

Coutinho, C.P. & Chaves, J.H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 15, 221-243.

Cunha, E.P. & Guedes, T.L. (2016). “Teoria das relações humanas” como ideologia na particularidade brasileira (1929-1963). *FAROL – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 3 (8), 957-1018.

Cunha, M.P.; Rego, A. & Lopes, M.P. (2013). Comportamento Organizacional Positivo. *Análise Psicológica – Instituto Superior de Psicologia Aplicada*, 4 (31), 313-328.

Davis, T.R.V. & Luthans, F. (1980). *A Social Learning Approach to Organizational Behavior*. Management Department Faculty Publications. University of Nebraska, 173.

<https://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/173>

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5.^a edição. Porto: Edições Asa.

Desvaux, G.; Devillard, S. & Sancier-Sultan, S. (2010). *Women at the top of corporations: making it happen*. McKinsey & Company, Paris.

Diaz-Aguado, M.J. (2000). *Educação Intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Durkheim, E. (1999). *Da divisão do trabalho social*. Tradução Eduardo Brandão. 2.^a edição. São Paulo: Martins Fontes.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

http://www.ccsa.ufpb.br/gets/contents/documentos/etzioni_org_modernas_cap_1_2.pdf

Fernandes, A.L.; Fonseca, D. S. & Ribeiro, L.P. (2018). Atributos pessoais da cultura da hospitalidade: aplicação aos estudantes de ensino superior em Portugal. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, 15 (1), 1-22.

Ferreira, F.I. (2011). *Estudos Etnográficos: exemplos e potencialidades no campo da Animação Sociocultural*. Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural, Edição – Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, Universidade do Minho, 53-81.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edições: São Paulo.

Gehring, D.R. (2007). Applying Traits Theory of Leadership to Project Management. *Project Management Journal*, 38, (1), 44-54.

<https://doi.org/10.1177/875697280703800105>

Guerra, M.A. (2011). *El Árbol de la Democracia*. Coleção a Página. Porto: Profedições.

Honig, M. (2000). Making your garden come alive! Environmental interpretation in Botanical Gardens. *Southern African Botanical Diversity Network Report*, 9, Southern African.

Jordão, G. (2003). Professor, um líder na arte de educar. *Acta Scientiarum: human and Social Sciences*, 25 (1), 87-93.

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v25i1.2200>

Júnior, D.R.R. (2014). *Liderança, Virtuosidade e Criatividade – Explicando o Desempenho de Equipes* (Tese de Doutorado). Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial. Universidade de Aveiro.

Kirkpatrick, S.A. & Locke, E.A. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of Management Executive*, University of Maryland, 5 (2), 48 – 60.

Krippendorff, J. (1989). *Sociologia do Turismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A.

Krueger, R. A.; M. A. Casey (2001). Designing and conducting Focus Group interviews. *Social Analysis – Selected Tool and Techniques*, 36, 4-23.

Lashley, C. (2000). In search of hospitality: towards a theoretical framework. *International Journal of Hospitality Management*, 19, (1), 3-15.

DOI:10.1016/S0278-4319(99)00035-3

Lashley, C. (2014). Hospitableness: the new service metaphor? Developing an instrument for measuring hosting. *Research in Hospitality Management*, 4, (1/2):1-8.

DOI:10.1080/22243534.2014.11828307

Lashley, C. (2015). Hospitalidade e hospitabilidade. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, 12 (número especial), 70-92.

Lashley, C. & Morrison, A. (2004). Em busca da hospitalidade: perspetivas para um mundo globalizado. Barueri, São Paulo, Editor: Manole.

Lima, A.M. e vários (2019). Centros Interpretativos: técnicas, espaços, conceitos e discursos. Coleção: Património a Norte, n.º 3. Porto. Edição: Direção Regional de Cultura do Norte – Ministério da Cultura.

Lopes, A.; Vicente, M.J. (2014). Guia para Facilitadores/as Direitos Humanos e Cidadania. Porto. Edição: Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal (EAPN).

Lopes, M.S. (2011). Metodologia de investigação em animação sociocultural. Edição Intervenção. Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, colaboração Universidade do Minho – CIEC, Chaves.

Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. Atas do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação. Atelier: Cidades, Campos e Territórios. Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa.

Machado, J., Palmeirão, C., Alves, J. M., & Vieira, I. (2013). A assessoria externa nos Territórios Educativos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 155-174.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3393>

Machado, J. (2018). Autonomia, currículo e liderança: na crista da onda de um paradoxo. In Palmeirão C. & Alves, J.M. (Orgs), Coleção Escola e Mudança – Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – Os Desafios Essenciais. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 9-19.

Martins, M.J.; Mogarro, M.J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. Revista Iberoamericana de Educación, 53, 185-202.

Mauss, M. (2003). Sociologia e antropologia. Tradução de Paulo Neves, 2.^a reimpressão. Editora Cosac Naify, São Paulo.

Morgan, D.L. (1996). Focus groups as qualitative research. London: Sage Publications.

Morin, E. (2011). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

<https://www.researchgate.net/publication/314158077> Os sete saberes necessários a educação do futuro reflexões e um novo olhar sobre o tema

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. EICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4), 11-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>

Palmeirão, C., & Menezes, I. (2009). O papel dos mediadores curriculares na promoção de atitudes positivas. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 8, 103-123.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2009.3311>

Perazzolo, O.A.; Pereira, S.; Santos, M.M.C. & Ferreira, L.T. (2014). Acolhimento e Desenvolvimento Socioturístico: para uma psicopedagogia do laço social. In M. Santos & I. Baptista (Orgs), Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade. Universidade Caxias do Sul. Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), 65-82.

Pereira, F. e outros (2018). Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática. Lisboa. Editor: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Pérez, M.S. (2011). Desafios da Investigação Qualitativa em Animação Sociocultural - Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural, Edição Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, Universidade do Minho, 325-349.

Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. Journal of College & Character, 10 (4), 1- 10.

Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Edição: America Psychological Association & Oxford: University Press.

Portugal, H.H.; Almeida, M.S. (2002). Cidadania, educação e responsabilidade social: falácias gastas em um discurso retórico? Scientia Iuris, 5, (1), 259-287.
<http://dx.doi.org/10.5433/2178-8189.2002v5n0p259>

Quinteiro, P.M.; Curreal, L.A. & Passos, A.M. (2010). Para além da Auto-gestão: Quando os Líderes Geram Auto-líderes. Investigação e Intervenção em Recursos Humanos 2010 – dilemas de uma sociedade em transformação. Escola Superior de Ciências Empresarias do Instituto Politécnico de Setúbal. ISCTE: Lisboa.

Quivy, R.; LucVan, C. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Ramos, E. (1970). Perspectivas Contemporâneas nos Estudos de Liderança. Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada, Rio de Janeiro, 22 (3), 75 – 86.

Ribeiro, M.H.M. da S. (2008). Direito ao trabalho e cidadania social – a educação ao serviço da solidariedade. Cadernos de Pedagogia Social. Porto – Universidade Católica Portuguesa, 2, 151 – 162.

DOI <https://doi.org/10.1034632/cpedagogiasocial.2008.1930>

Rego, A. (1999). Comportamentos de cidadania organizacional: Operacionalização de um construto. Psicologia, 13(1-2), 127-148.

<https://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v13i1/2.563>

Rego, A., & Cunha, M.P. (2010). Liderança Positiva. Lisboa: Edições Silabo.

Rego, A., Cunha, M.P. & Clegg, C. (2010). Liderança global virtuosa. Revista de Psicologia, 1(1), 9-32.

Rego, A., Ribeiro, N. & Cunha, M.P. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors, Journal of Business Ethics, 93, 215-225.

Roldão, M.C. (2019). Quem Lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sabourin, E. (2008). Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 23 (66), 131 – 208.

Salles, M.R.; Bueno, M.S. & Bastos, S. (2010). Desafios da Pesquisa em hospitalidade. Revista Hospitalidade, 7(1), 3-14.

Santos, M.C.; Baptista, I. (2014). Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade. Universidade de Caxias do Sul. Editora da Universidade de Caxias do Sul.

Schettini, B. (2018). A liderança na gestão pública da educação. In Dalmon, D.L; Siqueira, C. Braga, F.M. (Orgs), Políticas Educacionais no Brasil – O que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Editora SM, 91-111.

Sethi, R. (2016). Importance of soft skills for teachers, students & employees.

Silva, I.S.; Veloso, A.N. e Keating, J.B. (2014). Focus Group - Considerações Teóricas e Metodológicas. Revista Lusófona de Educação, (26), 175-190.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34931782012>

Simão, P.M.P. (2013). Igualdade de género e liderança: o caso do sector da restauração. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo. Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/11465>

Telfer, E. (2004). A filosofia da hospitalidade. In Lashley, C.; Morrison, A. (orgs). Em busca da hospitalidade: perspetivas para um mundo globalizado. São Paulo: Manole, 55-78.

Teixeira, S. (2005). Gestão das Organizações. 3.^a edição. Escolar Editora: Lisboa.

Trigo, J.R; Costa, J.A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 16 (61), 561-582.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>

Valente, M.R. (2000). Ambienteca: uma nova valência do Parque – Educação Ambiental/ Animação Sociocultural (projeto profissional do curso de educação social). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. Portugal.

Valente, M.R. (2008). A Interpretação e animação ambiental como estratégias dos Zoos. (Dissertação de Mestrado) Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial. Universidade de Aveiro.

Valente, M.R. (2010). A Interpretação e Animação Ambiental como Estratégias dos Zoos. *Revista Turismo e Desenvolvimento*, 13 (1), 595 – 607.

Vieira, A.M.; Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Coleção A Página. Porto: Profedições.

Walumbwa, F.O.; Avolio, B.J.; Gardner, W.L. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34 (1), 89-126.

WWF (2003). *Manual de Ecoturismo de Base Comunitária – Ferramentas para um planeamento responsável*. WWF-Brasil.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 4.^a edição. Thousand Oaks, C.A. Sage Publications.

DOCUMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA

ANQEP (2017). Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica – Guia Metodológico. Portugal.

https://anqep.gov.pt/np4/file/339/Ori_Longo_Vida_GM.pdf (última consulta em 04 de setembro de 2021).

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – Assembleia Geral da Nações Unidas - 10 de dezembro de 1948

<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#26> (última consulta 12 de dezembro de 2020).

Direção Geral da Educação (2013). Educação para a cidadania - linhas orientadoras. In Portal do Ministério da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf em 08/06/2020 (última consulta 05 de dezembro de 2020).

SPCE (2020). Carta Ética – Instrumento de regulação ético-deontológica.

UCP (2015). Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa.

Código Civil Português (1997). Coimbra. Editor: Livraria Almedina.

Constituição da República Portuguesa (1997). Porto. Editor: Porto Editora

Lei n.º 45/77 de 7 de julho - Ratifica a Convenção n.º 87 da OIT, sobre a liberdade sindical e proteção do direito sindical.

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro – Bases gerais de organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Despacho Normativo n.º 3/2006 de 25 de janeiro - Aprova o formulário de candidatura à credenciação de museus

Lei n.º 4/2007 de 16 de janeiro - Aprova as bases gerais do sistema de segurança social.

Decreto-Lei n.º 298/2007 de 22 de agosto – Regime jurídico da organização e funcionamento das unidades de saúde familiar (USF).

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 30/2013 de 8 de maio – Lei de Bases da Economia Social.

Lei n.º 75/2013 de 12 de setembro – Regime jurídico das autarquias locais.

Decreto-Lei n.º 172-A/2014 de 14 de novembro - Procede à quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, que aprova o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto – Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.

Portaria n.º 140/2018 de 16 de maio -

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

Relatório de Atividades de uma Associação Cultural.

Estatutos da Associação Nacional das Unidades de Saúde Familiar (2009);

Manual de Acolhimento de um Agrupamento de Centros de Saúde (2017);

Políticas Públicas de Educação Especial – Recomendação (2014);

Para uma educação inclusiva – manual de apoio à prática (2018);

Orientação ao Longo da Vida nos Centros QUALIFICA – Guia Metodológico (2017);

Documento Centro Interpretativo de Educação Ambiental resultante da implementação do Sistema EMAS (Sistema Comunitário de Ecogestão e Auditoria) (2003);

Guia prático - constituição de instituições particulares de solidariedade social – Instituto da Segurança Social, I.P. (2014);

Estatutos da IPSS (missão, visão, valores), alteração (2017);

Plano de formação e órgãos de um Conservatório de Música (2020);

Missão, visão, valores e organização interna do Instituto da Segurança Social (2021) - https://www.seq-social.pt/iss-ip-instituto-da-seguranca-social-ip/-/asset_publisher/XxPddUL1bCeI/content/quem-somos-iss (última consulta 04 de setembro de 2021).

Relatório de Atividades Associação Cultural (2018);

Despachos relativos à designação de cargos de uma Câmara Municipal (2020);

Regulamento Interno de um Agrupamento de Escolas (2018);

Projeto Educativo de um Agrupamento de Escolas (2019)

Estatutos do Sindicato de Professores (2009)

ANEXOS

ANEXO I – MODELO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO



CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Hospitalidade e Liderança Organizacional: um desafio para as instituições sociais e educativas.
– Investigação realizada sob o enquadramento da Universidade Católica Portuguesa, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Pedagogia Social.

Agradecendo desde a já sua preciosa participação, informo que todos os dados recolhidos através da entrevista serão analisados, tratados e arquivados de maneira anónima e sigilosa. Mais, poderá desistir da sua participação, se e quando achar pertinente.

Na ocorrência de dúvidas, de questões ou de esclarecimentos complementares, poderá contactar diretamente a autora do estudo - Maria Rita Valente – valentrita@gmail.com

Eu, _____ (no me completo e legível), declaro que li, compreendi o texto acima, esclareci as minhas dúvidas e aceito contribuir para a investigação mencionada de forma voluntária.

(Assinatura Legível)

MUITO OBRIGADA pelo seu contributo

Rita Valente

ANEXO II - GUIÃO DA ENTREVISTA



Guião de entrevista Técnicos de Intervenção Sociopedagógica

Enquadramento

Formação base;

Anos de experiência profissional;

Local atual onde exerce funções.

Identificar e analisar conceções e valores de liderança pedagógico-organizacional pautadas pelo valor hospitalidade, tendo por base as perceções dos técnicos de intervenção socioeducativa

1. Reportando-se à sua experiência, recorde um “líder” que, pelas suas características o tenha marcado, positiva ou negativamente. Escolha três palavras para descrever essas características, justificando de forma breve (3 linhas máximo) as razões dessa escolha.

Identificar e analisar práticas de liderança pedagógico- organizacional pautadas pelo valor hospitalidade;

2. Ordene de 1 a 10 (colocando o número dentro do círculo respetivo), as qualidades fundamentais que, na sua opinião, definem um bom líder.

- a. Competência;
- b. Respeito;
- c. Confiança;
- d. Hospitalidade;
- e. Diálogo;
- f. Sensibilidade;
- g. Comunicação;
- h. Disponibilidade;
- i. Escuta;
- j. acolhimento

Identificar e analisar necessidades de formação no âmbito da liderança.

3. Tendo por base a sua própria experiência, seja na condição de líder ou de liderado, considera pertinente a existência de formação sobre as questões de liderança? Se sim, que temas proporia?

Observações finais (opcional)

Muito obrigada pela sua colaboração!

Rita Valente

ANEXO III – FICHA DE AUSCULTAÇÃO

Ficha de auscultação

A presente entrevista enquadra-se num estudo de doutoramento na área de Ciências de Educação, mais especificamente de Pedagogia Social, focado nas lideranças sociopedagógicas. É destinado a técnicos(as) de intervenção socioeducativa com responsabilidades de coordenação (organização, projeto, equipa).

Tendo em consideração a sua experiência profissional e a responsabilidade na condução de projetos socioeducativos:

1. Ordene, de 1 a 10, as características que considera relevantes num líder, de acordo com o grau de importância que atribui às mesmas.



2. Identifique uma situação de decisão/coordenação em que para si tenha sido evidente a colocação em prática de algumas das características acima identificadas.

3. Em que domínios considera que o líder deverá ter formação?

4. Observações finais (opcional)

Muito obrigada pela sua colaboração!

