Universidade do Minho
Instituto de Educação

Daniela Júlia Marques da Silva

Perfis, conceções e práticas de liderança na creche: Da direção técnica à liderança pedagógica

abril de 2026

Perfis, conceções e práticas de liderança na creche:
Da direção técnica à liderança pedagógica

Daniela Júlia Marques da Silva

UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Daniela Júlia Marques da Silva

Perfis, conceções e práticas de liderança na creche: Da direção técnica à liderança pedagógica

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Parente
e da
Professora Doutora Sara Barros Araújo

abril de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial

CC BY-NC

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

AGRADECIMENTOS

A concretização desta investigação tornou-se possível porque a vida soube colocar ao meu lado as pessoas certas. Com cada uma delas trilhei caminhos que permitiram chegar ao final desta jornada, que representa, na verdade, apenas o início de um novo percurso.

Expresso a minha profunda gratidão às Professoras Cristina Parente, Maria de Fátima Vieira Cerqueira Martins Vieira e Sara de Barros Araújo, pela orientação e apoio incondicionais. A cada uma agradeço o contributo excecional, a sabedoria partilhada, a generosidade de um tempo sem preço, a energia e o incentivo constante que me acompanharam em cada etapa deste processo.

Agradeço igualmente às colegas e parceiras que apoiaram a concretização deste projeto, nomeadamente nas transcrições e em diversas tarefas de apoio. Um agradecimento especial à Diana Neto, cuja colaboração próxima e dedicada foi fundamental ao longo desta caminhada.

À Associação Gerações, representada pelo Dr. Mário Martins e por toda a equipa que me acompanhou e desafiou ao longo dos anos, deixo o meu sincero reconhecimento. Foi nesta instituição que pude sonhar e concretizar, que pude demonstrar que é possível (trans)formar a educação de infância em Portugal, e onde também me formei como líder pedagógica. Foi a casa onde o sonho da liderança começou e o porto seguro onde a (trans)formação se tornou realidade.

Às direções técnicas que participaram neste estudo, agradeço profundamente o tempo, a dedicação e a participação genuína. Sou verdadeiramente grata pela confiança que depositaram neste processo de investigação.

Aos que habitam o meu coração — a minha família. Aos meus filhos, pais, marido, sogros, à minha avó e aos amigos do coração, o meu agradecimento eterno. Cada um de vós é o meu alicerce, quem me sustenta. Obrigada pela paciência, pelo amor incondicional e por acreditarem, tantas vezes mais do que eu própria, que este sonho era possível.

A todos os que acreditaram em mim e que me apoiaram mesmo quando eu já duvidava, deixo a minha gratidão mais profunda e eterna.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri a qualquer forma de utilização indevida de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), nem à falsificação ou omissão de informações, fontes, dados, resultados ou processos em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Declaro ainda que qualquer utilização de ferramentas de IA foi feita de forma transparente e responsável, encontrando-se devidamente assinalada/descrita no trabalho, e que procedi à verificação crítica da exatidão do conteúdo produzido com o seu apoio, assumindo integralmente a responsabilidade pelo que submeto.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho, bem como as normas aplicáveis de integridade académica e de proteção de dados.

Perfis, Conceções e Práticas de Liderança na Creche:

Da Direção Técnica à Liderança Pedagógica

RESUMO

A liderança na educação de infância é amplamente reconhecida, tanto na literatura como nos normativos, como um fator determinante da qualidade, influenciando as práticas e os contextos. Em Portugal, as Orientações Pedagógicas para Creche reforçam a centralidade da liderança, contudo a investigação sobre esta área permanece escassa, tanto a nível conceptual como empírico.

A presente investigação visa contribuir para o avanço do conhecimento acerca da liderança na creche em Portugal continental, através da análise de perfis, conceções e práticas de liderança. Em particular, pretendeu-se caracterizar, analisar e compreender as direções técnicas que garantem o papel de liderança na creche, relativamente a: (a) perfil sociodemográfico; (b) conceções sobre a liderança na creche; (c) formação inicial e contínua; (d) experiências prévias; (e) perceções sobre o seu papel, responsabilidades e funções; (f) condições de trabalho; (g) impacto percebido das lideranças em creche; e (h) propostas de melhoria.

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-interpretativa. A recolha de dados incluiu a aplicação de um questionário de caracterização do perfil das lideranças na creche. Realizaram-se grupos focais com 96 participantes, visando o aprofundamento da recolha de dados. A análise de conteúdo, apoiada pelo software NVivo 14, obedeceu a uma lógica de categorização temática, validada pela triangulação com outros/as investigadores/as.

Os resultados revelam uma tensão entre o reconhecimento da liderança pedagógica e a sua concretização. Evidenciam que o exercício da liderança é constrangido pela sobrecarga burocrática e administrativa, condições de trabalho adversas e ausência de formação especializada. Esta investigação contribui para o aprofundamento do conhecimento científico sobre o tema e oferece bases para a definição de políticas públicas, práticas educativas e organizacionais, bem como para a constituição de políticas formativas. Este estudo recomenda que a valorização da liderança seja traduzida do plano conceptual para a práxis, afirmando a liderança pedagógica na creche como pilar estruturante da qualidade.

Palavras-chave: creche, direção técnica, liderança, liderança pedagógica, qualidade na educação de infância.

Leadership Profiles, Conceptions, and Practices in Infant-Toddler Education: From Technical Direction to Pedagogical Leadership

ABSTRACT

Leadership in early childhood education is widely recognised, both in the literature and in regulatory frameworks, as a determining factor of quality, influencing practices and contexts. In Portugal, the Pedagogical Guidelines for Infant-Toddler Education reinforce the centrality of leadership; however, research in this field remains scarce, both at the conceptual and empirical levels.

The present study aims to contribute to the advancement of knowledge on leadership in infant-toddler education in mainland Portugal through the analysis of leadership profiles, conceptions, and practices. Specifically, the study sought to characterise, analyse, and understand the technical directors who ensure the leadership role in this sector with regard to: (a) sociodemographic profile; (b) conceptions of leadership in infant-toddler education; (c) initial and continuing training; (d) previous professional experiences; (e) perceptions of their role, responsibilities, and functions; (f) working conditions; (g) perceived impact of leadership; and (h) proposals for improvement.

This study adopted a qualitative, descriptive–interpretative approach. Data collection included the application of a questionnaire to characterise the profile of leadership in infant-toddler centres. Focus groups were conducted with 96 participants to allow for an in-depth exploration of the data. Content analysis, supported by NVivo 14 software, followed a thematic categorisation logic, validated through triangulation with other researchers.

The results reveal a tension between the recognition of pedagogical leadership and its implementation in practice. They show that the exercise of leadership is constrained by bureaucratic and administrative overload, adverse working conditions, and the lack of specialised training. This research contributes to deepening scientific knowledge on the topic and provides a basis for the definition of public policies, educational and organisational practices, as well as the development of training policies. The study recommends that the valorisation of leadership be translated from the conceptual level into praxis, affirming pedagogical leadership in infant-toddler education as a structural pillar of quality.

Keywords: infant-toddler education, technical direction, leadership, pedagogical leadership, quality in early childhood education.

Índice

Introdução **1**

Capítulo 1 Enquadramento legal, teórico e conceptual **5**

1.1. Enquadramento político e normativo da liderança na creche 5

1.2. Enquadramento teórico e conceptual da liderança: Evolução, perspetivas e contextos educativos 17

1.2.1. Liderança nos serviços educativos e na educação de infância 24

1.2.2. Liderança transformacional 27

1.2.3. Liderança distribuída 31

1.2.3.1. Desafios à liderança distribuída 37

1.2.4. Liderança pedagógica 40

1.3. Características e dimensões da liderança eficaz 45

1.3.1. Características dos/as líderes eficazes 46

1.3.2. Dimensões da liderança eficaz 47

1.4. Liderança e qualidade na educação de infância 51

1.5. Liderança e desenvolvimento profissional 54

1.5.1. Desenvolvimento profissional em contexto e transformação da práxis 57

1.6. Constrangimentos e desafios à liderança 60

1.6.1. Preparação e formação das lideranças 61

1.6.2. Tensões políticas e reconhecimento social 61

1.6.3. Financiamento e sustentabilidade 63

1.6.4. Complexidade das funções e responsabilidades 65

1.6.5. Equipas e comunidade educativa 66

1.7. Formação das lideranças 66

1.7.1. Panorama nacional e internacional: Políticas e práticas comparadas 69

1.7.2. Conteúdos e competências na formação das lideranças 74

Capítulo 2 Apresentação e fundamentação das opções metodológicas **80**

2.1. Natureza da investigação 80

2.2. Paradigma de investigação qualitativo 80

2.3. Estudo descritivo-interpretativo 82

2.4. Desenho da investigação 85

2.4.1. Questão de investigação 85
2.4.2. Objetivos da investigação 86
2.4.3. Objeto de estudo 86
2.4.3.1. Seleção e caracterização dos/as participantes 87
2.4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 91
2.4.4.1. Questionário de caracterização do perfil profissional das direções técnicas 92
2.4.4.1.1. Planeamento e construção do questionário 93
2.4.4.1.2. Pilotagem e validação do questionário 95
2.4.4.1.3. Estrutura e organização do questionário 96
2.4.4.1.4. Procedimentos de aplicação do questionário 98
2.4.4.2. Grupos focais 98
2.4.4.2.1. Constituição dos grupos 99
2.4.4.2.2. Guião de moderação 104
2.4.4.2.3. Materiais de apoio 109
2.4.4.2.4. Procedimentos de aplicação e moderação 109
2.4.5. Organização temporal da investigação 115
2.4.6. Procedimentos e técnicas de análise dos dados 115
2.4.6.1. Procedimentos de transcrição e preparação do *corpus* de análise 116
2.4.6.2. Análise de conteúdo 119
2.4.6.3. Construção e definição do sistema de categorias 121
2.4.6.4. Fases do processo de análise 124
2.4.6.5. Critérios de qualidade e validação da análise 126
2.4.6.6. Software NVivo 14 127
2.4.7. Validade e credibilidade do processo e dos resultados do estudo 129
2.4.8. Considerações éticas 133
Capítulo 3 Apresentação dos resultados 135
3.1. Questionário de caracterização do perfil profissional das direções técnicas 135
3.1.1. Caracterização do perfil profissional das direções técnicas 135
3.1.1.1. Caracterização sociodemográfica 135
3.1.1.2. Experiência profissional 145
3.1.1.3. Formação e desenvolvimento profissional 153
3.1.1.4. Condições de trabalho 164

3.2. Grupos focais 165
3.2.1. Conceções sobre a liderança na creche 165
3.2.1.1. Boa liderança na creche 167
3.2.1.2. Liderança pedagógica na creche 169
3.2.1.3. Condições para a boa liderança na creche 172
3.2.2. Formação das lideranças para creche 175
3.2.2.1. A formação inicial 176
3.2.2.2. Formação contínua 179
3.2.2.3. Necessidades formativas identificadas 182
3.2.3. Experiências prévias relevantes 185
3.2.3.1. Experiências pessoais 186
3.2.3.2. Experiências profissionais 187
3.2.4.1. Enquadramento legal da liderança na creche 191
3.2.4.2. Papéis, funções e responsabilidades de liderança na creche 193
3.2.4.2.1. Comunicação externa 193
3.2.4.2.2. Acompanhamento e apoio às práticas educativas 195
3.2.4.2.3. Comunicação interna 197
3.2.4.2.4. Gestão de equipas 199
3.2.4.2.5. Cultura organizacional 201
3.2.4.2.6. Formação contínua e desenvolvimento profissional das equipas 203
3.2.5. Impacto percebido da liderança na creche 207
3.2.5.1. Perceções sobre a qualidade na creche 209
3.2.5.2. Perceções sobre o impacto da liderança na qualidade dos contextos 211
3.2.6. Condições de trabalho das lideranças 215
3.2.6.1. Condições externas 216
3.2.6.2. Condições organizacionais 219
3.2.6.3. Condições individuais 223
3.2.7. Propostas de melhoria da liderança na creche 224
3.2.7.1. Revisão política e legal 226
3.2.7.2. Melhorias organizacionais 228
3.2.7.3. Melhorias individuais 230
Capítulo 4 Análise, interpretação e discussão dos resultados 236

4.1. Perfil sociodemográfico das lideranças na creche, em Portugal continental 236
4.2. Conceções sobre a liderança na creche 241
4.2.1. Liderança pedagógica na creche 242
4.2.2. Liderança eficaz na creche 245
4.3. Formação das lideranças para a creche 250
4.3.1. Formação inicial das lideranças na creche 251
4.3.2. Formação contínua das lideranças na creche 253
4.3.3. Necessidades formativas identificadas 254
4.3.4. Experiências prévias e o seu contributo para as lideranças na creche 258
4.4. Práticas de liderança na creche 262
4.4.1. Enquadramento legal da liderança na creche 263
4.4.2. Práticas de liderança na creche 265
4.5. Impacto percebido da liderança na creche 271
4.6. Constrangimentos à liderança na creche 278
4.6.1. Constrangimentos externos 278
4.6.2. Constrangimentos organizacionais 280
4.6.3. Constrangimentos individuais 285
4.7. Melhoria da liderança na creche 286
4.7.1. Revisão do enquadramento político e normativo da creche em Portugal 287
4.7.2. Melhorias organizacionais 291
4.7.3. Melhorias individuais 295
Capítulo 5 Considerações finais, recomendações e implicações do estudo 299
Referências bibliográficas 310
Anexos 329
Anexo A Parecer da Comissão de Ética para a investigação em Ciências Sociais e Humanas 330
Anexo B Consentimento informado, livre e esclarecido para a participação em investigação 331
Anexo C Questionário de Caracterização do Perfil Profissional dos/as Diretores/as Técnicos/as .. 333
Anexo D Guião de Moderação dos Grupos Focais 341

Lista de Abreviaturas e Siglas

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

CITE – Classificação Internacional Tipo de Educação

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019 (doença por coronavírus)

CSH – Ciências Sociais e Humanas

DL – Decreto-Lei

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EC – European Commission

ECEC – Early Childhood Education and Care

EduQA, I. P. – Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P.

EECERA – European Early Childhood Education Research Association

EAPI – Educação e Acolhimento na Primeira Infância

EUROSTAT – Statistic and Data on Europe

EURYDICE – Rede de informação sobre a educação na Europa

F – Frequências

FCT – Formação em contexto de trabalho

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto da Segurança Social

MAQC – Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche

MAQRS – Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais

MECI - Ministério da Educação, Ciência e Inovação

MPC – Manual de Processos Chave

MTSSS – Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

TALIS – The OCDE Teaching and Learning Internacional Survey

UE – União Europeia

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

UNICEF – United Nations International Children´s Emergency Fund

Índice de Figuras

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre temas e assuntos identificados na formação sobre educação e pedagogia 156
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre as necessidades formativas identificadas 159
Figura 3 - Nuvem de palavras com as palavras-chave das formações dinamizadas pelas direções técnicas, na área educação e pedagogia. 163
Figura 4 - Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Conceções sobre a liderança na creche". 166
Figura 5 - Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "A formação das lideranças para creche" 176
Figura 6 - Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Experiências prévias às funções de direção técnica". 185
Figura 7 - Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Perceções sobre os papéis, responsabilidades e funções de liderança na creche”. 190
Figura 8 - Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "impacto percebido da liderança na creche". 208
Figura 9 - Nuvem de palavras significativas sobre a questão "quem são os responsáveis pela qualidade da creche?" 213
Figura 20 - Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Condições de trabalho das direções técnicas das creches". 216
Figura 11 - Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Propostas de melhoria da liderança na creche". 225
Figura 12 - Por uma gramática (re)generativa e transformacional da liderança pedagógica na creche 307

.

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Legislação relativa ao funcionamento e enquadramento legal da creche, em Portugal continental 8
Tabela 2 - Síntese das características da gestão e da liderança, a partir das ideias de Bennis (1994), Day e Sammons (2013) e Stamopoulos e Barblett (2020). 21
Tabela 3 - Contrastes entre as preocupações da liderança e as preocupações da gestão (adaptado de Day & Sammons, 2013) 23
Tabela 4 - Dimensões da liderança transformacional (adaptado de Cunha et al., 2007) 28
Tabela 5 - Dimensões e efeitos de uma liderança eficaz 48
Tabela 6 - Caracterização dos/as participantes por género 87
Tabela 7 - Caracterização dos/as participantes por habilitações académicas 88
Tabela 8 - Caracterização dos/as participantes de acordo com a área de formação inicial 88
Tabela 9 - Caracterização dos/as participantes por intervalos etários 89
Tabela 10 - Caracterização dos/as participantes tendo em consideração o estatuto jurídico das creches de proveniência 89
Tabela 11 - Distribuição geográfica das direções técnicas participantes no estudo 90
Tabela 12 - Organização e realização dos grupos focais 101
Tabela 13 - Calendarização da investigação 115
Tabela 14 - Codificação dos/as participantes em função do regime de funções de direção técnica e da formação inicial 117
Tabela 15 - Protocolo de transcrição dos grupos focais 118
Tabela 16 - Caracterização dos/as participantes por género 135
Tabela 17 - Caracterização dos/as participantes por habilitações académicas 136
Tabela 18 - Caracterização dos/as participantes de acordo com a área de formação inicial 136
Tabela 19 - Caracterização dos/as participantes por intervalos etários 137
Tabela 20 - Distribuição geográfica das direções técnicas participantes no estudo 137
Tabela 21 - Caracterização dos/as participantes quanto ao meio de proveniência 138
Tabela 22 - Caracterização dos/as participantes tendo em consideração o estatuto jurídico das creches de proveniência 139
Tabela 23 - Número de serviços por creche de proveniência dos/as participantes 140
Tabela 24 - Número de trabalhadores/as das creches de proveniência por categorias profissionais . 141

Tabela 25 - Número aproximado de trabalhadores/as por creche 142
Tabela 26 - Caracterização dos/as participantes face ao regime de funções 143
Tabela 27 - Salas de atividades nas quais se verifica a acumulação de funções de direção técnica .. 143
Tabela 28 - Caracterização do regime de acumulação de funções de direção técnica 144
Tabela 29 - Modalidades de recrutamento e seleção das direções técnicas 145
Tabela 30 - Caracterização da experiência profissional prévia das direções técnicas 146
Tabela 31 - Funções e responsabilidades de direção técnica consideradas mais relevantes 147
Tabela 32 - Funções e responsabilidades às quais as direções técnicas dedicam mais tempo..... 148
Tabela 33 - Comparação entre as categorias de funções e responsabilidades consideradas mais relevantes e aquelas às quais as direções técnicas dedicam mais tempo 149
Tabela 34 - Funções que as direções técnicas consideraram que não deveriam ser da sua responsabilidade 150
Tabela 35 - Periodicidade das reuniões com as equipas de creche 151
Tabela 36 - Profissionais da creche envolvidos na elaboração do projeto educativo 152
Tabela 37 - Participação das direções técnicas nos procedimentos de avaliação de desempenho 153
Tabela 38 - Áreas de formação contínua e especialização para o cargo (após início de funções) 154
Tabela 39 - Formação realizada nos últimos cinco anos 155
Tabela 40 - Comparação entre a formação contínua específica ao cargo de direção técnica e a formação geral realizada nos últimos 5 anos 157
Tabela 41 - Necessidades formativas identificadas 158
Tabela 42 - Identificação dos responsáveis pela gestão da formação nas creches 160
Tabela 43 - Estratégias para a elaboração dos planos de formação da creche 161
Tabela 44 - Modalidades de participação das equipas na elaboração e conceção do plano de formação 161
Tabela 45 - Formações internas promovidas pelas direções técnicas 162
Tabela 46 - Sugestões de melhoria das condições de trabalho 164
Tabela 47 - Subcategorias consideradas para uma boa liderança na creche 167
Tabela 48 - Subcategorias de análise da liderança pedagógica na creche 170
Tabela 49 - Subcategorias de análise das condições necessárias para a boa liderança na creche 172
Tabela 50 - Subcategorias de análise da perceção do impacto da formação inicial das direções técnicas da creche 177
Tabela 51 - Subcategorias de análise da formação contínua das direções técnicas 180

Tabela 52 - Subcategorias de análise das necessidades de formação das direções técnicas em creche 183
Tabela 53 - Subcategorias de análise das experiências pessoais prévias relevantes 186
Tabela 54 - Subcategorias de análise das experiências profissionais prévias relevantes..... 188
Tabela 55 - Subcategorias de análise das perceções sobre o enquadramento legal da liderança na creche..... 191
Tabela 56 - Subcategorias de análise dos papéis, funções e responsabilidades de liderança na creche 193
Tabela 57 - Subcategorias de análise das perceções das direções técnicas sobre a qualidade na creche 209
Tabela 58 - Subcategorias de análise das perceções sobre as responsabilidades da qualidade da creche 212
Tabela 59 - Perceções das direções técnicas sobre o impacto da sua liderança..... 214
Tabela 60 - Subcategorias de análise dos fatores externos que condicionam as condições de trabalho das direções técnicas 217
Tabela 61 - Subcategorias de análise dos fatores organizacionais que condicionam as condições de trabalho das direções técnicas..... 219
Tabela 62 - Subcategorias de análise dos fatores individuais que afetam as condições de trabalho das direções técnicas..... 223
Tabela 63 - Subcategorias de análise das sugestões de melhoria organizacionais 228
Tabela 64 - Subcategorias de análise das sugestões de melhoria individuais 231

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, que são o meu maior propósito e a razão pela qual sonho, todos os dias, com uma educação de elevada qualidade. Por vós e para vós dedico a minha vida, o meu trabalho e tudo aquilo que sou.

Ao meu querido irmão — minha alma gémea, meu porto seguro — que me ensinou o verdadeiro significado do amor e que transformou para sempre a minha forma de olhar o mundo. A ti dedico este trabalho, com a saudade sempre presente, especialmente do teu sorriso e da tua capacidade única de me lembrares que rir de nós próprios é também um ato de coragem.

À minha mestre, amiga e professora Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira, aquela que me acolheu quando decidi mergulhar neste projeto. A sua generosidade, bondade e sabedoria são faróis que levo comigo e que desejo honrar em tudo o que faço.

A liderança tendo em vista o significado, a liderança tendo em vista a resolução de problemas, a liderança que respeita os colegas, a liderança como responsabilidade partilhada, a liderança que serve os objetivos da escola, a liderança que é forte o suficiente para exigir muito de toda a gente e a liderança terna o suficiente para dar ânimo ao coração – são estas as imagens de liderança que precisamos para a escola como comunidade. (Sergiovanni, 2004, p. 243).

Talvez seja esta a liderança que precisamos para a educação de infância em Portugal, para as pessoas que habitam a educação de infância portuguesa. Hoje e sempre!

Introdução

No âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem, desenvolveu-se a presente investigação qualitativa.

Esta investigação centra-se na caracterização da liderança em contextos de creche em Portugal continental, através da análise dos perfis, conceções e práticas das lideranças formais — designadas, por direção técnica.

Este estudo orientou-se pela seguinte questão de investigação: quais são os perfis, conceções e práticas de liderança nos contextos de educação em creche, em Portugal? Assim, teve como objetivos gerais: analisar e clarificar os conceitos de liderança para os contextos de educação de infância, em particular na creche; e caracterizar e compreender a liderança em contexto de creche, em Portugal continental. A partir destes objetivos gerais, decorrem os seguintes objetivos específicos: (a) estudar e compreender o enquadramento (político e normativo) das lideranças em contextos de creche, em Portugal e no emolduramento europeu; (b) caracterizar o perfil sociodemográfico das direções técnicas em creche, em Portugal continental; (c) conhecer e compreender as conceções das/os diretoras/es técnicas/os sobre a liderança na creche; (d) analisar e compreender a formação (inicial e contínua) das/os diretoras/es técnicas/os; (e) caracterizar as experiências prévias das direções técnicas, com impacto percebido na liderança na creche; (f) analisar e compreender as perceções das/os diretoras/es técnicas/os sobre o seu papel, responsabilidades e funções; (g) caracterizar e compreender as condições de trabalho das direções técnicas; (h) compreender o impacto percebido das lideranças em creche e (i) identificar e analisar propostas de melhoria à liderança na creche.

Apesar de existirem elementos transversais ao exercício da liderança, as responsabilidades assumem contornos significativamente distintos consoante os contextos e as missões institucionais (Hujala et al., 2016). Por esse motivo, torna-se crucial conhecer as especificidades da liderança na creche em Portugal, reconhecendo que esta decorre de um quadro normativo, organizacional e sociocultural próprio e com grande diversidade no território nacional.

Atualmente, é amplamente reconhecido que, para garantir uma educação de infância de qualidade e proporcionar a todas as crianças o melhor início de vida, é essencial uma liderança eficaz nestes contextos (European Commission [EC], 2014, 2019, 2024, 2025a). A literatura nacional e internacional sublinha o papel decisivo da liderança na promoção da qualidade dos sistemas educativos (Hujala, 2004; Marques, et al., 2024; Siraj-Blatchford & Mani, 2007), evidenciando que a qualidade dos serviços de educação de infância está intrinsecamente ligada à existência de lideranças

eficazes, capazes de mobilizar recursos humanos e pedagógicos em prol da aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças. Também estudos internacionais (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025) reforçam o impacto significativo da liderança na qualidade das organizações educativas. Em Portugal, as Orientações Pedagógicas para Creche reforçam esta abordagem, ao sublinharem a importância de uma liderança pedagógica orientada para o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, em consonância com os referenciais europeus e internacionais de qualidade (Marques et al., 2024).

Considerando que a presente investigação analisa a liderança formal exercida na creche, os/as participantes são profissionais que desempenham a função de direção técnica, assim designados/as ao longo deste estudo. Estes/as profissionais assumem uma função estratégica, articulando a dimensão pedagógica da creche com a gestão organizacional, promovendo a cooperação e a articulação entre as equipas, as famílias e a comunidade.

A liderança é entendida como um elemento estruturante na construção de contextos educativos inclusivos, intencionalmente orientados para a aprendizagem e para a qualidade pedagógica, conceptualizando o/a líder como um/a "aprendiz pedagógico/a" que, juntamente com a equipa, participa na construção de uma compreensão partilhada da pedagogia (Sisson et al., 2021). Este estudo adota a definição de liderança de Greenfield (1999), considerando-a um processo de influência que promove, de forma voluntária, a transformação das práticas e das dinâmicas organizacionais. Simultaneamente, incorpora as recomendações da EC (2024, 2025a) sobre a liderança na educação de infância, entendendo o/a líder como a pessoa responsável, em última instância, pela liderança administrativa, pela gestão e pela liderança pedagógica nos contextos de educação de infância.

Não obstante o crescente reconhecimento da relevância da liderança na educação de infância, este campo continua a ser recente no plano investigativo (EC, 2024; Formosinho, 2013; Nivala & Hujala, 2002; Rodd, 1997, 2006; Whalley et al., 2019), sobretudo no que se refere aos contextos de creche em Portugal. Persistem lacunas no conhecimento sobre a liderança pedagógica neste serviço educativo, nomeadamente quanto às conceções e práticas das direções técnicas e aos processos que sustentam a sua ação profissional. Paralelamente, embora se verifique um reforçado interesse político europeu, os relatórios mais recentes da EC (2024, 2025a) continuam a afirmar que a investigação em torno da liderança na educação de infância permanece limitada. Tal constatação é particularmente evidente no caso da creche, onde a discussão científica sobre liderança tem sido escassa (EC, 2024, 2025a; Fernandes & Campos, 2015). A persistência deste vazio no conhecimento académico motivou

a presente investigação, procurando contribuir para a compreensão de perfis, conceções e práticas de liderança, através das perspetivas das lideranças na creche.

Tendo por base a premissa de que a educação é um direito desde o nascimento (EC, 2014; Marques et al., 2024; Santos, 2019), a creche deve ser reconhecida como um serviço educativo com valor intrínseco para o desenvolvimento integral das crianças (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2011), assegurando condições de equidade, inclusão e promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem, em consonância com o que estabelecem as Orientações Pedagógicas para Creche em Portugal (Marques et al., 2024).

A literatura sublinha que o acesso não é suficiente se não for assegurada qualidade (United Nations Children's Fundation [UNICEF], 2008). Em Portugal, estudos realizados nas últimas décadas indicam níveis de qualidade entre baixos e moderados na creche (Aguiar et al., 2002; Araújo, 2011, 2012; Barros, 2007; Barros & Aguiar, 2010; Cardoso, 2012; Machado, 2014; Sousa, 2016), reforçando a necessidade de melhoria contínua.

A afirmação de lideranças qualificadas na educação de infância é, por isso, urgente (Couse & Russo, 2006; Ho, 2011; Hujala, 2004), considerando-se essencial que estas assumam uma postura ética e democrática orientada para a transformação das práticas (Day, 2001; Formosinho, 2009; Pinazza, 2018). No caso português, destaca-se ainda o enquadramento legal particular da creche — que não integra o sistema educativo — permitindo que a direção técnica seja exercida por profissionais não qualificados em educação de infância (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto). Acresce que a existência de instrumentos de trabalho na creche de cariz burocrático tem, por vezes, condicionado a centralidade pedagógica da liderança.

Este estudo reconhece a importância da formação contínua, das condições de trabalho e da liderança pedagógica como pilares de qualidade na educação de infância (EC, 2014, 2025a; Pereira, 2020). Liderar na creche implica, assim, compromisso com a pedagogia, com o desenvolvimento profissional da equipa e com a aprendizagem das crianças, numa lógica de interdependência contínua. A investigação desenvolvida pretende, deste modo, contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico sobre a liderança na creche, oferecendo evidências capazes de informar políticas públicas, práticas educativas e organizacionais, perspetivas formativas e futuras investigações.

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco partes principais: (a) fundamentação e enquadramento legal, teórico e conceptual; (b) apresentação e fundamentação da metodologia da investigação; (c) apresentação dos resultados deste estudo; (d) análise, interpretação e discussão dos resultados; e (e) considerações finais, com recomendações e implicações para o campo da liderança

na creche em Portugal. Tal estrutura organiza a reflexão produzida e articula-a com o debate académico atual sobre a pedagogia da infância e os estudos da criança.

No enquadramento legal, teórico e conceptual, para além da análise de conceitos e quadros teóricos fundamentais para a investigação, procedeu-se ao enquadramento legal da liderança na creche em Portugal, complementado por considerações relativas ao enquadramento transnacional, particularmente transeuropeu.

Na segunda parte, apresentam-se a questão de investigação, os objetivos gerais e específicos, a metodologia adotada e os procedimentos implementados. Inclui-se a caracterização dos/as participantes deste estudo, a fundamentação e explicitação das técnicas e procedimentos para a recolha e análise dos dados e os cuidados éticos tomados em consideração nesta investigação.

O terceiro capítulo contempla a apresentação dos resultados, organizados em duas secções principais. Inicialmente apresentam-se os obtidos através da aplicação de um questionário de caracterização do perfil profissional das lideranças na creche e, posteriormente, os resultantes da realização dos grupos focais de aprofundamento dos perfis, conceções e práticas de liderança.

O quarto capítulo dedica-se à análise, interpretação e discussão dos resultados desta investigação, procurando responder aos objetivos inicialmente propostos, com destaque para a caracterização, compreensão e enquadramento das lideranças nas creches portuguesas.

Finalmente, o quinto capítulo expõe as considerações finais deste estudo, organizadas em recomendações e implicações decorrentes da investigação. Este capítulo sintetiza as principais conclusões do estudo e as suas contribuições para o debate académico e científico no âmbito da pedagogia da infância e, em particular, sobre a pedagogia em creche no domínio das lideranças. São também apresentadas as limitações da investigação.

Capítulo 1

Enquadramento legal, teórico e conceptual

O presente enquadramento inicia-se com a contextualização política e normativa da liderança na creche, em Portugal continental, sem negligência do enquadramento europeu.

Segue-se o enquadramento teórico, que revisita o estado da arte sobre a liderança nos contextos de educação de infância, com especial enfoque nos contextos de creche, tanto a nível nacional como internacional.

São destacadas as especificidades da liderança em contextos educativos de creche, considerando os debates políticos, normativos e conceptuais contemporâneos, com particular atenção às políticas educacionais vigentes.

Esta revisão assenta num levantamento exaustivo de documentos de política pública e produção científica das últimas décadas, abrangendo estudos publicados nas principais revistas científicas da área, assim como em estudos e relatórios da OECD, da EC, da UNICEF, e do Conselho Nacional de Educação, para além de documentos disponíveis em repositórios universitários, entre outras fontes.

1.1. Enquadramento político e normativo da liderança na creche

Na atualidade, as políticas dirigidas à educação de infância têm suscitado atenção crescente por parte dos decisores políticos, particularmente no que se refere aos serviços de educação e acolhimento na primeira infância (Moss, 2024). No âmbito da presente investigação estes serviços serão designados por serviços de educação de infância.

Segundo dados da Carta Social (GEP-MTSSS, 2024), relativos ao ano 2023 sobre a natureza jurídica das creches em Portugal continental, apurou-se a existência de 2587 creches, das quais 76.2% pertencem a organizações não lucrativas e 23.8% estão integradas em entidades lucrativas. A rede nacional de creches tem capacidade para acolher 130 787 crianças.

No ano 2023, frequentavam as creches em Portugal continental 114 202 crianças, das quais 41.5% dos lugares destinavam-se a crianças entre os 24 e 36 meses; 32.2% a crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e 19.9% a crianças em salas de aquisição da marcha/berçário (GEP-MTSSS, 2024).

Em 2023, em Portugal continental verificou-se um aumento da oferta de lugares de 9.3% comparativamente a 2022 e de 36.4% se tomarmos em consideração o período entre 2010 e 2023.

Estes aumentos poderão explicar-se pela execução das medidas relativas à gratuitidade da creche (GEP-MTSSS, 2024).

Recentemente surgiram em Portugal as primeiras creches da iniciativa de organismos públicos, nomeadamente juntas de freguesia e câmaras municipais.

A configuração educativa prevista para a educação de infância em Portugal perdura desde 1986, estando a creche sob a tutela e supervisão do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) e a educação pré-escolar sob tutela do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI).

O MTSSS assume a responsabilidade de supervisionar todos os serviços sociais e educativos para crianças até aos três anos de idade, a saber: creches, creches familiares e amas. Por outro lado, o MECI assume todos os serviços educativos a partir dos três anos, considerando a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica.

> A educação e cuidados para a primeira infância abrange serviços e programas com uma componente educacional intencional, que visam desenvolver as competências cognitivas, físicas e socioemocionais de crianças, desde o seu nascimento até aos 6 anos (...). Em Portugal, os programas e serviços destinados a esta faixa etária estão organizados numa estrutura bietápica, com as respostas de ama e creche para crianças dos 0 aos 3 anos e de educação pré-escolar para as crianças dos 3 aos 6 anos (CNE, 2022, p. 27)

Particularmente nas últimas décadas, assistiu-se em Portugal a um debate e movimentos políticos em torno do sistema bipartido da educação de infância e, muito recentemente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 105/2025, de 12 de setembro, apresentando alterações à supervisão da creche. Este Decreto cria o Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P., (EduQA, I. P.) e aprova a respetiva unidade orgânica.

O EduQA, I. P. passa a ter uma missão explícita na componente pedagógica da educação dos 0 aos 6 anos, integrando a creche no sistema educativo e reforçando a sua natureza educativa (e não apenas assistencial). A este compete acompanhar, coordenar e orientar científica e pedagogicamente as práticas educativas na educação dos 0 aos 6 anos, o que inclui as creches, assegurando qualidade, coerência e fundamentação científica. O EduQA, I. P. passa a regular e monitorizar as respostas educativas e de apoio socioeducativo, onde se enquadram as creches, reforçando o acompanhamento da qualidade destas respostas e pode conceber orientações, instrumentos e recursos educativos de apoio à prática pedagógica, aplicáveis ao contexto das creches.

As propostas do Decreto-Lei 105/2025 não alteram regras de funcionamento da creche, em Portugal, mas introduzem uma mudança estrutural importante, uma vez que, integra a creche no

quadro das políticas educativas nacionais, reforçando a sua dimensão pedagógica, a qualidade das práticas, a inclusão e o acompanhamento técnico, científico e pedagógico desde os zero anos.

À data da recolha dos dados da presente investigação, esta mudança política ainda não se encontrava implementada, circunstância que se reflete nos dados e nos resultados apresentados, onde este aspeto emerge como um dos principais focos de crítica expressos pelas direções técnicas participantes neste estudo.

A realidade portuguesa, de um sistema bipartido da educação de infância, acontece também na maioria dos países europeus, que estruturam os serviços de educação de infância em duas fases, diferenciadas em função da idade. Uma primeira parte, normalmente até aos três anos de idade e uma segunda fase, habitualmente a partir dos três anos e até à entrada na escolaridade obrigatória, por volta dos seis anos de idade (CNE, 2023). Países como a Austrália, Áustria, Chile, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, Nova Zelândia, Noruega, Espanha, Suécia e Brasil possuem sistemas integrados de educação de infância, nos quais quer a creche quer o jardim de infância estão sob tutela do Ministério da Educação. No entanto, países como Portugal, Polónia, Japão, Bélgica, França, Irlanda, entre outros, têm sistemas bipartidos de educação de infância. Ou seja, os serviços de educação e cuidados até aos três anos estão por norma associados a ministérios da ação social e os serviços educativos a partir dos três anos estão sob alçada do Ministério da Educação (OECD, 2014).

Vários relatórios europeus (EC, 1996; OECD, 2001, 2006) apontam recomendações e vantagens para a adoção e implementação de sistemas integrados de educação de infância. A preconização destes sistemas integrados não se refere, jamais, a uma escolarização precoce, mas antes ao desenvolvimento de uma linguagem comum e de uma política consistente e de continuidade para a educação de infância.

Milotay (2018) considera que o sistema integrado apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente a simplificação dos sistemas de gestão, o aumento da eficiência económica, a eficiência em torno das prioridades partilhadas e ainda melhorias significativas na qualidade e resultados dos contextos. Por outro lado, também a investigação em Portugal tem apontado vantagens associadas aos sistemas integrados de educação de infância, nomeadamente ao nível das políticas de acesso, financiamento, currículo, e equipas profissionais (Folque & Vasconcelos, 2018), e à formação dos/as profissionais (Araújo & Bussey, 2020).

Apesar do enquadramento legal português ter na sua base um sistema bipartido, os atuais documentos de orientação educativa e pedagógica para a educação de infância têm vindo a apontar para uma visão integrada da mesma, com base em princípios e fundamentos para a pedagogia da

infância dos zero aos seis anos, conforme Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024) recentemente aprovadas e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar revistas em 2016 (Silva et al., 2016). Na verdade, as autoras das orientações curriculares para a educação pré-escolar deixam bem marcada a reflexão sobre esta continuidade que se deseja:

> um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zeros aos seis anos de idade (Silva et al., 2016, p. 4).

Apresenta-se na Tabela 1 um breve resumo do enquadramento legal relativo ao funcionamento da creche em Portugal continental, cujo estudo se revelou fundamental para a presente investigação.

Tabela 1

Legislação relativa ao funcionamento e enquadramento legal da creche, em Portugal continental

Legislação	Descrição	Emissor
Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto.	Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público.	MTSSS
Portaria nº 411/2012, de 14 de dezembro.	Procede à primeira alteração à Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.	MTSSS
Portaria nº 271/2020, de 24 de novembro.	Define as condições específicas do princípio da gratuitidade da frequência de creche, em cumprimento do disposto no n.º 1 do artigo 146.º da Lei n.º 2/2020, de 31 de março.	MTSSS
Portaria nº 199/2021, de 21 de setembro.	Define as condições específicas do alargamento da gratuitidade da frequência de creche, em cumprimento do disposto no n.º 1 do artigo 159.º da Lei n.º 75-B/2020, de 31 de dezembro.	MTSSS
Lei n.º 2/2022, de 3 de janeiro.	Contempla o alargamento progressivo da gratuitidade das creches e das amas do Instituto da Segurança Social, I. P.	MTSSS
Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho.	Regulamenta as condições específicas de concretização da medida da gratuitidade das creches e creches familiares, integradas no sistema de cooperação, bem como das amas do Instituto da Segurança Social, I. P.	MTSSS

Legislação	Descrição	Emissor
Portaria n.º 304/2022, de 22 de dezembro.	Procede à primeira alteração à Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho, que regulamenta as condições específicas de concretização da medida da gratuitidade das creches.	MTSSS
Portaria n.º 305/2022, de 22 de dezembro.	Procede ao alargamento da aplicação da medida da gratuitidade das creches às crianças que frequentem creches licenciadas da rede privada lucrativa.	MTSSS
Despacho n.º 14837-E/2022, de 29 de dezembro.	Estabelece os critérios de definição de falta de oferta de vagas gratuitas da rede social e solidária.	MTSSS
Portaria n.º 75/2023, de 10 de março.	Procede à segunda alteração à Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho, que regulamenta as condições específicas de concretização da medida da gratuitidade das creches e creches familiares.	MTSSS
Portaria n.º 190-A/2023, de 5 de julho.	Procede à segunda alteração à Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.	MTSSS
Despacho n.º 7637-A/2023, de 21 de julho.	Procede à primeira alteração do Despacho n.º 14837-E/2022, de 28 de dezembro, que estabelece os critérios de definição de falta de ofertas de vagas gratuitas da rede solidária e social.	MTSSS
Portaria n.º 266/2023, de 18 de agosto.	Procede à primeira alteração à Portaria n.º 39/2022, de 17 de janeiro, que aprova as taxas aplicáveis ao procedimento de autorização de funcionamento das respostas sociais e forma de comunicação respetiva.	MTSSS
Portaria n.º 426/2023, de 11 de dezembro.	Procede à primeira alteração à Portaria n.º 305/2022, de 22 de dezembro, que alarga a aplicação da medida da gratuitidade das creches às crianças que frequentem creches licenciadas da rede privada lucrativa, e à terceira alteração à Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches e à integração da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa na medida da gratuitidade.	MTSSS
Portaria n.º 158/2024/1, de 6 de junho.	Procede à segunda alteração à Portaria n.º 305/2022, de 22 de dezembro, que alarga a aplicação da medida da gratuitidade das creches às crianças que frequentem creches licenciadas da rede privada lucrativa.	MTSSS
Despacho n.º 6573/2024, de	Estabelece os critérios de definição de falta de oferta de vagas gratuitas da rede social e solidária.	MTSSS

Legislação	Descrição	Emissor
12 de junho. Decreto-Lei n.º 105/2025, de 12 de setembro.	Cria o Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P., e aprova a respetiva orgânica e extingue o Instituto de Avaliação Educativa, I. P., a Direção-Geral da Educação, a Estrutura de Missão do Plano Nacional de Leitura e o Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares.	MECI

A Portaria 262/2011, de 31 de agosto estabelece "as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche" (artigo 1.º, p. 4338), independentemente da sua iniciativa ser privada em nome individual ou privada em nome coletivo e associativo. No caso português:

> a oferta é maioritariamente assegurada por entidades privadas não lucrativas, como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ou instituições legalmente equiparadas, com acordos de cooperação com o MTSSS, e por entidades privadas lucrativas com licença de funcionamento aprovada por este Ministério (CNE, 2022, p. 33).

A Portaria 262/2011 apresenta o enquadramento relativamente à necessidade de um foco legislativo na creche, referindo as alterações nas redes de apoio familiar e na prevalência de famílias monoparentais comparativamente às famílias alargadas. Alude, também, às mudanças sociais que conduziram a alterações e modificações no seio familiar, o que originou uma procura por respostas complementares no que diz respeito à educação e aos cuidados nos primeiros três anos. Deste modo, esta Portaria apresenta as creches como uma resposta fundamental para a conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, na qual se destaca o papel da creche para "proporcionar às crianças um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade" (p. 4338). Por outro lado, a creche é apresentada como "resposta social", que se deve adequar às novas exigências, "aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança das estruturas físicas, criando, também desta forma, instrumentos que facilitem o aumento da rede das creches" (p. 4338) e, de igual modo, se promova a natalidade.

Este enquadramento legal reconhece o desajustamento do anterior documento de orientação ao funcionamento das creches – Despacho Normativo n. 99/89, de 27 de outubro – e a necessidade de apostar na qualificação da creche.

A Portaria tem um âmbito de aplicação (artigo 2.º, p. 4338) quer em relação às novas creches, quer em relação às creches já existentes, sendo que estas últimas beneficiam da não aplicabilidade

dos artigos 16.º ao 22.º, maioritariamente relacionados com as dimensões dos espaços, instalações e licenciamento.

Nesta análise parece importante aprofundar a designação apresentada para a creche:

> a creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (artigo 3.º, p. 4338).

A atual legislação sobre o funcionamento da creche reitera que esta destina-se a "acolher crianças até aos 3 anos de idade", revogando o anterior Guião Técnico da Creche, do Instituto da Segurança Social (1996), no qual se afirmava que a creche poderia "acolher crianças compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos de idade" (p. 7).

Esta alteração decorre da necessidade de avaliar situações nas quais as famílias não dispõem de condições para usufruírem das licenças de parentalidade, normalmente de 4 a 6 meses ou para a necessidade de acolher, em contextos de creche, crianças em situações de risco e vulnerabilidade social, procurando-se assim garantir o acesso e a proteção das crianças desde o nascimento.

Sobre o conceito e âmbito da creche prevalece a defesa da criança face aos tempos de permanência na creche, procurando-se garantir que as crianças apenas frequentem a creche pelo período estritamente necessário face ao impedimento dos seus responsáveis parentais. Apesar disto, os horários de abertura e de encerramento das creches têm conhecido, ao longo dos anos, um alargamento, o que possibilita, por um lado, às famílias uma melhor gestão dos compromissos profissionais, pessoais e familiares, mas que conduz também ao aumento do número de horas que as crianças passam nas creches. Em 2021, a maioria das creches (84%) tinha o horário de abertura entre as 7h01 e as 8h00 e encerravam na sua maioria entre as 18h01 e as 19h00 (57%) ou entre as 19h01 e as 20h00 (39%) (GEP-MTSSS, 2023). A última Carta Social disponível (de 2023) não apresenta informações sobre estes dados pelo que não é possível a sua atualização.

Prosseguindo a análise da Portaria 262/2011, atente-se nos objetivos definidos para a creche no artigo 4.º. Começa, desde logo, por definir que cabe à creche "facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar" (alínea a, p. 4338), colaborando "com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança" (alínea b, p.4338), ou seja, remete para um processo evolutivo de cuidados, não efetuando referências à componente educativa e pedagógica.

São ainda objetivos da creche "assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança" (alínea c, p. 4338); "prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado" (alínea d, p. 4338); "proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva"; e ainda "promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade" (alínea f, p. 4338).

O artigo 6.º, da Portaria 262/201, estabelece que para a concretização dos objetivos da creche, cada grupo de crianças deve ter subjacente um projeto pedagógico, enquanto "instrumentos de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas na creche" (número 1, p. 4339).

Destaca-se que a responsabilidade do projeto pedagógico não está explicitamente atribuída a um/a educador/a de infância, mas à "equipa técnica" da creche (artigo 6.º, número 3, p. 4339), envolvendo para tal as famílias e a comunidade e devendo incorporar, por um lado, um "plano de atividades sociopedagógicas" e um "plano de informação" (alíneas a e b, do número 2, do artigo 6.º).

A mesma Portaria, no artigo 10.º (p. 4339), define a "equipa técnica" como o conjunto de profissionais composto pelos/as educadores/as de infância, ajudantes de ação educativa e técnicos da área do desenvolvimento infantil.

No que diz respeito às lideranças formais, a Portaria 262/2011 remete no artigo 9.º para a "direção técnica", sendo esta assumida "preferencialmente por um educador de infância, podendo ser assumida por outros profissionais com licenciatura em ciências sociais e humanas ou em outras áreas das ciências da educação" (p. 4339). Neste enquadramento legal, não é exigida uma formação especializada ou qualificação adicional para as funções de direção técnica da creche, ou seja, para a liderança formal da creche.

No caso português, à direção técnica da creche competem as seguintes funções, papéis e responsabilidades:

> desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da creche; supervisionar os critérios de admissão, conforme disposto em regulamento interno; promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade; gerir, coordenar e supervisionar os profissionais; enquadrar e acompanhar os profissionais da creche; implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais; incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades, promovendo a continuidade educativa; assegurar a interlocução com outras entidades e

serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças (número 2, artigo 9.º, Portaria 262/2011, p. 4339).

Decorre desta análise a identificação de um foco em tarefas administrativas e a inexistência de uma referência objetiva à supervisão das dimensões educativas e pedagógicas, ficando somente subentendidas na referência global ao bom funcionamento da creche e à responsabilidade inerente à gestão de programas de qualidade.

Desta análise funcional destacam-se, na definição do papel de liderança na creche, as responsabilidades na formação e desenvolvimento profissional das equipas da creche, através do desenvolvimento de programas de formação inicial e contínua. Por outro lado, reforça-se a assunção objetiva da promoção do bem-estar das crianças, como também a responsabilidade das direções técnicas sobre esta dimensão.

Ainda sobre a análise funcional da liderança na creche, a recente Portaria 190-A/2023 vem estabelecer as condições e critérios em que as funções de liderança podem ser desempenhadas cumulativamente com funções pedagógicas em sala. No seu artigo 9.º, o número 3 afirma que "as funções de direção técnica podem ser asseguradas cumulativamente com a função pedagógica de sala quando a creche funcione isoladamente e a sua capacidade seja igual ou inferior a 42 crianças" (p. 35-(3)). O número 4, do mesmo artigo vem ainda acrescentar que "quando a creche funcione integrada num estabelecimento de apoio à infância e juventude, a direção técnica pode ser assegurada pelo diretor técnico ou pedagógico desse estabelecimento" (p. 35-(3)).

Relativamente ao funcionamento da creche, a Portaria 262/2011 define alguns critérios relativos ao horário de funcionamento, à documentação que legalmente tem de estar visível e de fácil acesso e à capacidade e organização da creche. Sobre este último ponto, a Portaria define um limite de 10 crianças nas salas de aquisição da marcha; 14 crianças nas salas entre a aquisição da marcha e os 24 meses; 18 crianças nas salas com crianças entre os 24 e os 36 meses e 16 crianças no caso das salas em grupos heterogéneos após a aquisição da marcha. Acresce que a recente alteração à Portaria prevê a possibilidade de mais duas crianças em cada uma das salas da aquisição da marcha aos 24 meses e dos 24 meses aos 36 meses, sem que com isso se altere o número de adultos em cada sala (Portaria 190-A/2023).

As medidas da gratuitidade implementadas e referentes à Portaria n.º 271/2020, de 24 de novembro e à Portaria n.º 199/2021, de 21 de setembro, possibilitou que todas as crianças abrangidas pelo primeiro e segundo escalão de rendimentos da comparticipação familiar obtivessem a

gratuitidade na frequência de creches da rede solidária com acordo de cooperação (GEP-MTSSS, 2023).

A partir de setembro de 2022 implementou-se em Portugal o Programa Creche Feliz com o objetivo de progressivamente alargar a gratuitidade da creche e das amas reconhecidas pelo Instituto da Segurança Social a todas as crianças nascidas a partir de 1 de setembro de 2021 (para além das já mencionadas anteriormente).

O relatório Estado da Educação 2022 (CNE, 2023) considera que esta política da gratuitidade "poderá contribuir para a desejada universalização desta etapa de EAPI" (p. 29), mas também afirma que somente "se acompanhada por uma intencionalidade pedagógica acrescida e por políticas públicas de educação, que a consagrem como uma etapa da educação básica, assumindo o Estado a sua tutela pedagógica" (p. 29).

No que se refere ao acompanhamento, avaliação e fiscalização, as creches têm sido tradicionalmente supervisionadas pelos serviços do Instituto da Segurança Social, designadamente através dos Centros Distritais da Segurança Social, sob tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). Em contraste, na educação pré-escolar, os jardins de infância integram o sistema educativo e são supervisionados pelos serviços competentes do MECI, nomeadamente pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, refletindo uma diferenciação histórica entre os modelos de governação e supervisão destes dois níveis educativos.

A publicação do Decreto-Lei n.º 105/2025 introduz, contudo, uma reconfiguração relevante deste enquadramento, ao atribuir ao MECI, através do EduQA, I. P., competências explícitas de "coordenar, acompanhar e orientar, em termos científicos, pedagógicos e didáticos, as atividades de âmbito escolar, incluindo a educação dos 0 aos 6 anos de idade" (artigo 3.º, n.º 4, alínea c, p. 9). Acresce que este organismo passa a ter como missão "assegurar a implementação das políticas educativas nos domínios do currículo e da componente pedagógica e didática da educação dos 0 aos 6 anos" (artigo 3.º, n.º 1, p. 8), reforçando a centralidade da dimensão pedagógica também nos contextos de creche.

Este novo enquadramento legal aponta para a emergência de um modelo de dupla tutela da creche, partilhado entre o MTSSS e o MECI, com potenciais implicações ao nível da supervisão pedagógica. Em particular, a atribuição de competências ao MECI poderá contribuir para uma maior coerência educativa, para o reforço da qualidade pedagógica e para uma aproximação entre creche e a educação pré-escolar, embora coloque igualmente desafios em termos de articulação interministerial, clarificação de papéis e integração de referenciais de supervisão distintos. Assim, o Decreto-Lei n.º

105/2025 constitui um marco relevante na evolução da tutela da creche, abrindo espaço a novas dinâmicas de supervisão pedagógica que importa acompanhar e analisar criticamente.

As atividades e serviços que constituem a creche estão contempladas na Portaria 262/2011, no seu artigo 5.º, alínea e), que prevê a realização de "atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças" (p. 4338) e a alínea d) aponta para um "atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças" (p. 4338). A creche contempla ainda nas suas atividades os "cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; a nutrição e alimentação adequadas (...); os cuidados de higiene pessoal e a disponibilização de informação à família sobre o funcionamento da creche e o desenvolvimento da criança" (artigo 5.º, p. 4338).

Para finalizar a análise da Portaria 262/2011, coloca-se o foco no artigo 10.º, sobre a constituição das equipas da creche. À luz deste enquadramento legal constata-se a ausência de um/a educador/a de infância para os grupos de crianças até à aquisição da marcha, ou seja, somente nos grupos após a aquisição da marcha se torna obrigatória a presença de um/a educador/a de infância. A literatura recente tem vindo a reforçar a importância da presença de educadores/as de infância em salas de berçário, evidenciando que as salas orientadas por educadores/as de infância, assim como, as salas em que o/a principal prestador/a de cuidados era educador/a de infância revelaram qualidade superior do que salas orientadas por assistentes operacionais (auxiliares e ajudantes de ação educativa), contribuindo significativamente para a qualidade das interações e das práticas pedagógicas (Tadeu, 2012).

O relatório *CoRe (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care)* (EC, 2011) também recomenda pelo menos um membro do pessoal qualificado em cada sala/grupo de crianças, o que não está previsto, em Portugal, do ponto de vista legal para as salas de creche até à aquisição da marcha, usualmente designadas de berçário.

Em Portugal, estão previstos/as profissionais de apoio à creche, designados/as de ajudantes de ação educativa, cuja formação profissional se recomenda que seja na área das técnicas de ação educativa ou de apoio à infância, mas que não é obrigatória. A estes/as profissionais apenas é exigido o certificado comprovativo da escolaridade obrigatória.

Tais constatações merecem uma reflexão, considerando que:

> os recursos humanos, docentes e não docentes, são elementos-chave para a (re)construção de uma Escola mais democrática, mais humana e humanizada, que seja capaz de e(a)fetivamente responder aos desafios da diversidade, (re)criando espaços de aprendizagens significativas,

com base em práticas colaborativas, solidárias e preocupadas com o bem-comum (CNE, 2023, p. 44).

Além disso, os rácios adulto-criança constituem um dos indicadores estruturais mais relevantes para a qualidade dos contextos de educação de infância, especialmente nos primeiros três anos de vida. A investigação tem demonstrado de forma consistente que rácios mais baixos estão associados a interações mais sensíveis, seguras e individualizadas, fatores críticos para o desenvolvimento das crianças (OECD, 2022; Slot et al., 2015). A discrepância entre os rácios legais em Portugal e as recomendações internacionais suscita uma reflexão sobre a organização dos recursos humanos nas creches portuguesas. Tais rácios influenciam diretamente a capacidade dos/as profissionais para responderem de forma pedagógica, sensível e responsiva às necessidades individuais das crianças — uma condição essencial para garantir qualidade nos contextos de educação em creche (Slot et al., 2015; Tadeu & Lopes, 2024).

Continuando a análise do enquadramento legal português, salienta-se que as carreiras profissionais de direção técnica, educadores/as de infância e ajudantes de ação educativa não está regulamentada para o setor privado lucrativo, estando somente enquadrada nas instituições de solidariedade social com protocolos de cooperação com o Estado ou, no caso de trabalhadores sindicalizados, através de contratos coletivos de trabalho da União das Misericórdias e da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).

O desenvolvimento profissional contínuo das equipas está previsto na Lei Geral do Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro) que estabelece que as entidades patronais/empregadoras devem disponibilizar 40 horas anuais de formação aos/às profissionais, independentemente do setor de atividade (a presente lei aplica-se igualmente às creches portuguesas, independentemente da sua natureza lucrativa ou não lucrativa).

Relativamente à natureza jurídica e financeira das creches em Portugal, no âmbito do Compromisso de Cooperação para a Solidariedade Social, a despesa de funcionamento com acordos de cooperação para crianças dos 0 aos 3 anos tem tido um aumento gradual ao longo dos últimos anos. Por exemplo, o número de lugares comparticipados pelo Estado, através de acordos de cooperação com entidades da rede solidária, aumentou 4.1%, em 2023, representando 61.8% da capacidade total existente (GEP-MTSSS, 2024).

No que se refere à qualificação dos/as profissionais de educação de infância, em Portugal, assim como em metade dos países e regiões da União Europeia, é exigida a qualificação superior em ciências da educação, para o período dos 0 aos 6 anos, que inclui a creche e a educação pré-escolar

(Araújo, 2017, 2024; CNE, 2022). Particularmente em Portugal, atualmente a habilitação para docência em creche e educação pré-escolar exige a titularidade do grau de mestre, na especialidade de educação pré-escolar ou na especialidade de educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (Araújo, 2017, 2024; CNE, 2022).

No que diz respeito à definição de orientações educativas, Portugal aprovou recentemente as Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024), numa ação concertada entre o MECI e o MTSSS[1].

Da totalidade dos países da União Europeia (27) verifica-se que todos possuem orientações educativas para a educação pré-escolar, no entanto, 10 deles apenas o fazem para a educação pré-escolar, excluindo a creche destes documentos (CNE, 2022).

As Orientações Pedagógicas para Creche estão organizadas em oito partes, dedicadas aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, ao papel do/a educador/a de infância, à intencionalidade educativa, à organização do ambiente educativo, às áreas de experiência e aprendizagem, ao trabalho com as famílias e comunidades, à continuidade educativa e transições e ainda contemplando uma parte importante para esta investigação sobre a liderança e o trabalho em equipa (Marques et al., 2024).

Relativamente à liderança e ao trabalho em equipa, o documento afirma e reconhece a importância da liderança na creche para a elevada qualidade destes contextos, reconhecendo que os princípios e fundamentos da pedagogia para a infância assumem-se como norteadores e recomendando a adoção de uma liderança empática e a partilha das responsabilidades das lideranças que "inspira e motiva a equipa; que conhece cada profissional e consegue reconhecer e potenciar os seus pontos fortes, que antecipa necessidades e garante condições de bem-estar para todos/as" (Marques et al., 2024, p. 101).

1.2. Enquadramento teórico e conceptual da liderança: Evolução, perspetivas e contextos educativos

As secções subsequentes deste capítulo, dedicadas ao enquadramento teórico e conceptual da liderança, recorrem a uma análise da literatura mais ampla sobre liderança educativa. Esta abordagem é intencional e metodologicamente enquadrada, visando identificar continuidades e convergências entre os contextos da educação de infância e os restantes níveis de educação e ensino.

[1] No período de recolha de dados da presente investigação, as Orientações Pedagógicas para Creche encontravam-se ainda em processo de elaboração.

Simultaneamente, esta análise não negligencia as investigações que exploram as especificidades e complexidades inerentes à liderança na educação de infância, integrando os contributos científicos mais relevantes produzidos neste domínio.

A liderança é complexa, diversa e multifacetada, compreendendo uma configuração híbrida de conhecimentos provenientes das ciências sociais e humanas. Na verdade, representa um dos fenómenos mais observados e estudados no mundo e simultaneamente menos compreendidos do planeta (Bennis & Nanus, 1985).

A liderança educacional constitui uma subcomponente de um campo mais geral e consolidado de estudos sobre liderança (Ingvarson et al., 2006). No entanto, a definição de liderança no âmbito da educação de infância permanece um desafio complexo, inclusive na atualidade (Stamopoulos & Barblett, 2020). Por essa razão, optou-se, na presente investigação, por realizar uma análise aprofundada do conceito de liderança, de modo a clarificar a sua compreensão. Esta clarificação revelou-se fundamental para sustentar as opções metodológicas e analíticas adotadas ao longo deste estudo.

Pode afirmar-se, como ponto de partida desta análise, que a liderança pode ser entendida como uma forma de influência que leva um grupo de pessoas ou uma organização a transformarem voluntariamente as suas práticas, atitudes, pensamentos, prioridades, preferências, entre outros (Greenfield, 1999).

Yukl (2013) considera a liderança como um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha de objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento de competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização. Este modelo é construído para que se possa aplicar às necessidades dos contextos e servir como plataforma para a reflexão e para o planeamento estratégico.

Outros autores consideram que a liderança é sempre um processo de influência que ocorre num sistema social e é partilhado entre os seus elementos (Ponte et al., 2009), enquanto há autores a defender que a liderança apenas ocorre se as pessoas são influenciadas a fazerem o que é ético e benéfico para a organização e para elas próprias (Cunha et al., 2007).

Pelletier (1996) afirma que a liderança é a "capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objetivos definidos" (p. 164). Nesta ordem de ideias, Lourenço

(2000) afirma que para que a liderança se exerça, o grupo, explícita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado.

De acordo com Jesuíno (2005) a liderança consiste no exercício de poder por parte de uma pessoa sobre um grupo, que nos remete também para o conceito de poder e para ideias que preconizam que os/as líderes e a liderança não se fazem sem poder.

Davis e Davidson (1991) consideram que a liderança implica relacionar uma visão do futuro com estratégias para alcançá-la que sejam capazes de captar apoio, conformidade e trabalho de equipa na sua concretização, e que servem para motivar e sustentar o compromisso com o propósito definido.

Algumas correntes da liderança centram-se nas características individuais do/a líder, outras apresentam o seu foco nos contextos e situações concretos. Na década de 1940 predominavam as ideias de que a liderança pressupunha um/a líder com características de personalidade marcantes, através das quais influenciava as pessoas (Chiavenato, 2006, 2010). Nesta perspetiva, o/a líder era visto/a como uma pessoa que possuía um conjunto de características físicas e psicológicas que lhe possibilitavam atingir uma posição de destaque e domínio em qualquer situação e contexto. Acreditava-se ser possível identificar e avaliar as qualidades inatas dos/as líderes, distinguindo-se quase que de forma automática os/as líderes e os/as não líderes. Estas ideias associadas a características e habilidades individuais e até mesmo a qualidades individuais também estiveram presentes nos primeiros estudos sobre a liderança na educação de infância (Nivala & Hujala, 2002). Nesta linha de pensamento, foram estudados em profundidade os traços da personalidade que definiam um/a líder, tendo-se identificado três dimensões essenciais: traços físicos (aparência, estatura, peso); traços pessoais (entusiasmo, autoconfiança, facilidade de relacionamento e capacidade administrativa) e traços relacionados com a tarefa (iniciativa, persistência, impulso à realização) (Chiavenato, 2006, 2010).

Os estudos desenvolvidos por Man (1959), Gibb (1969) e Stogdill (1948) comprovaram que não existem traços específicos que permitam estabelecer e definir uma clara e nítida diferenciação entre um/a bom/a líder e um/a mau/á líder com base em características inatas. A partir da década de 1980 as definições e teorias da liderança proliferaram e passa a predominar uma ideia global de que a liderança é um processo que depende do/a líder, do grupo e do contexto em que se exerce a liderança.

Segundo Mcgregor (1992), existem pelo menos quatro variáveis implicadas na liderança: as características do/a líder; as atitudes, necessidades e características pessoais dos seguidores; as características da organização, nomeadamente a sua missão e objetivos, a estrutura e a natureza das

tarefas a realizar; e ainda o meio socioeconómico e político em questão. Assim, a liderança resulta da relação complexa entre estas variáveis e, como tal, um/a líder pode ter sucesso num determinado contexto, com um determinado grupo de pessoas, e noutra situação tal pode já não se verificar.

Ao longo dos anos os estudos da liderança evoluíram para as chamadas teorias comportamentais, dando ênfase aos comportamentos dos/as líderes e procurando estudar quais os comportamentos mais apropriados a cada situação. Likert (1967) conclui que os/as líderes com um comportamento mais centrado nas pessoas eram altamente favorecidos/as, uma vez que estavam associados/as a equipas com elevada produtividade e elevada satisfação laboral. Por outro lado, nos casos dos/as líderes centrados/as na produção verificavam-se equipas com baixa produtividade e baixa satisfação laboral.

A partir destas investigações iniciam-se reflexões importantes sobre a liderança democrática, considerada mais eficaz quando comparada com os modelos autoritários de liderança (Jesuíno, 2005).

Face à multiplicidade de conceções existentes em torno do conceito de liderança — muitas vezes contraditórias entre si —, torna-se essencial compreender dois aspetos fundamentais. Em primeiro lugar, estas diferenças não se reduzem a meras subtilezas teóricas ou a debates de natureza académica estéril; pelo contrário, refletem divergências significativas relativamente ao significado dos próprios termos "líder" e "liderança", influenciando os percursos de investigação e moldando as interpretações dos resultados obtidos. Em segundo lugar, reconhece-se que tal diversidade conceptual pode, por vezes, gerar desconforto entre profissionais e investigadores/as que procuram compreender o que significa liderar de forma eficaz. No entanto, ao invés de se procurar distinguir entre perspetivas "corretas" e "incorretas", é mais produtivo encarar esta diversidade como uma oportunidade de reflexão, reconhecendo o valor das diferentes abordagens para uma compreensão mais abrangente e crítica do fenómeno da liderança (Cunha et al., 2007).

Para esta investigação foi também importante clarificar os conceitos de liderança e gestão, uma vez que ambas fazem parte do papel do/a diretor/a técnico/a da creche.

Uma das maiores mudanças no campo da educação de infância foi a transformação do pensamento sobre a liderança – de uma visão de gestão para uma visão de liderança (Stamopoulos & Barblett, 2020), pelo que importa clarificar os conceitos de líder, gestor/a e ainda diretor/a.

Os estudos de Lima et al. (2020) mostraram uma natureza polissémica e até mesmo contraditória nos usos discursivos de expressões como "diretor/a", "direção", "equipa de direção", "órgão de administração e gestão", entre outros.

Bordignon e Gracindo (2000) consideram que analisar as dimensões da liderança e gestão na educação implica refletir sobre as políticas de educação, isto porque se acredita que há uma importante ligação entre ambas, uma vez que a liderança e a gestão transformam as metas e objetivos educacionais em ações e concretizam as orientações políticas em vigor.

De acordo com Bennis (1994) existem grandes diferenças entre gerir e liderar, podendo mesmo existir organizações bem geridas e mal lideradas. No entanto, não nega que ambos os papéis possam ser assumidos pela mesma pessoa, apesar das diferenças entre gestão e liderança, que se resumem na Tabela 2.

Tabela 2

Síntese das características da gestão e da liderança, a partir das ideias de Bennis (1994), Day e Sammons (2013) e Stamopoulos e Barblett (2020).

Gestão	Liderança
Administração, direção e controlo	Inovação, inspiração e orientação
Cópia | Reprodução	Originalidade | Criação
Dirigir	Inspirar
Curto prazo	Longo Prazo
Como? Quando?	O quê? Porquê?
Foco nas estruturas	Foco nas pessoas
Resultados	Fins
Submissão ao contexto	Domínio do contexto

A Tabela 2 sistematiza as diferenças entre gestão e liderança, com base em diversos autores (Bennis, 1994; Day & Sammons, 2013; Stamopoulos & Barblett, 2020). Esta distinção contrapõe funções de natureza operacional a dimensões estratégicas e transformacionais. A gestão centra-se na administração e no controlo de recursos a curto prazo. Neste domínio, o/a gestor/a foca-se nas estruturas e na reprodução de práticas para assegurar a eficiência e a adaptação ao contexto. Em contraste, a liderança orienta-se para a inovação, a inspiração e os fins a longo prazo. Este processo mobiliza as pessoas em torno de uma visão partilhada e procura moldar ativamente o ambiente organizacional. Conclui-se, assim, que a gestão garante a ordem e a previsibilidade, enquanto a liderança impulsiona a mudança e o alinhamento coletivo.

Segundo Moyles (2006), os conceitos de liderança e gestão permanecem pouco explorados e diferenciados no âmbito da educação de infância, refletindo uma lacuna teórica e prática que dificulta a compreensão clara das funções e responsabilidades associadas a cada uma destas dimensões. A

autora sublinha que, frequentemente, as práticas de liderança são confundidas ou sobrepostas às de gestão, o que pode levar a uma abordagem administrativa e burocrática em detrimento de uma liderança pedagógica mais inspiradora e transformadora. Além disso, identifica um problema particular relacionado com a atribuição da designação de "diretor/a" nestes contextos, uma vez que este título, tradicionalmente associado a níveis educativos posteriores, pode não refletir adequadamente as especificidades, exigências e complexidades da liderança na educação de infância. Tal desfasamento terminológico e conceptual pode comprometer a valorização profissional e a legitimidade da função, dificultando a construção de uma identidade clara e reconhecida para os/as líderes nestes contextos educativos.

Na bibliografia mais recente, o/a diretor/a é igualmente considerado/a um/a profissional de grande relevância para a viabilização dos processos organizacionais, sendo a temática da liderança abordada de forma cada vez mais sistemática (Fernandes & Campos, 2015). Por outro lado, Ebbeck e Waniganayake (2003) defendem que existe uma forte relação entre a liderança e a gestão, como tal, para que se possam compreender as funções e responsabilidades específicas de gestão, para as autoras, é fundamental compreender previamente a liderança.

Day (2001) salienta que, embora liderança e gestão sejam conceitos distintos, ambos são exercidos pelos/as diretores/as dos contextos educativos, exigindo um equilíbrio específico na sua prática. Para este autor, a liderança constitui essencialmente um processo de construção e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais, ao passo que a gestão se relaciona com a coordenação, o apoio e a monitorização das atividades organizacionais. Contudo, Gardner (2007) argumenta que a distinção entre líderes e gestores/as não é absoluta, dado que mesmo os/as líderes mais visionários/as se veem frequentemente confrontados com decisões puramente administrativas.

A Tabela 3 ilustra esta distinção entre liderança e gestão, destacando que a liderança centra-se em dimensões estratégicas e de natureza inspiradora, como a definição de uma visão clara, a motivação dos/as colaboradores/as, a transformação organizacional e a construção de equipas, alinhando-se com a perspetiva de Day (2001) sobre liderança como processo de edificação de cultura e relações interpessoais. Por outro lado, a gestão enfatiza aspetos operacionais e transacionais, como a organização, implementação, controlo e monitorização dos objetivos, o que está em consonância com a definição de gestão como coordenação e apoio às atividades organizacionais.

Tabela 3

Contrastes entre as preocupações da liderança e as preocupações da gestão (adaptado de Day & Sammons, 2013)

Preocupações da Liderança	Preocupações da Gestão
Dar uma visão clara	Organizar
Oferecer inspiração	Implementar
Dimensões estratégicas	Dimensões operacionais
Transformação	Transações
Fins/Metas	Meios para...
Dar o exemplo	Sistemas
Fazer o correto	Controlo e verificação
Pessoas	Objetivos, previsões
Construir um trabalho em equipa	

Tomando como referência o contexto australiano, o *Australian Principals Professional Development Office* (2000) destaca um conjunto de competências consideradas essenciais no exercício da liderança em contextos educativos. Entre estas, salientam-se a capacidade para estabelecer uma visão partilhada e para desenvolver, de forma consultiva, um propósito comum; a facilitação do alcance de metas educativas e organizacionais; a resposta ajustada a diferentes necessidades e situações; a orientação para o futuro; a criação de condições favoráveis ao empreendedorismo educacional; a articulação entre recursos e resultados; o apoio à escola enquanto espaço dinâmico e pedagogicamente ativo; o trabalho criativo e colaborativo com as equipas; o empoderamento dos/as profissionais; bem como a garantia de que os processos e conteúdos curriculares se mantêm contemporâneos e relevantes. Em contraponto, a gestão é concebida como um conjunto de ações orientadas para a reestruturação organizacional, com vista a tornar a escola mais eficaz e eficiente. Esta inclui o planeamento e a implementação colaborativa de planos estratégicos, a adoção de práticas de gestão coerentes com os princípios da liderança, o cumprimento de requisitos legais e institucionais, a execução operacional das atividades educativas, a garantia de um funcionamento fluido da organização, a gestão eficaz de recursos humanos e financeiros, bem como o desenvolvimento de estratégias de comunicação, marketing e promoção da instituição.

A liderança e a gestão, embora conceptual e funcionalmente distintas, configuram-se como dimensões complementares e igualmente fundamentais, especialmente em contextos de mudança educativa — como é o caso da educação de infância. Com base na literatura especializada, é possível conceber uma articulação entre estas dimensões. Nesta articulação, o/a líder define a visão, a missão

e o rumo estratégico, o/a gestor/a elabora os planos de ação e o/a diretor/a assegura a operacionalização das decisões."

Esta complementaridade entre liderança e gestão, onde uma atua como força visionária e a outra como estrutura de suporte, reforça a argumentação de Gardner (2007) ao evidenciar que, embora sejam conceitos distintos, estão frequentemente interligados na prática diária dos/as diretores/as, que necessitam de equilibrar ambas as dimensões para garantir o sucesso das instituições educativas.

Contudo, em Portugal, e particularmente no contexto da creche, estas funções tendem a ser exercidas por uma única figura profissional: o/a diretor/a técnico/a. Esta acumulação de responsabilidades exige, assim, uma abordagem integrada e reflexiva à liderança e à gestão, reconhecendo a complexidade do exercício da função em contextos educativos da primeira infância.

Considera-se, ainda, pertinente clarificar a perspetiva assumida na presente investigação relativamente à liderança profissional no âmbito da educação de infância. De acordo com a EC (2014), esta liderança:

> exige capacidades, comportamentos e competências relacionadas com o apoio aos cuidados e educação das crianças, a pedagogia, o envolvimento dos pais, da comunidade local, a gestão dos profissionais e da organização. Como noutras funções de liderança no sector da educação, os líderes da educação de infância devem estabelecer uma cultura e uma intencionalidade que garantam uma oferta de elevada qualidade para todas as crianças, bem como o envolvimento e o apoio dos pais e dos profissionais (p. 70).

1.2.1. Liderança nos serviços educativos e na educação de infância

Face ao exposto e após uma análise da evolução histórica e conceptual em torno da liderança, importa agora situar o conceito de liderança ao nível dos estudos nacionais e internacionais no âmbito da educação e particularmente da educação de infância.

O tema da liderança nos contextos educativos tem merecido especial atenção no panorama internacional, nomeadamente nos EUA, no Reino Unido, na Austrália, entre outros (Parente et al., 2015).

A EC em articulação com ministérios da educação e organizações europeias, tem desenvolvido um trabalho colaborativo sobre a administração educativa, particularmente no domínio da liderança,

através de vários grupos de trabalho e mais recentemente sobre a liderança na educação de infância (EC, 2014, 2019, 2024, 2025a).

Importa salientar que em 2014 foi publicada uma proposta de princípios-chave sobre a qualidade na educação de infância, elaborada, pela primeira vez, por peritos de 25 países europeus. Esta declaração assenta em cinco dimensões-chave para a qualidade, a saber: acesso, pessoal, programa curricular, acompanhamento e avaliação, e governação e financiamento (EC, 2014). Esta publicação destaca o papel fundamental das lideranças na educação de infância para a qualidade dos serviços e a criação de condições de trabalho favoráveis, incluindo a liderança profissional e a criação de oportunidades de observação, reflexão, planeamento, trabalho em equipa e cooperação com as famílias.

De igual modo, a recomendação do Conselho da União Europeia de 22 de maio de 2019, relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade, recomenda que se apoie a profissionalização de todos os trabalhadores/as das equipas nos serviços de educação de infância, inclusive ao nível dos/as dirigentes.

Vários relatórios e documentos da OECD (2019, 2025) têm colocado em destaque a dimensão da liderança, considerando-a como fundamental para apoiar as equipas (docentes e não docentes) e fazer com que as transições funcionem da melhor forma para as crianças. A liderança é vista ainda como uma dimensão com um forte contributo na promoção da qualidade das equipas, na motivação e incentivo ao trabalho em equipa e na partilha de informações.

Rodd (1997, 2006, 2015) sustenta que a liderança na educação de infância implica a construção de uma comunidade e a oferta de um serviço de elevada qualidade. Para a autora, a liderança na educação de infância emerge de um pensamento complexo e não pode ser reduzida à simples soma das suas partes. Cumpre salientar que, apesar da sua crescente valorização, o conceito de liderança na educação de infância ainda não é plenamente consensual ou compreendido entre os diferentes intervenientes do setor.

Fullan (2000, 2001) define a liderança como o processo que faz com que todos/as os/as profissionais se esforcem por serem agentes de mudança, o que também remete para a ideia central de que a liderança é fundamental para o sucesso de qualquer organização educativa e significa também permitir mudanças que ajudem as pessoas a contribuir para essa mudança (Kivunja, 2015).

Segundo Ingvarson et al. (2006) a liderança educacional é composta por cinco componentes: (a) ter um propósito moral claro; (b) construir relações/interações; (c) compreender e gerir a mudança; (d) criar e partilhar conhecimento e (e) assegurar a coerência e o alinhamento das estruturas. Para os

autores, estas cinco componentes poderiam formar a base para uma rubrica de avaliação e gestão do desempenho do/a líder nos contextos educativos.

McCrea (2015) entende a liderança em contextos de educação de infância como um processo orientado para a melhoria, concretizado através da capacidade de influenciar positivamente os indivíduos envolvidos nos contextos educativos, promovendo uma conduta profissional e ética. Neste enquadramento, liderar na educação de infância requer que o/a líder seja capaz de exercer uma influência criativa sobre as crianças e as equipas, incentivando o seu envolvimento ativo nos processos de aprendizagem, educação e desenvolvimento que caracterizam esta etapa fundamental (Kivunja, 2015).

Waniganayake et al. (2017) argumentam que a procura por uma definição única de liderança pode não ser o caminho mais adequado, uma vez que tal abordagem poderia restringir a originalidade, a criatividade e a diversidade inerentes às múltiplas formas de exercício da liderança. Neste sentido, a análise plural das diferentes conceções de liderança constitui, por si só, uma mais-valia para esta investigação.

Também Stamopoulos e Barblett (2020) reconhecem a inexistência de uma definição única e universal do conceito de liderança. No entanto, defendem a necessidade de se estabelecer um quadro de referência claro, que permita delimitar o que constitui a liderança. Para estas autoras, tal estrutura conceptual é essencial para a construção de uma compreensão partilhada, rigorosa e profissionalizada do fenómeno, contribuindo para uma maior clareza e valorização da profissão. Acrescentam, ainda, que a liderança pode ser descrita tanto através de características e qualidades intrínsecas (como a autorresponsabilidade) como através de aspetos extrínsecos, que emergem na interação e na relação com os outros.

Murray e Clark (2013) defendem que a liderança constitui uma construção social e é um fenómeno vivido, cuja natureza é ampla, dinâmica e sujeita a constantes processos de desconstrução, interpretação e reconstrução. Assim, a liderança é entendida como um conceito em permanente transformação, desprovido de uma identidade fixa ou rígida. Neste mesmo sentido, Lambert (2002) sublinha que a forma como a liderança é definida influencia diretamente o modo como os indivíduos nela se envolvem. Consequentemente, no âmbito da presente investigação, a definição adotada assume um papel determinante, contribuindo para a clareza conceptual e o rigor metodológico de todo o processo investigativo.

A EC (2024, 2025a) reforça que a liderança deve ocupar um lugar central na gestão e monitorização da qualidade nos contextos de educação de infância, assumindo-se como elemento

essencial para a construção de sistemas educativos inclusivos e eficazes. Destaca-se uma ênfase clara na necessidade de uma liderança orientada para a qualidade, para a responsabilidade partilhada e para a eficácia organizacional. A liderança é, assim, entendida como responsabilidade de um/a profissional que assume funções de liderança administrativa, gestão organizacional e liderança pedagógica nos contextos de educação de infância. Entre as suas responsabilidades incluem-se o acompanhamento e a monitorização do bem-estar, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças; a supervisão e orientação das equipas, promovendo a sua participação nos processos de tomada de decisão; o contacto com pais e encarregados de educação; bem como o planeamento, preparação e/ou implementação do trabalho pedagógico desenvolvido nos contextos de educação de infância. A liderança na educação de infância pode incluir pessoas, equipas e/ou entidades que têm a responsabilidade de organizar a oferta de serviços nos contextos de educação de infância, a nível local e/ou nacional (EC, 2025b).

Neste enquadramento, procura-se compreender a seguir e de forma fundamentada, de que modo as abordagens à liderança transformacional, distribuída e pedagógica, contribuem positivamente para o exercício da liderança em contextos educativos — embora, ao longo da revisão bibliográfica, estes possam ser referidos como contextos escolares e/ou educativos. Reconhece-se, assim, o potencial destas perspetivas para promover práticas colaborativas, centradas na qualidade pedagógica, na participação ativa das equipas e na melhoria contínua dos processos educativos na educação de infância.

1.2.2. Liderança transformacional

A liderança transformacional tem um forte elemento moral, considerando que a liderança existe onde há entusiasmo pessoal, energia, motivação, ética e um compromisso para gerar confiança e estratégias com todos. Os/as líderes constroem relações de confiança entre eles/as próprios/as e as suas equipas e capacitam-nas para alcançar níveis mais elevados de realização pessoal e profissional (Stamopoulos & Barblett, 2020).

Burns (1978) introduz o conceito de liderança transformacional e atribui-lhe maior valor do que à liderança transacional, até então em destaque e que se caracterizava por ser um modelo centrado na supervisão, no controlo e na recompensa pelo desempenho, baseando-se em trocas entre líderes e liderados/as para alcançar objetivos previamente definidos (Bass, 1985).

Mais tarde, na continuidade dos estudos sobre estes dois tipos de liderança, Bass (1985) chegou ao conceito de liderança transformacional, composta por quatro critérios (conforme Tabela 4): (a) a influência idealizada; (b) a motivação inspiradora ou inspiração; (c) a estimulação intelectual; e (d) a consideração e/ou atenção individualizada. Posteriormente, os dois primeiros critérios uniram-se, agrupando-se e formando um novo critério carisma-inspiração (Bass, 1998).

Tabela 4

Dimensões da liderança transformacional (adaptado de Cunha et al., 2007)

Dimensões	Concretização
Influência idealizada	O/a líder seleciona comportamentos que ativam as emoções mais significativas nos seus seguidores, promovendo a confiança e a identificação dos mesmos com o/a líder, quer é capaz de influenciar ideais e valores.
Motivação Inspiradora	O/a líder comunica uma visão inspiradora, apelativa, usando para tal símbolos e metáforas para impulsionar o esforço dos seus seguidores, atuando como modelo de comportamentos e incentivando ao otimismo.
Estimulação Intelectual	O/a líder promove nos seus seguidores a tomada de consciência para os problemas, para a imaginação e para a apresentação de ideias e pensamentos. Cria condições que favoreçam o respeito pelas crenças e valores, fomentando o pensamento crítico e criativo e o autoquestionamento.
Consideração Individualizada	O/a líder atende às necessidades individuais das pessoas, apoiando-as, encorajando-as e capacitando-as para que desenvolvam o seu potencial máximo. Para tal, dá feedback e delega responsabilidades.

Para Robbins (2002), "a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional; produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional do exercício da liderança" (p. 319).

Leithwood (1994) propôs um modelo de liderança transformacional, no qual identifica oito dimensões essenciais à sua concretização: (a) a construção de uma visão partilhada para a escola; (b) a definição de objetivos estratégicos alinhados com essa visão; (c) a promoção da estimulação intelectual dos membros da organização; (d) a prestação de apoio individualizado aos/às profissionais; (e) a modelação de práticas pedagógicas e valores organizacionais consistentes; (f) a comunicação de expectativas elevadas de desempenho; (g) o desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa; e (h) a criação de estruturas que potenciem a participação ativa dos diferentes agentes educativos nos processos de tomada de decisão.

Castanheira e Costa (2007) consideram que a liderança transformacional contempla quatro componentes: (a) a componente carismática, que visa o desenvolvimento de uma visão e a promoção do respeito e confiança; (b) a componente de inspiração e motivação, através da definição de objetivos e metas elevados e da modelação de comportamentos com vista ao alcance das metas e objetivos definidos; (c) a componente de atenção e respeito às equipas; e (d) a componente de estimulação intelectual e desafio para o alcance permanente de novas metas e novos objetivos.

Para Leithwood e Jantzi (1999) a liderança transformacional contribui para a realização de diversas mudanças nos contextos educativos, nomeadamente ao nível da organização destes contextos, da delegação de poderes, das práticas educativas e administrativas mais inovadoras e eficazes e da aprendizagem dos alunos.

Uribe (2005) destaca que a liderança transformacional se distingue por criar, através de uma gestão organizacional adequada, condições que promovem a participação ativa dos/as docentes em diversas dimensões da gestão educativa. Segundo o autor, este modelo de liderança permite que os/as profissionais deixem de ser meros observadores para assumirem funções e responsabilidades relacionadas com a gestão e liderança dos contextos educativos. A liderança transformacional caracteriza-se, assim, por estar associada a uma visão clara e à definição de direções estratégicas, incluindo a reestruturação e o realinhamento da organização, o desenvolvimento das equipas e do currículo, bem como o envolvimento ativo da comunidade educativa (Bass, 1985; Burns, 1978; Leithwood & Jantzi, 2005).

Na perspetiva de Day e Sammons (2013), as práticas de liderança transformacional organizam-se em quatro dimensões centrais: (a) a definição de uma visão clara e estabelecimento de direções; (b) a compreensão das necessidades individuais e o desenvolvimento profissional das pessoas; (c) o redesenho da organização para potenciar a sua eficácia; e (d) a gestão qualificada dos processos de ensino e aprendizagem.

A construção de uma visão e o estabelecimento de direções correspondem à definição de um propósito comum que incentiva e motiva o empenho individual. Ao promover uma visão partilhada, facilita-se a aceitação das metas coletivas e manifestam-se elevadas expectativas de desempenho. Esta abordagem inspira e clarifica papéis e objetivos, integrando uma forte componente de planeamento e organização. Assim, a liderança dos diretores influencia de forma significativa o bem-estar dos/as docentes, o seu senso individual de eficácia e o comprometimento organizacional. A equipa é apoiada no seu desenvolvimento a partir de um propósito comum, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica (Day & Sammons, 2013).

Por outro lado, a compreensão e o desenvolvimento das pessoas exigem uma preocupação com a motivação da equipa, procurando não somente construir conhecimento e competências que os/as docentes e os/as restantes profissionais precisam para atingir os objetivos organizacionais, como também desenvolver o comprometimento, as capacidades e a resiliência para persistirem na mobilização dos conhecimentos e competências. Assim sendo, o apoio e a consideração pessoal são fundamentais, promovendo a estimulação intelectual e modelando valores e comportamentos apropriados. Ou seja, estas práticas não refletem apenas comportamentos de gestão, que são considerados relevantes, mas assenta principalmente em práticas colegiais, na atenção e na solidariedade, na escuta dos/as profissionais, no cuidado com o bem-estar pessoal e profissional das equipas. Reconhecer e recompensar o bom trabalho e fornecer feedback aos/às professores/as sobre o seu trabalho significam também condições de trabalho positivas para os/as docentes. Estes/as líderes diretores/as apoiam o trabalho dos/as docentes, promovem o acesso regular a uma série de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, distribuem a liderança pela organização e praticam o que defendem, assumindo-se como modelos apropriados de práticas e valores (Day & Sammons, 2013).

Quando Day e Sammons (2013) consideram a dimensão redesenhar a organização, há uma clara preocupação com o estabelecimento de condições de trabalho que permitam às equipas tirar o máximo partido das suas motivações, compromissos e capacidades, procurando construir culturas colaborativas, reestruturando e *reculturando* a organização, construindo relações produtivas com as famílias e com a comunidade e conectando a escola com o seu ambiente mais alargado. A gestão de conflitos, a formação das equipas, a delegação, a consultoria e o *networking* fazem parte das práticas predominantes.

Por fim, a gestão do programa de ensino-aprendizagem é entendida como o esforço continuado para criar condições produtivas de trabalho para os/as docentes, promovendo a estabilidade organizacional e fortalecendo a infraestrutura da escola. Para tal, é fundamental dar apoio ao processo de ensino-aprendizagem, monitorizando a atividade escolar, protegendo as equipas das distrações ao seu trabalho, fornecendo os recursos necessários aos/às professores/as, apoiando na gestão dos comportamentos das crianças, entre outros. Para além do anteriormente exposto, a liderança transformacional caracteriza-se ainda pelos efeitos positivos na eficácia individual e coletiva dos/as professores/as, pelo comprometimento organizacional e gestão do stress, pela comunicação eficaz e pela atuação de forma amigável (Day & Sammons, 2013).

Pode afirmar-se que os/as líderes transformacionais, para além de se focarem nos relacionamentos, também enfatizam a promoção de melhores resultados por meio da liderança pedagógica, às vezes também designada de "liderar para aprender" (Robinson et al., 2009).

O/a líder transformacional empenha-se na pessoa e, como resultado, obtém-se uma relação mútua não só de poder, mas de interesses mútuos em valores e aspirações/concretizações, numa visão de futuro partilhada (Burns, 1978).

Em jeito de conclusão, e com base na proposta de Rego (1998) destacam-se as áreas fundamentais e respetivas funções para uma liderança transformacional eficaz: o desenvolvimento de uma visão; o desenvolvimento da confiança e empenhamento das pessoas e a facilitação da aprendizagem organizacional. O desenvolvimento de uma visão trata-se de canalizar as energias coletivas dos membros da organização para a construção de um futuro desejável. Este processo implica inspirar os seguidores, conferindo significado ao seu trabalho e satisfazendo a necessidade de se sentirem relevantes, úteis e colaborativos. Além disso, a liderança deve facilitar a tomada de decisões e promover a iniciativa, apoiando os indivíduos a discernir entre o que é bom ou mau, aceitável ou inaceitável, importante ou superficial. Entender o desenvolvimento da confiança e do empenhamento das pessoas implica que uma visão não pode ser imposta através da coação, mas deve ser difundida por meio da persuasão e da construção de confiança. Sem confiança não existe verdadeiro empenhamento, e sem esse compromisso não é possível expandir ou concretizar a visão partilhada. Por fim, facilitar a aprendizagem organizacional significa entender que a liderança visa promover a melhoria contínua do planeamento estratégico, facilitando a aceitação das mudanças necessárias. Deve ainda possibilitar a reformulação da visão organizacional, tendo em consideração as transformações, oportunidades e ameaças que surgem no contexto em que a organização se insere.

1.2.3. Liderança distribuída

Um número crescente de investigadores, tanto no campo da liderança geral, quanto na comunidade da liderança educativa, insatisfeitos com a liderança transformacional, consideraram-na um estilo de liderança heroica e de cima para baixo (Ingvarson et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2005).

Se a liderança transformacional denotava um ressurgimento da ideia de empreendedorismo, o interesse contemporâneo pela liderança distribuída evidencia um impulso diferente, havendo uma ideia crescente de que a capacitação sustentada de um contexto educativo requer um esforço coletivo e

coordenado. Em vez de um/a líder único/a (o lugar do/a diretor/a), assume-se que a liderança é protagonizada por muitas ou várias pessoas (Ingvarson et al., 2006).

O conceito de liderança distribuída surgiu na década de 1950 e, numa perspetiva mais contemporânea, reaparece nos anos de 1990 e início dos anos 2000, apresentando-se como uma teia de atividades de liderança e interações alargadas entre pessoas e situações (Spillane et al., 2001, 2004).

Na educação de infância as ideias sobre a liderança distribuída estão em evolução (Heikka, 2013; Heikka & Waniganayak, 2011; Sisson et al., 2021). Nesta área, o conceito de liderança distribuída foi desenvolvido por Peter Gronn (2002) e emergiu como ferramenta analítica fundamental para a compreensão da liderança (Varpanen, 2021). Segundo Gronn (2002), a liderança distribuída incentiva e reconhece as contribuições de todos/as, quer ocupem lugares formais ou informais numa organização. Mesmo existindo níveis hierárquicos na organização, os/as líderes distribuem e delegam tarefas e todos/as contribuem, especializando-se no que fazem melhor, desenvolvendo-se assim uma cultura participativa.

Recentemente, o relatório *TALIS Starting Strong* 2024 (OECD, 2025) associou as práticas de liderança distribuída a níveis superiores de satisfação das equipas, apontando que na maioria dos contextos de educação de infância, a liderança distribuída está associada a uma maior satisfação com a liderança, o que, por sua vez, contribui para a melhoria das práticas pedagógicas das equipas para com as crianças. A liderança distribuída é identificada como uma característica comum nos contextos de educação de infância, refletindo uma forte colaboração entre as lideranças e as equipas.

A liderança distribuída não implica, nas conceções atuais, que as estruturas formais de liderança das organizações sejam eliminadas ou reduzidas. Em vez disso, assume-se que existe uma relação entre os processos de liderança vertical e horizontal e que se dá atenção à liderança como interação e não apenas como ação (Day & Sammons, 2013). Embora a liderança possa ser distribuída, não implica necessariamente uma ausência de hierarquia, e não exige uma mudança nas estruturas de liderança. Simultaneamente também não significa que todas as pessoas da equipa tenham que assumir papéis de liderança (Heikka et al., 2012).

A liderança distribuída reconhece que diferentes indivíduos (não apenas os detentores de cargos formais) surgirão como fontes de influência em diferentes ocasiões, de acordo com as exigências das tarefas a serem executadas. Ou seja, emerge a ideia de que os/as líderes educativos eficazes gerem ações de liderança e iniciativas dos membros da sua organização (Ingvarson et al., 2006).

Considera-se ainda que a liderança não é um evento singular. As competências de liderança podem ser constantemente aprimoradas por meio da liderança distribuída, através da participação na tomada de decisões, colaboração, trabalho em equipa, participação em comunidades e redes de aprendizagem profissional, entre outros (EC, 2020).

A liderança distribuída não se resume à partilha de tarefas numa organização, nem pode ser confundida com a simples delegação de tarefas, mas atinge níveis mais profundos de interação entre os membros que trabalham por meio de metas compartilhadas (Heikka et al., 2012).

A liderança distribuída é, na verdade, um conceito complexo e multifacetado, que exige o envolvimento e empoderamento de todas as partes envolvidas (Bolívar, 2012).

Para Bolívar (2017) a liderança distribuída não representa um novo tipo de liderança, mas antes uma nova forma de operacionalizar a liderança, ou seja, uma nova forma de concretizar e exercer a liderança.

A literatura tem apoiado a ideia de que o desenvolvimento dos/as docentes, a melhoria escolar, a mudança e o desenvolvimento organizacional são aprimorados quando a liderança é ampla, alargada e na qual os/as profissionais têm oportunidade de colaborar e de se envolverem ativamente na mudança e na inovação (Day & Sammons, 2013; Spillane et al., 2001, 2004).

Atualmente, a teorização na educação de infância sobre a liderança distribuída está em evolução em alguns países. Ao separar os papéis e responsabilidades dos/as líderes na primeira infância, com as dimensões operacionais do local de trabalho, da administração, gestão e liderança, tornou-se necessário repensar como a liderança na primeira infância é investigada e reconceptualizada (Heikka et al., 2012).

A liderança distribuída pode ser vista como uma forma de ação concertada no que diz respeito à dinâmica que ocorre quando as pessoas trabalham juntas ou que é resultado da ação conjunta e partilhada (Day & Sammons, 2013).

Para Leithwood et al. (2006) a liderança distribuída é consistente com o exercício de uma liderança mais formal do/a diretor/a em articulação com as lideranças intermédias.

Em certa medida, a liderança distribuída representa o reconhecimento de que os/as diretores/as não podem fazer tudo sozinhos/as (Day & Harris, 2002), não dispõem de tempo para tal, nem tão pouco podem ter a competência para oferecer respostas e apoios em todos os casos e em todas as situações (Bolívar, 2017). Assim os/as docentes são vistos/as não somente como "implementadores", mas como agentes de inovação e tomadas de decisão (Ingvarson et al., 2006).

À luz do que foi anteriormente exposto, e em consonância com os contributos de Day e Harris (2002), a liderança distribuída assume um papel central na promoção da melhoria dos contextos educativos a vários níveis. Neste enquadramento, os/as docentes podem desempenhar diversas funções estratégicas no seio das comunidades educativas, a saber: (a) a mediação entre a visão estratégica da instituição e a prática pedagógica quotidiana; (b) a mobilização o seu próprio conhecimento e experiência profissional para apoiar pares no desenvolvimento das suas competências e na resolução de desafios emergentes; (c) a cooperação que visa fomentar a participação ativa, a colegialidade e a cooperação entre profissionais e (d) a promoção da aprendizagem mútua, traduzida na criação de oportunidades para a partilha de saberes e práticas, com vista à melhoria contínua da atuação dos/as profissionais.

Embora se reconheça a escassez de evidência sistemática quanto à contribuição relativa de diferentes padrões de liderança distribuída para o alcance de metas organizacionais, os dados empíricos existentes apontam para uma relação consistente entre a liderança distribuída e o desempenho organizacional (Day & Sammons, 2013). Neste contexto, Waniganayake (2002) propôs um modelo de liderança especificamente orientado para a educação de infância, centrado na aprendizagem organizacional. Este modelo pressupõe a existência de múltiplos/as líderes ou especialistas que dentro da organização podem assumir funções de liderança. De acordo com a autora, a distribuição da liderança cria condições favoráveis para o fortalecimento da coesão organizacional. Simultaneamente, facilita a implementação de responsabilidades partilhadas em matéria de liderança, promovendo uma maior articulação, consistência e coerência entre os diferentes intervenientes. Esta abordagem potencia, assim, práticas participativas e descentralizadas, promovidas de forma coesa e estratégica. Para além disso, contribui para a consolidação de uma cultura organizacional baseada na aprendizagem contínua e no conhecimento colaborativamente partilhado.

Gold (2003) realizaram um estudo com 10 líderes educativos considerados/as "notáveis". Os resultados desta investigação evidenciaram que o desenvolvimento da capacidade de liderança dentro dos contextos educativos constitui uma alavanca essencial para o sucesso organizacional. Esta conclusão foi enquadrada numa perspetiva de liderança distribuída, sublinhando o seu potencial transformador (como citado em Day & Sammons, 2013).

Por outro lado, o projeto GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*), que incluiu 61 países, revelou que as perceções sobre liderança distribuída variam significativamente consoante o contexto cultural. Os dados indicam que países como a Austrália, o Canadá, a Nova Zelândia, a Irlanda, o Reino Unido e os Estados Unidos tendem a valorizar mais positivamente os

princípios da liderança distribuída. Em contraste, culturas como as da China, Japão, Singapura, Coreia do Sul e Taiwan demonstram uma menor recetividade a este modelo de liderança (Pittinsky & Zhu, 2005).

Estes estudos apontam para a importância de considerar os fatores culturais na implementação e desenvolvimento de práticas de liderança distribuída, reconhecendo que o seu impacto e eficácia estão fortemente condicionados pelo contexto sociocultural em que se inserem.

A liderança distribuída tem vindo a assumir uma crescente centralidade na investigação educacional, nomeadamente no que se refere à sua relação com o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional. Esta forma de liderança desafia a conceção tradicional e hierárquica da autoridade, promovendo uma visão mais participativa, colaborativa e contextualizada do exercício da liderança. Day e Sammons (2013) referem que, ao redistribuir a autoridade e a tomada de decisão por vários membros das organizações educativas, a liderança distribuída promove o envolvimento coletivo na resolução de problemas, na construção de soluções e na melhoria contínua das práticas. Esta abordagem não só reforça a responsabilidade partilhada, como também potencia a autonomia profissional e a agência dos/as profissionais, fatores cruciais para o florescimento de comunidades de aprendizagem profissional sustentadas e eficazes.

A investigação de Morrisey (2000) e de Chapman e Allen (2006) aprofundam esta ideia ao demonstrar que a descentralização da liderança – ou seja, o alargamento da responsabilidade para além do/a diretor/a ou líder formal – é um catalisador essencial para a constituição de ambientes organizacionais centrados na aprendizagem contínua. Estas comunidades, concebidas como espaços dinâmicos de construção conjunta de conhecimento, assentam em relações de confiança, partilha, reflexão crítica e compromisso com a melhoria da prática.

Neste sentido, a liderança distribuída não deve ser entendida apenas como a delegação de tarefas, mas sim como um processo interativo e relacional que emerge das práticas quotidianas dos diferentes atores dos contextos educativos. Gronn (2002) conceptualiza esta ideia através da noção de "liderança como prática distribuída", salientando que a liderança reside nas interações entre os indivíduos, nas estruturas organizacionais e nos contextos específicos em que ocorrem. Esta visão implica reconhecer os múltiplos atores – formais e informais – que contribuem para o funcionamento da organização e para a sua aprendizagem coletiva.

Adicionalmente, o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional está intrinsecamente ligado à construção de uma cultura organizacional que valoriza o conhecimento pedagógico, a colaboração horizontal e a investigação sobre a prática. Como defendem Hargreaves e

Fullan (2012), tais comunidades exigem lideranças capazes de fomentar um clima de aprendizagem contínua, centrado na confiança profissional, na interdependência e na partilha de responsabilidades.

Assim, ao conjugar os princípios da liderança distribuída com os pressupostos das comunidades de aprendizagem profissional, emergem práticas organizacionais mais adaptativas, resilientes e orientadas para a inovação. Este enquadramento teórico contribui, por conseguinte, para uma compreensão mais robusta das condições que sustentam a transformação dos contextos educativos em organizações verdadeiramente aprendentes.

É possível, assim, afirmar que os estudos também têm vindo a evidenciar uma relação positiva entre práticas de liderança distribuída e processos de mudança organizacional. Blase e Blase (1999) e Hallinger e Kantamara (2000) demonstraram que contextos educativos onde a liderança é partilhada tendem a apresentar maior capacidade de adaptação e inovação face aos desafios contemporâneos da educação. Estes estudos indicam que a liderança distribuída contribui para a criação de condições estruturais e culturais favoráveis à transformação organizacional sustentada.

Paralelamente, a investigação centrada na melhoria educativa tem reiterado a importância da participação ativa dos/as professores/as nos processos de tomada de decisão. Neste âmbito, Rosenholtz (1989) foi pioneira ao sublinhar que os contextos que promovem relações colegiais fortes e uma cultura de colaboração profissional apresentam melhores resultados no que diz respeito à melhoria contínua e ao desenvolvimento organizacional. A presença de relações horizontais, baseadas na confiança mútua e na partilha de objetivos comuns, revela-se decisiva para o sucesso das iniciativas de mudança.

Neste enquadramento, a liderança distribuída surge como um catalisador que potencia a capacidade coletiva da organização para responder a exigências internas e externas. Ao proporcionar aos/às profissionais oportunidades reais para colaborarem, co-construírem soluções e liderarem processos de inovação pedagógica, aumentam-se significativamente as probabilidades de sucesso da mudança e da melhoria (Day & Sammons, 2013).

Em síntese, o envolvimento dos/as profissionais em funções de liderança partilhada não só promove o seu desenvolvimento profissional, como também fortalece o capital social das organizações educativas. Esta dinâmica colaborativa e participativa contribui para a construção de um ambiente mais propício à aprendizagem organizacional e à consolidação de uma cultura de melhoria contínua, onde o compromisso com a qualidade educativa é partilhado por todos/as os/as intervenientes.

A literatura especializada tem vindo a evidenciar que a liderança distribuída, quando articulada com elevados níveis de coesão organizacional e confiança interpessoal, contribui significativamente

para a capacitação dos/as profissionais educativos. Esta capacitação – entendida como o fortalecimento das competências, da autonomia e da responsabilidade coletiva dos/as docentes – constitui um elemento central para a sustentação da melhoria educativa a longo prazo (Chapman & Allen, 2006; Day & Sammons, 2013).

De igual modo, os contributos de Newmann e Wehlage (1995) sublinham que a melhoria educativa sustentada não depende exclusivamente de reformas externas ou de lideranças carismáticas, mas antes da existência de uma comunidade profissional coesa, com elevada densidade relacional e orientada para a aprendizagem contínua. A liderança distribuída, ao valorizar e mobilizar o conhecimento prático dos/as profissionais e ao promover a sua participação em processos de decisão, cria as condições estruturais e culturais para que essa comunidade se desenvolva de forma autónoma e sustentável.

A articulação entre liderança distribuída, coesão organizacional e confiança interpessoal revela-se fundamental para potenciar a capacitação profissional e, por conseguinte, garantir a continuidade e profundidade dos processos de melhoria educativa. Este modelo assenta numa visão sistémica da organização educativa, onde o desenvolvimento profissional, a liderança partilhada e a cultura colaborativa se reforçam mutuamente.

1.2.3.1. Desafios à liderança distribuída

Não obstante os benefícios amplamente reconhecidos da liderança distribuída, importa sublinhar que a sua implementação efetiva nos contextos educativos não está isenta de desafios e limitações. A literatura aponta diversas ressalvas que devem ser cuidadosamente consideradas, sob pena de comprometer a eficácia desta abordagem e distorcer os seus princípios orientadores (Day & Sammons, 2013; Goldstein, 2004; Harris, 2004).

Em primeiro lugar, subsistem barreiras de natureza estrutural, cultural e micropolítica que condicionam a operacionalização da liderança distribuída nos contextos educativos. Estas barreiras manifestam-se, frequentemente, através de normas institucionais enraizadas, resistências à mudança e dinâmicas de poder informais que tendem a perpetuar modelos hierárquicos de liderança. Em segundo lugar, é necessário reconhecer que, para alguns membros da organização, a liderança distribuída pode ser percecionada como uma ameaça às posições formais de autoridade. Este sentimento é particularmente evidente em contextos onde a identidade profissional está fortemente associada ao estatuto e à posse de um cargo formal. A partilha do controlo pode ser vivida, nestes casos, como uma

perda de influência ou como uma fragilização da liderança formal, dificultando o compromisso com práticas verdadeiramente colaborativas. Adicionalmente, os sistemas educativos contemporâneos continuam a ser, em grande medida, organizados de forma rígida, com estruturas departamentais e hierarquias bem definidas que delimitam papéis, funções e responsabilidades. Esta rigidez estrutural pode inibir a autonomia dos/as profissionais e dificultar a sua participação ativa em processos de liderança, restringindo o potencial emancipador da liderança distribuída. Por fim, importa referir que, em alguns contextos, a liderança distribuída é incorretamente interpretada como mera delegação de tarefas. Esta confusão conceptual conduz, muitas vezes, a práticas que mantêm o controlo centralizado na liderança formal, ao mesmo tempo que transferem responsabilidades operacionais para as equipas, sem lhes conferir verdadeiro poder de decisão ou reconhecimento formal. Tal desvirtuamento não só compromete os fundamentos da liderança distribuída, como pode gerar desmotivação e desgaste entre os/as profissionais envolvidos (Day & Sammons, 2013; Goldstein, 2004; Harris, 2004).

Assim, torna-se fundamental que a liderança distribuída seja compreendida e implementada como um processo relacional, construído com base na confiança, na partilha de valores e na colaboração horizontal, e não apenas como uma redistribuição funcional de tarefas. A superação destas limitações exige uma mudança cultural profunda nas organizações educativas, bem como uma reconfiguração das políticas e estruturas que sustentam os sistemas educativos.

Apesar das ressalvas anteriormente identificadas e das dificuldades inerentes ao processo de implementação da liderança distribuída, os estudos em larga escala sobre os efeitos da liderança na aprendizagem evidenciam benefícios significativos desta abordagem. A investigação desenvolvida no Canadá e em Inglaterra, por exemplo, demonstrou que a distribuição de uma proporção mais alargada de responsabilidades de liderança entre os/as professores/as tem efeitos positivos tanto na eficácia docente como no envolvimento dos alunos (Day & Sammons, 2013). Estes resultados sugerem que a liderança distribuída não é apenas uma estratégia organizacional, mas um mecanismo de transformação das práticas pedagógicas e das culturas escolares.

A eficácia da liderança distribuída, todavia, depende de um conjunto de condições contextuais e organizacionais que devem ser cuidadosamente analisadas. De acordo com Day e Sammons (2013), uma dessas condições reside na capacidade do/a diretor/a para avaliar, de forma crítica e contextualizada, o que é mais adequado para os contextos em função da sua fase de desenvolvimento organizacional. Esta leitura estratégica do contexto permite uma distribuição ajustada das responsabilidades, respeitando o ritmo e as necessidades específicas da instituição. Outro fator determinante para o sucesso da liderança distribuída prende-se com a avaliação que o/a diretor/a

realiza relativamente à prontidão e às competências do pessoal docente para assumir funções de liderança. A liderança eficaz pressupõe a existência de profissionais preparados/as, motivados/as e reconhecidos/as como legítimos/as pelos seus pares, o que implica também investimento contínuo em formação e desenvolvimento profissional. A confiança institucional constitui igualmente uma condição estruturante. O grau em que esta confiança está estabelecida entre os diferentes membros da organização influencia diretamente a disposição dos/as docentes para partilhar responsabilidades, tomar iniciativa e colaborar de forma horizontal. Sem um clima de confiança mútua, a liderança distribuída corre o risco de ser formalmente adotada, mas funcionalmente inoperante. Por fim, mas não menos relevante, destaca-se o papel do próprio/a diretor/a enquanto líder pedagógico/a. As suas competências, experiência e visão estratégica são decisivas para orientar, apoiar e legitimar os processos de liderança partilhada. Um/a diretor/a com uma postura aberta, reflexiva e facilitadora revela maior capacidade para criar as condições necessárias para a emergência de uma cultura colaborativa e de responsabilização partilhada.

Assim, a liderança distribuída, quando devidamente contextualizada, apoiada e sustentada por lideranças educativas visionárias e estratégicas, constitui uma via promissora para o reforço da eficácia profissional, do envolvimento e da melhoria sustentada dos contextos educativos.

A confiança constitui uma dimensão estruturante da liderança distribuída, sendo amplamente reconhecida como uma condição essencial para o seu sucesso. Como referem Day e Sammons (2013), importa considerar distintos níveis de confiança no seio da organização: a confiança entre o/a diretora e os/as profissionais, a confiança interpessoal entre os membros das equipas docentes, e ainda a confiança organizacional mais ampla, que estrutura as relações e práticas quotidianas. A presença de confiança nestas várias dimensões favorece a partilha de responsabilidades, legitima o exercício de liderança por parte dos/as docentes e promove um ambiente em que o risco, a iniciativa e a inovação são encorajados. Pelo contrário, a ausência de confiança compromete a construção de relações horizontais e limita a eficácia da liderança distribuída, conduzindo muitas vezes à sua formalização superficial sem efeitos reais sobre a cultura organizacional.

Paralelamente, a investigação tem demonstrado que, em contextos educativos, a liderança exercida pelos/as administradores/as escolares (nomeadamente diretores/as) e pelo pessoal docente, embora distinta nas suas funções e níveis de responsabilidade, é profundamente interdependente. Wenner e Campbell (2017) sublinham que ambas as formas de liderança — formal e distribuída — desempenham papéis essenciais e complementares no processo de melhoria da qualidade educativa.

Esta interdependência exige uma visão partilhada, comunicação eficaz e respeito mútuo entre os diferentes níveis de liderança.

Entre os fatores que contribuem para o êxito da liderança distribuída destacam-se ainda o alinhamento estratégico entre os membros da organização, o alcance de consensos em torno dos objetivos educativos e o otimismo profissional dos/as professores/as. Como salientam Day e Sammons (2013), o planeamento articulado e a definição partilhada de metas são fundamentais para assegurar coerência nas práticas de liderança e reforçar o compromisso com a missão da escola. O otimismo, entendido como a crença na capacidade de alcançar melhorias, potencia a motivação intrínseca e o envolvimento proativo das equipas.

Neste quadro, os estilos de liderança adotados pelas lideranças formais assumem um papel crucial na consolidação da liderança distribuída. A este respeito, Neves e Coimbra (2017) observam que estilos de liderança orientados para o apoio emocional, a valorização profissional e o desenvolvimento de um clima organizacional positivo contribuem significativamente para o comprometimento afetivo dos/as docentes com os contextos educativos. Este comprometimento, por sua vez, é um indicador de bem-estar profissional e um fator promotor de estabilidade, inovação e melhoria contínua.

Em síntese, a eficácia da liderança distribuída não reside apenas na redistribuição de funções, mas na criação de uma cultura educativa alicerçada na confiança, na interdependência colaborativa e no compromisso coletivo com a melhoria da qualidade educativa. Trata-se de um processo complexo e dinâmico, que exige investimento estratégico por parte das lideranças formais e envolvimento ativo de todos os membros da organização.

1.2.4. Liderança pedagógica

A liderança pedagógica, por vezes designada de liderança educativa, é aquela que tem como objetivo melhorar as aprendizagens, através da definição de uma visão clara para os contextos educativos e da mobilização das pessoas nessa direção (Bolívar, 2012).

A liderança pedagógica na educação de infância envolve articular uma visão transformadora com a capacidade de gerir processos, desenvolver estratégias organizacionais e promover resultados educacionais consistentes. Exige ainda a co-construção contínua do currículo e a promoção de melhores resultados ao nível do desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças (EC, 2014, 2024; Douglass, 2019).

Esta perspetiva de liderança pedagógica aproxima-se, em certa medida, das ideias de Oliveira-Formosinho (2002), quando se refere à supervisão pedagógica que se desenvolve e se reconstrói continuamente, que se assume num papel de apoio e não de inspeção/auditoria, que se baseia na escuta ao invés de definição prévia, que corrobora uma ideia de colaboração ativa na definição de metas acordadas e combinadas entre todos os agentes educativos, na qual a prática é refletida permanentemente através de uma ação constante que procura responder aos problemas, necessidades e dificuldades do quotidiano.

A liderança pedagógica é amplamente reconhecida como uma das responsabilidades centrais no exercício da liderança no contexto da educação de infância (Heikka, 2013). Esta forma de liderança exerce uma influência direta sobre a prática pedagógica, sendo precedida por uma atuação significativa sobre os valores, os princípios e a cultura organizacional da instituição.

De acordo com a EC (2024, 2025a), a liderança pedagógica é a função de liderança necessária para dar suporte a um ambiente educacional inclusivo e de elevada qualidade, promovendo os direitos das crianças e fomentando o seu bem-estar, socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Estas atribuições incluem a criação de relações de confiança com e entre os/as profissionais; o apoio ao desenvolvimento profissional das equipas; a promoção da conceção de currículos participativos; a implementação, o acompanhamento e a avaliação das práticas; e a estruturação do ambiente de trabalho, tendo em vista a melhoria contínua das práticas (EC, 2025a).

Bolívar (2017) considera que atualmente a liderança pedagógica requer uma compreensão mais ampla nas dimensões da capacitação das pessoas, no apoio ao ensino e aprendizagem, no acompanhamento e supervisão do ensino e aprendizagem e no apoio à comunidade.

Palaiologou e Male (2019) consideram que nos tempos atuais a liderança pedagógica estende a "liderança para a aprendizagem" para além das salas e passa a contemplar a comunidade, numa nova construção de liderança pedagógica que visa criar "um processo unificado" entre todas as partes envolvidas nos processos de aprendizagem. Por outro lado, situam o conceito de liderança pedagógica como prática pedagógica nos contextos de educação e cuidados na primeira infância, considerando que a liderança pedagógica está enraizada num contexto específico, que presta especial atenção ao ambiente e às perspetivas subjetivas dos contextos envolvidos.

Segundo vários autores (Estevão, 2000; Gairín & Villa, 1998) o desenvolvimento de uma liderança educativa e pedagógica pressupõe uma visão de futuro para os contextos educativos. Para tal, é necessário definir uma intervenção e promover ações concertadas que mobilizem o empenho

individual e coletivo de todos/as que participam na vida dos contextos educativos, contribuindo para o seu desenvolvimento organizacional (Nóvoa, 1992).

Day e Sammons (2013) consideram que o exercício da liderança pedagógica exige um conjunto de conhecimentos sólidos por parte dos/as diretores/as. Sem uma compreensão adequada dos saberes necessários para que os/as professores/as ensinem bem (incluindo o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico do conteúdo específico, o conhecimento curricular e o conhecimento das crianças), os/as líderes não conseguem desempenhar funções essenciais de melhoria e de apoio ao desenvolvimento profissional docente (Spillane et al., 2004).

Day e Sammons (2013), a partir da meta-análise dos estudos de Leithwood et al. (2006), destacam algumas dimensões que, embora não totalmente distantes da liderança transformacional, assumem particular relevância na liderança pedagógica. Entre estas dimensões destacam-se:

a) Estabelecer metas e expectativas, compreendendo a importância das metas; garantindo que os objetivos sejam claros e desenvolvendo o comprometimento das equipas com as metas.

b) Definir e planear recursos estratégicos em consonância com critérios alinhados com os propósitos pedagógicos e filosóficos e garantindo financiamento e sustentabilidade para as prioridades pedagógicas.

c) Planear, coordenar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem e o currículo, promovendo discussões e reflexões entre a equipa sobre o impacto das práticas nos resultados das crianças. Para tal, a supervisão ativa e a coordenação pedagógica são fundamentais, pela observação nas salas, pelo fornecimento de feedback aos/às docentes e pela garantia de um sistema de monitorização e avaliação para um programa de melhoria.

d) Promover e participar na aprendizagem e desenvolvimento do/a professor/a, garantindo o foco nas relações entre o ensino e a aprendizagem, fomentando a responsabilidade coletiva e a responsabilidade pela aprendizagem e bem-estar das crianças e fornecendo conselhos úteis sobre como resolver problemas de ensino-aprendizagem.

e) Garantir um ambiente de apoio e organizado, protegendo o tempo do/a professor/a, assegurando rotinas consistentes e identificando e resolvendo conflitos de forma rápida e eficaz.

f) Criar fortes conexões educacionais, através da continuidade e coerência entre os programas de ensino, garantindo transições eficazes de um ambiente educacional para o outro, construindo e aprimorando as relações casa-escola e estabelecendo continuidades entre as identidades dos alunos e as práticas escolares.

g) Envolver-se em conversas construtivas sobre problemas, descobrindo as razões pelas quais os/as professores/as atuam de um determinado modo e conduzindo discussões sobre méritos das práticas atuais e alternativas.

h) Selecionar, desenvolver e usar ferramentas inteligentes, garantindo que estas sejam baseadas em teorias válidas e estejam bem planeadas.

Os resultados da meta-análise realizada por Day e Sammons (2013) evidenciam que o impacto da liderança pedagógica é quase quatro vezes maior do que o da liderança transformacional, no que se refere à melhoria do ensino e aprendizagem e ao consequente impacto positivo na aprendizagem de cada aluno.

No entanto, a liderança pedagógica e a liderança transformacional não são mutuamente exclusivas, na verdade, a combinação de estratégias pode ser benéfica para garantir o sucesso, apoiando e melhorando as condições de ensino e aprendizagem por meio de impactos diretos sobre os/as professores/as e o seu trabalho. Aliás, o que a definição e combinação de abordagens de liderança transformacional com a liderança pedagógica sinalizam, nas últimas décadas, é a mudança do/a diretor/a como gestor/a, para o/a diretor/a como líder (Day & Sammons, 2013).

Outras investigações também consideram a combinação da liderança transformacional com a liderança pedagógica altamente benéfica, possibilitando a capacitação colaborativa com um forte foco pedagógico (Day et al., 2016; Robinson et al., 2009).

A meta-análise de evidências internacionais realizada por Day e Sammons (2013) aponta para a presença em escolas eficazes (bem-sucedidas) e em escolas em processos de melhoria, da combinação da liderança transformacional e pedagógica, especialmente no caso do/a diretor/a que assume um forte impacto na qualidade dos ambientes e nas condições psicológicas, físicas e sociais em que o ensino e a aprendizagem acontecem (Day & Sammons, 2013), logo nas condições de trabalho dos/as professores/as.

Pode assim concluir-se que liderança pedagógica significa melhorar e desenvolver práticas educacionais e de ensino em organizações educativas (Hujala et al., 2016).

Na educação de infância, a liderança pedagógica significa assumir a liderança em relação às tarefas centrais: apoiar os objetivos educacionais e desenvolver o currículo e o seu processo de tomada de decisão (Hujala, 2004). A liderança pedagógica é assim composta por três elementos: desenvolver práticas educativas, cuidar das relações humanas e garantir a gestão administrativa na perspetiva dos objetivos educacionais (Hujala et al., 2016).

A liderança pedagógica pode ser moldada pela aprendizagem das crianças, pelo profissionalismo dos/as profissionais de educação de infância e pelos valores da sociedade (Heikka & Waniganayake, 2011).

Na Noruega e na Finlândia a liderança pedagógica é entendida como uma liderança alinhada com uma abordagem holística da pedagogia (combinando cuidados, brincar, aprendizagem e participação) e que valoriza a forma como os/as profissionais de educação criam comunidades e relações de aprendizagem por meio da liderança, em vez de se centrar em resultados de aprendizagem prescritivos (Boe et al., 2022).

A liderança pedagógica é responsável por garantir a educação e o cuidado das crianças (Sergiovanni, 1984) e refletir e divulgar os resultados da investigação atual junto das equipas (Kagan & Hallmark, 2001). Neste âmbito, "os efeitos da conduta ética e moral das instituições e dos/as seus/suas líderes representantes nas relações interpessoais com os professores são determinantes para a saúde e bem-estar psicossocial de todos os intervenientes no processo educativo" (Neves & Coimbra, 2017, p. 5).

Neste sentido, a liderança pedagógica ética traduz-se na adoção de comportamentos moralmente adequados por parte do/a líder, visíveis nas suas ações e nas relações interpessoais que estabelece, bem como na promoção desses comportamentos no seio das equipas, sustentada numa comunicação bidirecional, no reforço e na participação nos processos de tomada de decisão (Brown et al., 2005).

A liderança pedagógica ética e moralmente adequada toma também em consideração três pilares essenciais da liderança: o propósito, o contexto e a capacidade humana (Dempster, 2009). O propósito deverá sempre centrar-se na aprendizagem, considerando que através da aprendizagem e desenvolvimento pode-se melhorar a vida das pessoas, ou seja, o propósito moral da liderança será a melhoria das condições de vida das pessoas através da aprendizagem (Dempster, 2009; Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004). O contexto deve ser entendido como fator determinante dos comportamentos de liderança, sendo ainda fundamental para o/a líder compreender o macro e micro contexto (Hargreaves, 2001; Leithwood, 2005, 2006; Leithwood & Riehl, 2003). Por fim, a capacidade humana é entendida como o facto de que o/a diretor/a por si só não conseguirá atingir os objetivos, necessita dos outros, da equipa para a sua concretização coletiva.

Importa ainda destacar que a liderança pedagógica preconizada na investigação considera que no centro de um processo de mudança está a integridade do/a líder, o exemplo que o/a líder dá e a confiança que o/a mesmo/a estabelece com as equipas (Barker & Coy, 2004).

Compreende-se efetivamente que ninguém detém a chave ou resposta certa para entender as complexidades da liderança, nem tão pouco um modelo único para encontrar as respostas exatas sobre a liderança. Pelo contrário, os/as líderes precisam de criar um espaço no qual a sua identidade profissional possa ser construída através do diálogo e da reflexão (Stamopoulos, 2012).

Deste modo, são assumidas na investigação realizada as lentes de uma liderança pedagógica com potencial transformador dos contextos, que exige o envolvimento de todos os intervenientes e a corresponsabilização de todos que fazem parte e se constituem parte da educação de infância, numa perspetiva-democrática, ética e participativa.

1.3. Características e dimensões da liderança eficaz

Com vista a aprofundar a compreensão da liderança eficaz enquanto constructo complexo, situado e relacional, procede-se, de seguida, à análise crítica de estudos nacionais e internacionais desenvolvidos em diferentes níveis de educação e ensino. Esta opção teórica e metodológica assenta no reconhecimento de que, embora a liderança se concretize de forma contextualizada, existem princípios, dimensões e práticas que atravessam os diversos sistemas educativos, permitindo uma leitura transversal do fenómeno. A análise destes contributos constitui, assim, uma estratégia fundamental para a construção de um quadro conceptual alargado sobre a liderança eficaz, possibilitando o estabelecimento de pontes analíticas com a liderança na educação de infância e, em particular, com a liderança exercida em contextos de creche, sem desconsiderar as suas especificidades institucionais, pedagógicas e organizacionais.

A presente investigação considera a liderança naquilo que são os seus efeitos e impactos na qualidade das práticas, na aprendizagem e bem-estar das crianças e no desenvolvimento profissional das equipas, corroborada pela investigação das últimas décadas que identifica a liderança como "uma das variáveis chaves do desenvolvimento dos professores e das escolas" (Flores et al., 2014, p. 23).

Falar de uma liderança eficaz implica necessariamente assumir a liderança na sua multiplicidade de ideias e dimensões, considerando a dimensão moral da educação, a natureza social e interpessoal das práticas educativas, a dimensão curricular e a natureza política da educação (Alves, 1999).

1.3.1. Características dos/as líderes eficazes

A EC (2020) considera que um/a diretor/a de contextos educativos, para exercer uma liderança eficaz, deve reunir um conjunto diversificado de características, entre as quais se destacam a comunicação clara e objetiva, a organização pessoal e a gestão transparente. Acrescem a centralidade atribuída à aprendizagem e à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, a promoção de um diálogo inclusivo que favoreça o envolvimento de todas as partes e o conhecimento da realidade e das comunidades em que os contextos educativos se inserem. Destacam-se ainda uma visão atenta aos desafios sociais mais amplos, o compromisso com a reflexão, a cidadania e a inclusão, bem como a adoção de comportamentos flexíveis, acessíveis e abertos à diversidade de ideias. Por fim, sublinham-se a capacidade de autocrítica e a utilização do conhecimento científico e do trabalho desenvolvido por instituições nacionais e internacionais, promovendo a interação entre culturas dentro e fora da escola.

Por sua vez, Silva (2010), num estudo sobre a liderança nas escolas portuguesas, identifica um conjunto de características essenciais associadas à eficácia da liderança. Destacam-se uma visão estratégica e inovadora, orientada para a definição de objetivos claros e ambiciosos, bem como uma atuação coerente com um quadro de valores. O/a líder eficaz considera a escola nos seus contextos micro e macro, planeia com rigor e flexibilidade e acompanha e supervisiona as atividades desenvolvidas, assegurando recursos e metodologias adequados às necessidades identificadas. Valoriza ainda as pessoas, promove relações interpessoais positivas, incentiva o trabalho colaborativo e em equipa, envolve a comunidade educativa e fomenta a formação pessoal e profissional das equipas.

Também Leithwood et al. (2010) apresentam quatro categorias que os/as líderes de sucesso exibem, nomeadamente: (a) a capacidade de definir uma direção; (b) promover o desenvolvimento das pessoas; (c) ajustar e orientar a organização; e (d) contribuir para a melhoria dos programas de ensino-aprendizagem. Os autores consideram ainda que os/as líderes mais bem-sucedidos/as têm uma "mente aberta" e estão disponíveis para aprender com os outros, normalmente apresentam características de otimismo, resiliência e persistência.

Para além destas características associadas aos/às líderes bem-sucedidos/as, a literatura recente reforça que a liderança eficaz desempenha um papel determinante na qualidade dos programas de educação de infância, produzindo impactos positivos nas crianças, nas famílias e nas comunidades (Movahedazarhouligh et al., 2022).

Mais recentemente, a EC apontou para que uma liderança bem-sucedida na educação de infância está frequentemente ligada às funções pedagógicas da liderança e ao papel da liderança na

promoção de um clima organizacional positivo, do bem-estar das equipas e promotor do seu desenvolvimento profissional (EC, 2024).

É pertinente destacar que, em Inglaterra, o *National College for School Leadership* (2001) definiu um conjunto de características associadas a uma liderança eficaz em contexto educativo. De acordo com esta instituição, os/as diretores/as eficazes são aqueles/as que fornecem uma visão clara e um sentido de orientação estratégica, conseguindo centrar o foco das equipas no essencial — nomeadamente, a aprendizagem das crianças — e evitar que estas se dispersem em relação às suas prioridades pedagógicas. Estes/as líderes demonstram ainda um conhecimento profundo sobre o que acontece dentro das salas de atividades, revelando uma compreensão clara das dinâmicas pedagógicas e organizacionais. Possuem igualmente uma perceção informada dos pontos fortes e das fragilidades das suas equipas, sendo capazes de mobilizar os primeiros de forma a mitigar os segundos, contribuindo assim para o fortalecimento coletivo da prática educativa.

Diversos estudos evidenciam que diretores/as com fortes competências de liderança constituem um fator determinante para a melhoria contínua dos contextos educativos, exercendo uma influência direta e indireta nos resultados de aprendizagem, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade (Bolívar, 2017). Neste sentido, a liderança assume-se como um elemento central para o sucesso das instituições educativas, uma vez que a eficácia da direção está fortemente associada à eficácia global dos contextos educativos (Marzano et al., 2005).

Wilhelm (1996) considerou que a condição *sine qua non* dos/as líderes eficazes do futuro, permanece, em grande parte, idêntica ao passado. Segundo o autor, essa eficácia assenta em qualidades como a inteligência, valores claros e sólidos, níveis elevados de energia pessoal, capacidade e vontade de crescer constantemente, visão, curiosidade contagiosa, boa memória e capacidade de fazer com que as equipas se sintam bem consigo mesmas.

1.3.2. Dimensões da liderança eficaz

Para além das qualidades individuais, diversos autores identificaram um conjunto de dimensões fundamentais para o exercício de uma liderança eficaz (Bolívar, 2017; Day et al., 2010; Leithwood et al., 2008; Robinson, 2007; Rodd, 1997, 2006), tendo sido possível identificar cinco dimensões da liderança com impactos positivos e reconhecidos, inclusive nos contextos de educação de infância. A primeira dimensão refere-se ao estabelecimento de uma direção clara, com a definição de uma visão, valores, objetivos e expectativas partilhadas. Segue-se a gestão dos contextos educativos, potenciando

a melhoria contínua e a transformação organizacional, através de uma liderança mais horizontal, baseada no compromisso e corresponsabilização de todas as pessoas. A terceira dimensão incide sobre a liderança orientada para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, procurando alargar as oportunidades educativas e elevar a sua qualidade. A liderança para o desenvolvimento dos/as profissionais constitui igualmente uma dimensão essencial, através da criação de melhores condições de trabalho, da valorização da formação contínua e do incentivo ao desenvolvimento profissional. Finalmente, destaca-se a dimensão relativa à comunidade educativa, sublinhando a importância de estabelecer relações mais positivas com todos os membros da comunidade, interna e externamente, promovendo laços de confiança e o reconhecimento do contributo de cada um.

Com base nos estudos analisados, e nas ideias preconizadas por autores estudados, elaborou-se a Tabela 5, a qual sintetiza as principais ideias associadas a cada uma das dimensões anteriormente identificadas, aprofundando o respetivo significado em termos práticos e explicitando os impactos decorrentes da sua implementação.

Tabela 5

Dimensões e efeitos de uma liderança eficaz

Dimensões	Descrição e Práticas	Impactos
Estabelecer uma direção clara, definindo uma visão, valores, objetivos e expectativas partilhadas	Estabelecer valores que orientam os contextos educativos. Garantir clareza da visão e dos valores dos contextos educativos. Estabelecer elevadas expectativas. Construir um propósito partilhado. Influenciar positivamente o comportamento de equipas e famílias. Esclarecer papéis, objetivos e metas comuns. Planear e organizar de forma colaborativa.	● Construção de um propósito moral. ● Criação de um clima de confiança organizacional. ● Motivação das equipas. ● Aceitação das metas propostas.
Gerir os contextos educativos, potenciando a melhoria e transformação organizacional	Repensar e redefinir papéis, responsabilidades e funções. Desenvolver práticas de liderança horizontal que promovam compromisso, corresponsabilização e participação (liderança pedagógica distribuída). Reorganizar o ambiente educativo e a estrutura das instalações. Identificar novas oportunidades para a-organização.	● Melhoria das condições dos contextos educativos. ● Estabelecimento de culturas organizacionais mais colaborativas
Liderar para a aprendizagem, para o desenvolvimento e para	Ampliar as oportunidades de aprendizagem e a sua qualidade. Garantir o acesso de todas as crianças a serviços de	● Melhoria da aprendizagem, do desenvolvimento e do

Dimensões	Descrição e Práticas	Impactos
o bem-estar	elevada qualidade. Intervir na organização educativa e pedagógica, promovendo participação, desenvolvimento e bem-estar.	bem-estar das crianças.
Liderar o desenvolvimento dos/as profissionais	Estabelecer condições de trabalho que favoreçam uma cultura colaborativa. Criar tempos partilhados de planificação, resolução de problemas e partilha de boas práticas. Desenvolver práticas de supervisão pedagógica. Promover a formação contínua, oportunidades de desenvolvimento profissional e formação em contexto. Contribuir para o bem-estar profissional e pessoal das equipas. Desenvolver e orientar as equipas, dando-lhes feedback e suporte individual.	● Melhoria das condições de trabalho dos/as profissionais. ● Melhoria da qualidade das equipas. ● Melhoria da eficácia individual e coletiva. ● Maior compromisso, competência e resiliência. ● Melhoria do clima organizacional.
Construir relações na e com a comunidade educativa, dentro e fora de portas	Desenvolver e manter relações positivas com toda a comunidade (em diferentes níveis). Estabelecer relações de confiança e respeito mútuo. Reconhecer e valorizar o papel de todos. Contribuir para a melhoria da imagem dos contextos educativos. Estabelecer compromissos com a comunidade. Criar redes de apoio entre os contextos educativos e as organizações da comunidade.	● Relações mais positivas com famílias e comunidade. ● Maior compromisso e envolvimento da comunidade. ● Melhoria da imagem dos contextos educativos na comunidade.

Nota: Síntese elaborada pela autora com base no estudo e ideias de diferentes autores, nomeadamente Bolívar, 2017; Day et al., 2010; Leithwood et al., 2008; Nivala & Hujala, 2002; Rodd, 1997, 2006; Robinson, 2007.

As dimensões e práticas sintetizadas na Tabela 5 estão em consonância com a literatura internacional, que tem vindo a identificar um conjunto de ações associadas a uma liderança eficaz nos contextos de educação de infância. Siraj-Blatchford e Manni (2007) destacaram que as práticas de liderança eficazes contemplam ações que vão desde a identificação e articulação de uma visão coletiva; a garantia de entendimentos, significados e objetivos partilhados; a comunicação eficaz; o incentivo à reflexão; o compromisso com o desenvolvimento contínuo e profissional; o acompanhamento e avaliação das práticas; a liderança distribuída; a construção de uma comunidade de aprendizagem e uma cultura de equipa; o incentivo e a facilitação das parcerias com pais e

comunidade e ainda a construção de um equilíbrio entre as funções e responsabilidades de liderança e de gestão

Estas práticas, particularmente identificadas como práticas de liderança eficazes na educação de infância, têm muitas convergências com o que já se apresentou anteriormente neste capítulo para outros níveis de educação e ensino. Na verdade, parece relevante constatar que no seio da compreensão das complexidades e especificidade da creche, também é possível encontrar pontes, ligações e conexões com a investigação nacional e internacional sobre a liderança eficaz nos diferentes sistemas de educação e ensino.

O Conselho da União Europeia apresentou em 2014 algumas conclusões fundamentais sobre a liderança eficaz na educação e que se destacam na presente investigação, nomeadamente as considerações sobre a liderança educativa eficaz que se caracteriza pela definição clara das funções de liderança; pela adoção de uma abordagem colaborativa e inclusiva; pelo reconhecimento das capacidades e competências dos/as profissionais e respetiva delegação nos mesmos de funções de direção; pela atribuição de recurso e exploração de métodos inovadores; e pela possibilidade dos dirigentes educativos puderem centrar-se sobretudo na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (UE, 2014).

Há um consenso recorrente na literatura sobre mudança educacional de que a liderança desempenha um papel fundamental na dinâmica estrutural e cultural projetada para a melhoria dos contextos educativos (Kivunja, 2015). Segundo Winter e Sweeney (1994) "os líderes escolares têm a responsabilidade de potenciar a criação de climas organizacionais que promovam a satisfação das necessidades de autonomia e de relacionamento dos professores" (como citado em Neves & Coimbra, 2017, p. 4).

A liderança é identificada na investigação nacional e internacional (Neves & Coimbra, 2017; Winter & Sweeney, 1994) como uma variável importante na criação de climas organizacionais positivos, influenciando favoravelmente a motivação intrínseca dos/as profissionais, o comprometimento afetivo com os serviços educativos, a melhoria da satisfação no trabalho e o bem-estar psicológico percecionado pelas equipas**.**

A liderança é também fundamental para permitir que as sinergias culturais dentro dos contextos de educação de infância sejam compartilhadas e alargadas a toda a organização. A liderança é importante porque é responsável por exigir um compromisso e paixão de cada membro dos contextos de educação de infância e ajudar a estabelecer as bases que contribuem para formar cidadãos que

sejam capazes de viver e trabalhar produtivamente, numa sociedade cada vez mais dinâmica e complexa (Kivunja, 2015).

Para Harris e Muijs (2003), a liderança exerce influência sobre toda a comunidade educativa e permeia a experiência educativa nas suas múltiplas dimensões. O êxito dessa liderança depende fortemente da qualidade das interações estabelecidas entre os diferentes atores educativos, assumindo a colaboração como princípio estruturante. Neste sentido, Masetto (2003) considera que este tipo de relação "tende a perpetuar-se como sendo a mais adequada em qualquer processo educacional ou social" (p. 72), sendo determinante para o sucesso das instituições enquanto contextos formativos e para o impacto que estas podem ter na sociedade em geral.

Torna-se, assim, pertinente reafirmar a centralidade da liderança nos contextos da educação de infância. Uma liderança eficaz assume-se como um fator determinante para a promoção da qualidade dos processos educativos, bem como para o bem-estar das crianças e dos/as profissionais envolvidos/as (Gibbs, 2024).

Pode, deste modo, concluir-se que a qualidade global de um programa de educação de infância é positivamente influenciada por uma liderança eficaz (Gibbs, 2022; Jorde-Bloom, 1990; Shore et al., 2020).

1.4. Liderança e qualidade na educação de infância

Face ao exposto, considera-se que a liderança é um impulsionador fundamental de programas de qualidade e resultados mais positivos para as crianças e para os/as profissionais. Na verdade, a liderança é hoje considerada um fator chave para a qualidade na educação de infância (Stamopoulos & Barblett, 2020).

A investigação realizada nos últimos anos (Araújo, 2011; Barros, 2007; Barros & Aguiar, 2010; EC, 2024) tem mostrado que as crianças crescem e aprendem melhor em contextos de educação de infância caracterizados por interações e relações de elevada qualidade. Há um crescente reconhecimento de que os níveis de qualidade dos contextos de educação de infância influenciam a aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças, o que, por sua vez, gerou um interesse crescente sobre como alcançar e sustentar a elevada qualidade nestes contextos. A investigação tem centrado especial atenção na pedagogia e na qualidade em sala como fatores determinantes para a qualidade das experiências das crianças. No entanto, sabe-se um pouco menos sobre o papel da liderança e a sua relação com qualidade na educação de infância (Douglass, 2019).

A investigação internacional sugere que a liderança eficaz desempenha um papel central na melhoria e sustentação da qualidade nos contextos educativos e que é um dos motores mais importantes do desempenho organizacional, da melhoria da qualidade e da inovação (Douglass, 2019; Dunlop, 2008).

A liderança é um impulsionador fundamental de programas de qualidade e de resultados mais positivos para as crianças, considerando a liderança um fator chave para a qualidade a diferentes níveis (Stamopoulos & Barblett, 2020). A liderança eficaz é ainda entendida como um catalisador, sem o qual as coisas provavelmente não acontecem (Leithwood & Jantzi, 2006).

A relação entre a liderança e os serviços de qualidade tem sido amplamente investigada em diversos níveis de educação e ensino. Mais recentemente, essa correlação foi igualmente evidenciada no âmbito da educação de infância, sendo consensual na literatura que uma liderança eficaz constitui um elemento fundamental para a promoção da qualidade neste domínio (Dunlop, 2008; Muijs et al., 2004; Rodd, 1997, 2006, 2015). O inverso também já foi comprovado e uma liderança inadequada pode ter implicações na qualidade dos serviços, na aprendizagem das crianças e na formação das equipas (Stamopolous, 2003).

Fullan (2006) sustenta que liderança e qualidade são equivalentes a uma aprendizagem de qualidade, reforçando, assim, a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados ao nível do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Leithwood e Jantzi (2005) a influência exercida pelos/as diretores/as assume um caráter indireto, materializando-se na definição e construção da missão e das orientações estratégicas, na capacitação dos/as docentes e no desenvolvimento profissional, bem como na reconfiguração da organização, mediante a criação de estruturas e culturas organizacionais mais eficazes.

Para Fullan (2001), o teste decisivo de qualquer liderança reside na sua capacidade para mobilizar o compromisso das pessoas no sentido de canalizarem a sua energia para ações orientadas para a melhoria. Este compromisso é, simultaneamente, de natureza individual e coletiva, sendo a mobilização coletiva essencial para a promoção da qualidade.

Também a EC (2014), ao propor os princípios fundamentais de um quadro de qualidade para a educação de infância, destacou expressamente o papel central da liderança na promoção da qualidade nos serviços educativos.

Sabe-se que a qualidade na educação de infância "é um conceito complexo e as medidas para atingir, melhorar e promover o seu desenvolvimento são interdependentes e não devem ser

consideradas isoladamente" (EC, 2014, p. 7). No entanto, a investigação e os debates sobre a temática têm demonstrado que existe um conjunto de critérios e medidas que apoiam e garantem uma elevada qualidade na educação de infância (EC, 2014).

A EC (2014) destaca, no quarto princípio para a qualidade, "as condições de apoio no trabalho, incluindo uma liderança profissional que crie oportunidades de observação, reflexão, planificação, trabalho de equipa e cooperação com os pais" (p. 10).

A liderança tem sido reconhecida como fundamental na qualidade da educação de infância e para os resultados de aprendizagem mais positivos para as crianças (Dunlop, 2008).

Sabendo-se que a qualidade processual está diretamente relacionada com a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, torna-se essencial compreender como a sua melhoria pode ser feita, nomeadamente como a liderança pode criar impacto direto ou indireto sobre a qualidade processual (Douglass, 2019).

O projeto *TALIS Starting Strong* (OECD, 2019, 2025) apresenta a qualidade processual nos contextos de educação de infância como um processo integrado num contexto organizacional particular e específico, definida por duas componentes: as características dos contextos e as características das lideranças e das equipas. As características dos contextos referem-se à liderança pedagógica e administrativa, à qualidade estrutural e ao clima organizacional. Por outro lado, as características da liderança e das equipas incluem a formação inicial dos/as profissionais e o seu desenvolvimento profissional contínuo (Douglass, 2019).

McCrea (2015) estudou o papel da liderança na qualidade dos contextos de educação de infância a partir dos *3P´s – people, place, practices.* A autora considera que cabe à liderança garantir que as pessoas ("people") responsáveis pelo bem-estar das crianças nos contextos de educação de infância, particularmente a equipa de profissionais, tenham recursos e estejam capacitadas adequadamente para oferecer serviços de elevada qualidade (McCrea, 2015). Por outro lado, a liderança na educação de infância, independentemente do contexto ("place") em que é desempenhada (creche, ama, jardim de infância, etc.) merece particular atenção, considerando que são contextos em que a criança passa uma parte importante dos seus primeiros anos. Assim sendo, a liderança tem um papel importante na criação de contextos de vida e de aprendizagem de elevada qualidade, nos quais as crianças possam ser crianças, relacionando-se umas com as outras e com os adultos de forma adequada (McCrea, 2015). Liderar estes contextos também requer que o/a líder crie um espaço no qual as equipas desfrutem de relações confortáveis, ou mesmo amigáveis, entre si e com as crianças, para que assim as relações estabelecidas sejam de elevada qualidade e as ideias sejam partilhadas e

respeitadas entre todos (McCrea, 2015). O/a líder dos contextos de educação de infância tem também o dever de estender a ação dos contextos de educação de infância à comunidade envolvente, nomeadamente a outras instituições educacionais, centros comunitários, empresas locais, entre outros (McCrea, 2015), para que assim se possa desenvolver uma corresponsabilidade pela qualidade na educação de infância. Neste enquadramento, surge o último P – Práticas (*practices)*. Segundo McCrea (2015), os diferentes papéis assumidos pela liderança em contextos de educação de infância podem ser organizados em quatro grandes dimensões: membro interessado da equipa, designer de políticas, criador de pedagogia e defensor de direitos. Em síntese, a liderança na educação de infância assume uma natureza multifacetada que integra a gestão e valorização das equipas, o desenho e implementação de políticas institucionais, a construção de uma pedagogia intencional e a defesa ética e social dos direitos das crianças. Ao promover relações de trabalho colaborativas, apoiar o desenvolvimento profissional e assegurar condições de segurança e bem-estar, a liderança cria contextos organizacionais favoráveis à qualidade educativa. Simultaneamente, através de políticas justas e transparentes e de uma visão pedagógica partilhada, orienta práticas coerentes e significativas, centradas na aprendizagem e no bem-estar das crianças. A dimensão de defesa de direitos amplia esta responsabilidade, articulando a instituição com a comunidade e reforçando o compromisso com a equidade e a justiça social. Desta forma, a liderança constitui um elemento central na promoção e sustentação da qualidade na educação de infância, ao influenciar de forma integrada as condições organizacionais, pedagógicas e éticas dos contextos educativos.

1.5. Liderança e desenvolvimento profissional

A literatura nacional e internacional tem considerado relevante a forma como a liderança pode influenciar a qualidade e a aprendizagem das crianças através da criação e manutenção de um clima organizacional positivo que apoie as equipas e o seu desenvolvimento profissional (Douglass, 2019; EC, 2025a; Flores, 2016; Machado, 2020; OECD, 2025).

Os últimos relatórios da EC (2025a) e da OECD (2025) reconhecem que a liderança é um elemento essencial na definição de condições organizacionais e de estratégias que apoiem o desenvolvimento profissional contínuo das equipas, com eventuais benefícios na sua motivação e retenção.

As lideranças nos contextos de educação de infância podem desempenhar um papel fundamental na promoção de relações positivas no local de trabalho, numa cultura de aprendizagem e

melhoria, na partilha de tomada de decisões e no desenvolvimento profissional das equipas. A partir daqui pode assistir-se a uma melhoria no desempenho das equipas e o desenvolvimento de práticas de elevada qualidade, o que indica que a liderança poderá ter impacto na qualidade processual (Douglass, 2019).

Na verdade, a liderança é importante para o progresso na carreira dos/as docentes e pode incluir ajudá-los/as a tornarem-se melhores profissionais, apoiando-os/as a manterem-se apaixonados/as e motivados/as durante a sua vida profissional e ainda a usarem todo o seu conhecimento no melhor interesse das crianças (EC, 2019).

A liderança nas instituições de educação de infância "não é fácil, mas é muito importante e determinante, podendo ser facilitadora ou redutora dos caminhos profissionais das pessoas que trabalham com as crianças e as famílias" (Machado, 2020, p. 53).

A investigação internacional tem evidenciado, de forma consistente, que as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional constituem componentes importantes da qualidade na educação de infância, estando diretamente relacionadas com os resultados cognitivos e não cognitivos das crianças (EC, 2014).

Fullan (1998) reconhece o carácter sistémico do desenvolvimento profissional e organizacional, ambos influenciando e sendo influenciados, pelo que vários estudos sustentam a importância do desenvolvimento organizacional como apoio fundamental ao desenvolvimento dos/as profissionais envolvidos/as nos processos de melhoria da qualidade dos contextos.

Frost (2012) considera que é necessário ultrapassar uma perspetiva segmentada e mais tradicional do desenvolvimento profissional, apostando numa liderança docente inovadora, que valorize os contextos e as experiências de todos os/as participantes dos processos educativos, afirmando o desenvolvimento profissional contínuo de qualidade.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) vários estudos revelam que é fundamental desenvolver suportes organizacionais para apoiar o desenvolvimento profissional, salientando que "sem uma tradução organizacional do envolvimento e empenho dos professores, dificilmente se promoverão processos de desenvolvimento profissional, de inovação, de melhoria" (p. 6).

Hargreaves e Fullan (2012) evocam a liderança como um fator importante para o desenvolvimento de processos de desenvolvimento profissional e organizacional e destacam a cultura organizacional colaborativa como determinante dos processos de mudança.

Poekert (2012) considera que a relação entre a liderança e o desenvolvimento profissional das equipas é inequívoca, uma vez que "o desenvolvimento profissional leva à liderança docente, a qual, por sua vez, leva ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores que exercem a liderança e dos seus colegas" (p. 169). Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional assume-se como um processo dinâmico e relacional, indissociável dos contextos organizacionais e das interações que neles se constroem. De forma complementar, Bronfenbrenner (1979) sublinha que a ecologia do desenvolvimento profissional resulta da interação entre o crescimento do/a professor/a e a transformação do contexto em que este se insere.

Neste enquadramento, o desenvolvimento profissional não pode ser concebido como um processo exclusivamente centrado nos/as profissionais, mas antes como um processo que, partindo dos/as docentes, se orienta para as necessidades daqueles a quem a ação educativa se destina. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), "o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades" (p. 11).

Deste modo, as lideranças detêm a possibilidade de influenciar, direta ou indiretamente, a ação dos/as profissionais e de apoiar a sua melhoria contínua, assumindo-se como agentes fundamentais na promoção de culturas organizacionais orientadas para a aprendizagem, a reflexão e a melhoria sustentada das práticas pedagógicas.

Conforme evidenciado pelo relatório *CoRe (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care)* (EC, 2011), a qualidade dos serviços de educação de infância depende não apenas de profissionais competentes, mas de um sistema competente que estrutura, apoia e promove a profissionalização contínua ao longo da carreira, integrando múltiplas dimensões organizacionais e políticas que facilitam a reflexão crítica, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional sustentável. Neste contexto, torna-se evidente que o investimento nos/as profissionais, incluindo a sua formação inicial e contínua, as condições de trabalho e as medidas de liderança implementadas, é essencial para assegurar uma oferta educativa de elevada qualidade.

> A formação contínua pode conduzir à aquisição de novos conhecimentos, à melhoria contínua das práticas educativas e ao aprofundamento da compreensão pedagógica. Por estes motivos, as oportunidades de desenvolvimento profissional permanente precisam de ser adaptadas para dar resposta às necessidades dos profissionais; estar disponível para todo o pessoal de

> educação de infância – incluindo assistentes e pessoal auxiliar; e a sua frequência ser vista como um requisito para permanecer e progredir na carreira (EC, 2014, p. 32).

A liderança pedagógica, em particular, assume um papel central na articulação entre teoria e prática, funcionando como um catalisador do desenvolvimento profissional e da melhoria dos contextos educativos. Quando os/as profissionais dispõem de uma formação sólida, usufruem de uma liderança eficaz e trabalham em contextos que valorizam e apoiam o seu crescimento profissional, é legítimo esperar níveis elevados de qualidade nos serviços de educação de infância (EC, 2014).

O desenvolvimento de uma liderança pedagógica na creche, nomeadamente através da formação e desenvolvimento profissional, gera oportunidades de apoio aos/às profissionais de educação de infância, pela constituição de comunidades locais de aprendizagem, pelo desenvolvimento de comunidades de práticas, pela construção de uma gramática pedagógica explícita, particularmente através de processos de observação, da reflexão, planificação, do trabalho em equipa, da documentação pedagógica, entre outros (EC, 2014).

1.5.1. Desenvolvimento profissional em contexto e transformação da práxis

Os profissionais de educação de infância são fundamentais nos processos de melhoria da qualidade e (trans)formação da práxis, o seu desenvolvimento profissional tem um impacto fundamental na qualidade pedagógica (EC, 2014), mas, de igual modo, o papel das lideranças no "desenvolvimento de programas de educação e formação para todos os profissionais que trabalham num contexto de educação de infância, ajuda a criar um plano de trabalho partilhado e um entendimento comum da qualidade" (EC, 2014, p. 10). Ou seja:

> profissionais cujas oportunidades de desenvolvimento profissional inicial e contínuo apoiam a reflexão e as práticas inovadoras e são acompanhados por uma liderança forte e um *ethos* partilhado por todos os profissionais de um centro ou contexto de educação de infância (EC, 2014, p. 18) são fatores importantes para a qualidade dos processos.

Couse e Russo (2006) corroboram a pertinência da melhoria da qualidade por meio da liderança e da formação docente, relatando que as experiências que incorporam colaboração e práticas reflexivas, que valorizam o desenvolvimento de competências de liderança e proporcionam condições para uma formação avançada, têm possibilitado a melhoria da qualidade das experiências educacionais das crianças pequenas. A EC (2014) especifica formatos diversos que o desenvolvimento contínuo dos/as profissionais pode assumir, nomeadamente:

> (...) o intercâmbio de boas práticas entre centros (documentação, trabalho em rede e disseminação); a investigação-ação participativa e oportunidades de aprendizagem entre colegas (comunidades de prática); a orientação pedagógica realizada por pessoal especializado (coordenadores pedagógicos, orientadores, etc.); e a oferta de formação para coordenadores/gestores/diretores de serviços de educação de infância (p. 33).

A investigação também evidencia que as formações em que os/as profissionais são envolvidos na elaboração dos respetivos conteúdos, através de atividades que os apoiam ao longo de um processo de reflexão e de reelaboração coletiva das práticas, serão aquelas que alcançam maior sucesso (Bleach, 2013).

A investigação também tem salientado os benefícios de iniciativas de desenvolvimento profissional ancoradas nos contextos de trabalho, designadamente os contributos da formação em contexto, perspetivada enquanto pedagogia de formação dos/as profissionais (Oliveira-Formosinho, 2016).

A formação em contexto parte da prática pedagógica, refletida de forma colaborativa por toda a equipa educativa, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional através de uma formação contínua que responda efetivamente às necessidades específicas dos contextos educativos e dos seus profissionais. Neste sentido, a participação ativa e reflexiva dos/as profissionais revela-se fundamental para a transformação e reconstrução das práticas pedagógicas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria dos contextos em que exercem funções. Assim, torna-se essencial promover uma formação baseada no envolvimento ativo, colaborativo e reflexivo dos/as profissionais, partindo das realidades concretas da prática. O desenvolvimento profissional concretiza-se, portanto, nos próprios contextos de trabalho, interligando-se com o desenvolvimento organizacional das instituições educativas (Ferreira, 2019).

O desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo dinâmico, situado e relacional, que transcende a dimensão estritamente individual. Trata-se de um percurso vivencial que ocorre no seio dos contextos educativos e em constante interação com os outros (entre profissionais, crianças, famílias e comunidade), sendo fortemente influenciado pelas dinâmicas organizacionais, pelas culturas institucionais e pelas experiências partilhadas no quotidiano pedagógico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional não se reduz a um ato isolado de aprendizagem, mas concretiza-se através de práticas colaborativas e reflexivas, enraizadas na realidade dos contextos de trabalho.

A formação em contexto constitui um instrumento privilegiado para a promoção do desenvolvimento profissional e organizacional, na medida em que articula as necessidades dos/as profissionais com os desafios concretos dos contextos educativos. Nesta perspetiva, deseja-se que o aprimoramento das práticas pedagógicas resulte não apenas na valorização e crescimento dos/as profissionais e das instituições, mas que se traduza, de forma integrada, no desenvolvimento global das crianças e no envolvimento das suas famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) perspetivam a formação à luz da pedagogia da relação, situada na práxis, enquanto lócus da pedagogia e no âmbito de uma teoria do desenvolvimento humano, que assume as múltiplas interações quotidianas como um grande desafio. De facto, formar profissionais do desenvolvimento humano, tal como propõe Formosinho (2009), exige uma atenção cuidada ao contexto relacional onde essa formação ocorre. Esse contexto formativo deve ser entendido não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como portador de um currículo de processos que desempenha um papel igualmente determinante na construção da identidade profissional. Assim, o percurso formativo adquire uma natureza experiencial e intersubjetiva, na qual as relações estabelecidas, os modos de participação e as dinâmicas colaborativas influenciam profundamente a forma como os/as profissionais se constroem e se posicionam face à sua prática educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

Esta perspetiva sobre a formação profissional rejeita o modelo tradicional e escolarizante de formação de professores/as, centrado na mera transmissão de saberes teóricos e técnicos. Em contrapartida, exige uma contínua reflexão sobre a compreensão da imagem de criança que subjaz às práticas educativas, reconhecendo que essa imagem transporta consigo expectativas fundamentais relativamente à conceção dos contextos educativos, de educação, de pedagogia e, de forma mais ampla, à articulação entre a formação da criança e a formação do profissional. Neste sentido, a formação é entendida como um processo dialógico e relacional, em que a construção da identidade profissional se interliga com a escuta ativa da criança e com uma prática pedagógica intencional e eticamente comprometida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

A formação em contexto assume um papel transformador ao recriar o quotidiano pedagógico como um espaço vivencial, relacional, interativo e situado no tempo e no espaço, onde se desenvolve um processo de aprendizagem em companhia. Este quotidiano, entendido como lócus da pedagogia, constitui-se como cenário privilegiado para a reflexão e a transformação da práxis, permitindo que esta se reinvente continuamente a partir da experiência partilhada. Nesta abordagem, a formação tem início nas pessoas e nos grupos, valorizando as múltiplas relações que se estabelecem e promovendo um

ambiente marcado pela abertura, empatia e confiança. É neste clima relacional que emergem motivações, propósitos e intenções partilhadas, que servem de base ao desenvolvimento de focagens comuns para os ciclos de experimentação pedagógica. Estes ciclos, sustentados em fundamentos teóricos e na reflexão crítica, possibilitam uma construção progressiva da transformação educativa, na qual a criança ocupa um lugar central, assumindo um papel ativo e protagonista no processo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

Pereira (2020) preconiza que a formação em contexto origina momentos para que os/as profissionais de educação de infância tenham a possibilidade de construir conhecimento sobre a pedagogia, através de processos experienciais, contextuais, situados e democráticos, processos estes fundamentais para a transformação pedagógica e que na ótica desta investigação devem ser preconizados pelas lideranças da creche.

1.6. Constrangimentos e desafios à liderança

A investigação tem evidenciado que, em muitos contextos, a ausência de mecanismos de apoio ao desenvolvimento da liderança compromete significativamente o seu potencial, dificultando a construção de uma liderança sustentável e eficaz. No domínio específico da educação de infância, destacam-se como lacunas persistentes aspetos como o recrutamento de líderes, os processos de desenvolvimento profissional orientados para a liderança e a disponibilização de apoios institucionais adequados. Estas fragilidades estruturais limitam a capacidade dos/as profissionais para exercerem uma liderança transformadora e contextualizada (Douglass, 2019).

A articulação entre estas fragilidades estruturais e os desafios experienciados no terreno é amplamente reconhecida na literatura, que identifica um conjunto de obstáculos persistentes no exercício da liderança em contexto educativo.

> Na liderança em contexto educativo destacam-se particularmente os seguintes desafios: o isolamento, o individualismo, a mudança das relações entre a direção e os outros professores, a gestão da ambiguidade e a adoção dos princípios éticos na conduta, o tempo insuficiente para a colaboração, a relação inadequada entre professores, a falta de incentivos, bem como a adoção de estratégias de controlo e comprometimento com o contexto educativo (York-Barr & Duke, 2004, como citado em Neves & Coimbra, 2017, p. 5).

A investigação portuguesa sobre os efeitos das lideranças escolares nos resultados dos alunos, que envolveu diretores desde a educação pré-escolar ao ensino secundário e foi coordenada por Maria

Assunção Flores, permitiu igualmente identificar, no contexto português vários fatores que dificultam o exercício da liderança, na perspetiva dos/as diretores/as escolares. Entre os fatores identificados destacam-se as constantes alterações legislativas, o excesso de trabalho do/a diretor/a em termos de gestão administrativa e financeira, o excesso burocrático, o envelhecimento do corpo docente e o aumento do controlo por parte dos órgãos de tutela, através do uso de plataformas eletrónicas (Flores et al., 2014).

1.6.1. Preparação e formação das lideranças

Os obstáculos enfrentados pelas lideranças não se limitam às exigências burocráticas ou à falta de investimento no seu desenvolvimento. Ebbeck e Waniganayake (2003) apontaram vários constrangimentos à liderança na educação de infância nomeadamente a falta de reconhecimento, a formação deficitária, alguma desorientação dentro das organizações, alguns atributos individuais e ainda alguma ambivalência em relação ao poder.

O nível de formação/educação formal das lideranças é um forte preditor da qualidade dos programas de educação de infância, pelo que a preocupação com a formação prévia é fundamental para o sucesso das práticas de liderança (Movahedazarhouligh et al., 2022). Mesmo quando os/as diretores/as são profissionais de educação de infância com experiência prévia em creche, a investigação mostra que o sucesso da liderança depende de estes possuírem conhecimentos e competências específicos sobre liderança para que possam assumir estes cargos (EC, 2024; Movahedazarhouligh et al., 2022).

Os investigadores continuam a afirmar que a falta de abordagens amplas, estruturadas e informadas por evidências para o desenvolvimento da liderança, inibe a instituição de uma liderança sustentável e duradoura na educação de infância (Ebbeck & Waniganayake, 2003; Gibbs, 2020; Hujala et al., 2016).

1.6.2. Tensões políticas e reconhecimento social

O distanciamento entre as orientações definidas pelas políticas locais e nacionais para a educação de infância e as práticas que se desenvolvem no quotidiano dos contextos educativos constitui, sem dúvida, um constrangimento significativo ao exercício eficaz da liderança. Esta desarticulação compromete a coerência entre a visão estratégica das políticas e as exigências reais dos

contextos, dificultando a implementação de práticas alinhadas, contextualizadas e sustentáveis (Movahedazarhouligh et al., 2022).

Elfer e Page (2015), na sua investigação com gestores/as, identificaram diversas contradições e dificuldades inerentes ao exercício da liderança em contextos de creche. Os constrangimentos apontados emergem, em grande medida, da tensão entre os objetivos políticos e as crenças, valores e aspirações individuais, quer das lideranças, quer das equipas educativas, e até das próprias famílias. Esta multiplicidade de perspetivas e expectativas gera desafios significativos à coerência da ação pedagógica e à estabilidade das lideranças nestes contextos. O estudo revelou duas conclusões particularmente relevantes. Em primeiro lugar, os/as gestores/as e as suas equipas exercem a sua atividade num enquadramento social marcado por uma profunda ambivalência relativamente ao lugar dos bebés na creche e aos próprios objetivos da política social subjacente a este tipo de resposta educativa. Tal contexto gera elevada ansiedade e incerteza na gestão das complexidades associadas ao cuidado e à educação de bebés, especialmente no que respeita à promoção de vínculos afetivos próximos com as crianças, sem desconsiderar os sentimentos de pertença e autoridade dos pais. Em segundo lugar, os autores destacam o elevado custo emocional e profissional associado ao desempenho destes cargos. Os/as gestores/as demonstraram um elevado nível de empenho, mas exercem as suas funções em condições de trabalho marcadas pelo stress, pela desvalorização profissional e por uma fraca compensação financeira. De forma mais ampla, o estudo evidencia a ausência de um corpo teórico e prático coerente, sustentado pelas vozes dos bebés, das famílias e dos/as profissionais, que possa orientar eficazmente a prática pedagógica e a liderança nas creches.

A investigação de Klevering e MacNae (2019) identificou também constrangimentos relativos à falta de reconhecimento social e profissional das lideranças na educação de infância. Este fator emergiu como um desafio transversal nas narrativas dos participantes, sendo frequentemente associada à ausência de valorização por parte da comunidade, dos decisores políticos e da sociedade em geral. O estigma social que recai sobre o sector, aliado à perceção de falta de profissionalismo, foi identificado como um obstáculo significativo à afirmação das lideranças na educação de infância. Por outro lado, a exclusão do apoio político à formação contínua e ao desenvolvimento de lideranças reforça este sentimento de marginalização. Vários/as participantes relataram sentir-se desvalorizados/as, expressando o desejo de um maior reconhecimento institucional e governamental, que se traduzisse em oportunidades concretas de investimento, nomeadamente na qualificação dos/as profissionais e no fortalecimento do setor. Assim, esta investigação sugeriu que o reforço do reconhecimento político e social da educação de infância poderá constituir um passo fundamental para

a valorização da profissão, para elevar o seu perfil público e para a expansão de oportunidades de formação especializada em liderança no setor.

O estudo de Kemp e Josephidou (2023) evidencia uma série de constrangimentos sistémicos e culturais que influenciam negativamente a capacidade de liderança em contextos de educação de infância. Uma das principais lacunas apontada é a forma como as lógicas neoliberais dominantes moldam prioridades institucionais, práticas pedagógicas e as perceções sobre o papel do/a líder, criando barreiras significativas à implementação de abordagens centradas no desenvolvimento integral das crianças. Por exemplo, apontam que a agenda neoliberal tende a enquadrar o ambiente exterior como um espaço de risco e de atividade física, em vez de reconhecê-lo como um contexto pedagógico rico. Esta restrição não decorre apenas de questões de segurança, mas da forma como políticas, normativos e expectativas institucionais reconfiguram a responsabilidade do/a líder para priorizar a gestão de risco e conformidade, em vez de inovação pedagógica.

Paralelamente, as autoras apontam um domínio normativo que contribui para uma inércia institucional e pedagógica, que dificulta o desenvolvimento da liderança crítica e transformadora, capaz de repensar princípios e práticas educativas (Kemp & Josephidou, 2023).

1.6.3. Financiamento e sustentabilidade

Para além dos desafios de natureza organizacional e relacional, importa reconhecer que fatores estruturais de ordem financeira também condicionam o exercício da liderança na educação de infância. Os constrangimentos de natureza financeira influenciam de forma significativa o exercício da liderança na educação de infância, sendo a questão da sustentabilidade financeira, particularmente no contexto português, um aspeto que carece de uma especial atenção. Esta realidade é confirmada pela investigação que evidencia que em sociedades com um forte setor privado de serviços de educação de infância, a gestão financeira, a orçamentação, a gestão e partilha de recursos, consomem um grande tempo do trabalho dos/as líderes (Hujala et al., 2016).

A liderança de contextos caracterizados por recursos financeiros, materiais e humanos limitados pressionam muitas vezes os/as líderes para priorizar determinados objetivos em detrimento de outros, acrescentam dificuldades para encontrar e implementar estratégias mais inovadoras e de qualidade superior (EC, 2024) e não permitem capitalizar o potencial da liderança (Movahedazarhouligh et al., 2022).

Nos estudos de Kemp e Josephidou (2023) também se identificaram pressões para equilibrar exigências administrativas, económicas e pedagógicas. Numa cultura organizacional orientada pela eficiência económica, a liderança pode tornar-se menos focada na transformação educativa e mais centrada em garantir conformidades normativas, manutenção, gestão de recursos e sustentabilidade financeira. Tais pressões deslocam a energia e o tempo dos/as líderes para tarefas administrativas de curto prazo, reduzindo assim a sua autonomia para promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que respondam às necessidades das crianças e das equipas profissionais.

Também Klevering e MacNae (2019) identificaram algumas dificuldades e constrangimentos à liderança nos contextos de educação de infância, que embora decorrentes de fatores contextuais, eram partilhados por diferentes participantes do estudo. Um dos primeiros constrangimentos identificados relacionou-se com a dimensão da privatização e lucro em contextos de educação de infância. O processo de privatização da educação de infância contribuiu para a transformação das creches em entidades de natureza empresarial, exigindo, por conseguinte, uma gestão orientada por princípios administrativos típicos do setor privado.

Alguns/as participantes da investigação relataram que, em contextos marcados por uma lógica centrada no lucro, os/as líderes institucionais experienciam constrangimentos significativos na sua capacidade de responder de forma adequada às necessidades das crianças, nomeadamente no que se refere à disponibilização de recursos materiais e à oferta de atividades adicionais. Os dados recolhidos evidenciam que, em contextos onde a maximização do lucro constitui uma prioridade institucional, as lideranças educativas tendem a revelar menor confiança nas suas próprias capacidades. Participantes com experiência em diferentes tipos de instituições manifestaram uma preferência clara por ambientes comunitários e sem fins lucrativos, nos quais afirmaram sentir-se mais valorizados, eficazes e livres para exercer uma liderança centrada nas necessidades das crianças e da comunidade. Embora alguns tenham inicialmente considerado que a privatização teria um impacto reduzido na sua prática, a reflexão aprofundada sobre os efeitos do foco no lucro revelou perceções de influência significativa sobre a sua autonomia e eficácia enquanto líderes.

Neste estudo, Klevering e MacNae (2019), também reconheceram constrangimentos na gestão das equipas e dos recursos decorrentes de limitações financeiras. Em instituições com fins lucrativos, foram relatadas dificuldades acrescidas decorrentes de orçamentos limitados, que comprometem a contratação e a retenção de profissionais qualificados, resultando em rácios inadequados e sobrecarga laboral. Esta realidade contribui para sentimentos de stress, frustração e limitação da capacidade de garantir uma educação de qualidade e de um exercício pleno da liderança.

1.6.4. Complexidade das funções e responsabilidades

Os grupos de estudo da EC (2024) têm vindo a identificar diversos constrangimentos que afetam o exercício da liderança na educação de infância. Entre os principais desafios destaca-se a complexidade inerente às funções e responsabilidades atribuídas aos/às líderes, as quais abrangem um vasto leque de exigências (sociais, educacionais, pedagógicas, económicas, políticas, administrativas e organizacionais) muitas vezes simultâneas, concorrentes e, por vezes, até conflituosos entre si.

O peso burocrático das tarefas do/a líder tem também sido apontado como uma dimensão crítica, uma vez que as lideranças não conseguem dedicar-se como desejariam às dimensões da educação e pedagogia, porque têm que dispensar muito do seu tempo em tarefas burocráticas (Douglass, 2019; Hujala et al., 2016). As exigências administrativas e de gestão absorvem uma parte substancial do tempo dos/as líderes, reduzindo as oportunidades de exercer uma liderança pedagógica verdadeiramente eficaz (Klevering e MacNae, 2019).

Klevering e MacNae (2019) reconheceram o papel multifacetado do/a líder na educação de infância. A diversidade dos contextos institucionais revelou-se determinante na configuração das expectativas em torno do papel dos/as líderes, originando variações significativas na forma como a liderança era percecionada e exercida. No entanto, transversal a todos os cenários analisados, emergiu uma tensão constante entre as exigências da gestão administrativa e o exercício de uma liderança pedagógica eficaz. As autoras identificaram a complexidade inerente à natureza multifacetada da função de liderança como um obstáculo central ao desempenho efetivo e sustentado das lideranças educativas. Os testemunhos recolhidos ilustraram como a gestão dos contextos — incluindo tarefas como administração financeira, recursos humanos, planeamento curricular, manutenção de infraestruturas, articulação com famílias e comunidades, bem como o cumprimento de exigências legais e burocráticas — impõe uma carga de trabalho elevada e fragmentada. Neste sentido, os dados indicaram que o exercício da liderança na educação de infância implica um equilíbrio delicado entre múltiplas dimensões — administrativas, pedagógicas, relacionais e estratégicas — cuja conciliação é frequentemente dificultada pela sobrecarga de funções, pela escassez de recursos e pelas exigências de um ambiente cada vez mais regulado e orientado por lógicas de mercado.

1.6.5. Equipas e comunidade educativa

As lideranças deparam-se com constrangimentos na estabilidade dos/as profissionais e na atratividade da profissão que, para além de intensificarem a rotatividade das equipas, aumentam o risco de esgotamento profissional. Estas condições dificultam as possibilidades de proporcionar condições de trabalho mais apelativas, condicionando negativamente a satisfação e a motivação dos/as profissionais nos contextos de educação de infância. Em consequência, as lideranças enfrentam um círculo vicioso que condiciona negativamente a ação e efeitos da liderança (EC, 2023, 2024; Movahedazarhouligh et al., 2022).

A existência, nos contextos de educação de infância, de vários intervenientes como crianças, famílias, equipas, responsáveis políticos, comunidades locais e outros, gera desafios adicionais, uma vez que as lideranças têm de gerir níveis de expectativas frequentemente diferentes, o que pode dificultar a tomada de decisão e os processos de liderança (EC, 2024).

Para além desta diversidade de expectativas, as lideranças enfrentam ainda desafios decorrentes da heterogeneidade das qualificações, funções e estatutos profissionais presentes nas equipas. A atual diversidade em termos de qualificação, funções e estatuto dos/as profissionais que trabalham nos contextos de educação de infância, aliada aos atuais desafios da escassez de pessoal, coloca exigências acrescidas às lideranças. Estas podem enfrentar maiores dificuldades na construção de uma visão pedagógica partilhada, sobretudo quando as equipas incluem, por exemplo, pessoal auxiliar sem qualquer qualificação específica. Por outro lado, a elevada rotatividade das equipas não favorece o trabalho das lideranças na implementação de uma pedagogia de elevada qualidade, enquanto os baixos salários e o baixo reconhecimento social da educação de infância afetam negativamente a motivação dos/as profissionais (EC, 2024; Movahedazarhouligh et al., 2022).

1.7. Formação das lideranças

Atualmente, em alguns países europeus não se exigem qualificações específicas adicionais para o exercício de funções de liderança na educação de infância, particularmente na creche (Araújo, 2024; EC, 2024), incluindo em Portugal. Esta realidade contrasta com a crescente complexidade das funções de liderança no sector, que requerem competências especializadas nas áreas da gestão organizacional, liderança pedagógica, trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional contínuo das equipas e articulação com famílias e comunidades.

A falta de formação das lideranças nos contextos de educação de infância é, de facto, apontada em vários estudos (Muijs et al., 2004) e a pressão para aumentar a profissionalização e responsabilização das lideranças no setor tem sido destacada em vários estudos internacionais (Dunlop, 2008; EC, 2025a; Rodd, 1997, 2006). A ausência de requisitos formais (qualificações específicas e/ou experiência prévia) para o desempenho de cargos de direção e coordenação pode resultar na ocupação desses papéis por profissionais cuja formação, embora sólida em termos pedagógicos, não contempla os conhecimentos estratégicos e administrativos necessários à gestão eficaz dos contextos educativos. Esta lacuna pode comprometer o potencial transformador da liderança e dificultar a implementação de práticas centradas na qualidade e na equidade (EC, 2025a).

O relatório da EC (2025a) sobre a liderança na educação de infância reconhece a profissionalização das lideranças neste setor como uma estratégia fundamental para assegurar a qualidade dos serviços de educação de infância. Tal profissionalização contribui para o desenvolvimento de um sentido comum relativamente às práticas educativas adotadas e reforça práticas profissionais centradas na reflexão coletiva, no planeamento, no diálogo com as famílias e na colaboração entre as equipas. Estes elementos são determinantes para assegurar práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades das crianças, das suas famílias e das comunidades. O documento sublinha ainda que, para responder às exigências e desafios associados à liderança na educação de infância, é imprescindível que estes profissionais sejam altamente qualificados e beneficiem de formação específica, quer antes da entrada no cargo, quer durante o exercício das suas funções.

A necessidade de formação especializada para o exercício de funções de liderança é extensível a todos os níveis de educação e ensino. Diversos estudos internacionais têm demonstrado que a liderança educativa constitui um dos principais fatores que influenciam a melhoria educativa. Leithwood et al. (2006) destacam que a liderança é o segundo fator com maior impacto para a melhoria dos resultados educativos, logo após os efeitos da prática docente, reforçando, assim, a centralidade da liderança no processo educativo. Neste sentido, a formação de líderes adquire um papel crucial na promoção de sistemas educativos de qualidade.

Nos últimos anos, o exercício da liderança educativa tem-se desenvolvido num contexto marcado por uma crescente complexidade organizacional, social e política. Esta complexidade traduz-se não apenas no alargamento das expectativas dirigidas aos/às líderes educativos, mas também num reforço dos mecanismos de responsabilização e avaliação do seu desempenho. Em países como a Austrália e a Inglaterra, estas transformações têm impulsionado uma maior procura por formação profissional contínua e por programas de preparação mais robustos e especializados por parte das lideranças

(Ingvarson et al., 2006). Em resposta a estas exigências, diversos projetos de investigação procuraram identificar padrões e componentes essenciais para uma preparação eficaz da liderança educativa. Entre eles, destaca-se o trabalho de Ingvarson et al. (2006), que analisou modelos de desenvolvimento profissional e procurou estabelecer relações entre determinadas características de liderança e os resultados educativos. Estes estudos apontam para a importância de investir em percursos formativos que articulem competências pedagógicas, organizacionais e estratégicas, sustentadas por uma compreensão profunda do contexto educativo onde a liderança se exerce.

Mais recentemente, destaca-se o trabalho desenvolvido pela EC (2024, 2025a) no estudo da liderança na educação de infância. Este estudo reconhece que, para além dos requisitos iniciais de qualificação, são necessários programas de formação e desenvolvimento profissional contínuo especificamente dirigidos às lideranças deste setor. Tal necessidade decorre da crescente complexidade das suas funções e responsabilidades e surge como um meio fundamental para fortalecer a motivação profissional e apoiar a retenção destes profissionais.

O sistema educativo deve estar estruturado de forma a apoiar adequadamente a formação inicial e contínua das lideranças educativas, reconhecendo que estas podem não dispor, à partida, de todas as competências exigidas para o exercício eficaz da liderança, em função da sua experiência profissional anterior — seja ela predominantemente docente ou administrativa. Neste sentido, importa distinguir dois níveis de intervenção formativa. Por um lado, os/as líderes devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem sobre liderança através da participação regular em ações de desenvolvimento profissional contínuo de curta duração, que lhes permitam responder a necessidades emergentes e contextuais. Por outro lado, o próprio sistema educativo deve garantir a existência de percursos estruturados de formação e progressão na carreira, oferecendo programas especializados que integrem competências pedagógicas, organizacionais e estratégicas, com uma visão de médio e longo prazo (EC, 2020). A criação de condições estruturais que articulem estes dois eixos — desenvolvimento profissional contínuo e progressão de carreira — revela-se essencial para promover lideranças educativas eficazes, sustentáveis e alinhadas com os desafios contemporâneos da educação.

As conclusões do Conselho da União Europeia, de 2014, sobre a liderança eficaz na educação, sublinham a importância de profissionalizar, fortalecer e apoiar o papel dos dirigentes educativos nos sistemas de educação e ensino europeus. Foi reconhecido o impacto significativo da liderança educativa na qualidade das instituições e o documento destaca como prioridade a identificação das competências essenciais ao exercício de funções de liderança.

1.7.1. Panorama nacional e internacional: Políticas e práticas comparadas

A análise comparativa de diferentes iniciativas internacionais dedicadas ao desenvolvimento de padrões e quadros de referência para a liderança educativa evidencia uma crescente preocupação, por parte dos sistemas educativos, em clarificar as competências, responsabilidades e valores que devem orientar o desempenho das lideranças. Esta tendência tem-se traduzido na adoção de medidas e políticas que definem requisitos específicos e orientações para a formação das lideranças, incluindo no âmbito da educação de infância. Alguns países nórdicos e da Europa Ocidental têm desenvolvido modelos mais estruturados de capacitação de líderes para os contextos de educação de infância. Estes exemplos evidenciam que o reconhecimento formal da liderança como uma competência especializada, aliada a oportunidades de formação adequadas, constitui uma estratégia fundamental para o reforço da qualidade dos serviços de educação de infância.

Em Portugal, dado que a liderança em creche pode ser assumida por educadores/as de infância ou por outros/as profissionais das áreas das ciências sociais, humanas e educacionais, é atualmente possível a contratação de direções técnicas que cumpram apenas os requisitos mínimos de habilitação académica — licenciatura ou mestrado. Contudo, não é exigida experiência profissional prévia na creche, nem formação específica para o exercício do cargo, o que contrasta com as recomendações internacionais mais recentes para a profissionalização da liderança na educação de infância.

A Finlândia exige que os diretores das unidades de educação de infância possuam formação superior adicional em administração educacional ou em liderança educativa (Heikka & Waniganayake, 2011; Urban et al., 2012). Na Finlândia destaca-se também que o enquadramento legislativo estabelece uma base comum para o exercício da liderança nos contextos da educação de infância, ao mesmo tempo que confere aos municípios alguma margem de autonomia na definição das funções concretas das lideranças dos estabelecimentos (Hujala et al., 2016). Historicamente, era comum que os/as diretores/as de creches na Finlândia acumulassem funções pedagógicas com responsabilidades de gestão, atuando simultaneamente como educadores/as de infância e líderes da instituição. Esta prática era facilitada pela dimensão reduzida dos centros educativos, onde o contacto direto com as crianças era uma parte central do trabalho quotidiano. Contudo, esta realidade tem vindo a mudar significativamente nas últimas décadas. Atualmente, os diretores já não exercem funções pedagógicas diretas com crianças, desempenhando antes um papel predominantemente administrativo, sendo frequentemente responsáveis pela gestão de múltiplas unidades (entre uma e cinco) dentro da rede de educação de infância municipal (Hujala et al., 2016).

Esta evolução reflete uma tendência de especialização e profissionalização da função de liderança nos contextos da educação de infância, com um crescente afastamento das práticas pedagógicas diárias e um maior enfoque na gestão organizacional, no planeamento estratégico e na supervisão de equipas educativas.

A iniciativa *Finland's Towards Evolving Leadership (Ko hti kehittyvää johtajuutta – VEPO 2035*), encomendada pelo Ministério da Educação e Cultura da Finlândia e implementada pela Universidade de Helsínquia entre 2021 e 2023, teve como objetivo a definição de um quadro estratégico de longo prazo para o desenvolvimento da liderança em diferentes níveis de educação e ensino (OECD, 2025). Este projeto estruturou-se em torno de três objetivos centrais: (a) a construção de uma visão nacional partilhada sobre a liderança educativa; (b) a elaboração de um currículo comum de liderança dirigido às instituições de formação de professores/as; e (c) a formulação de propostas relativas a um modelo de financiamento sustentável e a reformas legais associadas aos requisitos de qualificação para o exercício da liderança (OECD, 2025). Sustentada numa revisão de evidências nacionais e internacionais, a iniciativa identificou quatro domínios centrais para o desenvolvimento da liderança: (a) liderança pedagógica; (b) liderança coletiva; (c) liderança orientada para a justiça social; e (d) liderança estratégica e operacional. Entre os principais resultados do projeto destaca-se a proposta de criação de uma estrutura nacionalmente coordenada de formação inicial para lideranças na educação de infância, assente em módulos de nível universitário informados pela investigação científica (OECD, 2025).

A Noruega também oferece programas de formação contínua específicos para líderes de jardins-de-infância, com forte ênfase na liderança pedagógica e na gestão participativa (Heikka & Waniganayake, 2011; Urban et al., 2012).

Na Islândia, os critérios para a formação e o recrutamento das lideranças educativas estão definidos apenas a partir da educação pré-escolar. Para além da qualificação para a docência, exige-se formação adicional em gestão ou experiência profissional que comprove competências especializadas para o exercício de funções de liderança (EC, 2025a).

Na Estónia, é exigida a qualificação de mestrado (ou equivalente) para o exercício de funções de liderança na educação de infância. Este requisito integra uma estratégia nacional mais ampla de promoção da profissionalização das lideranças neste setor, que tem sido reforçada através de projetos de investigação e de iniciativas de desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, em 2023 o Ministério da Educação da Estónia criou um modelo de competências e de gestão da carreira dos/as líderes educativos, aplicável também às lideranças da educação de infância. Esta ferramenta tem servido de base à conceção de ações de formação contínua destinadas a apoiar e qualificar os/as

líderes dos contextos de educação de infância, contribuindo para a consolidação de percursos profissionais mais estruturados e alinhados com padrões de qualidade (EC, 2025a).

Na Lituânia, foi desenvolvido um instrumento de autoavaliação das lideranças com o objetivo de transformar os contextos de educação de infância em organizações de aprendizagem. Este instrumento contempla quatro indicadores: gestão da atividade educativa; desenvolvimento profissional contínuo; liderança orientada para a aprendizagem; e autogovernação educativa (EC, 2025a).

No Reino Unido, observam-se abordagens diferenciadas às políticas e aos referenciais de liderança, consoante as jurisdições. Em Inglaterra, os *National Standards of Excellence for Headteachers* definem as competências esperadas em quatro domínios fundamentais — valores e ética, qualidade do ensino, eficácia organizacional e desenvolvimento pessoal — refletindo uma forte ênfase na prestação de contas (*accountability*) e nos resultados educativos. Já na Escócia, os *Scottish Standards for Leadership and Management* distinguem-se pela valorização de uma liderança distribuída, colaborativa e reflexiva, promovendo práticas de desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira docente (Ingvarson et al., 2006).

Particularmente na Escócia, o modelo de liderança distribuída é incentivado através de programas de desenvolvimento profissional destinados a líderes emergentes no sector da educação de infância (Heikka & Waniganayake, 2011; Urban et al., 2012).

Destaca-se também a experiência do Reino Unido, através do trabalho desenvolvido pelo *Pen Green Centre* e da criação da *National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership (NPQICL)*, constituindo-se um exemplo pioneiro de profissionalização da liderança assente numa lógica experiencial, contextualizada e fortemente ancorada na prática. A NPQICL materializou uma visão de liderança integrada, orientada para a articulação entre pedagogia, gestão, trabalho comunitário e integração de serviços, antecipando tendências que viriam a ser reforçadas posteriormente por quadros europeus e internacionais (Whalley et al., 2019).

Na Irlanda encontram-se em implementação, até 2028, novos requisitos de qualificação que estabelecem a necessidade de competências e conhecimentos em várias áreas: desenvolvimento da criança; brincar e aprender; contextos sociais; segurança, saúde e bem-estar; desenvolvimento profissional; bem como nas áreas de liderança, gestão, comunicação e administração (EC, 2025a). Concretamente, o plano *Nurturing Skills: The Workforce Plan for Early Learning and Care and School-Age Childcare* (2022–2028) define uma estratégia abrangente destinada a reforçar o processo contínuo de profissionalização e o reconhecimento profissional dos/as trabalhadores/as do setor da educação de infância, integrando explicitamente o desenvolvimento da liderança num quadro nacional

de carreiras, alargando as oportunidades de desenvolvimento profissional para apoiar tanto os/as profissionais como as lideranças na assunção de responsabilidades de liderança (OECD, 2025).

No caso da Alemanha, onde os serviços de educação de infância são descentralizados, estando sob a responsabilidade dos municípios, verifica-se uma significativa diversidade ao nível da regulamentação do setor e dos requisitos para o exercício de funções de liderança. Ainda assim, o Ministério da Educação desenvolveu um perfil nacional de competências para as lideranças, que serve de referência para orientar a conceção de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Este perfil visa assegurar que os/as profissionais dispõem de bases conceptuais sólidas para refletir criticamente sobre as suas rotinas, sobre o quotidiano pedagógico e sobre os processos organizacionais, promovendo uma liderança fundamentada num enquadramento científico adequado (EC, 2025a).

Na Austrália, foi desenvolvido um modelo de formação e desenvolvimento das lideranças educativas, estruturado em torno de cinco domínios interdependentes: liderança moral, gestão organizacional, liderança pedagógica, desenvolvimento de pessoas e envolvimento comunitário. Este modelo apresenta uma visão integrada da liderança, entendida como um processo relacional e estratégico, orientado para a criação de condições que promovam o bem-estar e a aprendizagem. Ao enfatizar simultaneamente as dimensões ética, pedagógica e organizacional, o modelo permite compreender a liderança como um processo contínuo de influência e melhoria, com impacto direto na qualidade das práticas educativas (Ingvarson et al., 2006).

Nos Estados Unidos, os *Professional Standards for Educational Leaders* (PSEL) abrangem dez domínios que integram dimensões éticas, culturais, pedagógicas e organizacionais da liderança, destacando particularmente a equidade, a melhoria contínua e a liderança centrada nos alunos (Ingvarson et al., 2006).

No Canadá, o *Ontario Leadership Framework* apresenta uma estrutura que distingue competências individuais de competências organizacionais, enfatizando a liderança educativa e a promoção do sucesso na aprendizagem. Este quadro tem sido utilizado como referência para a avaliação, formação e desenvolvimento profissional de líderes educativos (Ingvarson et al., 2006). Particularmente a *Early Childhood Educator Workforce Strategy* (2021–2022), de New Brunswick (Canadá) reconhece que uma liderança sólida constitui um fator determinante para a sustentação de ambientes de educação e aprendizagem na educação de infância de elevada qualidade (OECD, 2025). No âmbito desta estratégia, o *Emergent Leadership Institute* disponibiliza dois percursos de desenvolvimento distintos: um centrado na liderança pedagógica, destinado a apoiar os/as

educadores/as no aprofundamento do conhecimento curricular e na mentoria dos pares; e outro orientado para a liderança administrativa, com enfoque no desenvolvimento de competências em gestão de recursos humanos, gestão financeira e operação de instalações, ancorado na legislação aplicável (OECD, 2025).

A Nova Zelândia apresenta uma abordagem inovadora através da *Leadership Strategy for the Teaching Profession*, que integra uma visão culturalmente responsiva da liderança, incorporando valores maori e promovendo a sustentabilidade e o bem-estar no exercício das funções de direção (Ingvarson et al., 2006).

Em Singapura, a liderança na educação de infância tem sido objeto de uma política pública fortemente estruturada e centralizada, sob a responsabilidade da Agência de Desenvolvimento da Primeira Infância (*Early Childhood Development Agency – ECDA*), que atua como entidade reguladora e promotora do desenvolvimento profissional no setor. A ECDA supervisiona todos os aspetos do atendimento e da educação de crianças com menos de seis anos de idade, abrangendo tanto creches como jardins de infância, assumindo uma abordagem integrada entre regulação, supervisão da qualidade e apoio ao desenvolvimento pedagógico e institucional (Hujala et al., 2016). Para além do seu papel regulador, a ECDA tem vindo a desenvolver diretrizes específicas para a liderança no setor da educação de infância, promovendo uma visão da liderança enquanto prática colaborativa e centrada na melhoria contínua. Uma das suas iniciativas mais significativas foi a introdução de um novo perfil de liderança que visa não apenas reforçar a qualidade educativa, mas também servir como modelo para outros/as profissionais. Este perfil inclui funções como a dinamização de comunidades de aprendizagem profissional, a partilha de boas práticas por meio de workshops e seminários, e o acompanhamento e mentoria de colegas em início de carreira ou em desenvolvimento profissional contínuo (Hujala et al., 2016). Esta estratégia ilustra um investimento deliberado na construção de uma cultura profissional de liderança partilhada e sustentada, com impacto direto na qualidade pedagógica e na valorização da profissão, refletindo um modelo de desenvolvimento do setor baseado na liderança distribuída, na inovação prática e no reforço da identidade dos/as profissionais de educação de infância.

No contexto do Japão, em contraste com a Finlândia e Singapura, a liderança em educação de infância valoriza mais significativamente as competências práticas e a experiência adquirida através de processos culturalmente desenvolvidos, em detrimento da ênfase na aquisição formal de filosofias pedagógicas. Em particular, nos estabelecimentos privados, é comum que os/as líderes desenvolvam as suas competências de liderança e gestão através de um modelo de aprendizagem direta,

frequentemente orientados por antigos diretores dos mesmos centros (Hujala et al., 2016). Além disso, diferentemente dos casos finlandês e singapurense, os diretores japoneses tendem a estar mais envolvidos nas tarefas operacionais e na gestão administrativa das instituições, desempenhando menos frequentemente funções pedagógicas diretas, como a docência (Hujala et al., 2016). Esta distinção evidencia a diversidade cultural e estrutural que influencia a conceção e prática da liderança na educação de infância a nível internacional.

Em síntese, estas iniciativas partilham preocupações comuns quanto à profissionalização da liderança, ao reforço das competências dos/as diretores/as e à criação de quadros normativos que orientem a prática e apoiem o desenvolvimento de lideranças eficazes, ajustadas aos desafios contemporâneos dos sistemas educativos. Apesar das especificidades culturais e políticas de cada país, observa-se uma tendência consistente para valorizar uma liderança pedagógica, estratégica e colaborativa, centrada no impacto sobre a qualidade das aprendizagens e na promoção da equidade educativa.

Em comum, estas iniciativas e programas partilham a preocupação central de delinear programas estruturados e metas claras para a formação e qualificação dos/as líderes nos contextos de educação de infância. Procuram desenvolver modelos de competências essenciais que orientem a prática da liderança educativa, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria da qualidade nos serviços prestados. Este foco na definição de perfis de competências específicas visa assegurar que as lideranças disponham das capacidades necessárias para responder eficazmente às complexas exigências administrativas, pedagógicas e comunitárias inerentes à liderança dos estabelecimentos de educação de infância.

1.7.2. Conteúdos e competências na formação das lideranças

A EC (2014, 2024, 2025a) reconheceu que a liderança nos contextos de educação de infância requer um conjunto diversificado de capacidades, comportamentos e competências, nomeadamente no que respeita ao apoio ao cuidado e à educação das crianças, à pedagogia, ao envolvimento das famílias e da comunidade local, bem como, à gestão dos/as profissionais e da própria organização. Neste enquadramento, sublinha-se que os/as líderes devem ser capazes de estabelecer uma cultura organizacional e uma intencionalidade pedagógica que assegurem uma oferta educativa de elevada qualidade para todas as crianças, promovendo simultaneamente o envolvimento e o apoio dos pais e das equipas profissionais.

Importa ainda salientar que, em 2020, a EC destacou que a formação dos/as líderes educativos deve proporcionar oportunidades que lhes permitam adquirir uma sólida base de conhecimentos pedagógicos, administrativos e de gestão. Estes/as líderes devem desenvolver competências robustas para compreender a natureza, organização e funcionamento do sistema educativo, assim como um domínio adequado das novas tecnologias, incluindo a capacidade de lidar com os desafios que estas apresentam e de as utilizar no desenvolvimento do pensamento crítico. Para além disso, a formação deve contemplar o desenvolvimento de competências na resolução de conflitos e na liderança de equipas, promovendo um envolvimento eficaz de profissionais qualificados e motivados (EC, 2020).

Tuovi Ronkainen (como citado em EC, 2020) defende que os/as diretores/as devem explorar diversas alternativas de atuação profissional e evitar uma especialização precoce, enfatizando a importância do desenvolvimento de um "toque estratégico" robusto. Este "toque estratégico" consiste na capacidade de recolher e interpretar dados relevantes, fazer previsões fundamentadas, formular visões futuras e tomar decisões informadas para o benefício dos contextos educativos. De acordo com esta perspetiva, os/as diretores/as devem possuir um conhecimento profundo do trabalho docente antes de assumirem funções de liderança, manter uma comunicação ativa e colaborativa com a comunidade educativa, profissionais e demais dirigentes, estar abertos a receber críticas construtivas e, simultaneamente, dispostos a fornecer feedbacks que promovam o desenvolvimento e a melhoria contínua.

Caroline Grandpré (como citado em EC, 2020), com base na sua experiência na formação inicial e contínua de líderes educativos em França, defende que a formação destes/as líderes deve estar estreitamente ligada à formação e às questões profissionais inerentes à docência. Sublinha a importância do intercâmbio e da partilha de experiências, bem como, da formação entre pares, que promove o enriquecimento mútuo. Além disso, Grandpré destaca o papel das tecnologias de informação e comunicação na garantia da continuidade entre a formação presencial e a formação à distância. Para assegurar a qualidade deste processo formativo, defende a necessidade de uma avaliação constante que reflita sobre o que se faz, como se faz e como se pode melhorar. Para tal, é fundamental que os/as próprios/as participantes tenham a oportunidade de contribuir para o desenho do programa formativo, ajustando-o às suas necessidades e competências prévias.

De igual modo, a *National Association for the Education of Young Children* (NAYEC) tem direcionado esforços significativos para o desenvolvimento de lideranças na educação de infância, destacando a importância de experiências de liderança colaborativa. Esta abordagem visa promover a melhoria contínua da qualidade dos contextos educativos destinados às crianças pequenas,

reconhecendo o papel central dos/as líderes na criação de ambientes de aprendizagem enriquecedores e inclusivos (Couse & Russo, 2006).

No âmbito da investigação *ELEYS (Effective Leadership in the Early Years Sector*), Siraj-Blatchford e Manni (2007) conceptualizam a liderança em instituições de educação de infância como um conjunto de competências e atributos que ultrapassam largamente as funções burocráticas e administrativas tradicionais. As autoras identificam diversas categorias de práticas efetivas de liderança que devem ser consideradas na formação dos/as líderes, com especial enfoque nos processos de ensino e aprendizagem. Entre estas destacam-se: (a) a definição e o reconhecimento de uma visão coletiva; (b) a partilha e compreensão partilhada dos objetivos e metas organizacionais; (c) a comunicação eficaz; (d) o incentivo à reflexão crítica; (e) a monitorização e avaliação contínuas das práticas pedagógicas; (f) o compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo; (g) a promoção da liderança distribuída; (h) a construção de uma comunidade de aprendizagem e de uma cultura colaborativa de equipa; (i) o estímulo à participação das famílias, fortalecendo o sentido de comunidade entre pais e (j) a liderança e gestão equilibradas, que conciliem as diversas responsabilidades inerentes ao cargo. Estas dimensões refletem uma abordagem holística à liderança educativa na educação de infância, centrada não apenas na gestão, mas também na promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, participativos e orientados para a qualidade educativa.

Face ao anteriormente exposto, ao longo desta secção, torna-se imperativo que os sistemas educativos invistam em programas de formação e desenvolvimento profissional contínuo de elevada qualidade, que preparem para o exercício de uma liderança transformadora, pedagógica e estrategicamente orientada. Apenas através de uma preparação adequada e contextualizada será possível responder eficazmente aos desafios contemporâneos da liderança nos contextos educativos.

É necessário adotar uma abordagem sistémica de apoio ao desenvolvimento das lideranças, que inclua: definição clara de perfis de competências; estabelecimento de requisitos de qualificação explícitos; investimento consistente na formação inicial; percursos eficazes de desenvolvimento profissional contínuo; e alinhamento das políticas em todos os níveis da educação de infância (EC, 2025a). Assim, torna-se premente que os sistemas educativos invistam na criação de percursos de formação específicos e na valorização do papel dos/as líderes como agentes-chave para a transformação educativa.

Adicionalmente, Day et al. (2010) sublinham a importância de investir na qualidade e consistência dos programas de desenvolvimento profissional destinados às lideranças educativas, alertando para a necessidade de conceber percursos formativos que respondam eficazmente às

exigências crescentes do cargo. Neste quadro, Hallinger (2011) acrescenta que qualquer abordagem à formação de líderes deve ser sensível ao contexto organizacional, social e cultural em que a liderança se exerce, defendendo modelos contextualizados, em detrimento de soluções uniformizadas.

A formação das lideranças educativas deve transcender a simples articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as questões inerentes à prática profissional, ao mesmo tempo que apoia a atualização contínua das práticas com base em fundamentos teóricos sólidos (Myran & Marterson, 2020).

Em síntese, torna-se essencial aprofundar a compreensão dos conteúdos, estratégias, processos e estruturas que sustentam a formação e o desenvolvimento das lideranças na educação de infância. Tal aprofundamento permitirá analisar de forma mais compreensiva a forma como essas dimensões se relacionam com a melhoria da qualidade pedagógica e com o crescimento organizacional sustentável. Segundo Myran e Masterson (2020), investir em modelos de formação que estejam alinhados com as reais necessidades do contexto educativo é determinante para promover lideranças capazes de gerar impacto positivo nos ambientes de aprendizagem e na cultura institucional.

De igual modo, a reflexão em torno da formação das lideranças na educação de infância exige uma abordagem em dois níveis distintos, mas complementares. Num primeiro plano, importa considerar a formação prévia ao exercício das funções de liderança, questionando que tipo de preparação inicial – académica e/ou profissional – poderá contribuir para um desempenho mais eficaz na direção de contextos de educação de infância como a creche. Esta dimensão, ainda relativamente pouco explorada, revela-se fundamental e carece de aprofundamento tanto no plano da investigação nacional, como internacional, nomeadamente no que respeita às qualificações exigidas, às experiências profissionais valorizadas e às competências consideradas essenciais para o exercício da liderança na creche. Num segundo nível, a análise incide sobre a formação contínua ao longo do exercício das funções e responsabilidades inerentes à liderança. Neste âmbito, torna-se fundamental investir no desenvolvimento profissional contínuo das lideranças em educação de infância, reconhecendo-se a sua relevância para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade. A investigação tem evidenciado, de forma consistente, uma correlação significativa entre a participação em processos formativos contínuos e o reforço das competências de liderança, bem como a promoção de contextos educativos caracterizados por elevados padrões de qualidade (EC, 2024).

Em síntese, O presente capítulo procedeu ao enquadramento legal, político, teórico e conceptual da liderança em contexto de creche, constituindo a base estruturante da presente investigação. A análise desenvolvida permitiu situar a liderança na creche num campo marcado por tensões históricas,

normativas e conceptuais, evidenciando a complexidade e especificidade deste exercício no âmbito da educação de infância.

No plano político e normativo, este capítulo evidenciou o caráter bipartido do sistema português de educação de infância, no qual a creche permanece sob tutela do MTSSS, em contraste com a educação pré-escolar, integrada na Lei de Bases do Sistema Educativo. A análise da legislação revelou que, apesar de a creche ser formalmente reconhecida como um serviço de natureza socioeducativa, o enquadramento legal vigente continua a privilegiar uma lógica assistencial e administrativa, com frágil explicitação da dimensão pedagógica e da liderança educativa. A recente publicação do Decreto-Lei n.º 105/2025 emerge como um marco relevante, ao sinalizar uma reconfiguração da tutela pedagógica da educação dos 0 aos 6 anos, reforçando a integração da creche no sistema educativo. Todavia, esta mudança não se encontrava ainda operacionalizada, mantendo-se, assim, um cenário de ambiguidade normativa que condiciona o exercício da liderança.

No enquadramento teórico e conceptual, este capítulo apresentou uma revisão ampla do conceito de liderança, evidenciando a sua natureza multifacetada, relacional e contextual. A análise das diferentes correntes teóricas permitiu clarificar a distinção entre liderança e gestão, sublinhando que, embora conceptualmente distintas, estas dimensões encontram-se profundamente interligadas na prática, particularmente no contexto da creche, onde o/a diretor/a técnico/a acumula funções administrativas, organizacionais e pedagógicas.

A revisão da literatura destacou ainda a centralidade da liderança na educação de infância, enfatizando o seu impacto na qualidade dos contextos educativos, no desenvolvimento profissional das equipas e no bem-estar e aprendizagem das crianças. Foram aprofundados os contributos das abordagens à liderança transformacional, distribuída e pedagógica, evidenciando-se o seu potencial para promover culturas colaborativas, práticas reflexivas e processos de melhoria contínua. Em particular, a liderança pedagógica foi reconhecida como uma dimensão central na educação de infância, orientada para a construção de uma visão partilhada, para a supervisão pedagógica e para o apoio ao desenvolvimento profissional das equipas, ainda que pouco explicitada no enquadramento legal português da creche.

Este enquadramento teórico evidenciou igualmente a relação estreita entre liderança, qualidade e desenvolvimento profissional, salientando que a liderança constitui um dos principais impulsionadores da qualidade processual nos contextos de educação de infância. A literatura analisada sublinhou a importância de lideranças éticas, relacionais e orientadas para a aprendizagem, capazes de criar condições organizacionais favoráveis à reflexão, à colaboração e à transformação das práticas.

Paralelamente, foram identificados múltiplos constrangimentos ao exercício da liderança na educação de infância, designadamente a sobrecarga administrativa, a escassez de recursos, a ausência de formação específica para as lideranças, a fragilidade do reconhecimento social e profissional e as tensões decorrentes de políticas públicas.

Este capítulo permitiu construir um quadro legal, teórico e conceptual para a compreensão da liderança em creche. Este enquadramento fundamenta a relevância da investigação empírica desenvolvida nos capítulos seguintes, orientando a análise dos perfis, das conceções, práticas e experiências das direções técnicas e sustentando a discussão crítica dos resultados à luz da literatura e das políticas públicas vigentes.

Capítulo 2

Apresentação e fundamentação das opções metodológicas

O presente capítulo dedica-se à apresentação e fundamentação da metodologia que sustenta a investigação, a partir da delimitação das questões centrais e da formulação dos objetivos gerais e específicos. Descrevem-se o paradigma epistemológico adotado, o método de investigação selecionado e as orientações éticas que enquadram este estudo. Apresentam-se também os procedimentos de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados. Este capítulo integra ainda uma reflexão crítica sobre os critérios de qualidade científica do processo investigativo, designadamente no que se refere à credibilidade, coerência interna e consistência dos dados obtidos.

2.1. Natureza da investigação

A presente investigação é de natureza qualitativa, privilegiando a compreensão aprofundada dos fenómenos e a interpretação dos significados atribuídos pelos/as participantes às suas experiências. Este enquadramento metodológico permite uma aproximação compreensiva e contextualizada à realidade educativa, valorizando a reflexão crítica e o contributo dos/as profissionais na construção de conhecimento relevante para a melhoria das práticas e das lideranças em contextos de creche.

Este estudo, de carácter empírico, centra-se na análise da realidade profissional das direções técnicas das creches em Portugal continental, recorrendo à aplicação de um questionário e à realização de grupos focais como principais técnicas de recolha de dados, de modo a descrever e compreender os fenómenos associados à liderança na creche.

2.2. Paradigma de investigação qualitativo

A definição do paradigma de investigação constituiu uma etapa decisiva deste estudo, por orientar as opções metodológicas, a natureza dos dados recolhidos, as estratégias de análise e os processos de interpretação (Almeida & Freire, 2008).

O paradigma é entendido como um referencial teórico que estrutura a forma como os problemas são concebidos e abordados cientificamente, funcionando como elemento de unificação conceptual entre investigadores e como base de legitimação científica, ao estabelecer critérios de validade e de interpretação (Almeida & Freire, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011).

A presente investigação inscreve-se no paradigma qualitativo, por se centrar na compreensão aprofundada das perceções, práticas e significados atribuídos pelos/as participantes ao exercício da liderança em contextos de creche. Trata-se de uma abordagem descritiva e interpretativa, que analisa a realidade a partir das experiências dos sujeitos, valorizando a contextualização dos fenómenos e a pluralidade de perspetivas (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2005).

Neste enquadramento, a compreensão constitui o princípio epistemológico central, assumindo-se a realidade como socialmente construída e acessível através dos sentidos produzidos nas interações.

A investigação caracteriza-se pela sua natureza situada, reflexiva e processual. A investigadora assume um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo um diálogo contínuo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos, reconhecendo a influência dos contextos, das relações e dos valores na produção e interpretação dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2000; Stake, 2007).

O processo investigativo é flexível, evolutivo e emergente, admitindo revisão e ajustamento contínuos das estratégias de recolha e análise de dados (Janesick, 2000).

Do ponto de vista metodológico, este estudo apresenta um caráter descritivo e multimetódico. Os dados assumem, predominantemente a forma de palavras, narrativas e imagens, sendo analisados de modo a produzir descrições densas e interpretações contextualizadas dos discursos e experiências dos/as participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998). A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados (questionário e grupos focais) permitiu articular fontes de informação complementares, aprofundando a compreensão do fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln, 2000). Esta abordagem privilegia o processo de construção do conhecimento e a compreensão dos fenómenos, sem excluir a possibilidade de elaboração teórica a partir dos resultados.

No que respeita ao modo de análise, esta investigação destaca o papel central da investigadora enquanto intérprete, assumindo uma postura ativa na compreensão e explicação do fenómeno em análise. Em consonância com Stake (2007), a investigadora reconhece o problema, procura compreendê-lo a partir dos dados recolhidos e constrói interpretações que possibilitam a sua comunicação e validação. Este processo interpretativo implica um diálogo constante entre os dados empíricos e os referenciais teóricos, permitindo a emergência de significados fundamentados acerca da realidade estudada.

Relativamente aos resultados, a investigação apresenta-se através de narrativas descritivas e interpretativas, organizadas em temas e categorias que emergem indutivamente da análise dos dados. Tal como defende Merriam (1998), esta abordagem não exclui a possibilidade de construção teórica a

partir dos resultados obtidos, mas antes a potencia, ao possibilitar a formulação de compreensões mais amplas sobre os fenómenos da liderança em contextos de creche.

Tendo em consideração o exposto, e com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre os perfis das direções técnicas das creches em Portugal continental, bem como de compreender em detalhe as conceções e práticas dos/as participantes, considerou-se que a investigação qualitativa seria a abordagem mais adequada aos objetivos delineados. Neste enquadramento, optou-se por combinar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a aplicação de um questionário, composto maioritariamente por questões orientadas para a caracterização dos perfis de liderança e para a recolha de discursos, perceções e descrições das práticas; e a realização de grupos focais, enquanto técnica de aprofundamento interpretativo e construção coletiva de significados. O questionário assumiu, assim, uma função exploratória e descritiva inicial. Como tal, permitiu mapear tendências, identificar temas relevantes e sustentar a seleção e organização das dimensões a desenvolver nos grupos focais, que constituíram o principal espaço de aprofundamento compreensivo do fenómeno em estudo. Esta combinação metodológica possibilitou uma recolha e análise dos dados com maior rigor, detalhe e profundidade, possibilitando, a partir de um conjunto inicial de informações de carácter mais generalizado, aprofundar progressivamente as questões e objetivos da investigação, numa perspetiva de complementaridade e enriquecimento interpretativo.

Assim, a opção pelo paradigma qualitativo justifica-se pela natureza interpretativa e compreensiva do estudo, que visa apreender os significados intersubjetivos e as dinâmicas relacionais presentes nos contextos educativos. A investigação procurou, portanto, aceder ao sentido que os/as participantes atribuem às suas experiências e às suas práticas, numa abordagem que privilegia a profundidade da análise e a compreensão contextualizada da realidade estudada (Almeida & Freire, 2008; Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2006).

2.3. Estudo descritivo-interpretativo

A presente investigação assume-se como um estudo de natureza descritivo-interpretativa, cuja fundamentação se expõe de seguida, destacando os conceitos de compreensão e significação, em lugar das noções científicas de previsão e controlo. O propósito centra-se em compreender como os/as participantes interpretam as situações do seu quotidiano profissional e os significados que lhes atribuem (Coutinho, 2011). De acordo com Denzin e Lincoln (2000), "a investigação qualitativa, enquanto conjunto de atividades interpretativas, não privilegia qualquer prática metodológica em

detrimento de outra" (p. 9), o que reforça a flexibilidade e abertura que caracterizam o presente estudo.

Esta investigação é de natureza descritivo-interpretativa, caracterizando-se por descrever e compreender padrões e características de um determinado conjunto de participantes ou área de interesse. Não se enquadra no estudo de caso, por não implicar uma contextualização tão aprofundada, nem no estudo biográfico, uma vez que não se centra apenas em aspetos delimitados das experiências individuais dos/as participantes. Tal como refere Amado (2014), os estudos descritivo-interpretativos evidenciam uma atenção particular à descrição e à compreensão dos fenómenos em análise, o que se revela plenamente coerente com os propósitos desta investigação.

A natureza descritiva da presente investigação resulta da riqueza e detalhe da informação recolhida sobre o fenómeno em estudo: a liderança em contexto de creche. Paralelamente, a sua dimensão interpretativa assenta igualmente numa descrição densa, orientada para o desenvolvimento de categorias conceptuais e para a sustentação ou formulação de teorias. Trata-se, assim, de uma investigação que procura alcançar uma compreensão profunda e abrangente do fenómeno analisado. Como refere Fortin (2003), o objetivo desta abordagem investigativa, centrada na produção de conhecimento, é descrever e interpretar o fenómeno, mais do que o avaliar.

Neste enquadramento, e em coerência com a natureza descritivo-interpretativa que a caracteriza, a presente investigação inscreve-se no quadro do paradigma da complexidade. Tal enquadramento permite reconhecer a multiplicidade de dimensões e inter-relações que atravessam o fenómeno em estudo, assumindo que este não pode ser compreendido de forma isolada, mas apenas na articulação dinâmica entre os diferentes elementos que o constituem. Como afirma Morin (1995), "no limite tudo é solidário. Se tendes o sentido da complexidade tendes o sentido da solidariedade. Além disso, tendes o sentido do carácter multidimensional de qualquer realidade" (p. 100). Assim, esta investigação adota uma perspetiva que valoriza a interdependência, a contextualização e a pluralidade de fatores que influenciam as práticas e conceções de liderança em creche, procurando apreender o fenómeno na sua totalidade e interconexão.

Neste contexto, o processo interpretativo assume um papel central, uma vez que investigar implica compreender as ações de sujeitos que são, eles próprios, intérpretes das suas práticas e experiências. Este movimento traduz o que Giddens (1984) designa por *dupla hermenêutica em ação*, ou seja, um processo de interpretações sobre interpretações, em que o investigador procura compreender significados que já foram produzidos e reinterpretados pelos/as próprios/as participantes.

Estas interpretações, necessariamente parciais e situadas, inscrevem-se num movimento circular e contínuo de construção de sentido, em que a compreensão das partes depende do entendimento do todo e vice-versa. Tal dinâmica caracteriza o *círculo hermenêutico* da interpretação, através do qual o conhecimento se constrói de forma progressiva, interativa e espiralada (Coutinho, 2011). Assim, o processo de investigação qualitativa desenvolvido distancia-se da linearidade e da acumulação de dados típica da epistemologia positivista, afirmando-se antes como um percurso reflexivo e dialógico que procura compreender a liderança em contexto de creche a partir dos significados atribuídos pelos seus próprios protagonistas (as direções técnicas - lideranças formais das creches portuguesas).

Compreender e descrever os fenómenos em estudo, permitindo a construção de uma teoria compreensiva dos mesmos, constitui uma premissa fundamental da presente investigação. Para tal, recorre-se a uma descrição intensiva e extensiva da liderança em contexto de creche, que possibilite interpretar e compreender o significado que as direções técnicas atribuem às suas experiências e práticas, valorizando a diversidade individual dos/as participantes e respeitando-a integralmente (Coutinho, 2011). Esta abordagem traduz-se numa leitura minuciosa e aprofundada da realidade vivida, conforme preconizado por Bogdan e Biklen (1994).

Esta investigação visa a construção indutiva de um quadro teórico interpretativo, emergente dos dados empíricos, através do estudo das ideias e conceções dos/as participantes e da descoberta dos significados subjacentes às ações individuais e às interações sociais, considerando o ponto de vista destes mesmos sujeitos (Coutinho, 2011). Assim, a finalidade desta investigação consiste em compreender, interpretar e construir significados e conceber novas hipóteses de trabalho.

De facto, "o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de emitir opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de um estudo reside na sua capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Face ao exposto, salienta-se que o presente estudo assume uma conceção da realidade como múltipla, dinâmica e socialmente construída.

Não pode deixar de ser afirmado que esta investigação orienta-se para a práxis, assumindo uma clara intenção de articulação entre o conhecimento e a ação. Procura, assim, contribuir para o aprimoramento das práticas educativas e para a (re)definição das políticas e das práticas de liderança nos contextos de creche. Nesta perspetiva, a produção de conhecimento é entendida não apenas como um exercício de compreensão teórica, mas também como um processo orientado para a

transformação, capaz de influenciar e qualificar a intervenção educativa e organizacional das direções técnicas.

Deste modo, a fundamentação epistemológica e metodológica aqui apresentada sustenta as opções de desenho da investigação, as quais se explicitam nos pontos seguintes deste capítulo.

2.4. Desenho da investigação

De seguida, apresenta-se o desenho da investigação, incluindo a enunciação dos objetivos, a questão de estudo e respetivo objeto, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Serão também abordados a organização temporal da investigação, os procedimentos de recolha e análise dos dados, as considerações éticas necessárias e, por fim, os critérios e condições que contribuem para assegurar a credibilidade e a consistência do processo investigativo.

2.4.1. Questão de investigação

No presente estudo, procura-se dar resposta à seguinte questão de investigação: quais são os perfis, conceções e práticas de liderança nos contextos de educação em creche, em Portugal continental?

A questão de investigação constitui o eixo estruturante deste estudo, orientando o percurso metodológico e a lógica de análise adotada. A sua formulação decorre da identificação de uma lacuna no conhecimento científico. Neste caso, a escassez de investigação sobre a liderança em contextos de creche em Portugal, particularmente no que respeita aos perfis, às conceções e às práticas das direções técnicas (Bisquerra, 1989). Assim, a questão central visa compreender de que modo estes/as profissionais concebem, exercem e atribuem significado à liderança nos seus contextos de atuação.

Formulada de modo claro e focalizado, a questão articula diferentes dimensões do fenómeno, incluindo práticas de liderança, conceções profissionais e contextos institucionais, procurando evidenciar pertinência teórica e relevância prática (Tuckman, 2000). Inserida num enquadramento qualitativo, orienta-se para a interpretação dos significados atribuídos pelos/as participantes às suas experiências, permitindo a construção de compreensões contextualizadas e fundamentadas (Amado, 2014) sobre a liderança em creche.

Assume-se que a presente investigação contribui para o aprofundamento e a consolidação do conhecimento científico no domínio em análise.

2.4.2. Objetivos da investigação

Neste subcapítulo apresentam-se os objetivos que guiam o presente estudo, formulados à luz do problema de investigação e das questões emergentes do enquadramento conceptual e empírico. Estes objetivos permitem delimitar o foco analítico, clarificar as dimensões centrais a explorar e estabelecer os critérios que sustentam a interpretação dos fenómenos relacionados com os perfis, as conceções e as práticas de liderança nas creches em Portugal continental, garantindo assim uma abordagem sistemática, rigorosa e alinhada com o paradigma qualitativo que orienta o estudo.

Assim, esta investigação teve como objetivos gerais:

a) Analisar e clarificar os conceitos de liderança para os contextos de educação de infância, em particular na creche;

b) Caracterizar e compreender a liderança em contexto de creche, em Portugal continental.

Decorreram destes objetivos gerais os seguintes objetivos específicos:

a) Estudar e compreender o enquadramento (político e normativo) das lideranças em contextos de creche, em Portugal e no emolduramento europeu;

b) Caracterizar o perfil sociodemográfico das direções técnicas em creche, em Portugal continental;

c) Conhecer e compreender as conceções das/os diretoras/es técnicas/os sobre a liderança na creche;

d) Analisar e compreender a formação (inicial e contínua) das/os diretoras/es técnicas/os;

e) Caracterizar as experiências prévias das direções técnicas, com impacto percebido na liderança na creche;

f) Analisar e compreender as perceções das/os diretoras/es técnicas/os sobre o seu papel, responsabilidades e funções;

g) Caracterizar e compreender as condições de trabalho das direções técnicas;

h) Compreender o impacto percebido das lideranças em creche;

i) Identificar e analisar propostas de melhoria à liderança na creche.

2.4.3. Objeto de estudo

Considerou-se como objeto de estudo um grupo social, neste caso as direções técnicas das creches, em Portugal continental, em exercício de funções à data da recolha dos dados.

2.4.3.1. Seleção e caracterização dos/as participantes

A população contemplada nesta investigação foi constituída pelas direções técnicas das creches em Portugal continental, em exercício de funções. Pela impossibilidade de estudar toda a população, face ao seu volume, considerou-se a realização de um processo de amostragem.

> A amostra não é representativa, no sentido estatístico, mas sobretudo representativa de cada uma das experiências, das formas de interação ou das situações em estudo. A saturação da amostra, dita «saturação teórica», é atingida quando o investigador não obtém mais dados novos e não pode levantar casos novos representando um aspeto da realidade em estudo que não foi ainda descrito (Fortin, 2003, p. 152).

No caso desta investigação e tomando em consideração os critérios de Coutinho (2011), optou-se por uma amostragem não aleatória, de tipo acidental e criterial, ou seja, composta por voluntários que se ofereceram para participar deste estudo e que cumpriam os critérios previamente definidos.

Como podemos constatar no relatório relativo ao ano de 2023, do Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP), do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), em Portugal continental existiam à data 2587 creches, distribuídas por 18 distritos e com capacidade para acolher 130787 crianças. Destaca-se ainda que 76.2% das creches pertenciam ao setor não lucrativo (GEP, 2024).

Face ao elevado número apresentado, definiu-se como critério mínimo de qualidade, para a análise e consistência dos dados, formar uma amostra entre 50 e 80 direções técnicas, do setor lucrativo e não lucrativo, da rede nacional de creches (Portugal continental), com participantes das diferentes regiões do país. Assim a investigação foi amplamente divulgada, tendo-se obtido uma amostra constituída por 96 direções técnicas, das quais 3 eram do género masculino (3.1%) e 93 eram do género feminino (96.9%), conforme dados da Tabela 6, que demonstram que o objetivo e critérios definidos foram alcançados e superados.

Tabela 6

Caracterização dos/as participantes por género

Participantes	***f***	**%**
Sexo Feminino	93	96.9%
Sexo Masculino	3	3.1%
Totais	96	100%

No que se refere ao nível de escolaridade, conforme Tabela 7, verifica-se que a sua maioria possui licenciatura (61 participantes; 63.5%) em diferentes áreas das Ciências da Educação e Ciências Sociais e Humanas; seguem-se 31 participantes com mestrado (32.3%), e ainda 3 participantes com bacharelato (3.1%) e uma participante a frequentar o 1.º ano de curso de doutoramento (1%).

Tabela 7

Caracterização dos/as participantes por habilitações académicas

Habilitações académicas	*f*	%
Bacharelato	3	3.1%
Licenciatura	61	63.5%
Mestrado	31	32.3%
Totais	96	100%

As áreas de formação inicial dos/as participantes, apresentadas na Tabela 8, são bastante diversificadas: seis professores/as (6.3%); cinco técnicos de serviço social (5.2%), quatro técnicos/as superiores de educação (4.2%), três psicólogos/as (3.1%), dois sociólogos/as (2.1%), um/a participante licenciado/a em gestão (1%), um/a psicopedagogo/a (1%), um/a educador/a social (1%) e 73 educadores/as de infância (76%).

Tabela 8

Caracterização dos/as participantes de acordo com a área de formação inicial

Formação inicial	*f*	%
Educadores/as de infância	73	76%
Professores/as de diferentes níveis de ensino	6	6.3%
Técnicos/as de serviço social	5	5.2%
Técnicos/as superiores de educação	4	4.2%
Psicólogos/as	3	3.1%
Sociólogos/as	2	2.1%
Outros/as	3	3.1%
Totais	96	100%

Os/as participantes apresentam uma média de idades de 44 anos, tendo o/a participante mais novo/a 26 anos e o/a participante mais velho/a 65 anos. Conforme tabela 9, é possível constatar que a maioria dos/as participantes encontra-se entre os 39 e os 44 anos, e 23 dos/as participantes já têm idade superior a 50 anos. Ou seja, 6 participantes apresentam idades compreendidas entre 26 e 32

anos (6.3%); 20 participantes apresentam idades entre 33 e 38 anos (20.8%); 31 participantes entre 39 e 44 anos (32.3); 17 participantes entre 45 e 50 anos (17.7%); 14 participantes entre 51 e 56 anos (14.6%); 8 participantes entre 57 e 62 anos (8.3%) e 1 participante com mais de 63 anos (1%).

Tabela 9

Caracterização dos/as participantes por intervalos etários

Intervalos Etários	***f***	**%**
26-32	6	6.3%
33-38	20	20.8%
39-44	30	31.3%
45-50	17	17.7%
51-56	14	14.6%
57-62	8	8.3%
>62	1	1%
Totais	96	100%

A Tabela 10 demonstra que a amostra foi constituída por 84.4% direções técnicas de creches do setor privado não lucrativo ou solidário e 15.6% do setor privado lucrativo.

Tabela 10

Caracterização dos/as participantes tendo em consideração o estatuto jurídico das creches de proveniência

Estatuto jurídico	***f***	**%**
Instituições particulares de solidariedade social	71	74%
Privadas com fins lucrativos	15	15.6%
Santas casas da misericórdia	10	10.4%
Total	96	100%

Desta amostra fizeram parte direções técnicas de todos os distritos de Portugal continental, com exceção dos distritos de Beja e Portalegre, dos quais não se verificou nenhum/a participante. A amostra é oriunda de 16 distritos de Portugal continental, conforme dados da Tabela 11.

Tabela 11

Distribuição geográfica das direções técnicas participantes no estudo

Distritos	*f*	%
Aveiro	8	8.3%
Braga	20	20.8%
Bragança	3	3.1%
Castelo Branco	1	1%
Coimbra	4	4.2%
Évora	2	2.1%
Faro	5	5.2%
Guarda	1	1%
Leiria	6	6.30%
Lisboa	18	18.8%
Porto	12	12.5%
Santarém	3	3.1%
Setúbal	4	4.2%
Viana do Castelo	4	4.2%
Vila Real	1	1%
Viseu	4	4.2%
Totais	96	100%

De acordo com os dados da Tabela 11 verifica-se que, dos/as 96 participantes, 20 (20.8%) foram provenientes do distrito de Braga, seguidos de 18 do distrito de Lisboa (18.8%) e ainda, com expressão significativa, 12 do distrito do Porto (12.5%). Esta representação está em consonância com os distritos onde há maior número de equipamentos de creche em Portugal continental, no caso liderado por Lisboa, seguido do Porto e Braga imediatamente a seguir (conforme dados do relatório do GEP, 2024). Não que se pretenda realizar uma análise de representatividade, mas porque é importante para a investigação que os três distritos com mais creches em Portugal continental, sejam também os três distritos com mais participantes na investigação.

Seguem-se os distritos de Aveiro com 8 participantes (8.3%), Leiria com 6 (6.3%), Faro com 5 (5.2%), Coimbra, Setúbal, Viseu e Viana do Castelo cada um com 4 participantes (4.2% para cada distrito), Bragança e Santarém cada um com 3 participações (3.1% para cada distrito), Évora duas participações (2.1%), e Castelo Branco, Guarda e Vila Real, cada um, com uma participação (1% para cada distrito). Assim, constata-se que nesta investigação não participaram direções técnicas dos distritos de Beja e

Portalegre, distritos estes que são também dois dos três distritos em Portugal continental com menor número de creches.

Estes/as profissionais para além de assumirem as funções de direção técnica da creche, acumulam, em alguns casos, funções educativas em sala e funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar. Ou seja, mais de metade dos/as profissionais, concretamente cinquenta e três participantes (55.2%), acumulam as funções de direção técnica com atividades educativas em salas de creche e jardim de infância.

Pretendeu-se assim elaborar uma caracterização detalhada da amostra e mais informações sobre os/as participantes poderão ser encontradas na apresentação dos dados da investigação.

2.4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A definição das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados constituiu uma etapa essencial da presente investigação, exigindo uma reflexão cuidada sobre o fenómeno em estudo, o problema de investigação, a questão de partida e os objetivos do estudo. Assim, a escolha dos métodos de recolha de informação foi orientada pela necessidade de garantir a coerência entre o design da investigação e os objetivos delineados, assegurando a pertinência, profundidade e consistência dos dados obtidos. Tal como defendem Meirinhos e Osório (2010), o desenho da investigação condiciona, de forma significativa, as estratégias de recolha e tratamento dos dados, orientando o investigador na seleção dos procedimentos mais adequados à natureza qualitativa e interpretativa do estudo.

Ao longo de todo o processo investigativo, foi uma preocupação garantir a utilização de métodos e técnicas de recolha de dados adequados, que assegurassem a obtenção de informação suficiente e pertinente para responder aos objetivos do estudo (Meirinhos & Osório, 2010). Nesta investigação, tal princípio traduziu-se na diversificação dos instrumentos de recolha de dados, de modo a potenciar a riqueza e a profundidade da informação obtida. Esta opção metodológica visou também assegurar a triangulação e validação dos dados, reforçando a sua credibilidade e consistência interpretativa, independentemente da natureza qualitativa ou quantitativa das informações recolhidas (Yin, 2006).

A seleção das técnicas de recolha de dados foi intencional, orientada pela relevância e pertinência das informações a recolher, em conformidade com os princípios enunciados por Amado (2014).

2.4.4.1. Questionário de caracterização do perfil profissional das direções técnicas

A presente investigação contemplou na primeira fase da recolha de dados a aplicação de um questionário de caracterização do perfil profissional das direções técnicas da creche, em Portugal continental.

A aplicação do questionário permitiu inquirir um conjunto alargado de sujeitos sobre uma determinada realidade social, neste caso, a liderança em contexto de creche.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008) e Coutinho (2011), esta técnica possibilita a recolha de informação sistematizada junto de uma população-alvo previamente caracterizada, facilitando a análise comparativa e a produção de inferências sobre o fenómeno em estudo. Assim, a sua aplicação visou obter uma visão abrangente dos perfis, conceções e práticas das direções técnicas das creches, constituindo uma base sólida para a fase subsequente de análise qualitativa em maior profundidade.

Este instrumento revelou-se uma técnica de recolha de dados particularmente vantajosa, pela possibilidade de recolher informação de forma estruturada e comparável entre participantes, assegurando consistência na análise dos resultados. Destaca-se, igualmente, a facilidade na sistematização e tratamento dos dados, o que contribuiu para uma interpretação mais objetiva e organizada das respostas (Carmo & Ferreira, 2008; Cohen et al., 2007; Coutinho, 2008; Morgado, 2013; Patton, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2003; Tuckman, 2000).

De acordo com Hill e Hill (2016), o questionário apresenta inúmeras vantagens enquanto instrumento de recolha de dados, destacando-se a facilidade de análise e tratamento da informação, bem como a economia de tempo na sua aplicação e sistematização dos resultados. Este instrumento permite ainda a integração de questões abertas e fechadas, possibilitando a obtenção simultânea de dados quantitativos e qualitativos, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do fenómeno em estudo. Deste modo, o questionário revelou-se adequado aos objetivos da investigação, ao possibilitar uma visão abrangente e complementada pela análise interpretativa contextualizada dos significados atribuídos pelos/as participantes às suas práticas de liderança.

A realização do questionário teve também como objetivo obter informações mais amplas e diversificadas sobre os sujeitos participantes, permitindo estabelecer relações entre diferentes dimensões e alcançar uma maior diversidade de perfis.

Não obstante as suas vantagens, o questionário apresentou também alguns desafios no âmbito desta investigação, designadamente no que respeita à motivação dos/as participantes para o seu

preenchimento e à garantia de uma compreensão adequada das perguntas formuladas. Tal como salientam diversos autores (Carmo & Ferreira, 2008; Cohen et al., 2007; Coutinho, 2008; Hill & Hill, 2016; Morgado, 2013; Patton, 2002; Tuckman, 2000), estes constrangimentos são frequentes neste tipo de instrumento e exigem do investigador um cuidado particular na formulação clara e acessível das questões, bem como na criação de condições favoráveis à participação. Neste sentido, a elaboração e aplicação do questionário nesta investigação tiveram em conta estes aspetos, procurando garantir a qualidade e validade dos dados recolhidos.

2.4.4.1.1. Planeamento e construção do questionário

Tendo em conta as vantagens e as considerações metodológicas associadas à utilização do questionário, procedeu-se à sua elaboração com o propósito de recolher informação sistematizada e abrangente que permitisse caracterizar o perfil das direções técnicas das creches em Portugal continental. Esta etapa constituiu um ponto de partida essencial para a compreensão do fenómeno em estudo, possibilitando uma primeira aproximação descritiva à realidade profissional e organizacional destes sujeitos.

A conceção do questionário resultou de um processo reflexivo e colaborativo, desenvolvido em diálogo contínuo com especialistas na área, garantindo a pertinência, a coerência interna e a adequação do instrumento aos propósitos do estudo.

A definição das dimensões do questionário, bem como das questões que o compõem, decorreu do enquadramento teórico e conceptual previamente estabelecido, fundamentado na revisão da literatura e nos objetivos delineados para este estudo. Este processo foi amplamente discutido e validado com as orientadoras científicas desta investigação, aperfeiçoando a estrutura e o conteúdo do instrumento até à elaboração da sua primeira versão.

Nesta fase, procurou-se garantir um processo de reflexão sistemática sobre a relevância e a pertinência de cada questão. Assim, procedeu-se a um exercício de autoquestionamento, com o intuito de "maximizar a probabilidade de as perguntas serem relevantes perante o tópico proposto e face aos objetivos que presidem ao interesse em recolher informação sobre esse tópico" (Foddy, 1996, p. 41). Este processo traduziu-se na formulação de interrogações orientadoras, tais como: "Por que é que preciso de saber esta informação?", "Para que é que me serve esta informação?" e "Como é que esta resposta será depois tratada e analisada?", garantindo a adequação e a utilidade de cada item do instrumento (Foddy, 1996).

Na planificação do questionário foram também consideradas outras especificidades metodológicas, entre as quais se destacam: a definição das dimensões a tratar, a seleção do formato das questões e a determinação do tipo de respostas mais adequadas aos objetivos da investigação. A identificação das dimensões resultou de uma análise criteriosa da literatura científica sobre liderança na educação de infância, bem como da questão orientadora da investigação. A escolha do formato das questões teve em vista garantir clareza, objetividade e acessibilidade, assegurando a recolha de informação suficientemente rica e diversificada. Por sua vez, a definição do tipo de respostas (abertas, fechadas ou mistas) foi realizada de modo a equilibrar a necessidade de quantificação dos dados com a exploração de significados, permitindo, assim, uma análise integrada de natureza descritiva e interpretativa. Estas decisões foram tomadas de forma coerente com o paradigma qualitativo adotado, privilegiando a compreensão aprofundada das perceções e experiências dos/as participantes.

Cada palavra que compunha as diferentes questões foi ponderada, de modo a garantir que os/as participantes compreendessem com clareza o seu significado e a intenção subjacente. Procurou-se, assim, assegurar que todos/as os/as inquiridos/as "compreendessem cada uma das palavras nos mesmos termos em que o investigador as entende" (Foddy, 1996, p. 42), promovendo a validade interpretativa do questionário e a fiabilidade das respostas obtidas.

Em todo o processo de elaboração das questões, foram seguidas diversas recomendações metodológicas, nomeadamente quanto à definição de cada tópico e à precisão na identificação da informação a recolher, evitando enviesamentos, ambiguidades ou complexidades que pudessem comprometer a clareza das perguntas (Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997).

A sequencialidade e a ordem das questões foram objeto de análise, de forma a garantir uma progressão lógica e natural na resposta. Assim, o questionário iniciou-se com perguntas mais concretas e de resposta rápida, destinadas a promover o envolvimento dos/as participantes e a facilitar a familiarização com o instrumento, avançando gradualmente para questões de natureza mais abstrata e aberta, que exigiam uma reflexão mais aprofundada.

Nesta investigação recorreu-se à aplicação de um questionário de natureza mista, composto por questões fechadas e abertas, com o propósito de recolher dados quantitativos e qualitativos relativos ao perfil profissional das direções técnicas das creches. A combinação destes dois tipos de questões permitiu obter, por um lado, informação estruturada e comparável, e, por outro, captar a riqueza das perceções, experiências e significados atribuídos pelos/as participantes às suas práticas profissionais.

2.4.4.1.2. Pilotagem e validação do questionário

Após a elaboração do questionário, procedeu-se à sua pilotagem e validação, recorrendo à modalidade de reflexão falada ou entrevista reflexiva (Amado, 2014; Quivy & Campenhoudt, 2003), com o objetivo de avaliar a clareza, pertinência e adequação das questões.

O teste-piloto e a consequente avaliação do questionário revelaram-se etapas fundamentais para aferir a validade, clareza e adequação do instrumento à realidade da investigação. De acordo com Bell (2004), após a aplicação de um questionário-piloto é recomendável colocar ao grupo de participantes um conjunto de questões orientadoras, tais como: "quanto tempo levou a completar o questionário?; as instruções eram claras?; achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, quais?; opôs-se a responder a alguma questão?; na sua opinião, foi omitido ou está em falta algum tópico importante?; considerou o formato do questionário claro ou atrativo?; e tem algum comentário a fazer?" (p. 128). Estas recomendações foram tidas em consideração na presente investigação, permitindo obter feedback relevante que contribuiu para o aperfeiçoamento final do questionário e para a sua validação.

Para este efeito, foram convidados/as três diretores/as técnicos/as de creches em Portugal continental, com perfis profissionais distintos, de modo a assegurar a diversidade de perspetivas. Assim, o/a primeiro/a participante exercia funções de direção técnica em regime de exclusividade, sem formação inicial em educação de infância; o/a segundo/a acumulava funções de direção técnica e direção pedagógica, possuindo formação inicial em educação de infância, embora sem atividade direta em sala; e o/a terceiro/a com formação inicial em educação de infância desempenhava, em simultâneo, funções de direção técnica e de educador/a de infância em contexto de sala.

Este processo de pilotagem e validação decorreu em formato online, de forma individual com cada um/a dos/as participantes, através da plataforma Zoom. Durante cada sessão, o microfone e a câmara permaneceram ligados, permitindo observar as reações dos/as participantes face às questões apresentadas e compreender o grau de entendimento, as dúvidas suscitadas, bem como as facilidades e/ou dificuldades sentidas no preenchimento do questionário. Paralelamente, procedeu-se à análise do tempo de resposta, de modo a aferir a adequação e a fluidez do instrumento em contexto real de aplicação.

Os/as três participantes responderam ao questionário sem evidenciar dúvidas relevantes, demonstrando compreensão das questões e facilidade no seu preenchimento. Nas observações efetuadas, sugeriram a inclusão de parâmetros adicionais de resposta que inicialmente não constavam em determinados itens, visando aumentar a abrangência e a precisão das respostas possíveis. Entre as

contribuições destacam-se a inclusão dos distritos de proveniência das direções técnicas, para além da cidade, considerando que diferentes distritos podem ter cidades com nomes semelhantes, o que poderia gerar ambiguidades na análise posterior. Foram também propostas inclusões de informações sobre a antiguidade das creches de proveniência dos/as profissionais e a ampliação das categorias profissionais para além de educadores/as de infância e ajudantes/auxiliares de ação educativa, de modo a refletir melhor a multidisciplinariedade das equipas. Na secção relativa à experiência profissional das direções técnicas, foram sugeridas alterações na ordem e sequência das questões, que foram revistas na versão final do questionário. Em consequência destas recomendações, efetuaram-se pequenos ajustes na versão inicial do instrumento, aperfeiçoando a clareza, a coerência interna e a adequação do questionário aos objetivos da investigação.

2.4.4.1.3. Estrutura e organização do questionário

A versão final do questionário iniciava com uma folha de rosto que incluía a apresentação geral da investigação e dos seus objetivos, bem como a identificação da investigadora e das orientadoras científicas, acompanhada dos respetivos contactos telefónico e de correio eletrónico. Procurou-se assegurar os princípios éticos da investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato dos/as participantes. Nessa secção inicial, apelou-se ao preenchimento online do questionário e expressaram-se agradecimentos pela colaboração, os quais foram reiterados no final do instrumento.

A versão final do questionário era composta por 41 questões, organizadas em cinco partes complementares. A parte 1 destinou-se à caracterização sociodemográfica das direções técnicas, recolhendo informações relativas ao género, idade, nível de escolaridade e situação profissional (questões n.º 1, 2, 3, 4, 5 e 6). A parte 2 abordou a caracterização dos contextos de creche, reunindo dados sobre a localização geográfica, o enquadramento jurídico, a dimensão e a estrutura organizacional das instituições (questões n.º 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15). A parte 3 centrou-se na experiência profissional das direções técnicas, incluindo questões sobre a forma de nomeação para o cargo, a antiguidade no exercício das funções, as experiências anteriores em creche e noutros contextos de educação de infância, bem como a identificação das principais funções, tarefas e responsabilidades associadas ao cargo (questões n.º 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30). A parte 4 incidiu sobre a formação inicial e contínua, com o objetivo de obter informações acerca dos percursos formativos, níveis de especialização, oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira e o papel das direções técnicas na formação e

supervisão das equipas educativas (questões n.º 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 e 40). Por fim, a parte 5 contemplou as condições de trabalho das direções técnicas, integrando a recolha de sugestões e propostas de melhoria relativamente a essas condições (questão n.º 41).

A sequência das diferentes partes foi concebida de modo a evoluir do plano pessoal e contextual para o plano profissional e reflexivo, assegurando a coerência interna do instrumento e possibilitando uma análise articulada e aprofundada das diversas dimensões em estudo.

Como referido, as perguntas foram diversificadas quanto ao tipo e formato, incluindo questões fechadas e abertas, diretas e indiretas, específicas e não específicas, factuais e opinativas. Algumas foram apresentadas sob a forma de interrogação, outras como afirmações, incluindo, em determinados casos, opções de resposta pré-determinadas ou respostas-chave. Esta diversidade intencional de formulações visou garantir a recolha de informação rigorosa, abrangente e significativa, permitindo captar tanto dados objetivos como perceções subjetivas das direções técnicas das creches. Esta diversidade tipológica permitiu também recolher dados de natureza quantitativa e qualitativa, possibilitando uma análise mais completa e integrada dos significados, perceções e práticas associadas à liderança em contextos de creche.

De acordo com Hill e Hill (2016) e Cohen et al. (2007), a clareza, a relevância e o equilíbrio na formulação das questões são aspetos essenciais para assegurar a validade e a consistência do questionário, uma vez que influenciam diretamente a compreensão dos/as participantes e a qualidade das respostas obtidas. Assim, a estrutura do instrumento foi concebida de modo a evitar ambiguidades, enviesamentos ou sobreposição de significados, assegurando que as respostas refletissem, com o máximo de fidelidade possível, as experiências e perceções dos sujeitos participantes.

Nas questões de resposta fechada, os/as participantes foram convidados/as a selecionar, através da marcação com um "X", a opção que melhor correspondia à sua situação, sendo fornecidas instruções específicas em cada item. Já nas questões de resposta aberta, não foram apresentadas opções de resposta pré-definidas, permitindo que cada participante elaborasse a sua resposta de acordo com a sua experiência e circunstâncias particulares.

Relativamente às questões referentes à idade e ao tempo de serviço, aquando da introdução dos dados na base de dados, procedeu-se à criação de intervalos de análise. Assim, as dimensões correspondentes a estas duas questões abertas foram transformadas e tratadas como dimensões de resposta fechada, de modo a facilitar a organização, análise e interpretação dos dados.

A versão final do questionário encontra-se apresentada no Anexo D da presente tese, para efeitos de consulta.

2.4.4.1.4. Procedimentos de aplicação do questionário

Para dar início à aplicação do questionário, procedeu-se a uma análise das creches inscritas na Carta Social, disponível no website www.cartasocial.pt, em janeiro de 2022. Em paralelo, foram contactadas diversas entidades diretamente relacionadas com as atividades desenvolvidas nas creches, às quais foi apresentada a investigação e solicitada a colaboração na divulgação do projeto e do respetivo questionário. Os contactos foram realizados por correio eletrónico e via telefónica junto das seguintes organizações: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade (CNIS), Associação Nacional de Gerontologia Social (ANGES), União das Misericórdias Portuguesas (UMP) e Centro Distrital da Segurança Social de Braga (CDSSB).

Tendo em consideração as características da população em estudo (as direções técnicas das creches, enquanto quadros superiores e profissionais qualificados), assumiu-se como plausível um nível elevado de literacia digital e técnica, o que viabilizou e facilitou a aplicação e o preenchimento do questionário em formato online. Esta opção revelou-se, assim, adequada às especificidades do grupo-alvo, permitindo uma maior eficiência na recolha de dados e garantindo a acessibilidade e a comodidade dos/as participantes.

O questionário permaneceu disponível para preenchimento entre 20 de abril e 15 de maio de 2022, período durante o qual foram obtidas 127 respostas. Após a verificação e validação dos dados, 115 questionários foram considerados válidos para análise. A exclusão das restantes respostas deveu-se ao não cumprimento dos critérios previamente definidos para a seleção dos/as participantes, nomeadamente a submissão de questionários por profissionais provenientes de outros países e por profissionais de creche que exerciam funções de coordenação não enquadradas na direção técnica, como, por exemplo, a direção de serviços.

2.4.4.2. Grupos focais

A opção pelo grupo focal nesta investigação decorreu da necessidade de construir uma compreensão aprofundada e contextualizada das perceções, experiências e desafios vividos pelas direções técnicas das creches. Esta técnica permite captar não apenas perspetivas individuais, mas também os processos através dos quais estas se constroem, se confrontam e se transformam na interação entre participantes (Amado & Ferreira, 2014), assumindo-se, assim, como estratégia adequada para explorar dimensões subjetivas, interpretativas e simbólicas do fenómeno em estudo.

Os grupos focais são reconhecidos na literatura como pertinentes para a análise de fenómenos complexos e multifacetados. Como tal, revelam-se adequados quando se pretende aceder a significados, perceções e experiências pessoais, bem como promover a reflexão e a partilha entre participantes, inclusive em torno de temas potencialmente sensíveis (Bedford & Burgess, 2001; Flick, 2005). No contexto desta investigação, possibilitaram aprofundar o estudo da liderança em creche, um domínio ainda pouco explorado, mas intrinsecamente ligado ao quotidiano organizacional e pedagógico destas instituições.

Enquanto técnica de recolha de dados assente na interação em torno de um tópico orientado por um/a moderador/a, o grupo focal valoriza a dinâmica relacional como elemento central da produção de conhecimento (Morgan, 1998). O papel ativo do/a moderador/a na dinamização do diálogo contribui para o envolvimento dos/as participantes e para a qualidade e profundidade da informação produzida, num espaço de discussão partilhado e temporalmente delimitado (Dall'Agnol et al., 1999).

A discussão em grupo favorece o acesso a representações sociais e conhecimentos de senso comum (Flick, 2005), criando condições para a ampliação das perspetivas individuais através do diálogo e da co-construção de sentidos. Deste modo, ultrapassa-se o simples somatório de contributos individuais, uma vez que a interação promove o questionamento mútuo, a explicitação de posições e o aprofundamento coletivo da compreensão do fenómeno (Morgan, 1998). Este processo possibilita a emergência de discursos e significados que dificilmente se manifestariam em entrevistas individuais (Bedford & Burgess, 2001), originando um discurso coletivo sustentado na interação social e na mobilização de experiências e conceções prévias dos/as participantes.

2.4.4.2.1. Constituição dos grupos

Após a análise preliminar dos dados do questionário, procedeu-se à constituição dos grupos focais. Esta primeira caracterização do perfil das direções técnicas revelou-se importante para fundamentar os critérios de seleção e composição dos grupos.

Para a constituição dos grupos, foram considerados critérios de homogeneidade e heterogeneidade, procurando-se um equilíbrio que favorecesse a dinâmica de discussão. Seguindo as orientações de Morgan (1997), a homogeneidade relativa dentro de cada grupo é desejável para criar um ambiente de conforto e identificação entre os pares, facilitando a partilha de experiências comuns. Por outro lado, a heterogeneidade entre grupos permite aceder a uma maior diversidade de perspetivas sobre o objeto de estudo. Neste sentido, optou-se por constituir grupos homogéneos quanto à função

profissional — integrando exclusivamente direções técnicas — e heterogéneos relativamente a outras dimensões de caracterização, com o objetivo de potenciar a riqueza das interações e a diversidade de olhares sobre a liderança em contexto de creche.

Os critérios definidos para a constituição dos grupos focais assentaram em três eixos fundamentais, decorrentes da análise dos questionários: a experiência profissional no cargo (agrupando diretores/as com diferentes níveis de antiguidade na função); a formação inicial (distinguindo entre quem possui formação em Educação de Infância e quem provém de outras áreas das Ciências Sociais); e a natureza jurídica da instituição (assegurando a representatividade dos setores social e privado). Assim, foram constituídos de acordo com as seguintes características: (a) direções técnicas exercidas por educadores/as de infância, em exclusividade de funções; (b) direções técnicas exercidas por outros/as profissionais, em exclusividade de funções; (c) direções técnicas exercidas por educadores/as de infância, com atividade simultânea de sala; (d) direções técnicas exercidas por educadores/as de infância, com atividade simultânea de sala e em acumulação com funções de coordenação pedagógica; (e) e direções técnicas exercidas por educadores/as de infância, sem atividade de sala e em acumulação com funções de coordenação pedagógica.

Numa fase inicial procedeu-se à organização dos/as participantes em 16 grupos focais, de acordo com uma planificação que visava assegurar uma composição equilibrada e representativa, tendo em conta a situação profissional de cada participante. Esta organização inicial constituiu uma referência orientadora para a operacionalização das sessões. Contudo, no decurso da implementação, a gestão de disponibilidades de agenda e a ocorrência de ausências imprevistas implicaram a necessidade de reajustar a composição dos grupos. Estes constrangimentos logísticos conduziram à reorganização da distribuição inicialmente prevista. Como resultado desse processo, realizaram-se 18 grupos focais, envolvendo uma participação efetiva de 96 direções técnicas. Registaram-se 19 desistências, justificadas por imprevistos de última hora que impossibilitaram a presença nas sessões agendadas, apesar das tentativas de reagendamento.

Apresenta-se, de seguida, na tabela 6 uma síntese que sistematiza a organização e realização dos grupos focais, incluindo informações sobre a data de realização, a duração de cada sessão e a constituição dos grupos, de acordo com o perfil profissional e funções desempenhadas pelos/as participantes.

Tabela 12

Organização e realização dos grupos focais

Número do grupo focal	Data de realização da sessão	Duração da sessão	Número de participantes	Caracterização dos/as participantes
Grupo focal n.º 1	24 de maio de 2022	3h21	6	Direções técnicas com exclusividade de funções e formação inicial nas áreas das ciências sociais, humanas e educacionais, sem atividade em sala
Grupo focal n.º 2	27 de maio de 2022	3h13	6	Direções técnicas com exclusividade de funções e formação inicial nas áreas das ciências sociais, humanas e educacionais, sem atividade em sala
Grupo focal n.º 3	30 de maio de 2022	3h30	6	Quatro direções técnicas com formação inicial nas áreas das ciências sociais, humanas e educacionais, com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e sem atividade em sala. Estas direções pertencem a creche do setor privado lucrativo Uma direção técnica educador/a de infância, com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e sem atividade em sala Uma direção técnica educador/a de infância, sem acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e com atividade em sala
Grupo focal n.º 4	31 de maio de 2022	3h30	7	Direções técnicas com formação inicial nas áreas das ciências sociais, humanas e educacionais, com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e sem atividade em sala.
Grupo focal n.º 5	2 de junho de 2022	4h	7	Direções técnicas, educadores/as de infância, com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e sem atividade em sala.
Grupo focal n.º 6	3 de junho de 2022	3h	6	Cinco direções técnicas, educadores/as de infância, com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e sem atividade em sala. Uma direção técnica educadora de infância em exclusividade de funções
Grupo	4 de	3h12	5	Direções técnicas, educadores/as de infância, com

Número do grupo focal	Data de realização da sessão	Duração da sessão	Número de participantes	Caracterização dos/as participantes
focal n.º 7	junho de 2022			acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e sem atividade em sala.
Grupo focal n.º 8	7 de junho de 2022	3h25	5	Direções técnicas, educadores/as de infância, sem acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar e com atividade em sala.
Grupo focal n.º 9	8 de junho de 2022	3h20	8	Duas direções técnicas, educadores/as de infância, em exclusividade de funções Uma direção técnica, educador/a de infância, sem atividade em sala, com funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar Cinco direções técnicas, educadores/as de infância, sem funções de coordenação pedagógica na educação pré-escolar, com atividade em sala
Grupo focal n.º 10	11 de junho de 2022 (manhã)	3h15	4	Direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala.
Grupo focal n.º 11	11 de junho de 2022 (tarde)	2h50	3	Direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala.
Grupo focal n.º 12	13 de junho de 2022	2h50	5	Quatro direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala e com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação. Uma direção técnica educador/a de infância, com atividade em sala.

Número do grupo focal	Data de realização da sessão	Duração da sessão	Número de participantes	Caracterização dos/as participantes
Grupo focal n.º 13	15 de junho de 2022	3h	6	Quatro direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala e com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação. Uma direção técnica educador/a de infância, com atividade em sala. Uma direção técnica educador/a de infância, com funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar.
Grupo focal n.º 14	17 de junho de 2022	3h	5	Três direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala. Estas direções pertencem ao setor privado lucrativo. Uma direção técnica, educador/a de infância, com atividade em sala. Uma direção técnica, educador/a de infância, com atividade em sala e com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar.
Grupo focal n.º 15	18 de junho de 2022 (manhã)	3h	6	Quatro direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala. Duas direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala e acumulação de funções de coordenação pedagógica na educação pré-escolar.
Grupo focal n.º 16	18 de junho de 2022 (tarde)	2h40	2	Duas direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala e acumulação de funções de coordenação pedagógica na educação pré-escolar. Estas direções pertencem ao setor privado lucrativo.
Grupo focal n.º 17	20 de junho de 2022	3h	3	Uma direção técnica, educador/a de infância, com atividade em sala. Uma direção técnica, educador/a de infância, com atividade em sala, do setor lucrativo. Uma direção técnica, educador/a de infância, com atividade em sala e com funções de coordenação pedagógica ada educação pré-escolar, do setor lucrativo.
Grupo	22 de	3h10	6	Três direções técnicas, educadores/as de infância, com

Número do grupo focal	Data de realização da sessão	Duração da sessão	Número de participantes	Caracterização dos/as participantes
focal n.º 18	junho de 2022			atividade em sala e acumulação de funções de coordenação pedagógica na educação pré-escolar. Uma direção pedagógica, educador/a de infância, com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar. Duas direções técnicas, educadores/as de infância, com atividade em sala e acumulação de funções de coordenação pedagógica na educação pré-escolar, do setor lucrativo.

Nota: Importa referir que os/as participantes deste estudo pertencem, maioritariamente, a creches privadas do setor solidário (84.4%), o que reflete a predominância deste tipo de instituições no contexto de creche em Portugal. Nos casos em que os/as participantes exercem funções em creches de enquadramento privado lucrativo, essa informação encontra-se devidamente assinalada na tabela.

No que se refere ao número de participantes por grupo focal, este situou-se entre os dois e os oito elementos, em conformidade com as recomendações apresentadas na literatura especializada (Barbour, 2009; Morgan, 1997). Esta opção metodológica visou garantir um equilíbrio entre a diversidade de contributos e a possibilidade de participação ativa e significativa de todos/as os/as intervenientes, favorecendo um ambiente de diálogo dinâmico, colaborativo e propício à partilha aprofundada de experiências e perceções.

2.4.4.2.2. Guião de moderação

No âmbito da presente investigação, foi elaborado um guião de moderação dos grupos focais, acompanhado dos respetivos materiais de apoio. A construção deste guião resultou de um processo sistemático, que teve por base a revisão da literatura científica sobre liderança educativa e metodologias qualitativas, bem como a análise da legislação nacional que enquadra o exercício das funções de direção técnica e a liderança em contexto de creche.

O guião de moderação foi concebido como um instrumento orientador, estruturado em torno de questões abertas e tematicamente organizadas, com o propósito de estimular a reflexão, o debate e a interação entre os/as participantes, assegurando também a comparabilidade e a coerência das

sessões realizadas. Procurou-se criar um ambiente propício ao diálogo e à expressão livre das perceções e experiências das direções técnicas, garantindo, contudo, que a discussão se mantivesse centrada nos tópicos centrais definidos pela investigação.

O guião de moderação foi estruturado para assegurar uma condução consistente e coerente das sessões, promovendo simultaneamente a espontaneidade e a profundidade das discussões. Para cada tópico, incluía-se uma questão inicial de natureza aberta, concebida para incentivar a livre partilha de perspetivas, perceções e experiências. De seguida, foram introduzidas questões mais específicas, orientadas para o aprofundamento temático e a clarificação dos significados emergentes, possibilitando uma análise detalhada das dimensões conceptuais e práticas da liderança em contexto de creche.

A elaboração do guião seguiu as recomendações metodológicas de diversos autores (Borges & Santos, 2005; Gondin, 2002; Kind, 2004; Krueger & Casey, 2009), que defendem uma sequência progressiva das questões, iniciando com perguntas gerais e evoluindo para outras mais focalizadas. Esta estrutura procurou equilibrar a flexibilidade discursiva com a consistência metodológica, estimulando a expressão livre e contextualizada das perceções e experiências dos/as participantes, antes de se avançar para dimensões mais analíticas e concretas do fenómeno em estudo.

Na elaboração do guião de moderação, foram observados diversos cuidados metodológicos relativos à construção das questões, designadamente no que respeita à sua natureza, ordem, contexto, formulação e clareza (Krueger & Casey, 2009). Privilegiou-se a utilização de perguntas abertas, de modo a permitir que os/as participantes expressassem as respostas nos seus próprios termos, favorecendo a espontaneidade e a autenticidade das perspetivas apresentadas. Esta opção visou igualmente minimizar qualquer imposição de respostas ou condicionamento discursivo, contribuindo para um ambiente de diálogo mais livre e genuíno.

Procurou-se, assim, evitar questões de natureza dicotómica, suscetíveis de induzir respostas simplificadas de "sim" ou "não", as quais poderiam gerar um clima menos favorável à reflexão e à partilha aprofundada de ideias. Outro princípio orientador da construção do guião foi o da singularidade, garantindo que cada pergunta abordasse apenas uma ideia central, evitando ambiguidades, sobreposições temáticas ou potenciais tensões interpretativas (Krueger & Casey, 2009).

A clareza e a transparência constituíram igualmente critérios essenciais, de forma a assegurar que as questões fossem compreensíveis e acessíveis a todos/as os/as participantes. Este conjunto de preocupações metodológicas refletiu a intenção de promover uma comunicação eficaz, respeitadora e facilitadora da produção de dados significativos, em conformidade com as recomendações de Amado (2014) e de Quivy e Campenhoudt (2003).

As questões do guião foram organizadas de forma intencional e estrategicamente estruturada, seguindo uma sequência lógica que favorecesse a progressão natural do diálogo e a profundidade da reflexão dos/as participantes (Krueger & Casey, 2009). Foram incluídas, em primeiro lugar, questões de experiência e comportamento, centradas na descrição das práticas, experiências e atividades concretas das direções técnicas, procurando compreender *o que fazem, como fazem e em que contextos o fazem*. Seguiram-se questões de opinião e de valor, destinadas a explorar as interpretações, perceções e significados que os/as participantes atribuem às suas ações, bem como às situações e processos vivenciados nos contextos de creche. Por fim, foram introduzidas questões de conhecimento, orientadas para a identificação das conceções, saberes e compreensões dos/as participantes acerca de determinados conceitos e dimensões teóricas, com particular enfoque na liderança pedagógica (Amado, 2014; Patton, 1990). Esta organização sequencial permitiu equilibrar a dimensão descritiva com a dimensão interpretativa, conduzindo gradualmente os/as participantes da exposição das suas experiências pessoais, para uma reflexão mais analítica e conceptual sobre o fenómeno em estudo.

A formulação e ordem das questões foram ajustadas, quando necessário, à dinâmica do grupo e ao grau de envolvimento das direções técnicas, valorizando-se a flexibilidade do guião como elemento central. Essa flexibilidade permitiu à moderadora adaptar a sequência e a profundidade das perguntas em função das respostas e interações, assegurando, simultaneamente, a coerência metodológica e a riqueza interpretativa dos dados produzidos.

Por outro lado, o guião contemplou os temas a abordar, os objetivos específicos de cada dimensão, as questões gerais e específicas associadas a cada tópico, bem como notas e observações complementares destinadas a apoiar a moderação e a gestão da interação entre os/as participantes. Trata-se de um guião de moderação semiestruturado, elaborado segundo as recomendações de Barbour (2009), o que permitiu equilibrar a necessária sistematização do processo de recolha de dados com a flexibilidade essencial à exploração espontânea das perceções e experiências dos/as participantes.

Antes da sua aplicação, o guião de moderação passou por um processo de reflexão e apreciação realizado por especialistas na área da educação de infância e na metodologia qualitativa, nomeadamente os/as três direções técnicas de creches que participaram na pilotagem do questionário e as orientadoras científicas desta investigação. Esta etapa teve como objetivo avaliar a pertinência, clareza e coerência das questões, bem como a adequação da linguagem e da estrutura ao público-alvo. As direções técnicas consideraram as perguntas claras, a sequência adequada e não apresentaram

sugestões de melhoria, identificando as questões como relevantes para estimular o pensamento reflexivo sobre o papel da liderança nas creches durante os grupos focais. Sugeriu-se ainda que, no início do grupo focal, o documento legal de referência, a Portaria 262/2011 que estabelece as normas de reguladoras de instalação e funcionamento das creches, fosse projetado e partilhado com os/as participantes para apoiar a moderação do debate.

Deste modo, o guião final constituiu-se como um instrumento metodológico robusto, que orientou de forma consistente e flexível a realização dos grupos focais, garantindo a validade, a consistência e a profundidade interpretativa dos dados recolhidos.

O guião de moderação foi concebido de forma a assegurar a coerência metodológica e a profundidade analítica da recolha de dados, estruturando-se em oito dimensões temáticas que refletem as principais áreas de interesse da investigação. Cada dimensão teve objetivos específicos e procurou promover uma discussão aberta e reflexiva entre os/as diretores/as técnicos/as de creche, de modo a compreender em profundidade as suas perceções, experiências e práticas de liderança.

A primeira dimensão, dedicada às funções, atribuições e responsabilidades da direção técnica, teve como propósito estudar e compreender o papel central destes profissionais no funcionamento das creches em Portugal continental. A discussão partiu do enquadramento legal da Portaria n.º 262/2011, que define as competências da direção técnica, incentivando os/as participantes a refletirem sobre a operacionalização dessas funções no quotidiano, as tarefas a que dedicam maior tempo e aquelas em que gostariam de investir mais.

A segunda dimensão centrou-se na formação inicial e contínua, procurando compreender o impacto das trajetórias formativas no desempenho das funções e identificar necessidades de formação contínua. Pretendeu-se explorar como a formação inicial contribui para a construção da identidade profissional da liderança, bem como a adequação da formação disponível às exigências do cargo. A reflexão permitiu aos/às participantes identificarem lacunas formativas e sugerirem conteúdos e áreas prioritárias para um eventual plano de especialização, promovendo a valorização da formação como elemento estruturante da qualidade e eficácia da liderança em creche.

A terceira dimensão abordou a experiência pessoal e profissional prévia ao exercício das funções de direção técnica, com o objetivo de analisar de que modo os percursos profissionais e pessoais anteriores influenciam as práticas de liderança. Procurou-se compreender como as aprendizagens adquiridas em contextos educativos e não educativos moldam as competências necessárias ao desempenho do cargo.

A quarta dimensão centrou-se nas condições de trabalho, visando conhecer e compreender as perceções das direções técnicas relativamente aos recursos, constrangimentos e apoios disponíveis para o exercício das suas funções. A reflexão incidiu sobre a adequação das condições políticas, organizacionais, humanas e materiais às exigências do cargo, bem como sobre os fatores que facilitam ou dificultam o desempenho eficaz da liderança.

A quinta dimensão explorou as conceções de liderança em contexto de creche, procurando compreender as representações e significados atribuídos à liderança e, em particular, à liderança pedagógica. O debate visou identificar como as direções técnicas definem uma liderança eficaz e quais as condições necessárias para a sua concretização.

A sexta dimensão, centrada nas práticas e estilos de liderança, teve como objetivo identificar as formas de liderança exercidas pelas direções técnicas e compreender como estas se manifestam na gestão das equipas e no quotidiano institucional. Dada a sua complexidade, esta dimensão foi organizada em subtemas, nomeadamente: cultura organizacional, comunicação, trabalho em equipa, gestão de pessoas, formação contínua e supervisão pedagógica, permitindo uma análise detalhada das múltiplas dimensões do exercício da liderança.

A sétima dimensão abordou a qualidade das práticas em creche, com o intuito de compreender as conceções das direções técnicas sobre os critérios, fatores e condições que sustentam uma creche de qualidade. A reflexão permitiu identificar as dimensões consideradas mais relevantes para a qualidade educativa, bem como os diferentes agentes responsáveis pela sua promoção: direções técnicas, equipas pedagógicas, famílias e entidades gestoras.

Por fim, a oitava dimensão centrou-se nos impactos da liderança na qualidade das práticas em creche, procurando analisar de que modo as direções técnicas reconhecem a influência do seu papel na qualidade organizacional e pedagógica das instituições. Foram exploradas as relações entre o desempenho das suas funções e a qualidade da creche, sublinhando o contributo da liderança para a criação de contextos promotores do bem-estar, da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças. Esta dimensão assumiu igualmente um caráter reflexivo e prospetivo, ao convidar os/as participantes a proporem estratégias de melhoria e mudanças desejáveis nas suas práticas e condições de trabalho, com vista ao reforço da qualidade das creches e à valorização do papel das direções técnicas.

Em síntese, o guião de moderação foi concebido como um instrumento abrangente e estruturado, que articulou dimensões conceptuais, organizacionais e pedagógicas do exercício da direção técnica em creche. A sua organização em oito dimensões permitiu uma abordagem sistemática

e aprofundada do fenómeno da liderança em creche, favorecendo a emergência de discursos ricos e diversificados e contribuindo para uma compreensão global do papel das direções técnicas na construção de contextos educativos de elevada qualidade.

A versão final do guião de moderação encontra-se apresentada no Anexo E da presente tese, para efeitos de consulta.

2.4.4.2.3. Materiais de apoio

Como materiais de apoio à realização dos grupos focais, foi elaborada uma breve apresentação destinada a introduzir a primeira questão, funcionando como estratégia de enquadramento inicial e de estímulo ao diálogo, bem como de manutenção do foco temático ao longo da discussão. Paralelamente, os/as participantes foram convidados/as a realizar alguns exercícios escritos, concebidos com o propósito de favorecer a reflexão individual e complementar as interações grupais. Esta estratégia, conforme salienta Barbour (2009), constitui um recurso metodológico de valor acrescentado, na medida em que enriquece a análise dos dados ao permitir o cruzamento entre as produções escritas e as dinâmicas discursivas emergentes durante o grupo focal.

2.4.4.2.4. Procedimentos de aplicação e moderação

De acordo com Morgan (1998), os grupos focais podem ser utilizados de forma complementar ou combinada com outros métodos de recolha de dados, designadamente através de diferentes modalidades: como técnica exploratória, antecedendo outros métodos; como técnica explicativa ou de seguimento (follow-up), posterior a outros instrumentos; ou ainda de forma complementar, para aprofundar dimensões emergentes no processo investigativo. Na presente investigação, optou-se por uma modalidade de integração sequencial, em que os grupos focais se realizaram em combinação com a aplicação prévia de um questionário. Este questionário inicial teve como principal finalidade, como referido, caracterizar os/as participantes, as suas práticas e conceções nos contextos educativos onde exercem funções de liderança, fornecendo, assim, dados de base e de seguimento (follow-up) que permitiram contextualizar, interpretar e enriquecer os resultados obtidos nos grupos focais (Morgan, 1998; Souza, 2020).

A realização dos grupos focais, após a aplicação do questionário inicial, constituiu uma etapa fundamental do processo investigativo, pois proporcionou "a oportunidade aos participantes de

exporem aberta e detalhadamente os seus pontos de vista" (Dias, 2000, p. 7). Esta sequência metodológica possibilitou aprofundar e contextualizar os dados recolhidos anteriormente, permitindo que as direções técnicas das creches refletissem de forma mais livre, crítica e interativa sobre as suas conceções, experiências, papéis e responsabilidades. Assim, os grupos focais contribuíram para uma compreensão mais densa e multifacetada do fenómeno em estudo, revelando perspetivas, argumentos e significados que dificilmente emergiriam apenas através do questionário, e permitindo simultaneamente um conhecimento mais aprofundado do grupo de participantes.

Na preparação dos grupos focais, foi tido um cuidado particular na elaboração da carta-convite dirigida às direções técnicas, garantindo que o seu conteúdo fosse claro, objetivo e livre de terminologia excessivamente técnica (Souza, 2020), embora suficientemente explicativo do processo de investigação em curso. Posteriormente, na elaboração do consentimento informado, foram detalhados todos os aspetos relevantes relativos à participação no estudo, incluindo a resposta ao questionário inicial e a participação nas sessões dos grupos focais, cuja data e horário seriam posteriormente agendados.

Os contactos com as direções técnicas foram estabelecidos inicialmente por via eletrónica, através do envio de um email que integrava a carta-convite no corpo da mensagem, acompanhada, em anexo, pelo documento de consentimento informado e pelo link de acesso ao questionário prévio. Após a recolha e análise das respostas ao questionário de caracterização do perfil profissional das direções técnicas, e considerando apenas as respostas devidamente validadas, os/as participantes foram novamente contactados/as, por telefone e por correio eletrónico, para o convite formal à participação nos grupos focais. Nesta comunicação, foram indicadas a data e o horário da sessão, bem como a plataforma digital utilizada (Zoom) e o respetivo link de acesso.

As sessões de grupo focal foram realizadas através da plataforma Zoom, uma opção que se revelou vantajosa dada a dispersão geográfica dos/as participantes e a familiaridade adquirida com as ferramentas digitais. Esta modalidade permitiu reunir profissionais de diferentes pontos do país, enriquecendo a discussão com perspetivas regionais diversificadas, sem os custos e constrangimentos logísticos das deslocações. Por outro lado, diversos autores reconhecem que a utilização de plataformas digitais, como o Zoom, constitui uma alternativa metodologicamente válida aos grupos focais presenciais, permitindo a criação de contextos comunicativos eficazes, participativos e eticamente seguros (Gray, 2018; Stewart & Shamdasani, 2017).

Na semana que antecedeu a realização de cada grupo focal, todos/as os/as participantes receberam um novo contacto, por correio eletrónico e mensagem telefónica, com o objetivo de relembrar o agendamento da sessão e o respetivo link de acesso. No dia anterior à realização de cada

grupo, foi efetuado um novo contacto telefónico (em alguns casos sob a forma de mensagem escrita e noutros através de chamada telefónica, de acordo com as preferências previamente indicadas pelos/as próprios/as participantes), procurando reforçar a motivação para a participação e prevenir eventuais ausências imprevistas.

Dado que todos os grupos focais foram realizados na modalidade online, as preocupações habitualmente associadas à organização física do espaço não se aplicaram. Contudo, foram consideradas outras medidas essenciais para garantir o bom funcionamento das sessões e a qualidade da comunicação. Assim, foi solicitado aos/às participantes que colaborassem na gestão de eventuais interrupções externas, que desligassem telemóveis e outros dispositivos eletrónicos suscetíveis de interferir com a sessão e que assegurassem uma ligação à internet estável, de modo a evitar falhas técnicas. Adicionalmente, recomendou-se que se encontrassem confortavelmente instalados/as, criando um ambiente favorável à concentração, à escuta ativa e à partilha reflexiva.

No que respeita à gestão temporal, não foi definida uma duração fixa para cada secção ou tema do guião, uma vez que se privilegiou a flexibilidade na condução das sessões, de modo a garantir espaço para a livre expressão e a participação equitativa de todos/as os/as intervenientes. Ainda assim, estabeleceu-se um limite máximo de três horas para a realização de cada grupo focal, distribuído em dois momentos de uma hora e trinta minutos. Esta opção metodológica teve em consideração as recomendações de Krueger e Casey (2009), que indicam que a duração ideal de um grupo focal deve situar-se entre 90 e 180 minutos, permitindo alcançar um equilíbrio adequado entre a profundidade das discussões e o bem-estar dos/as participantes. Assim, procurou-se assegurar um tempo suficientemente alargado para a exploração aprofundada dos temas em análise, sem comprometer a qualidade da participação ou a concentração dos intervenientes.

Os grupos focais foram realizados entre os meses de maio e junho de 2022. Na sua condução foi solicitado a todos/as os/as participantes que mantivessem a câmara ligada e que se identificassem visivelmente na plataforma, de forma a facilitar a interação grupal. Contudo, foi igualmente respeitada a opção pela participação anónima, permitindo a presença com câmara desligada e a utilização de um código identificativo em substituição do nome real.

Todas as sessões foram gravadas em áudio e vídeo através da plataforma digital utilizada, tendo sido utilizados dois gravadores áudio suplentes como medida de segurança e garantia de integridade dos dados. Posteriormente, as gravações foram transcritas integralmente e enviadas aos/às participantes para validação dos conteúdos, assegurando a fidelidade das transcrições e a validação partilhada dos dados. Foi concedido o prazo de uma semana para a revisão e eventuais comentários às

transcrições, após o qual se iniciou o processo de tratamento e análise dos dados, recorrendo ao software NVivo14, adequado à análise qualitativa de conteúdo.

Na presente investigação, recorreu-se, em determinados momentos, à estratégia do registo escrito pelos/as participantes como recurso complementar à dinâmica verbal do grupo focal. Esta técnica teve como finalidades facilitar a expressão e comunicação das ideias iniciais, recentrar a atenção do grupo em situações de dispersão temática e sistematizar ou introduzir novas ideias de forma mais estruturada. A utilização deste recurso revelou-se útil para estimular a reflexão individual, favorecer a organização do pensamento e enriquecer a discussão coletiva, reforçando, assim, a qualidade e a profundidade dos dados obtidos.

Durante a realização dos grupos focais, recorreu-se ainda à técnica de devolução das falas dos/as participantes, que consistiu em retomar e reformular declarações anteriores para esclarecer ambiguidades, confirmar interpretações e aprofundar ideias (Krueger & Casey, 2009). Esta estratégia favoreceu a identificação de níveis de concordância e divergência entre os membros do grupo e promoveu um diálogo reflexivo e colaborativo, potenciando a co-construção de significados, aspeto central no paradigma qualitativo e na abordagem interpretativa que sustenta esta investigação.

Durante as sessões, a moderação foi assumida pela própria investigadora, que realizou anotações complementares com dupla finalidade: apoiar a devolução e clarificação de tópicos durante a discussão e apoiar a análise interpretativa posterior. Paralelamente, cada grupo focal contou com a presença de uma assistente-observadora, cuja função consistiu em registar elementos não-verbais e aspetos contextuais relevantes, tais como expressões faciais, posturas corporais, interrupções discursivas, interações entre participantes e atitudes da moderadora. Esta assistente foi também responsável pela gestão técnica da plataforma online e foi formalmente apresentada aos/às participantes no início de cada sessão, de modo a garantir transparência e ética no processo.

Reconhecendo-se a importância central do papel do moderador na qualidade das interações e na credibilidade dos dados recolhidos, foi realizada previamente uma reflexão aprofundada sobre as atitudes e comportamentos mais adequados à moderação de grupos focais, conforme preconizado por Gui (2003) e Souza (2020). Entre as orientações seguidas destacam-se: acolher e respeitar todas as perspetivas sem julgamentos, demonstrar sensibilidade e empatia perante os testemunhos, manter uma postura discreta e facilitadora, evitando assumir o protagonismo na sessão, assegurar uma atenção equitativa a todos/as os/as participantes, promover a concentração e o foco do grupo, e recorrer à devolução das falas para promover a continuidade e o aprofundamento da discussão.

Na presente investigação, reconheceu-se que o sucesso dos grupos focais dependia, em grande medida, da competência da moderadora em estimular uma discussão interativa e dinâmica, capaz de promover o intercâmbio de significados entre os/as participantes através de esclarecimentos, aprofundamentos, exemplos, justificações e questionamentos mútuos. Esta característica, apontada por Souza (2020), constituiu um princípio orientador da moderação, uma vez que, sem essa interação dialógica e reflexiva, não se concretizaria a essência do grupo focal enquanto espaço de co-construção de sentido e partilha de experiências.

Na condução dos grupos focais, foram definidos e implementados diversos procedimentos de moderação que visaram garantir o rigor metodológico, a qualidade das interações e a profundidade das discussões. Um dos momentos estruturantes deste processo correspondeu à fase de pré-debate ou introdução, concebida para criar um ambiente de confiança e facilitar a integração dos/as participantes.

Esta fase inicial contemplou o acolhimento e apresentação da equipa de investigação, composta pela moderadora (a própria investigadora) e pela assistente-observadora, bem como a confirmação da identificação dos/as participantes e do correto funcionamento das câmaras e áudios, essenciais à interação em contexto online. Seguidamente, foram relembrados os princípios éticos e procedimentais deste estudo, nomeadamente o consentimento informado, a natureza confidencial das informações partilhadas e o compromisso de privacidade entre todos/as os/as participantes. Reforçou-se ainda que não existiam respostas certas ou erradas, sublinhando-se o valor das diferentes experiências e perspetivas, e que todos os contributos seriam relevantes para o desenvolvimento da investigação.

Nesta fase, foram também comunicadas regras operacionais destinadas a assegurar o bom funcionamento da sessão, como a alternância dos turnos de fala, a importância de evitar debates paralelos, o respeito pelos tempos de intervenção, e a necessidade de promover a participação equitativa, evitando a dominância de uma única pessoa. Adicionalmente, foi definida uma pausa intermédia, prevista para promover o conforto e o bem-estar dos/as participantes, considerando a duração total das sessões.

Após a introdução, iniciou-se o debate propriamente dito, conduzido com base no guião previamente elaborado. O papel da moderadora consistiu em estimular o diálogo, garantir a fluidez das trocas e assegurar a coerência entre as intervenções e os objetivos de investigação.

De acordo com as recomendações de Morgan (1997), a moderação dos grupos focais assentou na mobilização de um conjunto de estratégias orientadas para a promoção de uma discussão participada, interativa e plural, nomeadamente a legitimação da participação de todos os

intervenientes; o apoio ao desenvolvimento das ideias através de pistas e reformulações; a valorização da diversidade de perspetivas; o incentivo ao questionamento mútuo; a promoção da partilha de experiências concretas e exemplos práticos, bem como o reconhecimento do valor de todas as contribuições.

Cada sessão integrou um momento final de encerramento, concebido para estimular a reflexão conclusiva e valorizar a participação dos/as participantes. Estes/as foram convidados/as a apresentar sugestões ou recomendações consideradas relevantes para uma compreensão mais aprofundada do papel das direções técnicas das creches em Portugal, contribuindo para o enriquecimento qualitativo dos dados e para a emergência de novas perspetivas interpretativas. A sessão era concluída com uma mensagem de agradecimento por parte da moderadora, reconhecendo a colaboração, a disponibilidade e o contributo dos/as participantes para a investigação, bem como o valor científico e social da sua participação.

Adicionalmente, os/as participantes foram informados/as de que, após a transcrição integral das sessões, cada documento seria remetido por correio eletrónico para que pudessem verificar a fidelidade e exatidão dos seus contributos, garantindo a transparência e a validação ética do processo de recolha de dados.

Para determinar o encerramento desta fase, foram considerados princípios metodológicos reconhecidos na investigação qualitativa (Amado & Freire, 2014; Gall et al., 2007). Entre eles, destacou-se o princípio da exaustividade das fontes de dados, que pressupõe o reconhecimento de que, a partir de um determinado ponto, deixam de emergir informações novas ou significativamente diferenciadoras. Paralelamente, considerou-se o critério de saturação das categorias de análise, momento em que as categorias definidas se revelam adequadas e suficientemente abrangentes, e em que os novos dados recolhidos deixam de acrescentar contributos substantivos face aos já existentes. Foi também tido em consideração o princípio da emergência de regularidades, observado quando se verificou a presença de padrões consistentes e recorrentes nos discursos e nas experiências relatadas pelos/as participantes. Por fim, considerou-se o fenómeno da sobreextensão, situação em que, ainda que surjam novas informações, estas não acrescentam relevância analítica nem contribuem para a formulação de novas categorias significativas. Assim, o término da recolha dos dados resultou de uma decisão fundamentada e metodologicamente sustentada, assegurando o equilíbrio entre a exaustividade da informação obtida e a pertinência científica dos dados recolhidos para a consecução dos objetivos da investigação.

2.4.5. Organização temporal da investigação

Com o intuito de proporcionar uma visão mais clara e sistematizada da organização temporal da investigação, elaborou-se a Tabela 13, na qual se apresenta, de forma esquemática, a sequência das etapas desenvolvidas, bem como os respetivos períodos de execução. Esta representação permite compreender a progressão lógica e cronológica do processo investigativo.

Tabela 13

Calendarização da investigação

Fases da Investigação	Descrição	Calendarização
1.	Enquadramento teórico e conceptual do fenómeno em estudo	2021-2025
2.	Elaboração dos instrumentos de recolha de dados, realização da pilotagem dos instrumentos e submissão do projeto à comissão de ética	Agosto 2021 a abril 2022
3.	Aplicação de questionário de caracterização do perfil das direções técnicas em creche	Abril e maio de 2022
4.	Realização dos grupos focais com as direções técnicas	Maio a julho de 2022
5.	Transcrições e validação das transcrições	Agosto 2022 a maio 2023
6.	Análise e tratamento dos dados recolhidos	Maio de 2022 a maio 2024
7.	Disseminação do projeto	2022; 2023; 2024
8.	Redação e preparação da defesa da tese	Junho 2024 a março 2026

2.4.6. Procedimentos e técnicas de análise dos dados

A análise dos dados constituiu um processo central da investigação, assumindo uma relevância e exigência acrescidas face ao volume e complexidade do material recolhido. De acordo com Amado (2014, p. 299), "não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)", sendo esta etapa essencial para responder de forma rigorosa à pergunta de partida e aos objetivos delineados. Neste sentido, foram adotados procedimentos sistemáticos e criteriosamente planeados, de modo a assegurar a rastreabilidade, a coerência e a

comparabilidade dos resultados, permitindo a sua interpretação e replicabilidade por outros investigadores (Amado & Freire, 2014).

A análise dos dados foi entendida como um processo contínuo e reflexivo de exploração, organização e interpretação do material empírico, incluindo transcrições e notas complementares. Este processo implicou a segmentação dos dados em unidades significativas, a sua categorização e síntese, a identificação de padrões e regularidades, e a interpretação crítica dos significados emergentes, com vista a compreender em profundidade os fenómenos estudados e comunicar os principais resultados. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a análise qualitativa consiste num exercício sistemático de descoberta e atribuição de sentido, em que o/a investigador/a procura organizar os dados de modo a tornar inteligíveis as relações e significações neles contidas.

2.4.6.1. Procedimentos de transcrição e preparação do *corpus* de análise

Na presente investigação, o processo de transcrição revelou-se particularmente moroso e exigente, dada a sua complexidade e o nível de rigor requerido. Foram transcritos dezoito grupos focais, com uma duração média de três horas cada, o que implicou um trabalho aprofundado de escuta, revisão e sistematização do material recolhido.

Optou-se por um modelo de transcrição verbatim, isto é, uma transcrição integral e fiel ao conteúdo registado nas gravações, preservando a autenticidade das falas dos/as participantes. Este procedimento implicou especial atenção à pontuação, ao registo das pausas e entoações significativas e à clareza textual, de modo a garantir que cada segmento de texto fosse compreensível por si mesmo, sem perder a naturalidade discursiva.

Reconhecendo que a transcrição constitui uma etapa central para a análise e discussão dos resultados (Costa, 2011), definiram-se critérios de rigor e consistência para todo o processo. No cabeçalho de cada transcrição foram incluídas informações contextuais relevantes, tais como a codificação dos/as participantes, registos de ausências ou imprevistos, data e horário da sessão, de forma a facilitar a posterior organização e interpretação. Cada narrativa foi identificada com um código alfanumérico associado ao/à participante[2] e sombreada com uma cor distinta, assegurando a diferenciação visual das narrativas. Além disso, cada nova ideia ou tópico discursivo foi organizada num parágrafo autónomo, o que favoreceu a leitura e a categorização temática.

[2] Este código alfanumérico será utilizado para legendar as narrativas exemplificativas, no capítulo 3 - apresentação dos resultados. A cada participante, além de um código alfabético identificado na Tabela 14, foi atribuído um código numérico a seguir à respetiva letra.

Tabela 14

Codificação dos/as participantes em função do regime de funções de direção técnica e da formação inicial

Perfil profissional		Código alfabético
Direções técnicas das áreas das ciências sociais, humanas e educacionais (sem sala) Setor não lucrativo	Não acumulam a coordenação pedagógica	A
	Acumulam com a coordenação pedagógica da educação pré-escolar	B
		C
Diretores Técnicos das áreas das ciências sociais, humanas e educacionais (sem sala) Setor lucrativo	Acumulam com a coordenação pedagógica da educação pré-escolar	
		D
Educadores/as de infância Sem atividade em sala	Exclusividade	
	Acumulação com a coordenação pedagógica da educação pré-escolar	E
		F
Educadores/as de infância Com atividade de sala	Direção técnica | Setor Solidário	
	Direção técnica | Setor Lucrativo	G
	Direção técnica e direção pedagógica Setor solidário	H
	Direção técnica e direção pedagógica Setor lucrativo	J

Este processo exigiu uma escuta atenta e reiterada — "ouvir, transcrever, ouvir novamente e reescrever" (Costa, 2011, p. 5) — o que exigiu da investigadora a mergulhar no detalhe dos dados e a reencontrar o tom e o contexto de cada fala, favorecendo uma compreensão profunda e contextualizada das expressões e significados partilhados pelos/as participantes.

Tal como referido por diversos autores, nomeadamente Costa (2011), Gilham (2005) e Arksey e Knight (1999), assumir integralmente a responsabilidade pela gestão e execução das transcrições dos grupos focais constituiu uma decisão exigente e arriscada, sobretudo em termos de tempo e gestão de recursos da investigação. Contudo, esta opção revelou-se profundamente enriquecedora, uma vez que permitiu à investigadora manter um contacto direto, contínuo e aprofundado com os dados,

promovendo uma familiaridade e uma compreensão das narrativas que dificilmente seriam alcançadas apenas através da leitura posterior das transcrições.

Importa salientar que, após a realização da primeira versão de cada transcrição, as gravações foram novamente escutadas em simultâneo com a leitura textual, no sentido de adicionar rigor ao processo de revisão e validação. Esta etapa permitiu verificar a fidelidade das transcrições, corrigir eventuais lapsos, ajustar aspetos de pontuação e entoação e assegurar a autenticidade e coerência discursiva do material recolhido. Paralelamente, este procedimento proporcionou uma imersão analítica preliminar, possibilitando identificar e refinar potenciais temas e categorias de análise, contribuindo assim para um processo interpretativo mais sensível, consistente e fundamentado nos dados empíricos.

Destacam-se, na presente investigação, alguns dos procedimentos adotados no processo de transcrição, elaborados pela investigadora com base na revisão da literatura sobre o tema.

Tabela 15

Protocolo de transcrição dos grupos focais

	Protocolo
Afirmação	.
Interrogação	?
Exclamação/admiração	!!!
Pequena pausa	(...)
Pausa prolongada	Pausa
Risos e gargalhadas	Risos
Falhas na ligação da internet	Falha na internet
Referenciação a diálogo, discurso direto ou citação durante o grupo focal	"citação"
Números até 10	Sempre por extenso
Interjeições	Ah!; Eh!; Ih!; Oh!; Ui!; Hum; Hamm; mm;
Estrangeirismos	Itálico

2.4.6.2. Análise de conteúdo

Os dados recolhidos no presente estudo foram submetidos a análise de conteúdo, uma das técnicas mais amplamente utilizadas nas investigações em ciências sociais e humanas (Vala, 2007), dada a sua capacidade de articular rigor metodológico com profundidade interpretativa.

A análise de conteúdo desenvolvida nesta investigação aproxima-se das conceções clássicas de Berelson (1952), entendida como uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, permitindo identificar padrões e tendências significativas nos dados. Paralelamente, incorpora os contributos de Krippendorff (1990), que a define como uma técnica de inferência válida e replicável a partir de textos, orientada para a compreensão do contexto em que as comunicações ocorrem.

De acordo com Bardin (2015), a análise de conteúdo consiste num "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p. 40). Nesta mesma linha, Franco (2008) reforça que "o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada" (p. 12). Importa ainda destacar que "o conceito de análise de conteúdo tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo e inferencial, em fases posteriores" (Amado et al., 2014, p. 302).

Esta evolução reflete-se também na presente investigação, onde a análise de conteúdo foi concebida como um processo de interpretação crítica e contextualizada, que procura compreender os significados, relações e regularidades emergentes das narrativas das direções técnicas das creches, em articulação com o quadro teórico e os objetivos definidos. As ideias e conceções de Bardin (2015) também orientaram a presente investigação, particularmente no que se refere às suas propostas metodológicas para a análise de conteúdo e à centralidade da inferência como processo que possibilita a transição da mera descrição para a interpretação dos dados. Assume-se, assim, a premissa de que "a finalidade da análise de conteúdo será, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas" (Vala, 2007, p. 104).

De acordo com a tipologia proposta por Bogdan e Biklen (1994), a análise de conteúdo pode assumir diferentes abordagens (temática, formal ou estrutural) dependendo da natureza dos dados e dos objetivos da investigação. No contexto da presente investigação, foi privilegiada a análise temática de tipo categorial, uma vez que o propósito central consistiu em identificar e compreender os

significados, perceções e conceções expressos pelas direções técnicas de creche acerca das suas práticas de liderança. Esta opção metodológica permitiu organizar e interpretar o conteúdo dos discursos em torno de categorias de sentido, representativas das ideias e experiências partilhadas pelas participantes. Embora Bogdan e Biklen (1994) reconheçam também a relevância das análises formais (centradas na forma de expressão e nas características linguísticas do discurso) e das análises estruturais (focadas nas relações e padrões internos de organização do texto), estas abordagens não foram o foco principal do presente estudo. A ênfase recaiu, antes, sobre a interpretação temática e categorial, adequada à natureza qualitativa e exploratória da investigação e coerente com os objetivos de compreender em profundidade o fenómeno da liderança em contexto de creche.

Na presente investigação, para a análise das transcrições recorreu-se a duas técnicas complementares de análise de conteúdo, de forma a garantir uma leitura abrangente e profunda do material empírico. Por um lado, foi utilizada a análise de conteúdo clássica, mediante a elaboração de uma grelha de análise categorial, que privilegiou a frequência e recorrência dos temas identificados nas transcrições dos grupos focais. Esta técnica, embora apresente algumas limitações no plano interpretativo, revelou-se particularmente vantajosa pela fidelidade entre analistas (no caso a investigadora principal e as orientadoras científicas), pelo distanciamento crítico que possibilita e pela capacidade de evidenciar constâncias, semelhanças e regularidades nos discursos (Bardin, 2015). Por outro lado, recorreu-se também à decifração estrutural, técnica que permitiu uma análise mais aprofundada e interpretativa dos discursos individuais dos/as participantes, através de uma leitura flexível e contextualizada das suas narrativas. Esta abordagem privilegiou a compreensão das estruturas de sentido subjacentes ao discurso, complementando a vertente categorial com uma dimensão mais qualitativa e descritiva (Bardin, 2015).

Complementarmente, a análise de conteúdo integrou três técnicas, de acordo com a proposta de Flick (2005), de forma a assegurar uma leitura abrangente e aprofundada dos dados recolhidos. Em primeiro lugar, recorreu-se à análise de conteúdo sintetizadora, que permitiu reduzir e condensar o material obtido, facilitando a identificação dos elementos essenciais e das ideias centrais expressas pelas direções técnicas. Este processo foi particularmente relevante na organização das respostas dos questionários e das transcrições dos grupos focais, assegurando uma visão clara e sistemática dos principais significados emergentes. Em segundo lugar, utilizou-se a análise de conteúdo explicativa, com o propósito de esclarecer passagens ambíguas, contraditórias ou pouco explícitas, permitindo aprofundar a compreensão do discurso dos/as participantes e garantir que as interpretações fossem coerentes e contextualizadas. Por fim, aplicou-se a análise de conteúdo estruturante, que teve como

objetivo identificar as estruturas formais subjacentes ao material analisado, evidenciando padrões de sentido, relações entre categorias e dinâmicas discursivas recorrentes. A combinação destas três técnicas possibilitou uma análise mais completa, assegurando que o processo de interpretação dos dados fosse simultaneamente sistemático, transparente e sensível à complexidade do fenómeno estudado.

2.4.6.3. Construção e definição do sistema de categorias

A definição das categorias de análise constituiu uma etapa essencial nesta investigação, procurando garantir a consistência dos resultados obtidos por diferentes investigadores/as. Paralelamente, a descrição sistemática dos dados assegurou que todo o conteúdo relevante fosse analisado à luz das categorias estabelecidas, promovendo uma leitura abrangente e coerente do material empírico. A definição das categorias de análise constituiu uma etapa central e determinante do processo de análise de conteúdo, reconhecendo-se que "a qualidade de uma análise de conteúdo depende de suas categorias" (Oliveira et al., s/d, p. 10).

Na presente investigação, a categorização ou análise categorial, definida como a "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto" (Bardin, 2015, p. 145), constituiu uma fase central do processo de análise de conteúdo. Apesar de ser uma técnica amplamente utilizada, a sua aplicação exige rigor, obedecendo a critérios específicos que garantem a coerência, fidedignidade e relevância das categorias definidas (Bardin, 2015; Franco, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003).

O processo de formulação das categorias analíticas nesta investigação seguiu um conjunto de seis princípios propostos por Coutinho (2011), procurando assegurar o rigor metodológico e a consistência interna da análise de conteúdo, conforme se apresenta de seguida.

De acordo com o critério de homogeneidade (Coutinho, 2011), cada categoria foi construída de forma a agrupar apenas conteúdos com significados semelhantes, evitando a inclusão de tópicos distintos ou ambíguos que pudessem comprometer a coerência interna da análise. Por exemplo, as narrativas relacionadas com as condições de trabalho das direções técnicas foram organizadas no mesmo referente de estudo e distribuídas em três categorias principais de análise: condições externas; condições organizacionais; e condições individuais. Dentro de cada uma destas categorias, as narrativas foram ainda organizadas em subcategorias de análise, assegurando a consistência temática e a fidelidade semântica dos conteúdos agrupados. Este procedimento visou garantir que cada

categoria representasse um campo conceptual coeso e distinto, contribuindo para a clareza e robustez do sistema categorial.

Em conformidade com o critério de exaustividade (Bardin, 2015; Coutinho, 2011), a análise procurou contemplar a totalidade do material empírico recolhido, assegurando que nenhum dado relevante fosse desconsiderado. Foram analisadas todas as respostas aos questionários e as transcrições integrais dos 18 grupos focais, de modo a garantir que cada dimensão significativa do discurso dos/as participantes estivesse representada no sistema categorial. Diferentes exemplos de práticas de liderança e experiências das direções técnicas foram integrados nas categorias correspondentes, permitindo uma visão ampla, densa e contextualizada do fenómeno em estudo.

No que se refere ao critério da exclusão mútua (Bardin, 2015; Coutinho, 2011), cada segmento de texto foi codificado apenas numa única categoria, evitando sobreposições que pudessem comprometer a clareza e a consistência da análise. Por exemplo, as narrativas relativas à formação contínua das equipas foram classificadas exclusivamente na categoria "formação contínua e desenvolvimento profissional das equipas", não sendo incluídas em qualquer outra categoria.

A utilização do software NVivo 14 permitiu uma codificação consistente e sistemática das transcrições dos grupos focais e das respostas às perguntas abertas do questionário, criando condições para que diferentes leituras ou investigadores/as pudessem replicar o processo analítico e obter resultados similares, cumprindo assim com o critério da objetividade e fidedignidade (Coutinho, 2011). Adicionalmente, a auditoria metodológica conduzida pelas orientadoras científicas reforçou a credibilidade e consistência da análise.

Quanto à adequação e pertinência (Bardin, 2015; Franco, 2008), as categorias foram definidas em estreita articulação com os objetivos da investigação e com os conteúdos emergentes dos dados empíricos. Este alinhamento assegurou que cada categoria traduzisse os fenómenos observados. Por exemplo, a categoria "perceções de impacto" foi criada para refletir diretamente as representações e interpretações das direções técnicas acerca da influência do seu papel na qualidade das creches, garantindo, assim, uma correspondência efetiva entre os dados, os objetivos e o quadro teórico do estudo.

De acordo com o critério da produtividade (Bardin, 2015; Franco, 2008), as categorias definidas demonstraram capacidade de gerar inferências significativas. Através da análise categorial foi possível identificar relações entre os perfis, conceções e práticas das direções técnicas e as suas perceções sobre a qualidade da creche, bem como estabelecer ligações entre as experiências profissionais prévias e as condições necessárias para uma liderança eficaz.

Na presente investigação, o sistema de categorias foi, maioritariamente, desenvolvido ao longo da própria análise de conteúdo, permitindo que estas emergissem diretamente dos dados provenientes das respostas às questões abertas do questionário e das transcrições dos grupos focais. Este procedimento favoreceu uma leitura mais situada e contextualizada, garantindo que as categorias construídas correspondessem às perceções, vivências e discursos das direções técnicas.

De acordo com Flick (2005), o processo de interpretação dos dados pode assumir diferentes formas de codificação, a saber: aberta, fechada ou axial. Nesta investigação, foram aplicadas codificação aberta e axial, num movimento constante entre pensamento indutivo e dedutivo, permitindo que as categorias emergissem dos dados, enquanto dialogavam com os referenciais teóricos e objetivos do estudo.

Na prática, a criação das categorias *à posteriori* ocorreu de forma gradual e fundamentada. Por exemplo, ao analisar as transcrições dos grupos focais, emergiram referências das direções técnicas estabelecendo relações entre o seu trabalho e o trabalho de sala dos/as educadores/as de infância, que inicialmente surgiram como unidades de registo dispersas. A partir dessas unidades, consolidou-se a subcategoria "acompanhamento e apoio às práticas educativas", na categoria "papéis, funções e responsabilidades de liderança". De forma semelhante, expressões relacionadas com dificuldades quotidianas, tais como falta de recursos, desafios administrativos ou constrangimentos organizacionais, foram agrupadas em três categorias de análise das condições de trabalho: "condições externas"; "condições organizacionais"; e "condições individuais". Também os excertos que refletiam modos de colaborar, comunicar e orientar as equipas deram origem à subcategoria "gestão de equipas", na categoria "papéis, funções e responsabilidades de liderança". Além disso, comentários relativos a necessidades formativas e desenvolvimento profissional foram integrados na subcategoria "formação contínua e desenvolvimento das equipas", na categoria "papéis, funções e responsabilidades de liderança".

Este processo iterativo de identificar padrões, comparar segmentos e consolidar significados, permitiu garantir que as categorias e subcategorias refletissem o conteúdo dos discursos, assegurando simultaneamente a coerência interna do sistema categorial e a sua relevância para os objetivos da investigação.

Na construção do sistema categorial, considerou-se que os códigos podem assumir naturezas distintas, a saber: como códigos de contexto, associados a situações específicas; códigos sobre as perspetivas dos sujeitos, que evidenciam formas de pensamento partilhadas; códigos de processo, que acompanham sequências de acontecimentos ou mudanças ao longo do tempo; e ainda códigos de

atividade, acontecimento, estratégia ou método (Bogdan & Biklen, 1994). No âmbito desta investigação, privilegiaram-se sobretudo códigos centrados nas perspetivas das direções técnicas, uma vez que o objetivo central da análise consistiu na compreensão aprofundada das suas conceções, vivências e interpretações sobre o exercício da liderança em creche. Assim, a codificação incidiu principalmente sobre segmentos de discurso que revelavam modos de pensar, perceções partilhadas, tensões interpretativas e posicionamentos profissionais, permitindo que as categorias emergissem de forma coerente com a experiência subjetiva e situada dos/as participantes.

2.4.6.4. Fases do processo de análise

No processo de análise de conteúdo da presente investigação, observaram-se um conjunto de etapas fundamentais que não poderiam ser descuradas, desde a pré-análise, passando pela exploração e codificação do material, até ao tratamento e interpretação dos resultados (Bardin, 2015; Franco, 2008; Oliveira, 2008).

A primeira etapa, correspondente à pré-análise, constituiu uma fase essencial de organização e preparação do trabalho analítico, tendo como principal objetivo "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (Bardin, 2015, p. 121). Nesta fase, definiu-se que programa de apoio à análise de conteúdo seria utilizado - NVivo 14. As principais tarefas desta etapa incluíram a seleção dos documentos a analisar (as respostas às perguntas abertas do questionário e a totalidade das transcrições dos grupos focais), a formulação das hipóteses e dos objetivos da análise, e a identificação de indicadores que sustentassem a interpretação posterior dos dados. Um dos primeiros passos foi a realização de uma leitura flutuante, que possibilitou o contacto inicial e global com o material recolhido. Esta leitura, inicialmente intuitiva e exploratória, foi progressivamente assumindo um caráter mais sistemático e focalizado (Bardin, 2015; Oliveira, 2008).

A segunda fase correspondeu à exploração do material e à codificação e categorização dos registos, sendo esta a etapa mais longa e exigente do processo (Bardin, 2015; Oliveira, 2008). Nesta fase, procedeu-se ao recorte do material, isto é, à escolha e seleção das unidades de análise (segmentos do conteúdo) a considerar para posterior categorização; à enumeração, ou definição das regras de contagem; e à classificação e agregação, que consistiu na construção das categorias analíticas (Bardin, 2015). As unidades de registo identificadas foram de diferentes tipos, nomeadamente palavras, temas (enquanto afirmações sobre determinado assunto) e itens ou atributos

(Franco, 2008). Complementarmente, identificaram-se unidades de contexto, entendidas como partes mais amplas do conteúdo que permitem compreender o significado das unidades de registo, uma vez que representam o enquadramento interpretativo em que estas se inserem (Franco, 2008; Oliveira, 2008). Assim, na seleção e determinação das unidades de análise, consideraram-se diversos níveis textuais — palavra, frase, parágrafo ou segmentos discursivos — conforme a pertinência para a compreensão e sistematização dos conteúdos (Oliveira, 2008).

A terceira fase do processo de análise de conteúdo correspondeu ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que se procurou dar significado aos dados obtidos, articulando-os com os objetivos e pressupostos teóricos da investigação. Esta etapa visou, essencialmente, transformar os dados brutos em resultados significativos, passíveis de interpretação e de integração num quadro conceptual mais amplo (Bardin, 2015; Franco, 2008). O tratamento dos resultados implicou um processo de organização sistemática das categorias e subcategorias construídas nas fases anteriores, de forma a permitir a sua exploração e análise em profundidade. Por fim, procedeu-se à organização e quantificação simples das frequências, de modo a conferir significado, coerência e validade aos resultados obtidos. Esta etapa constituiu o momento culminante da análise, procurando assegurar que os dados fossem interpretados de forma fiel e sustentada (Bardin, 2015; Oliveira, 2008).

Em consonância com as ideias de Almeida e Freire (2008), procurou-se articular as perspetivas qualitativa e quantitativa da análise de conteúdo. A vertente quantitativa, de natureza mais extensiva, centra-se na contagem e frequência com que certas categorias emergem no material analisado. Já a vertente qualitativa, de caráter mais intensivo, privilegia a compreensão aprofundada das informações e dados obtidos. Considerou-se ainda que a quantificação das ocorrências de determinadas categorias permitiria obter informações mais precisas e objetivas sobre a frequência e distribuição das características do conteúdo (Berelson, 1952; Campos, 2004).

Complementarmente, a contagem das frequências com que determinadas ideias ou conceções foram expressos pelos/as participantes permitiu identificar as tendências predominantes e a relevância relativa de cada tema. A quantificação de ocorrências é utilizada como recurso instrumental para tornar o processo analítico mais transparente e coerente, explicitando critérios de organização e relevância dos dados. A identificação de frequências ajuda a evidenciar padrões e recorrências discursivas, mas não assume uma lógica positivista nem substitui a interpretação. A centralidade da análise mantém-se na compreensão contextualizada dos significados atribuídos pelos/as participantes, cabendo à

quantificação um papel complementar, descritivo e de suporte à consistência da abordagem qualitativa.

A produção de inferências constituiu uma fase crucial do processo de análise de conteúdo, permitindo a passagem da descrição à interpretação aprofundada dos dados. De acordo com Franco (2008), "produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes conceções de mundo, de indivíduo e de sociedade" (p. 31). As inferências realizadas nesta investigação assentaram na interpretação das conceções, significados e perceções expressas pelas direções técnicas, procurando compreender a forma como representam e vivenciam a liderança em contexto de creche.

Deste modo, a análise realizada neste estudo procurou não apenas descrever os conteúdos emergentes das transcrições dos grupos focais, mas também interpretar os significados subjacentes às narrativas dos/as participantes, relacionando-os com o quadro teórico e com os objetivos da investigação. Este processo implicou, consequentemente, uma explicitação dos procedimentos adotados, assegurando a transparência, credibilidade e validade interpretativa do percurso analítico. Em síntese, esta fase correspondeu ao momento de passagem da descrição à interpretação, concretizando a finalidade essencial da análise de conteúdo — a construção de inferências fundamentadas e teórica e empiricamente validadas (Bardin, 2015; Vala, 2007).

2.4.6.5. Critérios de qualidade e validação da análise

Para garantir a qualidade e robustez metodológica do processo de análise de conteúdo foram considerados os princípios propostos por Bauer (como citado em Oliveira et al., s/d). Assim, assegurou-se a coerência e simplicidade do referencial de codificação, através da definição clara das categorias e subcategorias, de modo a permitir a sua aplicação consistente em todo o corpus de dados. A transparência da documentação foi igualmente garantida, mediante o registo sistemático de todas as decisões analíticas, desde a construção das categorias até à interpretação final dos resultados, possibilitando a rastreabilidade do processo.

A fidedignidade foi promovida através da utilização de procedimentos consistentes e verificáveis, nomeadamente pela triangulação das fontes de dados e pela revisão colaborativa das codificações com as orientadoras científicas. Já a validação resultou da comparação entre as interpretações emergentes

e os dados empíricos, assegurando a correspondência entre o conteúdo analisado e as conclusões obtidas.

No que respeita aos três dilemas identificados por Bauer (como citado em Oliveira et al., s/d) — amostragem e codificação, espaço de tempo e complexidade da codificação, e fidedignidade e validação —, a investigação respondeu a cada um deles através de: (a) uma amostragem criteriosa e representativa do fenómeno estudado; (b) um processo de codificação sistemático, mas flexível, adequado à natureza interpretativa dos dados; e (c) uma preocupação constante com a coerência e credibilidade das interpretações, reforçada pela reflexão contínua e pela supervisão científica.

A objetividade da análise realizada foi fundamental para garantir que os resultados obtidos sejam semelhantes, mesmo que esta seja verificada e reproduzida por outro/a investigador/a, o que implicou uma definição clara e precisa das categorias. Por outro lado, e para que se possa defender a qualidade da análise realizada foi essencial ter em consideração a sistematicidade da mesma e o "conteúdo manifesto". Ou seja, se por um lado, a análise teve em atenção tudo o que no conteúdo se relacionava com o problema em estudo, também a investigadora procurou ser cuidadosa e tomar em consideração que é necessário eliminar os preconceitos e ideias à priori, ou seja, suprimir o "conteúdo presumido", para dar lugar ao "conteúdo manifesto" ou ao "conteúdo latente" (Oliveira, 2008).

Desta forma, o processo analítico procurou cumprir os princípios fundamentais da clareza, rigor e validade, com vista à qualidade global da análise de conteúdo.

2.4.6.6. Software NVivo 14

Para a realização da análise de conteúdo recorreu-se ao software QSR NVivo (versão Nvivo14), cuja utilização foi considerada uma estratégia metodológica essencial para garantir maior organização e profundidade analítica no tratamento dos dados qualitativos. A adoção deste programa justifica-se pelo facto de permitir o desenvolvimento de processos complexos de análise, sem, contudo, interferir ou condicionar o desenho metodológico nem o tipo de dados em estudo, assegurando que o controlo do processo analítico permaneça integralmente nas mãos da investigadora (Amado et al., 2014).

Com o intuito de assegurar uma utilização adequada e aprofundada do software, procedeu-se à análise do seu manual e à frequência de duas formações específicas nas modalidades de iniciação e aperfeiçoamento, de forma a dominar as potencialidades técnicas e funcionais do programa.

O recurso a programas informáticos de apoio à análise qualitativa, como o NVivo 14, tem vindo a tornar-se cada vez mais comum, dadas as suas múltiplas vantagens. Entre estas, destacam-se: (a) a

possibilidade de análise detalhada dos textos e da frequência das unidades de análise; (b) a utilização de técnicas estatísticas avançadas para cruzamento e exploração dos dados; (c) a rapidez e eficiência na procura, organização e visualização das informações; (d) a transparência e objetividade do processo de análise, através de registos automáticos e relatórios de auditoria; (e) a integração de dados em múltiplos formatos (texto, áudio, imagem e vídeo) num único ambiente de trabalho (f) e a criação de memos analíticos, nos quais a investigadora registou reflexões e notas interpretativas ao longo do processo (Anastácio, 2007; Amado et al., 2014).

A utilização do NVivo 14 revelou-se, assim, um recurso metodológico central na organização, indexação e categorização dos dados obtidos através dos questionários e grupos focais, permitindo a descoberta e interpretação sistemática dos significados subjacentes aos discursos das direções técnicas.

Durante a pré-análise, o NVivo 14 foi utilizado para importar, organizar e preparar o corpus da investigação (transcrições das sessões dos grupos focais e respostas aos questionários), possibilitando a criação de casos e atributos para cada participante e assegurando a rastreabilidade e contextualização de todas as fontes. Nesta etapa, a ferramenta facilitou a leitura flutuante e o primeiro contacto com os dados, permitindo uma exploração preliminar dos conteúdos e o início da identificação de núcleos temáticos emergentes.

Na etapa de codificação, o NVivo 14 desempenhou um papel crucial, permitindo a atribuição sistemática de códigos a segmentos de texto e a estruturação hierárquica das categorias e subcategorias analíticas. O programa facilitou a criação de nós e subnós correspondentes às categorias definidas teoricamente e às que emergiram indutivamente dos dados. Esta funcionalidade contribuiu para uma codificação aberta e axial (Flick, 2005), permitindo o diálogo constante entre os dados e o referencial teórico.

A produção de inferências, no contexto desta investigação, foi apoiada pelo uso do software NVivo 14, que se revelou uma ferramenta essencial para a organização, codificação e exploração sistemática dos dados. Este recurso tecnológico possibilitou uma análise mais estruturada e rigorosa, permitindo o cruzamento entre categorias teóricas e empíricas, bem como a visualização de padrões de coocorrência entre temas e subtemas emergentes. Através do NVivo 14, as unidades de registo foram cuidadosamente associadas às categorias de análise, facilitando a identificação de relações significativas entre os discursos das direções técnicas e os referenciais conceptuais que sustentam a investigação. Além disso, o NVivo 14 possibilitou a verificação de frequências, bem como a visualização gráfica (nomeadamente nuvens/mapas de palavras).

Na última fase, o NVivo 14 permitiu sistematizar, agrupar e exportar os resultados das codificações, o que facilitou a análise interpretativa e a construção de inferências teóricas fundamentadas. As ferramentas de consulta e cruzamento de dados permitiram explorar as relações entre categorias, identificar tendências, convergências e divergências e apoiar a elaboração de quadros e gráficos.

Este processo contribuiu para uma interpretação fundamentada, uma vez que permitiu verificar a consistência das categorias ao longo de diferentes grupos focais e identificar regularidades e contrastes entre as experiências relatadas. Assim, o uso do NVivo 14 não se limitou a uma função instrumental, mas constituiu-se como apoio metodológico à reflexão analítica, assegurando transparência, rastreabilidade e profundidade interpretativa no processo de inferência. Em particular, o uso do NVivo 14 contribuiu para uma interpretação mais estruturada e teoricamente sustentada das transcrições dos grupos focais, potenciando uma leitura densa e coerente do corpus.

Importa, contudo, sublinhar que, apesar das inúmeras potencialidades do software, o papel da investigadora manteve-se central e insubstituível em todo o processo analítico. A eficácia e validade da análise dependem essencialmente da qualidade das decisões teóricas e metodológicas tomadas pela investigadora — desde a introdução e organização dos dados até à definição e aplicação das categorias. Tal como defendem Amado et al. (2014), o NVivo 14 deve ser entendido como um instrumento de apoio e não de substituição. A interpretação, a atribuição de significados e a construção teórica são tarefas eminentemente humanas, que exigem sensibilidade epistemológica, reflexão crítica e rigor metodológico. Assim, o software constituiu um recurso complementar e potenciador da sistematização e da coerência analítica, mas foi sempre a investigadora, com a supervisão das orientadoras científicas, quem conduziu o processo de construção do conhecimento científico.

2.4.7. Validade e credibilidade do processo e dos resultados do estudo

A investigação qualitativa envolve um processo metodológico aprofundado e uma abordagem exigente à recolha de dados, à sua análise e ao respetivo ato de escrita. Esse rigor implicou, na presente investigação, a validação da precisão dos resultados, recorrendo a diferentes procedimentos de validação, nomeadamente verificação por pares, triangulação de dados e colaboração de especialistas externos (Creswell, 2002; Resende, 2016). Este cuidado é particularmente relevante, considerando que a produção científica é continuamente avaliada pela comunidade académica, exigindo que os processos adotados e as interpretações realizadas sejam transparentes, consistentes e

fundamentados. Como refere Vieira (1999), "a comunidade científica atua como um juiz crítico, sempre muito atento e pronto a avaliar a qualidade do conhecimento produzido e o contributo do mesmo" (p. 89), sendo, por isso, essencial assegurar a legitimidade dos procedimentos metodológicos, a adequação das respostas à questão de investigação e a credibilidade das conclusões.

Corrobora-se, assim, a perspetiva de Goetz e LeCompte (como citado por Vieira, 1999), segundo a qual a ausência de validade e consistência constitui uma ameaça séria à credibilidade da investigação. Ghiglione e Matalon (1997) definem validade como a adequação entre os objetivos da investigação e os fins pretendidos, sem distorção dos factos. Nesse sentido, a análise deve manter-se fiel aos conteúdos, demonstrando que as categorias construídas representam adequadamente o sentido dos dados, evitando ambiguidades — o que remete para a consistência das categorias (Amado et al., 2014).

No plano da análise e interpretação dos dados, foram adotados três procedimentos centrais para assegurar a credibilidade do processo investigativo. Em primeiro lugar, procedeu-se à explicitação detalhada dos procedimentos metodológicos, garantindo transparência e rastreabilidade das decisões analíticas. Depois realizou-se a codificação segundo uma lógica mista, articulando estratégias dedutivas e indutivas. Por um lado, partiu-se de categorias dedutivas, ancoradas no referencial teórico, com categorias emergentes do corpus empírico. Por fim, a triangulação de dados constituiu um terceiro eixo de reforço da credibilidade, permitindo confrontar resultados provenientes de diferentes fontes e instrumentos, reforçando a consistência interpretativa.

Relativamente à consistência do processo analítico, procurou-se assegurar que as categorias apresentassem um elevado grau de operacionalização, permitindo a sua aplicação coerente por diferentes investigadores/as ou pela mesma investigadora em momentos distintos (Amado et al., 2014). Este procedimento visa garantir a estabilidade da análise e a coerência na utilização das definições categoriais, independentemente de quem as aplique ou do momento em que sejam aplicadas (Amado et al., 2014).

Para esse efeito, mobilizaram-se mecanismos de validação recomendados na literatura. Recorreu-se, por um lado, à colaboração de juízes externos (Lima, 2013), estabelecendo-se um acordo inter-observadores com duas especialistas — orientadoras científicas da investigação — que, detendo um conhecimento aprofundado do quadro teórico e do sistema de categorias e dos respetivos critérios de análise, avaliaram a correspondência entre os excertos e a categorização atribuída. As divergências foram discutidas até se alcançar consenso, contribuindo para o refinamento das categorias e para a

redução de ambiguidades. A definição do sistema categorial resultou igualmente de um processo de análise conjunto com estas especialistas, nas diferentes fases deste estudo.

Por outro lado, foi realizada revisão por pares (Resende, 2016), envolvendo a investigadora que desempenhou funções de assistente-observadora nos grupos focais. O seu conhecimento direto do contexto empírico permitiu confrontar interpretações, esclarecer unidades de significado e reforçar a coerência interna da codificação. Este processo decorreu, particularmente entre junho e agosto de 2024, incluindo a revisão de excertos ainda não codificados e a reapreciação da codificação já efetuada.

A investigação integrou uma estratégia de triangulação de dados e metodológica, com o objetivo de reforçar a robustez e a credibilidade do processo analítico. À luz das propostas de Denzin (1984), recorreu-se a três modalidades complementares: triangulação das fontes de dados, triangulação do/a investigador/a e triangulação metodológica.

A triangulação das fontes articulou informações provenientes dos questionários e dos grupos focais, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada das perceções das direções técnicas. A triangulação do/a investigador/a concretizou-se através da colaboração entre investigadoras no processo de análise e validação, contribuindo para identificar e controlar possíveis enviesamentos interpretativos. Já a triangulação metodológica resultou da combinação de diferentes técnicas de recolha e análise de dados, permitindo cruzar evidências e aprofundar a interpretação.

Este procedimento constituiu um eixo central de validação interna, fortalecendo a consistência das inferências (Bartelett et al., 2001; Máximo-Esteves, 2008; Stake, 2007). Em consonância com Yin (2006), a convergência de evidências provenientes de múltiplas fontes reforçou a consistência das conclusões.

A consistência e a credibilidade foram ainda reforçadas por um processo de auditoria científica (Schwandt, 1997, como citado em Coutinho, 2008), assegurado pelas orientadoras científicas. Este acompanhamento incidiu sobre os diversos registos produzidos — notas de campo, transcrições, guiões, documentos e grelhas de análise — permitindo reconstituir o percurso investigativo e escrutinar as decisões analíticas.

Procurou-se garantir coerência metodológica (Coutinho, 2008), assegurando a articulação entre a questão de investigação, as opções metodológicas e os procedimentos adotados. A interação contínua entre recolha e análise de dados favoreceu um diálogo permanente entre evidência empírica e enquadramento teórico, sustentando a progressiva construção conceptual.

O conhecimento produzido assenta numa lógica contextual e interpretativa, ancorada na coesão interna dos dados e na relevância das interpretações (Amado et al., 2014). Não se pretendeu alcançar generalização estatística, mas antes produzir conhecimento transferível para contextos com características semelhantes (Formosinho, 2016).

A credibilidade decorre da descrição detalhada dos procedimentos, enquanto o rigor interno relaciona-se com a precisão das conclusões e a explicitação das inferências (Yin, 2006).

Na escrita final dos dados, procurou-se garantir a credibilidade, através de um relato detalhado, da coerência e exatidão técnica (Bassey, 1999; Wolcott, 1990), sendo a credibilidade sustentada por critérios definidos ao longo de todo o processo (Patton, 1990).

Na presente investigação, a credibilidade dos dados foi assegurada por múltiplas dimensões. Destaca-se a definição de critérios e procedimentos específicos em todas as etapas, desde a seleção e organização da amostra, passando pela aplicação do questionário e grupos focais, até à transcrição e análise de conteúdo. A investigação enfatizou a objetividade, imparcialidade e rigor, não apenas por parte da investigadora, mas também no acompanhamento e validação contínua por parte das orientadoras científicas, assegurando que todos os procedimentos, decisões e interpretações foram conduzidos de forma consistente, transparente e metodologicamente fundamentada.).

Este estudo orientou-se ainda pelos critérios de qualidade propostos por Tracy (2010), a saber: (a) a relevância do tópico, assegurando que o tema estudado aborda questões significativas e pertinentes tanto do ponto de vista científico quanto social; (b) o rigor metodológico na recolha e tratamento dos dados, garantindo transparência e consistência nos procedimentos adotados; (c) a sinceridade e honestidade do/a investigador/a, refletida numa postura crítica e reflexiva relativamente às próprias limitações e ao impacto da sua atuação; (d) a credibilidade do estudo, assegurando consistência, validade e autenticidade dos resultados; (e) a ressonância da investigação, traduzida na capacidade de gerar impacto e discussão relevante na comunidade científica; (f) a construção de um estudo significativo, contribuindo para a compreensão da questão de investigação; (g) a observância da dimensão ética em todas as fases do estudo, garantindo o respeito pelos/as participantes e a integridade científica; e, finalmente, (h) a coerência significativa do trabalho, refletida na congruência entre objetivos, métodos, resultados e conclusões. Estes critérios orientaram toda a conceção, desenvolvimento e avaliação da investigação, procurando consolidar a sua qualidade e rigor epistemológico.

2.4.8. Considerações éticas

Esta investigação orientou-se por princípios éticos e deontológicos destinados a assegurar a integridade científica, o respeito pelos/as participantes e a relevância social do conhecimento produzido. Adotou-se como referência central o Código de Ética da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) (Bertram et al., 2024), que estabelece padrões éticos internacionalmente reconhecidos para a investigação em educação de infância.

Mais do que o cumprimento de formalidades, a incorporação deste referencial traduziu-se num compromisso ético permanente, desenvolvido de forma relacional, processual e reflexiva. Este enquadramento orientou todas as decisões metodológicas, promovendo uma abordagem sensível às diferenças individuais e aos potenciais impactos do estudo nos contextos educativos e na sociedade. Procurou-se, assim, desenvolver uma práxis ética contínua, assente na integridade, justiça e responsabilidade científica, reconhecendo-se "a necessidade de construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança – nada no processo pode justificar a ocultação de objetivos e de procedimentos e, muito menos, a mentira" (Amaral & Vieira, 2014, p. 405).

Neste sentido, destacam-se cuidados como a avaliação prévia da aceitabilidade ética do estudo, a clarificação de papéis e a salvaguarda da integridade física, mental e moral dos/as participantes (Almeida & Freire, 2008).

A revisão ética institucional foi assegurada através da submissão do projeto e dos instrumentos de recolha de dados (questionário e guião de moderação), à apreciação e aprovação da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. A respetiva aprovação (disponível no Anexo A) atesta o cumprimento dos padrões éticos, deontológicos e legais aplicáveis.

Transversalmente a todas as fases da investigação, garantiu-se o cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei n.º 59/2019, de 8 de agosto), tendo a investigadora formação específica neste âmbito. Foram ainda implementadas medidas para proteger a segurança e o bem-estar dos/as participantes, com especial atenção durante as sessões dos grupos focais.

O consentimento informado, critério essencial de rigor ético, foi obtido de forma voluntária e esclarecida em ambas as fases da recolha de dados (questionário e grupos focais). Garantiu-se que todos os/as participantes compreendiam plenamente os objetivos, procedimentos, benefícios e riscos associados à sua participação.

O anonimato, a privacidade e a confidencialidade foram assegurados desde a recolha até à divulgação dos dados. Adotou-se a codificação de todos/as os/as participantes e o acesso restrito aos dados, salvaguardando-se o direito à não-participação e evitando-se perguntas invasivas, numa lógica de respeito pela dignidade humana (Tuckman, 2000).

Relativamente ao armazenamento e gestão de dados, os protocolos foram comunicados aos/às participantes, garantindo proteção contra acessos não autorizados. No uso de tecnologias de apoio (como a plataforma Zoom para os grupos focais e o envio de questionários online) procedeu-se à avaliação prévia de riscos, clarificando questões de propriedade e segurança digital.

Durante a mediação dos grupos focais, foram criadas condições para garantir a equidade, o respeito pela diversidade e a igualdade de oportunidades de expressão. Utilizando uma linguagem clara e acessível, a investigadora manteve uma postura sensível e isenta, valorizando a pluralidade de perspetivas — incluindo pontos de vista divergentes — e respeitando o direito dos/as participantes a uma participação mais ativa ou passiva. Assegurou-se, assim, um tratamento justo e o cumprimento integral dos acordos estabelecidos, reconhecendo os/as participantes como sujeitos autónomos.

Para assegurar a transparência e a validação dos dados, as transcrições das sessões foram enviadas aos/às participantes por correio eletrónico, concedendo-lhes um prazo para análise, pronúncia ou retificação. A análise de dados iniciou-se apenas após este período. Subsequentemente, foi enviada uma mensagem de agradecimento, abrindo espaço para o acrescento de informações complementares, consolidando a transparência no processo de devolução da informação.

A investigação pautou-se por um sentido de responsabilidade profissional e social, orientando-se para a produção de conhecimento que contribua para a qualidade de vida das crianças, das famílias e dos/as profissionais.

Este estudo foi conduzido com o propósito de servir o interesse público e a melhoria das políticas e práticas educativas, assumindo-se não apenas como um exercício científico, mas como um contributo ético e politicamente relevante para o campo da educação de infância em Portugal. Procurou-se, assim, garantir que os resultados fossem atuais, significativos e úteis para os/as participantes envolvidos, integrando ética, inovação responsável e relevância pedagógica.

Capítulo 3

Apresentação dos resultados

O presente capítulo procede à apresentação dos resultados do estudo, obtidos, numa primeira fase, através da aplicação do questionário e, subsequentemente, mediante a realização de grupos focais.

3.1. Questionário de caracterização do perfil profissional das direções técnicas

3.1.1. Caracterização do perfil profissional das direções técnicas

Os dados obtidos através da aplicação do questionário de caracterização do perfil profissional das direções técnicas permitem caracterizar os/as participantes em várias dimensões, incluindo identificação sociodemográfica, distribuição etária, nível de habilitações académicas e situação profissional atual, entre outros aspetos relevantes. Esta descrição contextualiza o universo das lideranças analisadas, constituindo uma base empírica essencial para a compreensão das dinâmicas e especificidades do exercício da liderança nas creches portuguesas.

3.1.1.1. Caracterização sociodemográfica

A população desta investigação foi constituída pelas direções técnicas das creches em exercício de funções em Portugal continental. A investigação foi amplamente divulgada, resultando numa amostra final de 96 diretores/as técnicos/as, dos quais três pertenciam ao género masculino (3.1%) e 93 ao género feminino (96.9%), conforme a distribuição apresentada na Tabela 16.

Tabela 16

Caracterização dos/as participantes por género

Participantes	*f*	%
Sexo Feminino	93	96.9%
Sexo Masculino	3	3.1%
Totais	96	100%

Relativamente ao nível de escolaridade, a Tabela 17 mostra que a maioria das direções técnicas possuía licenciatura (63.5%) em diversas áreas das Ciências da Educação e Ciências Sociais e Humanas. Adicionalmente, verificou-se que 33.3% dos/as participantes possuíam o grau de mestrado, enquanto 3.1% detinha um bacharelato.

Tabela 17

Caracterização dos/as participantes por habilitações académicas

Habilitações académicas	*f*	%
Bacharelato	3	3.1%
Licenciatura	61	63.5%
Mestrado	31	32.3%
Totais	96	100%

A caracterização dos/as participantes, no que concerne à sua área de formação inicial, apresenta-se na Tabela 18 e revelou uma diversidade de percursos académicos. Verificou-se uma predominância de educadores/as de infância (76%). A restante amostra distribui-se por professores/as de outros níveis de educação e ensino (6.3%), técnicos/as de serviço social (5.2%), técnicos/as superiores de educação (4.2%), psicólogos/as (3.1%) e sociólogos/as (2.1%). Adicionalmente, o grupo incluiu participantes com licenciatura em gestão (1%), psicopedagogia (1%) e educação social (1%).

Tabela 18

Caracterização dos/as participantes de acordo com a área de formação inicial

Formação inicial	*f*	%
Educadores/as de infância	73	76%
Professores/as de diferentes níveis de ensino	6	6.3%
Técnicos/as de serviço social	5	5.2%
Técnicos/as superiores de educação	4	4.2%
Psicólogos/as	3	3.1%
Sociólogos/as	2	2.1%
Outros/as	3	3.1%
Totais	96	100%

As direções técnicas apresentaram uma idade média de 44 anos, com um intervalo compreendido entre os 26 e os 65 anos, conforme dados apresentados na Tabela 19. A maioria dos sujeitos situava-se na faixa etária entre os 39 e os 44 anos, verificando-se ainda que 23 participantes

tinham idade superior a 50 anos. Em termos percentuais, 6.3% tinham entre 26 e 32 anos; 20.8% situavam-se entre 33 e 38 anos; 32.3% entre 39 e 44 anos; 17.7% entre 45 e 50 anos; 14.6% entre 51 e 56 anos; 8.3% entre 57 e 62 anos; e apenas um participante tinha mais de 62 anos, concretamente 65 anos.

Tabela 19

Caracterização dos/as participantes por intervalos etários

Intervalos Etários	***f***	**%**
26-32	6	6.3%
33-38	20	20.8%
39-44	30	31.3%
45-50	17	17.7%
51-56	14	14.6%
57-62	8	8.3%
>62	1	1%
Totais	96	100%

As direções técnicas desta investigação exerciam funções em creches oriundas de 16 distritos de Portugal continental, de acordo com os dados apresentados na Tabela 20.

Tabela 20

Distribuição geográfica das direções técnicas participantes no estudo

Distritos	***f***	**%**
Aveiro	8	8.3%
Braga	20	20.8%
Bragança	3	3.1%
Castelo Branco	1	1%
Coimbra	4	4.2%
Évora	2	2.1%
Faro	5	5.2%
Guarda	1	1%
Leiria	6	6.30%
Lisboa	18	18.8%
Porto	12	12.5%
Santarém	3	3.1%

Distritos	*f*	%
Setúbal	4	4.2%
Viana do Castelo	4	4.2%
Vila Real	1	1%
Viseu	4	4.2%
Totais	96	100%

Verificou-se que, das 96 participações, a maioria provinha do distrito de Braga (20 creches), seguido de Lisboa (18) e do Porto (12). Esta representação está em consonância com os distritos que detêm o maior número de equipamentos de creche em Portugal continental. Embora não se pretenda realizar uma análise de representatividade, é relevante que os três distritos com maior oferta de creches sejam também os mais participativos nesta investigação.

Seguem-se os distritos de Aveiro (8 participações), Leiria (6) e Faro (5). Os distritos de Coimbra, Setúbal, Viseu e Viana do Castelo registaram quatro participações cada, seguidos de Bragança e Santarém com três. Évora apresentou duas participações, enquanto Castelo Branco, Guarda e Vila Real registaram apenas uma. Constatou-se a ausência de participações dos distritos de Beja e Portalegre, que figuram entre os três distritos com menor número de creches no território continental.

A análise da distribuição, apresentada na Tabela 21, revelou uma predominância de participantes em meio urbano (n=60), enquanto os contextos rural e suburbano apresentam a mesma representatividade, com 18 participantes cada.

Tabela 21

Caracterização dos/as participantes quanto ao meio de proveniência

Meio	*f*	%
Meio urbano	60	62,5%
Meio rural	18	18,8%
Meio suburbano	18	18,8%
Total	96	100%

No que concerne ao ano de constituição das creches representadas, verificou-se que a maioria (39) foi fundada entre 2001 e 2013. Este período coincide com o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), destinado à expansão nacional destes equipamentos. Seguiram-se as creches constituídas entre 1988 e 2000, com 23 unidades, e as fundadas entre 1975 e 1987, com 19 instituições. No total, 90.6% das creches surgiram após 1975, enquanto apenas 9.4% são

anteriores a essa data. Estes dados evidenciam uma elevada heterogeneidade temporal nas lideranças participantes. Esta investigação incluiu direções técnicas de creches centenárias até instituições constituídas muito recentemente, nomeadamente 11 fundadas na última década.

Relativamente ao estatuto jurídico das creches de proveniência, 71 participantes trabalhavam no setor não lucrativo (84%), dos quais 74% são IPSS e 10% Santas Casas da Misericórdia. Por sua vez, 15 diretores/as técnicos/as exerciam as suas funções em creches privadas com fins lucrativos.

Tabela 22

Caracterização dos/as participantes tendo em consideração o estatuto jurídico das creches de proveniência

Estatuto jurídico	***f***	**%**
Instituições particulares de solidariedade social	71	74%
Privadas com fins lucrativos	15	15.6%
Santas casas da misericórdia	10	10.4%
Total	96	100%

Para assegurar o rigor na apresentação e tratamento dos dados, as Santas Casas da Misericórdia foram analisadas separadamente. Esta opção justifica-se pelo facto de, apesar de deterem o estatuto de IPSS, apresentarem particularidades jurídicas e legislativas.

Quanto à dimensão e estrutura organizacional, participaram direções técnicas cujas instituições se dedicam exclusivamente ao serviço educativo de creche. Em sentido oposto, integraram também este estudo direções técnicas provenientes de organizações com mais de quatro valências, incluindo serviços para a infância, apoio a pessoas idosas e intervenção social comunitária. Apenas treze direções técnicas eram oriundas de organizações dedicadas exclusivamente ao serviço de creche. Vinte e nove participantes provinham de instituições com dois serviços: vinte e oito com creche e educação pré-escolar e uma com creche e centro de convívio. Relativamente às vinte e três direções técnicas oriundas de instituições com três serviços, estes abrangem a creche; a educação pré-escolar; o 1.º ciclo; e outros apoios sociais. Por fim, entre as trinta e uma direções técnicas integradas em organizações com quatro ou mais serviços, sete trabalhavam em instituições com seis respostas; quatro em organizações com sete; uma com oito e outra com nove respostas sociais e educativas. Estes dados estão sintetizados na Tabela 23.

Tabela 23

Número de serviços por creche de proveniência dos/as participantes

Número de serviços	*f*	%
Um serviço – creche	13	13.5%
Dois serviços	29	30.2%
Três serviços	23	24%
Quatro ou mais serviços	31	32.3%
Total	96	100%

O cruzamento dos dados da Tabela 23 com os dados relativos à acumulação de funções permite apurar que 54.2% das direções técnicas exerciam funções em organizações com serviços integrados de educação de infância.

Relativamente ao número de salas e de crianças, verificou-se uma elevada heterogeneidade. Participaram no estudo desde direções técnicas (*f*=5) com apenas duas salas (mínimo verificado) até outras (*f*=2) com creches de doze salas (máximo verificado). A maioria (*f*=35) provinha de creches com três salas, sendo também significativo o número de instituições com quatro, cinco e seis salas. A média situou-se nas 4.7 salas por creche.

No que concerne aos recursos humanos, contabilizou-se um quadro total de 382 educadores/as de infância e 753 ajudantes de ação educativa. Estes valores traduzem um rácio médio de um/a adulto/a para cada cinco crianças. Considerando que, dos/as 382 educadores/as, 21 não exerciam funções em sala, o rácio adulto-criança corrigido fixa-se em 5.5, uma vez que apenas 361 assumem funções diretas. Nesta análise, consideraram-se exclusivamente educadores/as e ajudantes, conforme a Portaria 262/2011. Este diploma define estas categorias como os/as profissionais que trabalham em sala, excluindo outros/as com funções diversificadas. Os dados relativos a outros/as profissionais encontram-se sistematizados na Tabela 24.

Tabela 24

Número de trabalhadores/as das creches de proveniência por categorias profissionais

Categorias profissionais	*f*	%	Mínimo verificado	Máximo Verificado
Educadores/as de infância	382	25.3%	1	10
Ajudantes de ação educativa	753	50%	2	24
Auxiliares de serviços gerais (trabalhadores/as de apoio)	200	13.3%	1	9
Psicólogo/a	26	1.7%		
Sociólogo/a	3	0.2%		
Técnico/a de serviço social	25	1.7%		
Administrativos/as	73	4.8%		
Direção de serviços	46	3%		
Totais	1508	100%		

Para além das categorias profissionais detalhadas na Tabela 24, verificou-se que diversas creches dispõem de outros trabalhadores/as. Entre estes, destacam-se cozinheiros/as, ajudantes de cozinha, porteiros/as, jardineiros/as e motoristas. Foram igualmente referenciados professores/as de música, equipas de intervenção precoce, psicomotricistas e diretores/as da qualidade, entre outros perfis. Estes profissionais não foram contabilizados. Tal deve-se ao facto de alguns/as participantes terem apenas sinalizado a sua existência, sem procederem à respetiva quantificação.

Na questão relativa ao número total de trabalhadores/as da creche, os/as participantes responderam um valor total de 1551. Aqui é possível apurar um diferencial de 43 trabalhadores/as em relação à tabela anteriormente apresentada. Esta discrepância decorre do facto de não ter sido possível apurar com rigor o número de trabalhadores/as, como por exemplo, cozinheiras/os, motoristas e outros/as profissionais que foram referidos nas respostas ao questionário, mas não foram quantificados pelos/as participantes.

Assim sendo, e para esta resposta dos/as participantes, considerar-se-á o valor de 1551 trabalhadores/as no total das 96 creches participantes, o que nos permite obter uma média de trabalhadores/as de 16.2 para cada creche. Caso fosse considerado somente o valor de 1508 a média de trabalhadores por creche seria de 15.7 (desvio de 0.5).

Ressalva-se a análise relativa à distribuição de pessoal: nas 447 salas representadas trabalham 382 educadores/as de infância, sendo que 21 destes/as profissionais não exercem atividade direta em

sala. Verifica-se, assim, que apenas 361 educadores/as estão disponíveis para as 447 salas, o que significa que 86 salas não dispõem de educador/a de infância em permanência.

Este dado assume particular relevância na presente investigação, uma vez que evidencia condições estruturais que enquadram o exercício da liderança em contexto de creche, designadamente no que se refere à organização pedagógica e à gestão dos recursos humanos. A discrepância entre o número de salas e a disponibilidade efetiva de educadores/as de infância constitui um elemento importante para compreender os contextos onde a liderança se concretiza, bem como os constrangimentos organizacionais que podem influenciar as práticas das lideranças formais. Acresce que a legislação portuguesa não exige a presença de educador/a de infância nas salas de berçário, o que contribui para enquadrar a distribuição observada e reforça a pertinência de considerar este dado na interpretação dos resultados desta investigação.

Foi possível verificar que apesar do valor médio apurado, o número de trabalhadores/as por creche varia desde um valor mínimo de 4 trabalhadores/as até aos 40 trabalhadores por contexto de creche. A Tabela 25 apresenta esta distribuição. A maioria das creches possuía entre 11 a 20 trabalhadores/as; seguindo-se as creches com o máximo de 10 profissionais e com menor expressão as creches com mais de 31 trabalhadores/as.

Tabela 25

Número aproximado de trabalhadores/as por creche

Intervalos	*f*	%
1 a 10 trabalhadores/as	32	33.3%
11 a 20 trabalhadores/as	39	40.6%
21 a 30 trabalhadores/as	17	17.7%
31 a 40 trabalhadores/as	8	8.3%
Total	96	100%

Analisaram-se os dados relativos à certificação da qualidade. Verificou-se que 27 instituições possuem certificação, o que representa 28.1% da amostra total. No grupo das creches certificadas, 18 adotam o sistema de qualificação das respostas sociais desenvolvido pelo Instituto da Segurança Social. Por sua vez, oito creches estão certificadas pela norma ISO 9001. Regista-se ainda uma instituição que se encontra certificada por ambos os sistemas de qualidade.

Após a compreensão sobre quem são as direções técnicas deste estudo e de onde provêm geográfica e institucionalmente, apresentam-se agora os dados relativos ao regime de exercício de funções destes/as profissionais. Os resultados, apresentados na Tabela 26, evidenciam que o exercício

das funções de direção técnica ocorre maioritariamente em regime de acumulação. Assim, uma parte significativa destes/as profissionais acumula responsabilidades pedagógicas em salas de creche e de educação pré-escolar. De facto, mais de metade dos/as participantes (53 participantes, correspondendo a 55.2%) combina as funções de direção técnica com a atividade docente em sala.

Tabela 26

Caracterização dos/as participantes face ao regime de funções

Regime de funções	*f*	%
Direção técnica com atividade simultânea em sala (creche e/ou educação pré-escolar)	53	55.2%
Direção técnica sem atividade de sala	43	44.8%
Totais	96	100%

No grupo das 43 direções técnicas que exercem funções em regime de exclusividade e sem atividade em sala, 21 possuem formação como educadores/as de infância. Isto significa que, do universo de 73 participantes com formação em educação de infância, apenas 21 desempenham as suas responsabilidades de direção técnica sem acumular a atividade em sala.

Os dados recolhidos possibilitam, de igual modo, caracterizar as salas onde ocorre esta acumulação de funções, de acordo com a sistematização apresentada na Tabela 27.

Tabela 27

Salas de atividades nas quais se verifica a acumulação de funções de direção técnica

Salas com acumulação de funções	*f*	%
Sala da aquisição da marcha aos 24 meses	14	26.4%
Berçário	11	20.8%
Sala dos 24 aos 36 meses	10	18.9%
Sala de Jardim de infância	7	13.2%
Berçário e sala da aquisição da marcha aos 24 meses	5	9.4%
Berçário e sala dos 24 aos 36 meses	2	3.8%
Berçário e sala heterogénea de creche	1	1.9%
Berçário e creche familiar	1	1.9%
Berçário e política de substituição de educadores(as)	1	1.9%
Sala heterogénea de creche	1	1.9%
Totais	53	100%

Identificaram-se situações em que as direções técnicas, para além das responsabilidades de liderança da creche, assumem funções docentes numa diversidade de salas de atividades. Concretamente, 18.9% dos/as participantes desempenham funções de direção técnica e são, simultaneamente, educadores/as de infância responsáveis por duas salas de creche. Em todos estes casos, uma das salas corresponde ao berçário, contexto no qual, em Portugal, não vigora a obrigatoriedade legal de garantir a presença permanente de um/a educador/a de infância.

As direções técnicas podem acumular funções segundo diferentes modalidades: direção técnica com funções pedagógicas em sala, conforme analisado anteriormente, e direção técnica com funções de coordenação ou direção pedagógica na educação pré-escolar, cujos detalhes se apresentam na Tabela 28.

Tabela 28

Caracterização do regime de acumulação de funções de direção técnica

Regime de acumulação	***f***	**%**
Direção técnica com atividade em sala (creche ou educação pré-escolar)	29	30.2%
Direção técnica sem atividade em sala, mas com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar	28	29.2%
Direção técnica com atividade em sala e com acumulação de funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar	24	25%
Direção Técnica sem atividade em sala	15	15.6%
Totais	96	100%

Dos/as cinquenta e três profissionais que acumulam funções em sala, vinte e quatro exercem também responsabilidades de coordenação ou direção pedagógica, o que configura uma tripla acumulação de funções. Esta modalidade abrange a liderança da creche, a liderança do jardim de infância e o desempenho de funções como educador/a de infância numa sala de atividades, quer na creche, quer na educação pré-escolar.

O exercício das funções de direção técnica ocorre maioritariamente em regime de acumulação, sendo bastante menos expressivo o número de profissionais que desempenha estas funções em exclusividade. Apenas 15.6% dos/as participantes exercem as funções de liderança da creche em exclusividade, enquanto todas as restantes direções técnicas acumulam outras responsabilidades na mesma organização.

3.1.1.2. Experiência profissional

Os dados relativos ao recrutamento e seleção das direções técnicas indicam que este processo é diversificado, predominando (79.2%) a seleção e/ou convite efetuados pela direção da creche.

Importa clarificar que o termo "autonomeação" reporta-se a contextos em que a creche é de natureza privada e a direção técnica é assumida, de forma inerente, pelos proprietários da instituição. Por sua vez, a "autoproposta" designa as situações em que o/a profissional apresenta a sua candidatura ao cargo de direção técnica, encontrando-se a mesma sujeita à aprovação por parte da direção.

O termo "sistema rotativo" reporta-se a situações em que, anualmente, um/a dos/as profissionais da equipa da creche assume as funções de direção técnica, estabelecendo-se uma rotatividade entre os/as elementos responsáveis por tais funções.

Tabela 29

Modalidades de recrutamento e seleção das direções técnicas

Modalidades de recrutamento e seleção	*f*	%
Seleção e/ou convite direto pela direção da creche	76	79.2%
Nomeação pela equipa	11	11.5%
Autonomeação	7	7.3%
Sistema rotativo	1	1%
Autoproposta	1	1%
Totais	96	100%

No que respeita à experiência profissional das direções técnicas, verificou-se que 42.7% ingressaram no atual contexto de trabalho diretamente no desempenho das funções de direção técnica. Em contrapartida, 57.3% exerceram outras funções antes de assumirem, na instituição atual, a responsabilidade pela liderança da creche. Deste modo, a maioria dos/as participantes consolidou um percurso profissional na própria organização antes de ascender às atuais funções de liderança.

Constatou-se, adicionalmente, que o período de exercício de funções da direção técnica com maior antiguidade remonta a janeiro de 1984, enquanto a integração mais recente ocorreu em abril de 2022. Estes dados revelam que a experiência no cargo de direção técnica entre os/as participantes se distribui ao longo de quase quatro décadas. As direções técnicas exercem estas responsabilidades na instituição atual há cerca 9.6 anos, considerando o ano de ingresso no cargo e tomando como referência o ano de 2022, data da recolha dos dados.

Em média, as direções técnicas integram as mesmas instituições há 14.6 anos, independentemente das funções desempenhadas. Este dado indica que, em média, o acesso ao cargo de direção técnica ocorreu após cinco anos de permanência na organização.

No que concerne à experiência profissional prévia em contextos de creche (incluindo a instituição atual e outras), verificou-se que 65 participantes (67.7%) detinham experiência no setor antes de assumirem funções de direção técnica. Em contrapartida, 31 participantes (32.3%) não possuíam qualquer experiência profissional prévia em contextos educativos de creche antes de iniciarem as suas responsabilidades de liderança.

A Tabela 30 permite compreender com maior detalhe as funções exercidas pelos/as profissionais antes de assumirem as responsabilidades de liderança na creche e apurar que a maioria assumiu previamente funções de educador/a de infância.

Tabela 30

Caracterização da experiência profissional prévia das direções técnicas

Experiência profissional prévia	***f***	**%**
Educador/a de infância	53	81.5%
Diretor/a técnico/a de outras creches	3	4.6%
Ajudante de ação educativa	3	4.6%
Psicólogo/a da creche	1	1.5%
Funções administrativas	1	1.5%
Sócio-gerente de outra creche	1	1.5%
Outras	3	4.6%
Totais	65	100%

No que diz respeito ao tempo de serviço em funções de direção técnica, os/as participantes detêm, em média, 10 anos e 2 meses de experiência. Ao considerar o conjunto de todas as funções já desempenhadas em contexto de creche, verificou-se que a média de exercício de funções nestes contextos educativos ascende a 12 anos e 9 meses. Este percurso apresenta uma amplitude significativa, variando entre um mínimo de 1 ano e 5 meses e um máximo de 38 anos e 3 meses de experiência profissional em creche. Em suma, o perfil dos/as participantes no que concerne à experiência profissional é marcadamente heterogéneo, contemplando desde direções técnicas em início de carreira até profissionais com percursos consolidados de várias décadas.

No âmbito da análise das funções e responsabilidades das direções técnicas, solicitou-se aos/às participantes que indicassem as três tarefas consideradas mais relevantes no desempenho das suas funções, tendo-se obtido os resultados reportados na Tabela 31.

Para assegurar a clareza metodológica na leitura dos dados, importa explicitar que a tabela seguinte reporta os resultados da questão 22, conforme questionário apresentado no Anexo D, na qual cada participante indicou até três tarefas, totalizando 376 menções.

Tabela 31

Funções e responsabilidades de direção técnica consideradas mais relevantes

Funções e Responsabilidades	*f*	%
Funções educativas e pedagógicas	143	38%
Gestão de equipas	121	32.2%
Gestão	87	23.1%
Qualidade e melhoria contínua	13	3.6%
Comunidade e parceiros	12	3.2%
Total de respostas	376	100%

No que se refere às funções e responsabilidades educativas e pedagógicas, que representam 38% das respostas, destacam-se três áreas centrais. A primeira área envolve o trabalho com as famílias ao nível da comunicação, participação e envolvimento e ainda no que diz respeito ao acolhimento e apoio das mesmas (*f*=51). A segunda diz respeito às tarefas de supervisão pedagógica, abrangendo a orientação, o apoio, a coordenação e a reflexão pedagógica partilhada (*f*=43). A terceira área prende-se com assegurar o bem-estar das crianças, garantindo a resposta às suas necessidades individuais, a concretização dos seus direitos e a defesa do seu superior interesse (*f*=20). Inclui ainda a construção e implementação de documentos de apoio ao trabalho pedagógico, nomeadamente projetos educativos, projetos pedagógicos e planos anuais de atividades (*f*=12).

As funções de gestão de equipas surgem com o segundo maior número de respostas (32.2%), e destacam-se particularmente tarefas e responsabilidades nos seguintes domínios: gestão, coordenação e apoio às equipas (*f*=41); gestão de tarefas, funções e responsabilidades no dia a dia das equipas (*f*=23); formação e desenvolvimento profissional das equipas (*f*=20) e atender às condições de trabalho das equipas, nomeadamente nas dimensões da motivação, trabalho em equipa, envolvimento, participação e bem-estar (*f*=18). Com menor expressão aparecem responsabilidades como a gestão de horários, assiduidade e pontualidade (*f*=8); a gestão e avaliação do desempenho (*f*=6) e os processos de recrutamento e seleção das equipas (*f*=5).

No que concerne às funções e responsabilidades de gestão, que representam 23.1% das respostas, foram identificadas algumas tarefas. Entre elas incluem-se a gestão de processos de inscrição e organização da documentação associada (*f*=23); a organização e coordenação da creche e dos serviços associados (*f*=22); a gestão administrativa (*f*=10); a gestão de documentos e processos da segurança social (*f*=11); a gestão e cumprimento de requisitos legais (*f*=6); a gestão de stocks e compras para a creche (*f*=5); a articulação com a direção da creche (*f*=4); e o cálculo e pagamento de mensalidades (*f*=4).

Entre as responsabilidades e funções consideradas relevantes as direções técnicas nomeiam ainda áreas como a qualidade e melhoria contínua (3.6%), nomeadamente no que diz respeito à garantia da qualidade na creche (*f*=8) e à atenção aos processos de melhoria contínua (*f*=5). Além disso, a articulação com a comunidade e outros parceiros também é referenciada como relevante por parte de um pequeno grupo dos/as participantes (3.2%).

Das funções enunciadas anteriormente, foi solicitado aos/às participantes que indicassem aquela à qual dedicam mais tempo.

Tabela 32

Funções e responsabilidades às quais as direções técnicas dedicam mais tempo

Funções e responsabilidades	*f*	%
Gestão de equipas	59	38.3%
Gestão	56	36.4%
Funções educativas e pedagógicas	32	20.8%
Comunidade e parceiros	4	2.6%
Qualidade e melhoria contínua	3	1.9%
Total de respostas	154	100%

A gestão de equipas surge com destaque, assumindo o maior número de respostas (38.3%). Entre as funções mais referidas encontram-se a gestão de tarefas, funções e responsabilidades no dia a dia das equipas (*f*=30); a gestão de horários, assiduidade e pontualidade (*f*=14); a gestão, coordenação e apoio às equipas (*f*=8); a formação e desenvolvimento profissional das equipas (*f*=4); e o atendimento às condições de trabalho das equipas, nomeadamente ao nível da motivação, trabalho em equipa, envolvimento, participação e bem-estar (*f*=3).

No que concerne às responsabilidades de gestão, que aparece com o segundo maior número de resposta (36.4%), são destacadas funções como a gestão administrativa da creche (*f*=15); a organização e coordenação da creche e dos serviços associados (*f*=14); a gestão de documentos e

processos relativos à segurança Social (*f*=13); o cálculo e pagamento de mensalidades (*f*=6); a gestão de processos de inscrição e organização da documentação associada (*f*=4); o cumprimento de requisitos legais (*f*=2); e a gestão de stocks e compras (*f*=2).

No que diz respeito às funções e responsabilidades educativas e pedagógicas (20.8% das respostas) foram elencadas tarefas de gestão e supervisão pedagógica, nomeadamente o acolhimento, acompanhamento e apoio às famílias (*f*=10); a orientação, apoio e coordenação (*f*=8); a responsabilidade de assegurar o bem-estar das crianças, garantido resposta às suas necessidades individuais, a concretização dos direitos da criança e a defesa do superior interesse da criança (*f*=4); e outras funções pedagógicas não especificadas (*f*=10).

As funções e responsabilidades relativas à qualidade e melhoria contínua e à comunidade e parceiros surgem novamente, mas com pouco destaque, 1.9% e 2.6% respetivamente, sendo referenciadas tarefas relativas à gestão de parcerias (*f*=4) e à garantia da qualidade na creche (*f*=3).

Apesar da questão orientar para a enumeração da tarefa à qual dedicam mais tempo, alguns/as dos/as participantes enumeraram duas tarefas. Para além desta enumeração, alguns/as dos/as participantes apresentaram uma autorreflexão em torno da questão colocada, da qual se apresenta um exemplo:

> *Tenho muita dificuldade em gerir o tempo, uma vez que tenho a titularidade de sala. Não há uma só tarefa a que dedique mais tempo.* (J1)

Na análise comparativa entre as funções e responsabilidades consideradas mais significativas e aquelas às quais dedicam mais tempo do seu trabalho, identificam-se algumas diferenças, apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 33

Comparação entre as categorias de funções e responsabilidades consideradas mais relevantes e aquelas às quais as direções técnicas dedicam mais tempo

Funções e responsabilidades mais relevantes	%	Funções e responsabilidades às quais dedicam mais tempo	%
Funções educativas e pedagógicas	38%	Gestão de equipas	38.3%
Gestão de equipas	32.2%	Gestão	36.4%
Gestão	23.1%	Funções educativas e pedagógicas	20.8%
Qualidade e melhoria contínua	3.6%	Comunidade e parceiros	2.6%
Comunidade e parceiros	3.2%	Qualidade e melhoria contínua	1.9%

Nota: a percentagem foi calculada sobre o total de menções em cada uma das perguntas.

É possível verificar que na primeira pergunta, sobre as funções e responsabilidades mais relevantes, as de carácter educativo e pedagógico assumem maior relevância (38%). Contudo, são as responsabilidades relativas à gestão das equipas aquelas às quais as direções técnicas dedicam mais tempo (38.3%), logo seguidas das responsabilidades de gestão organizacional da creche (36.4%).

Quando questionados/as sobre o enquadramento e elegibilidade de funções e tarefas realizadas**,** nomeadamente se alguma não deveria ser da sua responsabilidade, os/as participantes, na sua maioria, 57 (59.4%), consideraram não haver qualquer tarefa que não seja da sua responsabilidade. Já 39 participantes (40.6%) consideraram que realizam tarefas que não são da sua responsabilidade, como é possível verificar no seguinte excerto:

> *Uma direção técnica que acumula funções com ser educadora de infância de um grupo, exige que o profissional tenha de fazer opções e priorizar tarefas. Ainda não consegui pensar bem sobre o assunto, mas algumas tarefas que comportam outros objetivos podem ser assumidas por outros profissionais*. (F12)

Analisando as respostas dos/as participantes que afirmaram realizar tarefas e funções que não são da responsabilidade da direção técnica, destacam-se atribuições ao nível administrativo e burocrático, responsabilidades de gestão de recursos humanos e funções de gestão financeira, conforme se apresenta na Tabela 34.

Tabela 34

Funções que as direções técnicas consideraram que não deveriam ser da sua responsabilidade

Funções e responsabilidades	*f*	%
Gestão	22	40.7%
Gestão de equipas	17	31.5%
Gestão financeira	13	24.1%
Funções educativas e pedagógicas	2	3.7%
Total de respostas	54	100%

Nota: a percentagem foi calculada sobre o total de menções em cada uma das perguntas.

As funções de gestão, que surgem com maior destaque, representam 40.7% do total das respostas. São enunciadas responsabilidades diversas, nomeadamente ao nível de funções administrativas e/ou burocráticas (*f*=8); da gestão de processos de inscrição, listagens e matrículas das crianças (*f*=5); da gestão da manutenção dos equipamentos da creche (*f*=4); da gestão de stocks e compras (*f*=3) e, ainda, da gestão do cumprimento de requisitos legais, como, por exemplo, ao nível da higiene, segurança e saúde no trabalho e do cumprimento das normas de higiene e segurança alimentar (*f*=2).

Relativamente às funções de gestão das equipas são destacadas responsabilidades ao nível da gestão de tarefas e responsabilidades no dia a dia (*f*=6); gestão de horários, assiduidade e pontualidade (10) e ainda a gestão de ordenados e vencimentos (*f*=1). Foi possível apurar algumas funções e responsabilidades do domínio financeiro. As direções técnicas consideraram que não deveria ser da sua responsabilidade, o cálculo e a gestão dos pagamentos das mensalidades das crianças que frequentam a creche (*f*=10). Por fim, ao nível das funções e responsabilidades educativas e pedagógicas, apenas duas direções técnicas consideraram que estas não deveriam ser da sua competência.

Aquando do estudo das práticas de gestão de pessoas, foi possível recolher dados sobre a realização de reuniões com as equipas de creche, a respetiva periodicidade e os/as participantes das mesmas. Verificou-se que apenas uma direção técnica não realiza reuniões, tendo os/as restantes 95 participantes respondido afirmativamente.

Tabela 35

Periodicidade das reuniões com as equipas de creche

Periodicidade das reuniões	**Educadores/as de Infância**		**Ajudantes de ação educativa**		**Auxiliares de Serviços Gerais**		**Toda a equipa da creche em simultâneo**	
Anual	–	0%	f 1	1%	f 10	10.4%	f 46	48%
Trimestral	–	0%	f 24	25%	f 24	25%	f 17	17.7%
Mensal	f 30	31.3%	f 33	34.4%	f 19	19.8%	f 12	12.5%
Quinzenal	f 20	20.8%	f 6	6.3%	f 1	1%	f 2	2.1%
Semanal	f 38	39.6%	f 3	3.1%	f 2	2.1%	f 1	1%
Outra Periodicidade	f 5	5.2%	f 25	26%	f 19	19.8%	f 11	11.5%
Não se aplica	f 3	3.1%	f 4	4.2%	f 21	21.9%	f 7	7.3
Totais	96	100%	96	100%	96	100%	96	100%

No que concerne às reuniões com educadores/as de infância, verifica-se a prevalência de uma periodicidade semanal (39.6%) e mensal (31.3%). No que diz respeito aos/às ajudantes de ação educativa, constata-se que as reuniões ocorrem, na maioria dos casos, com periodicidade mensal (34.4%) e trimestral (25%), assumindo o indicador "outra periodicidade" uma relevância especial de 26%. Relativamente aos/às auxiliares de serviços gerais, habitualmente designados/as como trabalhadores/as de apoio, verifica-se um número significativo de casos em que não são realizadas reuniões (21.9%). Com maior incidência, surgem as reuniões trimestrais (25%), seguidas das mensais

(19.8%) e das anuais (10.4%). Também neste caso, o indicador "outra periodicidade" assume um impacto assinalável, representando 19.8% das respostas.

Foi possível verificar a periodicidade das reuniões realizadas com toda a equipa da creche em simultâneo. Constatou-se que a maioria das direções técnicas realiza uma reunião anual com a totalidade da equipa (48%), seguida daquelas que optam por uma periodicidade trimestral (17.7%).

Neste estudo, a totalidade das direções técnicas indicou que participava na elaboração do projeto educativo da creche. Quanto à participação da equipa da creche na elaboração deste documento, verificaram-se 7 respostas (7.3%) em que tal participação não existe, enquanto foi reportado que nas restantes 89 instituições (92.7%) a equipa da creche participa, de algum modo, na elaboração do projeto educativo. Neste caso, foi possível constatar que os/as profissionais que participam são, maioritariamente, os/as educadores/as de infância (54%).

Tabela 36

Profissionais da creche envolvidos na elaboração do projeto educativo

Participantes no projeto educativo da creche	***f***	**%**
Educadores/as de infância	48	54%
Educadores/as de infância e auxiliares	15	16.9%
Todos	12	13.5%
Educadores/as de infância e psicólogo/a	3	3.4%
Educadores/as de infância e direção	2	2.2%
Educadores/as de infância, auxiliares e pais	2	2.2%
Grupo técnico	1	1.1%
Educadores/as de infância, coordenadora pedagógica	1	1.1%
Diferentes profissionais e pais	1	1.1%
Membros do conselho pedagógico	1	1.1%
Educadores/as de infância e pais	1	1.1%
Educadores/as de infância e um representante das restantes categorias profissionais	1	1.1%
Educadores/as de infância da sala do berçário	1	1.1%
Totais	89	100%

Para cada sala de creche, a legislação portuguesa (Portaria 262/2011) prevê a elaboração de um projeto pedagógico por parte da equipa técnica, o qual, normalmente, é elaborado pelos/as educadores/as de infância responsáveis por cada sala. Procurou-se compreender qual a participação das direções técnicas na conceção destes projetos, tendo sido possível constatar que 26 direções

técnicas não participam na sua elaboração e 70 participam de algum modo, representando 27% e 73% respetivamente.

No que concerne ao desenvolvimento, por parte das direções técnicas de procedimentos de avaliação de desempenho, as respostas ao questionário indicaram que 41 creches têm definidos procedimentos de avaliação de desempenho, enquanto 55 creches (57.3%) não possuem um sistema de gestão da avaliação de desempenho implementado. Das 41 creches com procedimentos de avaliação de desempenho instituídos, constatou-se que sete direções técnicas não participam nestes processos, conforme apresentado na Tabela 37.

Tabela 37

Participação das direções técnicas nos procedimentos de avaliação de desempenho

Participação das direções técnicas	*f*	%
Participam	34	83%
Não participam	7	17%
Totais	41	100%

3.1.1.3. Formação e desenvolvimento profissional

Quando se procurou compreender a formação inicial das direções técnicas, foi possível constatar que apenas 6 direções técnicas (6.3%) consideraram que a sua formação inicial incluiu conteúdos formativos relacionados com o exercício destas funções e responsabilidades, tendo os/as restantes 90 participantes (93.4%) respondido negativamente

Das seis direções técnicas (6.3%) que reconheceram contributos da sua formação inicial, apurou-se que os efeitos percebidos se situaram ao nível de conteúdos curriculares e académicos sobre (a) psicologia da educação, do trabalho e das organizações; (b) gestão e liderança das organizações sociais e/ou escolares; (c) gestão de pessoas e equipas; (d) comunicação e trabalho em equipa; (e) desenvolvimento da criança; (f) pedagogia; e (g) trabalho com as famílias.

Relativamente à realização de formação específica para as funções em questão, antes do início do exercício das mesmas, verificou-se que apenas 12 (12.5%) o tinham feito, nomeadamente nas seguintes áreas: liderança e gestão (*f*=6); especializações em direção técnica (*f*=2); e área pedagógica e supervisão pedagógica (*f*=4). Também se constatou que, após o início do exercício de funções de direção técnica, a maioria dos/as participantes (60.4%) realizou formação específica para o cargo.

Analisando as áreas de formação identificadas (Tabela 38), constata-se que a gestão de equipas representa o maior investimento de formação contínua das direções técnicas (27.7%). Este investimento incide, nomeadamente, na gestão, coordenação e apoio às equipas (*f*=10) e na gestão das condições de trabalho, abrangendo domínios como a motivação, o trabalho em equipa e a gestão de conflitos, stress e relações interpessoais (*f*=16). Adicionalmente, são referidas a comunicação com as equipas (*f*=6), formações específicas em gestão de recursos humanos (*f*=4) e a gestão e avaliação do desempenho (*f*=2).

Tabela 38

Áreas de formação contínua e especialização para o cargo (após início de funções)

Áreas de formação	*f*	%
Gestão de equipas	38	27.7%
Gestão	27	19.7%
Liderança	24	17.5%
Educação e pedagogia	18	13.1%
Especializações em direção técnica	17	12.4%
Qualidade e melhoria contínua	7	5.1%
Legislação	6	4.4%
Total de respostas	137	100%

De seguida, com maior expressão, apresenta-se a formação contínua nas áreas de gestão da creche (19.7%). Destaca-se a formação em gestão, coordenação e administração (*f*=19), bem como no âmbito da gestão de documentos e processos da Segurança Social (*f*=5). Com menor expressão, surgem as questões da gestão do tempo (*f*=2) e da sustentabilidade nas organizações (*f*=1). Foi possível constatar que alguns/as participantes procuraram formação nos domínios da liderança para o exercício das funções de direção técnica (17.5%). Nas áreas de educação e pedagogia (13.1%), verificou-se a existência de preocupações ao nível da supervisão pedagógica da creche (*f*=8) e da intervenção centrada na família e na criança (*f*=3). Surgem também referências à documentação e instrumentos pedagógicos (*f*=3), às perspetivas e modelos pedagógicos (*f*=2) e a áreas de especialização em educação de infância (*f*=2). Por fim, alguns/as participantes (12.4%) afirmam ter realizado formações especializadas para o cargo. Nestas incluem-se, nomeadamente, pós-graduações e MBA em direção técnica (*f*=17). Com menor expressão encontram-se as formações no âmbito da legislação aplicada ao setor (4.4%) e dos sistemas de gestão da qualidade da creche (5.1%).

Numa apreciação autocrítica, os/as participantes foram questionados/as sobre a adequação da sua formação para o exercício das funções de direção técnica à data da realização do questionário. A maioria, 65 participantes (67.7%), considera a formação atual adequada. Contudo, 31 participantes (32.3%) não partilham desta perceção.

Para compreender em detalhe a formação contínua e o desenvolvimento profissional das direções técnicas, averiguou-se se as mesmas realizaram formações nos últimos cinco anos, bem como os respetivos temas e domínios.

Apenas oito participantes (8.3%) afirmaram não ter realizado qualquer formação no período indicado. Todos/as os/as restantes 88 participantes (91.7%) realizaram pelo menos uma ação de formação em diferentes áreas do conhecimento.

Tabela 39

Formação realizada nos últimos cinco anos

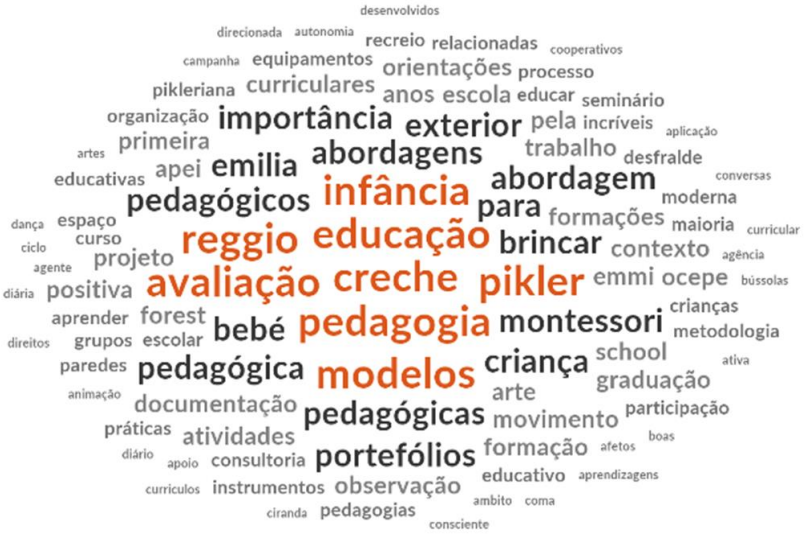
Áreas de formação	*f*	%
Educação e pedagogia	72	30.6%
Legislação	41	17.4%
Cuidados de saúde	36	15.3%
Desenvolvimento da criança	32	13.6%
Gestão de equipas	24	10.2%
Gestão	13	5.5%
Qualidade e melhoria contínua	12	5.1%
Liderança	5	2.1%
Total de respostas	235	100%

Pela análise dos dados, constata-se que a área educativa e pedagógica surge em destaque nas formações realizadas nos últimos cinco anos, representando 30.6% das respostas. Neste domínio, evidenciam-se as formações sobre perspetivas educativas e modelos pedagógicos (*f*=64), bem como sobre a observação, planificação e avaliação na creche (*f*=15). São também referidas formações genéricas sobre educação de infância, tais como seminários, workshops ou pós-graduações (*f*=24), a documentação pedagógica (*f*=12) e a importância dos espaços exteriores (*f*=11). Adicionalmente, mencionam-se as áreas de conteúdo e orientações curriculares para a educação pré-escolar (*f*=17) e o trabalho com as famílias (*f*=7).

Como se observa, os conteúdos relativos à educação e pedagogia apresentam uma cobertura bastante significativa. A seguinte nuvem de palavras permite identificar os temas e assuntos que mais se destacaram.

Figura 1

Nuvem de palavras sobre temas e assuntos identificados na formação sobre educação e pedagogia



A formação no âmbito da legislação aplicada à creche representa 17.4% das respostas. As direções técnicas destacam conteúdos sobre higiene, segurança e saúde no trabalho (*f*=27), seguidos da legislação sobre higiene e segurança alimentar (*f*=4) e da legislação recente sobre proteção de dados (*f*=3). Com menor expressão, surgem formações sobre a legislação aplicável às IPSS (*f*=1), a responsabilidade legal das direções técnicas (*f*=1), a gratuitidade em creche (*f*=1), a legislação laboral (*f*=1) e os sistemas legais de proteção da criança (*f*=3).

A formação nas áreas da saúde assume também relevância, representando 15.3% das respostas. Os/as participantes referem conteúdos sobre primeiros socorros (*f*=24), nutrição e alimentação na creche (*f*=6) e no âmbito da COVID-19 (*f*=6).

No que concerne ao desenvolvimento da criança, as formações identificadas abrangem desde abordagens generalistas sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida (*f*=14) até à intervenção precoce e necessidades educativas (*f*=13).

Relativamente à gestão de equipas, as direções técnicas destacam as formações sobre a gestão das condições de trabalho. Estas incidem na motivação, trabalho em equipa, envolvimento, participação e bem-estar dos/as profissionais (*f*=15).

A Tabela 40 permite comparar as formações realizadas especificamente após a assunção de funções com as ações frequentadas nos últimos anos, direta ou indiretamente relacionadas com o cargo de direção técnica.

Tabela 40

Comparação entre a formação contínua específica ao cargo de direção técnica e a formação geral realizada nos últimos 5 anos

Formação contínua especificamente realizada para o cargo de direção técnica	**%**	**Formação contínua dos últimos 5 anos (toda e qualquer formação realizada)**	**%**
Educação e pedagogia	13.1%	Educação e pedagogia	30.6%
Gestão de equipas	27.7%	Gestão de equipas	10.2%
Gestão	19.7%	Gestão	5.5%
Qualidade e melhoria contínua	5.1%	Qualidade e melhoria contínua	5.1%
Liderança	17.5%	Liderança	2.1%
Especializações em direção técnica	12.4%	———————	
Legislação	4.4%	Legislação	17.4%
———————		Desenvolvimento da criança	13.6%
———————		Cuidados de saúde	15.3%
Total	100%	Total	100%

A análise comparativa entre a formação específica para o cargo de direção técnica e a formação geral realizada nos últimos cinco anos revela disparidades, evidenciando uma dualidade entre as necessidades de gestão e a identidade pedagógica dos/as profissionais.

Observa-se que a formação específica para o cargo é dominada por áreas de gestão e liderança. A gestão de equipas (27.7%), a gestão geral (19.7%) e a liderança (17.5%) somam, em conjunto, mais de 60% das escolhas. Esta tendência sugere que, ao assumirem o cargo, as direções técnicas reconhecem uma lacuna nas suas competências administrativas, de liderança e de gestão de equipas, procurando colmatá-la de forma direcionada. Em contrapartida, na formação geral, estas áreas perdem expressão, sendo a educação e pedagogia a temática dominante (30.6%).

Outra tendência relevante prende-se com a área da legislação, que é mais expressiva na formação geral (17.4%) do que na específica (4.4%). Este dado indica que a atualização normativa é encarada como uma necessidade profissional constante e não apenas como um requisito para o exercício da direção técnica.

É notável que a liderança apresenta uma quebra acentuada quando se passa da formação específica (17.5%) para a geral (2.1%). Esta variação sugere que a liderança não é percecionada como um tema de interesse transversal, mas sim como uma ferramenta técnica acionada apenas em função

da responsabilidade do cargo. Já a qualidade e melhoria contínua apresenta uma estabilidade de 5.1% em ambos os contextos, o que indica uma preocupação constante, embora minoritária, com os processos de certificação e qualidade.

Após a análise dos percursos formativos deste grupo de profissionais, tornou-se relevante para o presente estudo identificar as necessidades de formação contínua que apresentam. Importa notar que cada participante teve a possibilidade de indicar até cinco áreas de formação distintas, apresentadas na Tabela 41.

Tabela 41

Necessidades formativas identificadas

Áreas de formação	*f*	%
Gestão de equipas	69	25.6%
Gestão	58	21.5%
Educação e pedagogia	46	17%
Legislação	34	12.6%
Liderança	27	10%
Qualidade e melhoria contínua	10	3.7%
Formação e desenvolvimento pessoal	9	3.3%
Desenvolvimento da criança	7	2.6%
Cuidados de saúde	6	2.2%
Novas tecnologias	4	1.5%
Total de respostas	270	100%

A área da gestão de equipas surge em primeiro lugar, representando 25.6% das respostas obtidas. Neste domínio, destacam-se as formações relativas às condições de trabalho, nomeadamente sobre motivação, trabalho em equipa, envolvimento, participação e bem-estar (*f*=30). Com representatividade significativa, encontram-se temas como a gestão e coordenação de equipas ou recursos humanos (*f*=29). Com menor expressão, identificam-se a gestão de horários, assiduidade e pontualidade (*f*=3), a gestão e avaliação do desempenho (*f*=4), a gestão da formação (*f*=2) e o recrutamento e seleção (*f*=1).

Em segundo lugar, as necessidades formativas incidem na área da gestão da creche (21.5%). São identificados temas como a gestão de documentos e processos da Segurança Social (*f*=21), a organização e coordenação da creche e serviços associados (*f*=15) e a gestão do tempo (*f*=11). Referem-se ainda a gestão financeira e sustentabilidade (*f*=5), a gestão de stocks e compras (*f*=3), o cálculo de mensalidades (*f*=2) e o marketing (*f*=1).

A área da educação e pedagogia ocupa o terceiro lugar, com 17% das respostas. Os conteúdos sinalizados incluem perspetivas educativas e modelos pedagógicos (*f*=14), documentação e instrumentos pedagógicos — como projetos educativos, planos anuais de atividades e portefólios (*f*=9) — e práticas pedagógicas (*f*=8). Adicionalmente, mencionam-se a supervisão pedagógica (*f*=8), a observação, planificação e avaliação (*f*=5), a pedagogia da infância (*f*=3) e o trabalho com as famílias (*f*=3).

No que concerne às necessidades formativas sobre legislação, os/as participantes identificaram carências tanto ao nível da legislação geral de funcionamento da creche (*f*=22), como em domínios mais específicos. Nestes últimos, incluem-se a legislação laboral (*f*=5), a higiene e segurança alimentar (*f*=4) e a higiene, segurança e saúde no trabalho (*f*=3).

Algumas direções técnicas (3.3%) identificaram também necessidades de formação no âmbito do desenvolvimento pessoal. Foram destacados temas como a inteligência emocional e as relações interpessoais do/a diretor/a técnico/a. Algumas direções técnicas identificam necessidades nas áreas digitais e na utilização de ferramentas tecnológicas que agilizem o trabalho realizado (1,5%).

A análise das respostas permitiu ainda a elaboração da seguinte nuvem de palavras, que ilustra as 100 palavras mais frequentes (com mais de cinco letras).

Figura 2

Nuvem de palavras sobre as necessidades formativas identificadas



No que diz respeito às responsabilidades sobre a gestão da formação, constatou-se que as direções técnicas assumem funções nesta área de forma autónoma ou em articulação com a direção de topo e outros/as profissionais (Tabela 42). Em 43% dos casos, a direção técnica não assume responsabilidades pela formação da equipa. Pelo contrário, em 57% das situações, encontra-se envolvida como principal responsável ou integra a equipa a quem estas competências estão atribuídas.

Tabela 42

Identificação dos responsáveis pela gestão da formação nas creches

Responsáveis pela gestão da formação	*f*	%
Direção técnica	34	35.4%
Direção de serviços/ conselho de administração	24	25%
Direção técnica e direção	11	11.5%
Direção técnica e outros/as profissionais	10	10.4%
Departamento de recursos humanos	6	6.3%
Outros	9	9.4%
Não está definido	2	2.1%
Totais	96	100%

Após o apuramento das responsabilidades na gestão da formação, foi crucial compreender quantos contextos de creche possuíam um plano de formação definido. Verificou-se que este não existe em 27% dos casos. Em 3% das situações, as direções técnicas não possuem conhecimento sobre o assunto, enquanto em 70% das instituições existe um plano de formação para a equipa.

Nos contextos onde este plano existe, constatou-se que 91% das direções técnicas participam na sua elaboração, ao passo que apenas 9% não apresentam qualquer tipo de envolvimento.

A participação das direções técnicas na conceção do plano de formação efetua-se através de reuniões com a equipa, do preenchimento de questionários de diagnóstico de necessidades e recolha de sugestões, ou com base no sistema de avaliação de desempenho. Estas modalidades podem ser utilizadas de forma isolada ou combinada, conforme os dados apresentados na Tabela 43.

Tabela 43

Estratégias para a elaboração dos planos de formação da creche

Estratégias para a elaboração do plano de formação	*f*	%
Realização de uma reunião com a equipa	24	39.3%
Através do preenchimento de um questionário	10	16.4%
Preenchimento de questionário e realização de uma reunião de equipa	8	13.1%
Preenchimento de questionário, realização de uma reunião de equipa e a partir da avaliação de desempenho	5	8.2%
Realização de uma reunião de equipa e a partir da avaliação de desempenho	5	8.2%
A partir de um questionário e da avaliação de desempenho	4	6.6%
A partir da avaliação de desempenho	1	1.6%
Outros	4	6.6%
Total de respostas	61	100%

Foi possível apurar a participação das equipas de creche na formulação do plano de formação. Em 39% dos casos, as equipas não participam. Em contrapartida, em 61% das situações, estas contribuem para a elaboração do referido plano. As modalidades de contributo incluem o preenchimento de questionários de avaliação de necessidades e apresentação de sugestões, a participação em reuniões de equipa ou o recurso ao sistema de avaliação de desempenho, podendo tais modalidades ser utilizadas de forma isolada ou combinada.

Dos 59 contextos (61%) em que as equipas participam na conceção do plano de formação, a modalidade com maior expressão é a reunião de equipa (37.3%), seguida do preenchimento de questionário (25.4%). Verifica-se ainda que a utilização conjunta do questionário e da reunião de equipa apresenta uma expressão significativa, representando 20.3% das respostas (Tabela 44).

Tabela 44

Modalidades de participação das equipas na elaboração e conceção do plano de formação

Modalidades de participação	*f*	%
Realização de uma reunião com a equipa	22	37.3%
Preenchimento de um questionário	15	25.4%
Preenchimento de questionário e realização de uma reunião de equipa	12	20.3%
Preenchimento de questionário, realização de uma reunião de equipa e a partir da avaliação de desempenho	5	8.5%
Realização de uma reunião de equipa e a partir da avaliação de desempenho	2	3.4%

Modalidades de participação	*f*	%
Outros	3	5.1%
Total de respostas	59	100%

Para além de se compreenderem as responsabilidades e a participação da direção técnica no plano de formação, obtiveram-se dados sobre o seu papel como formador/a interno/a das equipas. Verificou-se, neste ponto, um forte equilíbrio: 50% dos/as participantes já assumiram este papel, enquanto os/as restantes 50% nunca o fizeram.

No grupo que já exerceu funções de formador/a interno/a, os conteúdos da formação relacionam-se com domínios como a educação e pedagogia, a gestão da creche, a legislação e o desenvolvimento da criança, entre outros apresentados na Tabela 45.

Tabela 45

Formações internas promovidas pelas direções técnicas

Áreas de formação	*f*	%
Educação e pedagogia	43	39.1%
Gestão	19	17.3%
Legislação	18	16.4%
Desenvolvimento da criança	11	10%
Cuidados de saúde	9	8.2%
Qualidade e melhoria contínua	7	6.4%
Relações interpessoais	3	2.7%
Total de respostas	110	100%

A formação interna na área educativa e pedagógica foi a que assumiu maior destaque nas dinâmicas promovidas pelas direções técnicas, representando 39.1% das respostas obtidas. A nuvem de palavras apresentada na Figura 3 ilustra os principais temas e assuntos abordados, quer em formato de formação, quer em reuniões ou ações de sensibilização.

Figura 3

Nuvem de palavras com as palavras-chave das formações dinamizadas pelas direções técnicas, na área educação e pedagogia.



As perspetivas educativas e os modelos pedagógicos para a creche (*f*=13), a par das práticas pedagógicas (*f*=18), constituem os principais conteúdos das formações pedagógicas dinamizadas pelas direções técnicas. Com menor expressão, surgem temas como a observação, planificação e avaliação (*f*=4) e os instrumentos pedagógicos, nomeadamente o projeto educativo, o plano anual de atividades e os projetos pedagógicos (*f*=3). Referem-se ainda o papel do/a auxiliar de ação educativa (*f*=2) e os programas de apoio e acompanhamento às famílias (*f*=3).

No que concerne às formações internas na área da gestão, destacam-se os conteúdos relativos aos procedimentos e normas internas de funcionamento (*f*=14) e os processos e documentos da Segurança Social (*f*=3).

Por último, a formação interna sobre legislação apresenta um espectro abrangente. Esta inclui a higiene, saúde e segurança no trabalho (*f*=10), a higiene e segurança alimentar (*f*=4), a proteção de dados (*f*=1), a legislação laboral (*f*=1) e os normativos legais aplicáveis à creche (*f*=1).

No âmbito da formação sobre cuidados de saúde, as direções técnicas afirmam já ter dinamizado formações internas sobre a COVID-19 (*f*=7). São também referenciadas ações sobre primeiros socorros e cuidados de saúde pediátricos (*f*=2).

3.1.1.4. Condições de trabalho

Com a aplicação do questionário, procurou-se apurar a perceção das direções técnicas face às condições de trabalho de que dispõem e quais seriam as suas sugestões de melhoria. Quatro participantes responderam "nada a apontar". Contudo, a maioria (95.8%) identificou diversas áreas de melhoria. Os/as participantes consideraram aspetos do domínio político, do domínio organizacional e da adequação das suas funções, como áreas com necessidades de intervenção identificadas na Tabela 46.

Tabela 46

Sugestões de melhoria das condições de trabalho

Sugestões de melhoria das condições de trabalho		
	f	**%**
Condições políticas	***f*34**	**20.4%**
Carreira de trabalho da direção técnica	10	5.3%
Educador/a de infância na sala de berçário	3	1.6%
Exclusividade de funções de direção técnica	21	11.1%
Condições organizacionais	***f*104**	**62.3%**
Relação com a direção	7	3.7%
Condições estruturais	13	6.8%
Clima organizacional	8	4.2%
Melhorias na gestão do tempo	28	14.7%
Adequação da equipa	10	5.3%
Investimento na formação	12	6.3%
Mais reuniões e acompanhamento às equipas	16	8.4%
Uma pessoa dedicada às funções administrativas	8	4.2%
Relações com as famílias	2	1%
Adequação das funções de direção técnica	***f*29**	**17.4%**
Reduzir ou não realizar determinadas tarefas	19	10%
Melhoria de competências e maior aposta na formação contínua da direção técnica	5	2.6%
Liderança distribuída/partilhada	5	2.6%
Total de respostas	167	100%

Pela análise das respostas obtidas, verifica-se que a maioria (62.3%) concerne à melhoria das condições organizacionais. Esta categoria assume maior expressão e inclui dimensões como a relação com a direção de topo ou conselhos de administração, o investimento na formação e as relações com as famílias. Abrange ainda as condições estruturais, o clima organizacional e a gestão do tempo. Esta última foi classificada como uma dimensão organizacional, por se referir à distribuição temporal entre as tarefas atribuídas em cada contexto.

Em segundo lugar, surgem as sugestões relativas à melhoria das condições políticas (20.4%). Estas incorporam a valorização da carreira, a permanência de um/a educador/a de infância nas salas de berçário e a exclusividade de funções, visando evitar a acumulação com cargos pedagógicos em sala. Tais dimensões foram integradas nesta categoria por se encontrarem legisladas em Portugal.

Por fim, identificou-se uma categoria relativa à adequação das funções de direção técnica (17.4%). Estas respostas foram autonomizadas das condições organizacionais, uma vez que a sua melhoria pode depender tanto de fatores institucionais como individuais. A criação desta categoria diferenciada procurou, assim, assegurar um maior rigor na análise dos dados.

3.2. Grupos focais

Apresentam-se, em seguida, os dados resultantes da realização dos grupos focais, com 96 direções técnicas a exercer funções em creches em Portugal continental.

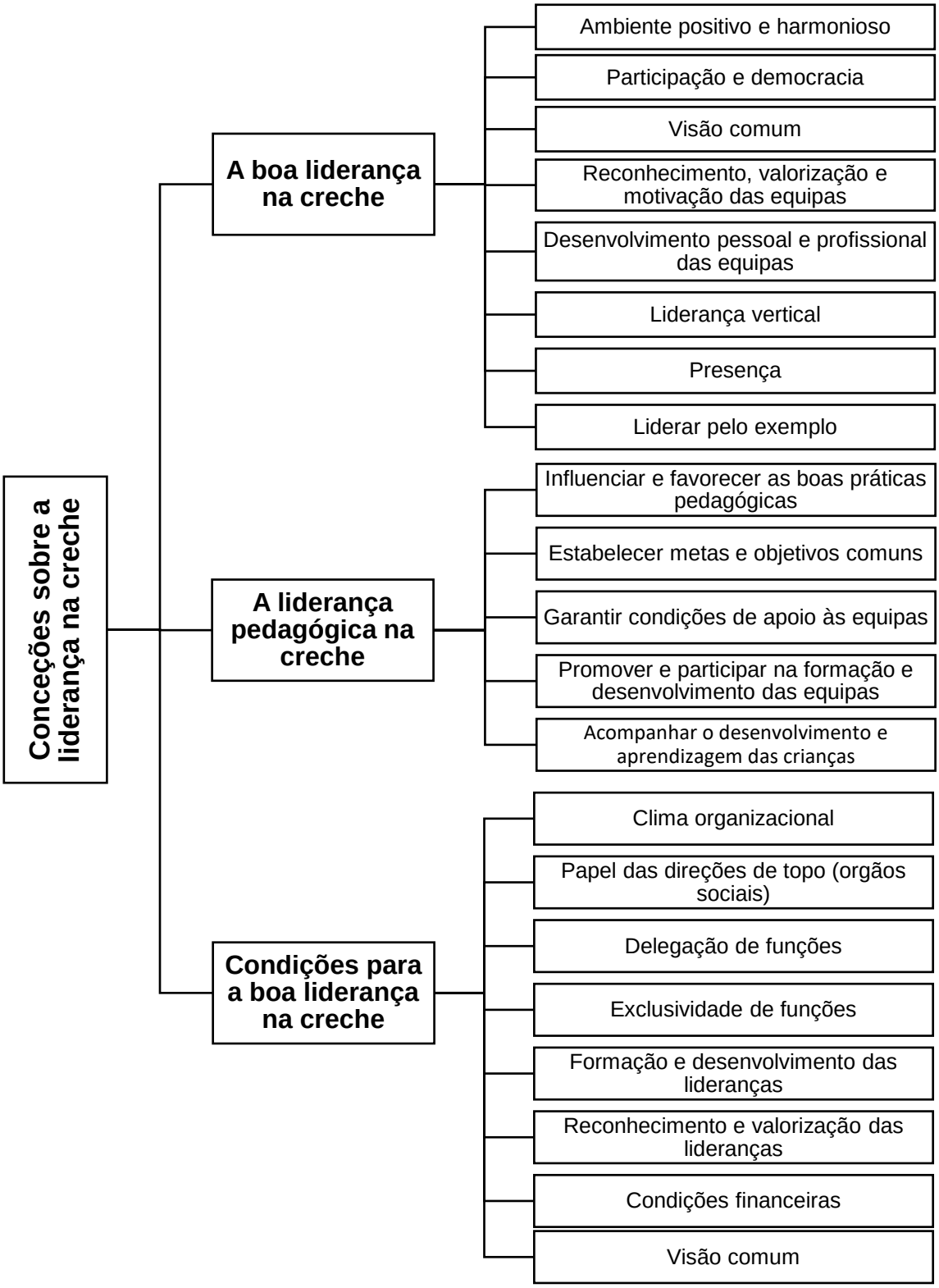
A realização dos grupos focais teve como principal objetivo caracterizar e enquadrar as lideranças em contextos de creche. A análise incidiu sobre os perfis, as conceções e as práticas de liderança das direções técnicas; o estudo da sua formação inicial e contínua e a caracterização das experiências profissionais prévias. Adicionalmente, procurou-se analisar as condições de trabalho, compreender o impacto percebido das lideranças e identificar propostas de melhoria para o exercício do cargo na creche.

3.2.1. Conceções sobre a liderança na creche

Relativamente às conceções das direções técnicas sobre a liderança na creche, os dados foram organizados em três categorias de análise: perceções sobre a boa liderança (liderança eficaz), conceções sobre a liderança pedagógica e considerações sobre as condições necessárias para o exercício de uma liderança eficaz.

Figura 4

Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Conceções sobre a liderança na creche".[3]



[3] Para cada árvore de codificação, apresentada neste capítulo, serão identificadas as categorias e subcategorias de analise de cada referente/objeto de estudo.

3.2.1.1. Boa liderança na creche

Partindo da questão "O que entendem ser uma boa liderança na creche?", procurou-se compreender as perceções das direções técnicas sobre o que consideram uma liderança eficaz neste contexto. Nesta categoria foram enquadradas 113 respostas. Estas foram organizadas em oito subcategorias de análise: (a) ambiente positivo e harmonioso; (b) participação e democracia; (c) visão comum; (d) reconhecimento, valorização e motivação das equipas; (e) desenvolvimento pessoal e profissional das equipas; (f) liderança vertical; (g) presença; e (h) liderança pelo exemplo. Os dados encontram-se sistematizados na Tabela 47.

Tabela 47

Subcategorias consideradas para uma boa liderança na creche

A boa liderança na creche	*f*	%
Ambiente positivo e harmonioso	33	29.2%
Participação e democracia	23	20.4%
Visão comum	18	15.9%
Reconhecimento, valorização e motivação das equipas	12	10.6%
Desenvolvimento pessoal e profissional das equipas	9	8%
Liderança vertical	8	7.1%
Presença	5	4.4%
Liderar pelo exemplo	5	4.4%
Total de Respostas	113	100%

A subcategoria *ambiente positivo e harmonioso* destaca-se com 29.2% das respostas. Os/as participantes consideraram que uma boa liderança na creche caracteriza-se por relações interpessoais positivas, comunicação eficaz, capacidade de escuta, resolução harmoniosa de conflitos e promoção do trabalho em equipa.

> *Acima de tudo acho que é muito importante nesta liderança termos a capacidade de escutar o outro, de ouvir o outro, sentir as dificuldades deles e refletirmos em conjunto, de vermos se é ou não é a melhor solução, e acho que esta capacidade de ouvir o outro é extremamente importante e colocarmo-nos no lugar do outro....* (H13)

A subcategoria *participação e democracia*, com 20.4% das respostas obtidas, foi considerada pelas direções técnicas como uma característica fundamental de uma liderança eficaz. Destaca-se,

neste âmbito, o envolvimento e a participação de todos os elementos das equipas, bem como a partilha na tomada de decisões, como se encontra patente no seguinte excerto:

> *Eu procuro sempre uma liderança muito democrática, a envolvência de todos. (...) O líder não tem que ser o tal líder vertical, mas haver uma gestão participativa, democrática.* (H16)

A existência de uma *visão comum* é uma subcategoria que surge com destaque. De facto, 15.9% das respostas apontam como caraterística de uma boa liderança a coesão e o alinhamento da equipa. Esta perspetiva pressupõe a existência de uma visão partilhada entre todos os membros da creche, a qual norteia o trabalho desenvolvido no quotidiano institucional.

> *É olhar para a mesma direção (...) tem que haver esta junção, um puzzle, têm de estar as peças todas juntas, de forma que nós consigamos caminhar e olhar e observar, todos para a mesma direção, é saber onde é que estamos e para onde nós queremos ir, e estar tudo alinhado, tudo alinhado.* (F31)

Segundo os/as participantes (10.6%) a subcategoria - *reconhecer, valorizar e motivar as equipas* - constitui-se também como uma característica importante que compõe uma liderança bem sucedida na creche.

> *Acho que é realmente importante a valorização das equipas, o reconhecimento.* (B7)
>
> *Será uma boa liderança na creche também este reconhecimento do que é o empenho das equipas e a valorização. Isso é fundamental.* (E19)

O *desenvolvimento pessoal e profissional* das equipas é uma subcategoria reconhecida por 8% dos/as participantes como um fator determinante de uma boa liderança. Para estas direções técnicas, o exercício de uma liderança eficaz está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento profissional e à formação contínua das equipas, conforme narrativa que se apresenta:

> *Quando estamos no terreno a fazer partilha das práticas e das experiências, e a crescer em conjunto, há uma horizontalidade em que o supervisor ou o líder, é, no fundo, um facilitador da aprendizagem e do conhecimento* (...). *Uma das minhas grandes preocupações aqui, com as pessoas que trabalham comigo é: elas fazem-me uma pergunta e eu devolvo a pergunta. E passamos horas nisto e chegamos a uma construção de uma resposta para aquilo que elas querem, mas não é dada por ninguém, no fundo..., é uma resposta que já está dentro delas e que é intrínseca, mas que é necessário este processo mental de desconstrução daquilo que as pessoas estão habituadas e eu acho que um líder tem de saber fazer isso.* (A1)

A presença das lideranças no quotidiano da creche, através do acompanhamento direto ao trabalho em sala, é uma subcategoria considerada importante para o sucesso da liderança por 4.4% dos/as participantes. Esta perspetiva sublinha a relevância da proximidade e do conhecimento *in loco* das dinâmicas pedagógicas como fatores de eficácia da direção técnica.

A importância de o/a líder ser um exemplo para a sua equipa é também reconhecida como um fator de boa liderança por 4.4% das direções técnicas. Esta perspetiva realça a dimensão ética e comportamental do cargo, onde a autoridade não decorre apenas da hierarquia, mas da integridade e do compromisso demonstrados na prática quotidiana.

Por fim, foram identificados relatos (7.1%) relativos à subcategoria da liderança vertical. Estas respostas focam-se na necessidade de uma clara diferenciação dos papéis de liderança do ponto de vista organizacional, bem como na importância de estabelecer uma divisão entre as componentes pessoal e profissional nas relações dentro das equipas. Esta perspetiva sugere que, para uma parte das direções técnicas, a eficácia da liderança depende da manutenção de fronteiras hierárquicas e relacionais bem definidas, como demonstrado no seguinte excerto:

> *Às vezes é necessária alguma verticalidade, porque quando há uma última decisão a ser tomada, tem que haver alguma autoridade para a tomar, não é? E isso é muito importante, que a equipa sinta essa firmeza e essa, no fundo, essa robustez.* (A1)

Entende-se assim que as direções técnicas concebem a liderança eficaz na creche, sobretudo, como um processo relacional e humano, assente na criação de um ambiente positivo e harmonioso, na participação democrática, na tomada de decisões partilhada e numa visão comum orientadora do trabalho pedagógico e organizacional.

A boa liderança é também associada ao reconhecimento e desenvolvimento das equipas, à proximidade do/a líder às práticas quotidianas e à capacidade de conjugar uma postura participativa com autoridade e clareza na tomada de decisões quando necessário.

3.2.1.2. Liderança pedagógica na creche

No que diz respeito à categoria liderança pedagógica na creche, procurou-se compreender as ideias e conceções das direções técnicas sobre este conceito específico, partindo da questão: "O que entendem que significa o conceito de liderança pedagógica na creche?".

A análise dos dados fez emergir seis subcategorias que revelam um espectro amplo de entendimento: desde o desconhecimento total do conceito e da terminologia, até à formulação de definições e conceções estruturadas sobre o mesmo.

Tabela 48

Subcategorias de análise da liderança pedagógica na creche

Liderança pedagógica na creche	*f*	%
Influenciar e favorecer as boas práticas pedagógicas	33	28%
Desconhecimento do conceito	23	19.5%
Estabelecer metas e objetivos comuns	20	16.9%
Garantir condições de apoio às equipas	17	14.4%
Promover e participar na formação e desenvolvimento das equipas	14	11.9%
Acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	11	9.3%
Total de respostas	118	100%

Apurou-se que 23 dos 96 participantes afirmaram explicitamente desconhecer o conceito de liderança pedagógica ou referiram ser a primeira vez que contactavam com esta terminologia.

A subcategoria *influenciar e favorecer as boas práticas pedagógicas* na creche obteve a maior expressão de respostas (28%). Nesta perspetiva, os/as participantes consideraram dimensões como: (a) a planificação, coordenação e avaliação da ação pedagógica; (b) a orientação e supervisão pedagógica das práticas na creche; (c) a adoção e implementação de um modelo pedagógico; (d) o estabelecimento de conexões entre a teoria e a prática em permanência; (e) a visão pedagógica da creche; e (f) a contribuição para a construção de uma identidade pedagógica na creche, como se exemplifica abaixo:

> *Existir um cuidador da prática pedagógica na instituição, alguém que está focado nessa dimensão da prática pedagógica, da formação, da coordenação, de toda a atividade e a ação pedagógica da instituição ou, neste caso, da creche.* (A14)

A subcategoria relativa ao *estabelecimento de metas e objetivos comuns*, identificada em 16.9% das respostas, agrega as perspetivas dos/as participantes sobre a definição de um caminho coletivo para a creche e a orientação das equipas para um propósito partilhado, conforme a narrativa seguinte demonstra:

> *Liderança pedagógica implica promoção da mesma linguagem, gramática pedagógica. (...) Liderança pedagógica, eu penso que é alguém que realmente tem uma visão da pedagogia e para onde quer caminhar e quer ir e tem capacidade de... é capaz de motivar a equipa e de juntos construírem esse caminho, com essa visão pedagógica comum (...)* (F20)

Segundo as direções técnicas, esta dimensão da liderança pedagógica concretiza-se na criação de documentos e instrumentos orientadores, na definição de alguma uniformização pedagógica e no estabelecimento de relações e pontes entre todos os intervenientes – equipas, famílias e direção.

Garantir as condições de apoio às equipas foi identificada por 14.4% das direções técnicas como uma característica essencial da liderança pedagógica. Esta dimensão concretiza-se através da escuta ativa e da atenção constante das lideranças ao quotidiano das equipas, manifestando-se numa presença física e emocional que promove o reconhecimento e a motivação dos/as profissionais. Para estes/as participantes, a liderança pedagógica traduz-se ainda no estabelecimento de um clima organizacional positivo e na promoção da autonomia das equipas.

> *Portanto, eu vejo a liderança pedagógica (...) num plano de "não estou aqui para mandar nos outros ou para dar ordens, mas eu estou aqui para servir os outros em primeiro lugar, mais que todas as outras pessoas" e nesse serviço aos outros eu tenho que fazer desabrochar, como fazemos com as crianças, no fundo, não é? Eu tenho que criar condições, a todos os níveis, para fazer desabrochar aquilo que as pessoas têm de melhor e aquilo que pode ser posto ao serviço comum da educação destas crianças e da equipa.* (E11)

Os/as participantes (11.9%) reconheceram que a liderança pedagógica pressupõe um papel fundamental de *promoção e participação na formação e desenvolvimento das equipas*. Nesta perspetiva, o/a líder acompanha de perto o percurso dos/as profissionais, assumindo um papel ativo tanto na dinamização de ações de formação como no estímulo à transformação profissional contínua. Para estas direções técnicas, a liderança pedagógica não se esgota na gestão de rotinas, mas expande-se para uma função de mentoria que visa elevar a qualidade das práticas através do investimento no capital humano da creche.

> *Liderança pedagógica a meu ver, consiste numa liderança de crescimento e mudança pessoal e profissional de todos os intervenientes no contexto... estabelecendo uma ponte entre a investigação e a prática...* (E17)
>
> *Uma liderança que está próxima das pessoas, acompanha e ajuda no desenvolvimento/crescimento profissional.* (G5)

Por fim, 9.3% dos/as participantes consideraram que a liderança pedagógica envolve também uma dimensão relativa ao trabalho educativo direto com as crianças. Nesta visão, a liderança pedagógica na creche não se limita à gestão de equipas ou processos, mas assume o compromisso de *acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças*. Para estas direções técnicas, o foco último da liderança reside no impacto positivo sobre a experiência educativa, exigindo que o/a líder pedagógico esteja sensível e atento às necessidades das crianças.

> *Liderança pedagógica na creche é resultado de um caminho que temos de percorrer em prol do desenvolvimento da criança. É um caminho de pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, observações e registos.* (G3)

Pode afirmar-se que, no que respeita à liderança pedagógica na creche, as direções técnicas evidenciam perceções heterogéneas, que variam entre o desconhecimento do conceito e a formulação de conceções mais consolidadas. Predomina a compreensão da liderança pedagógica como a capacidade de influenciar e promover boas práticas educativas, através da planificação, coordenação e supervisão da ação pedagógica, da adoção de modelos educativos, da articulação entre teoria e prática e da construção de uma identidade pedagógica da creche.

Simultaneamente, a liderança pedagógica é associada à definição de metas e objetivos comuns, assegurando coerência, alinhamento e propósito partilhado entre equipas, famílias e direção. Este conceito integra ainda a criação de condições de apoio às equipas, o investimento na formação e desenvolvimento profissional e o acompanhamento do processo educativo das crianças, reconhecendo-se que o seu objetivo último é a melhoria da qualidade das práticas e das experiências educativas.

3.2.1.3. Condições para a boa liderança na creche

Partindo da questão "Quais são as condições que, na vossa opinião, favorecem a boa liderança na creche?", procurou-se entender as conceções das direções técnicas sobre as condições mais favoráveis à liderança eficaz neste contexto.

A análise de dados conduziu à identificação de oito subcategorias, conforme sistematizado na Tabela 49. Esta análise permite identificar os fatores contextuais e organizacionais que os/as participantes consideraram cruciais para o exercício das suas funções. A sistematização reflete a complexidade do papel das direções técnicas, evidenciando que a eficácia da liderança está intrinsecamente dependente de condições que transcendem as competências individuais, incidindo sobre a estrutura e o apoio institucional.

Tabela 49

Subcategorias de análise das condições necessárias para a boa liderança na creche

Condições para a boa liderança na creche	*f*	%
Clima organizacional	22	27.5%
Papel das direções de topo (órgãos sociais)	15	18.8%
Delegação de funções	11	13.8%
Exclusividade de funções	9	11.3%
Formação e desenvolvimento das lideranças	7	8.8%

Reconhecimento e valorização das lideranças	6	7.5%
Condições financeiras	5	6.3%
Visão comum	5	6.3%
Total de respostas	80	100%

As condições referentes à subcategoria *clima organizacional* surgem com a maior expressão, representando 27.5% das respostas. Nestas narrativas, os/as participantes destacaram aspetos como a manutenção de boas relações no local de trabalho e a consolidação de uma base de confiança entre a equipa da creche e a direção técnica. Foram igualmente valorizadas a transparência nos processos e a abertura comunicacional.

O estabelecimento de boas relações no local de trabalho - acima de tudo haver uma boa relação (H17).

A subcategoria relativa ao *papel das direções de topo (órgãos sociais)* reuniu narrativas sobre a importância da autonomia atribuída às direções técnicas no exercício das suas funções. Os/as participantes destacaram a necessidade de uma definição clara dos papéis entre a direção institucional e a direção técnica dentro da organização, bem como a relevância de uma articulação fluída entre ambas. Adicionalmente, foi enfatizada a importância da presença, do apoio e da confiança da direção de topo no quotidiano da creche como fatores de sustentação da eficácia da liderança das direções técnicas.

> *Eu acho que é importante trazermos aqui também para esta questão, a importância que as direções, quem está acima, têm... o impacto que têm, na questão da liderança pedagógica. Porque pode haver muito boa vontade da nossa parte ou de um líder pedagógico para fazer acontecer e para funcionar de uma certa forma, mas a direção também pode-nos travar e não nos dar asas para voar.* (A4)

A subcategoria *delegação de funções* representa 13.8% das respostas, apontando para a necessidade de distribuição de tarefas por outros/as profissionais, com especial incidência nas funções administrativas. Por outro lado, 11.3% dos/as participantes identificam a *exclusividade de funções* de direção técnica como condição necessária, particularmente no que concerne à não acumulação com responsabilidades educativas em sala. Nestas narrativas, os/as participantes afirmam que o exercício da direção técnica não deve ser realizado em concomitância com funções diretas em sala, de modo a garantir a disponibilidade exigida pela liderança da creche.

Portanto, acho que o diretor técnico nunca deveria ter sala. Nunca deveria ter dupla função. (F28)

A *formação e o desenvolvimento das lideranças* (8.8%), a par do seu *reconhecimento e valorização* (7.5%), constituem também subcategorias consideradas determinantes para a liderança eficaz na creche. Para os/as participantes, a qualificação específica de quem lidera e a legitimação do

seu papel no seio da organização são eixos fundamentais que sustentam a liderança das direções técnicas. Estas dimensões sublinham que a liderança bem-sucedida requer um investimento contínuo na atualização de competências e uma cultura institucional que valide o impacto destas funções na qualidade do serviço educativo.

> *As condições necessárias... (...) nós temos que nos munir de todas as formações e todo o conhecimento (...).* (E9)
>
> *Acho que a valorização profissional, o reconhecimento, naturalmente, tudo isso acaba por ser uma bola de neve e, quer queiramos ou não, de forma direta ou direta, nuns mais e noutros menos, mas acaba por ter algum peso e, se calhar, contribuir para o nosso desempenho.* (B3)

A *melhoria das condições financeiras* (6.3%) é igualmente identificada como uma subcategoria essencial à boa liderança. Esta dimensão é analisada sob uma perspetiva multidimensional. Por um lado, abrange a capacidade financeira da creche para realizar investimentos estruturais em infraestruturas e instalações. Por outro lado, os/as participantes destacam a necessidade de assegurar melhores níveis salariais, tanto para as direções técnicas como para os/as restantes profissionais das equipas. Por fim, o reforço financeiro é apontado como o pilar que permitiria aumentar o número de adultos nas equipas de creche, otimizando os rácios e a qualidade da creche.

> *Se fosse possível financeiramente acrescentar mais recursos humanos (...) não só a nível técnico, mas também a nível das assistentes operacionais.* (A12)
>
> *Salário mais justo.* (H4)

A existência de uma *visão comum* na creche é entendida por alguns/as participantes (6.3%) como uma subcategoria que favorece o exercício da liderança. Esta dimensão concretiza-se, fundamentalmente, através da definição partilhada de prioridades e do estabelecimento de um fio condutor que oriente a ação educativa de forma coerente. Segundo os/as participantes, a formulação conjunta de objetivos para a creche permite alinhar as expectativas de todos/as os/as intervenientes, assegurando que a liderança pedagógica e administrativa converge para um propósito institucional unificado.

> *As condições que favoreceriam esta liderança..., acima de tudo um fio condutor comum entre estes vários intervenientes: direção, famílias, colaboradoras...* (B3).

Esta análise sublinha que a eficácia da liderança na creche transcende as condições estruturais, alicerçando-se em atitudes de resiliência e adaptação por parte das direções técnicas. As narrativas demonstram que, perante a ausência de circunstâncias ideais, estes/as profissionais adotam posturas proativas e estratégias adaptativas. Assim, a garantia da qualidade surge como um compromisso

contínuo que mobiliza recursos internos para superar as limitações e adversidades do contexto organizacional.

> *Eu acho que as condições... nós nunca podemos estar à espera de ter as condições ótimas para fazer o que quer que seja. E, portanto, acho que ser líder é exatamente isso. É conseguir no que há, com o que há, liderar e levar as pessoas atrás.* (E17)

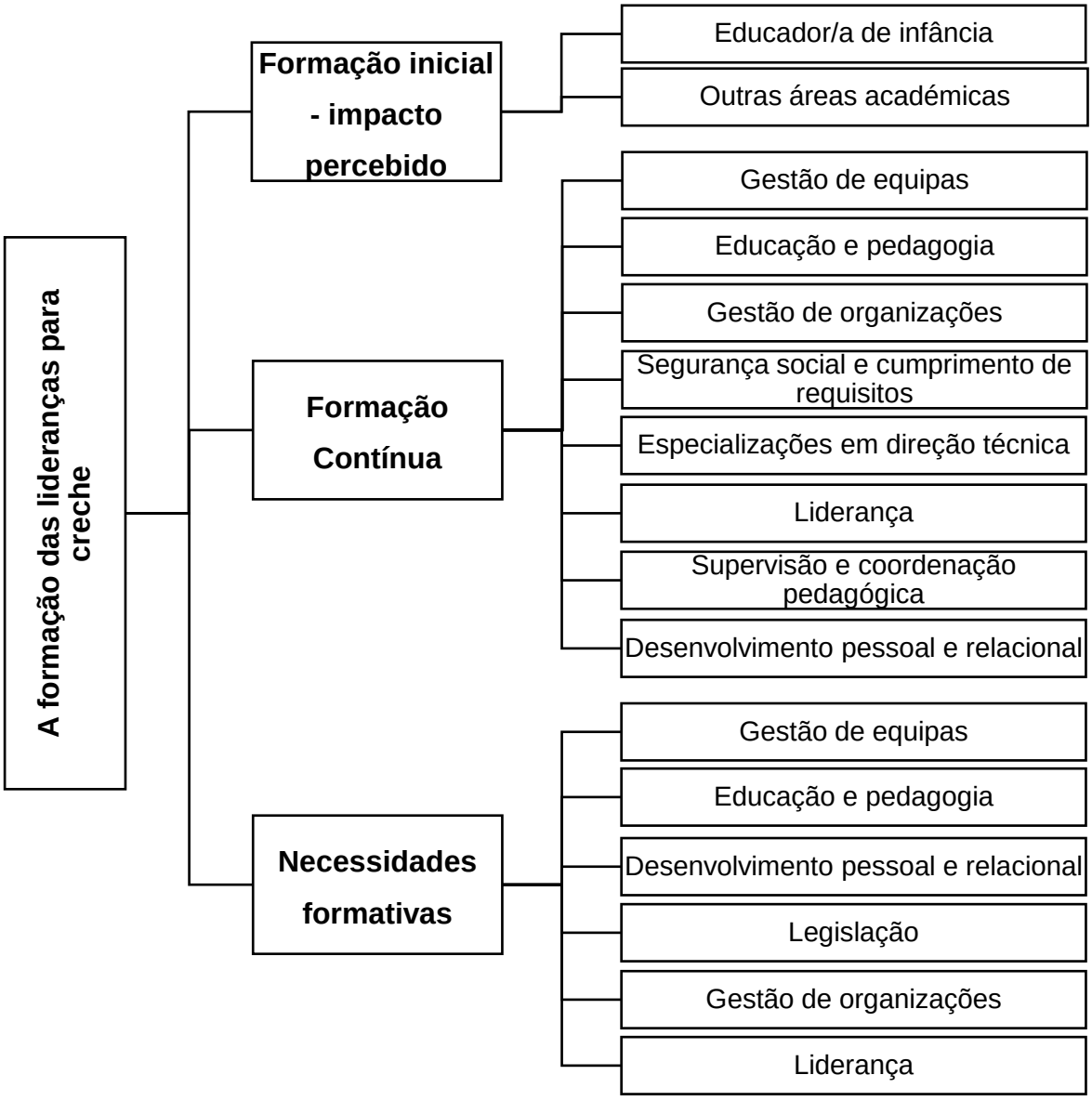
Em síntese, os dados evidenciam que a boa liderança na creche é condicionada por um conjunto articulado de fatores organizacionais, institucionais e relacionais, sendo o clima organizacional e o apoio das direções de topo elementos particularmente determinantes. A eficácia da liderança depende, ainda, da clareza e exclusividade das funções, da delegação de tarefas, do investimento na formação e valorização das direções técnicas, de condições financeiras adequadas e da construção de uma visão comum que oriente a ação educativa. Apesar das limitações estruturais frequentemente identificadas, as narrativas revelam uma postura resiliente e adaptativa das direções técnicas, que assumem a liderança como um compromisso contínuo com a qualidade, mobilizando recursos e estratégias para responder aos desafios do contexto e garantir o funcionamento e a melhoria da creche.

3.2.2. Formação das lideranças para creche

Os questionários prévios aos grupos focais permitiram caracterizar a formação inicial das direções técnicas, tanto ao nível das habilitações académicas como das respetivas áreas de especialização. A realização dos grupos focais complementou estes dados, possibilitando a recolha de novas evidências sobre o impacto percebido da formação inicial no exercício da liderança em contexto de creche. Adicionalmente, esta abordagem permitiu aprofundar as perspetivas sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional, identificando detalhadamente as necessidades formativas apontadas pelos/as participantes para o desempenho das suas funções e responsabilidades de liderança.

Figura 5

Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "A formação das lideranças para creche"



3.2.2.1. A formação inicial

As/os participantes foram questionados/as sobre a sua formação inicial, num contexto em que a legislação portuguesa (Portaria 262/2011) permite o exercício destas funções a profissionais com formação nas áreas das ciências sociais, humanas e da educação, com preferência explícita por educadores/as de infância.

Embora 54.2% dos/as inquiridos/as não tenha manifestado uma opinião explícita sobre esta matéria, foi possível registar o posicionamento de 45.9% dos/as participantes. Neste grupo, a vasta maioria (41.7% em 45.9%) expressou uma clara preferência por lideranças assumidas por educadores/as de infância. Em contraste, apenas 4.2% das direções técnicas consideraram que a liderança na creche pode ser assegurada por profissionais provenientes de outras áreas académicas do espectro das ciências sociais e humanas (Tabela 50).

Tabela 50

Subcategorias de análise da perceção do impacto da formação inicial das direções técnicas da creche

Formação Inicial – impacto percebido	***f***	**%**
Educador(a) de infância	40	41.7%
Outras áreas académicas	4	4.2%
Sem resposta	52	54.2%
Total	96	100%

Os/as participantes que preconizaram que a direção técnica deve ser assumida por um/a *educador/a de infância* (41.7%) sustentaram a sua argumentação na premissa de que esta formação assegura um conhecimento mais profundo e fidedigno sobre a realidade organizacional. Segundo estes/as, a proveniência da área da educação de infância potencia uma maior adequação pedagógica no exercício da supervisão das equipas e garante um domínio especializado das práticas específicas do contexto de creche. Em suma, esta visão enfatiza que a eficácia da direção técnica está dependente de uma matriz de saber profissional que permita uma compreensão intrínseca das dinâmicas e exigências quotidianas da sala.

> *Alguma pessoa que não seja da área da pedagogia, da área da educação de infância (...) tem a parte técnica (...) mas depois falta-lhe... é muito difícil conseguir perceber a parte pedagógica, a parte que tem a criança (...) todo o acompanhamento e enquadramento que tem que dar aos colegas que estão na creche, não fala de igual para igual, porque as línguas são diferentes. Entre educadoras nós temos uma língua muito própria e que um assistente social ou um psicólogo não fala da mesma maneira. Portanto, eu acho que é, sem dúvida, uma mais valia ser uma educadora de infância, enquanto diretora técnica. Porque a parte pedagógica pode facilmente adicionar a parte técnica, mas quando nós somos apenas da parte técnica, dificilmente conseguimos adicionar a parte pedagógica. Faltam-nos as vivências, as experiências.* (E1)

Nas narrativas destes/as participantes identificaram-se testemunhos explícitos que estabelecem contrastes entre as lideranças de educadores/as de infância e as assumidas por profissionais de

outras áreas académicas. Estas comparações tendem a enfatizar que, na ausência de uma base em Educação de Infância, a liderança poderá apresentar dificuldades na compreensão das especificidades pedagógicas e na orientação direta das práticas em sala. Para este grupo de participantes, a proveniência de outras áreas das ciências sociais ou humanas pode resultar numa gestão mais centrada em aspetos administrativos ou psicossociais, em detrimento da supervisão pedagógica que consideram ser o cerne do sucesso de uma creche.

> *A minha antiga diretora técnica não era educadora de infância e não conseguia compreender muito do que nós lhe dizíamos e das nossas partilhas. E achei que a sensibilidade para algumas questões também não é a mesma de nós que estamos realmente lá na sala, no terreno, e sabemos também as dificuldades que muitas vezes nós temos (...)* (G1).

Os/as participantes integrados na subcategoria relativa a *outras áreas académicas*, embora defendam que a liderança da creche pode ser exercida por profissionais de diversas áreas das ciências sociais, humanas e educacionais, manifestam preocupações quanto à sua própria formação contínua nos domínios educativo e pedagógico. Estas lideranças admitem a existência de limitações na sua atuação, reconhecendo que a ausência de uma base de formação em educação de infância exige um esforço suplementar de atualização e especialização. Esta autoperceção revela uma consciência crítica sobre a necessidade de compensar lacunas para assegurar uma supervisão pedagógica eficaz e legitimada perante as equipas.

> *Especificamente, no meu caso, visto não ser educadora de infância e tendo como formação base a licenciatura em educação, ao longo destes 16 anos de direção técnica e pedagógica fui realizando formação académica específica na área e formação contínua para me adequar à supervisão do trabalho nas valências da infância.* (B4)

Não obstante as mais-valias atribuídas à direção técnica assegurada por educadores/as de infância, registaram-se testemunhos que sublinham a importância de uma visão mais abrangente e diversificada, proveniente de outros perfis profissionais, identificada na subcategoria *outras áreas académicas* (4.2%). Para estes/as participantes, a interdisciplinaridade na liderança pode enriquecer a liderança da creche, oferecendo perspetivas diferenciadas que transcendem a dimensão estritamente pedagógica e potenciam uma abordagem mais holística à organização e às suas equipas.

> *Na minha perspetiva e dentro da experiência que eu fui tendo, se for uma educadora será melhor. (...) No entanto, depois na prática eu observo e falo com pessoas que têm uma visão muito grande, muito ampla, que até nos dão bastante ajuda. Elas já têm outras experiências e outras visões. Portanto, estou nesta dúvida...* (J6)

Para uma minoria de participantes (3.1%), a discussão sobre a formação académica inicial é secundarizada em favor da relevância do perfil individual no recrutamento para cargos de liderança na creche. Nestas perspetivas, a competência para liderar é entendida como uma combinação de características intrínsecas e aptidões individuais, independentemente da área de especialização de base.

> *Quanto a mim depende muito do perfil do Diretor Técnico. Poderemos ter uma pessoa com o curso de educação de infância, mas que, pelas suas características pessoais e até técnicas não tenha qualquer perfil para a função e outra pessoa que não tenha o curso de educador de infância, mas que tenha investido academicamente na área das ciências da educação e que acrescidamente tenha um perfil adequado de liderança.* (A1)

Em síntese, os dados revelam que a formação inicial é percecionada como um fator relevante para o exercício da direção técnica na creche, sendo amplamente valorizada a formação em Educação de Infância, por se considerar que esta assegura um conhecimento aprofundado das especificidades pedagógicas, das práticas em sala e das dinâmicas quotidianas do contexto educativo. A maioria das direções técnicas que expressou opinião associa a eficácia da liderança à posse de um saber profissional situado, que permita uma supervisão pedagógica legitimada e um diálogo partilhado com as equipas. Ainda que uma minoria reconheça o contributo de profissionais de outras áreas, sublinhando o valor da interdisciplinaridade e de uma visão mais abrangente, essas perspetivas são frequentemente acompanhadas pelo reconhecimento da necessidade de formação contínua para colmatar lacunas pedagógicas. Finalmente, alguns testemunhos relativizam a centralidade da formação académica inicial, enfatizando antes o perfil individual e as competências pessoais de liderança, evidenciando que a liderança na creche resulta da articulação entre formação, experiência e características individuais.

3.2.2.2. Formação contínua

Através da realização dos grupos focais, procurou-se compreender de que forma as direções técnicas têm investido na sua formação contínua, visando o desempenho das suas funções e responsabilidades. Os dados obtidos permitiram identificar oito subcategorias de formação consideradas relevantes e com impacto direto, na perspetiva dos/as participantes, no exercício da liderança em contexto de creche, conforme se apresenta na Tabela 51.

Tabela 51

Subcategorias de análise da formação contínua das direções técnicas

Áreas de formação contínua	*f*	%
Educação e pedagogia	22	23.7%
Gestão de equipas	18	19.4%
Gestão	14	15.1%
Segurança social e cumprimento de requisitos	14	15.1%
Especializações em direção técnica	10	10.8%
Liderança	8	8.6%
Desenvolvimento pessoal e relacional	7	7.5%
Total de respostas	93	100%

A identificação destas áreas formativas reflete a consciência das direções técnicas sobre a necessidade de atualizar competências transversais que conciliem a gestão com a liderança pedagógica.

No que se refere à subcategoria *educação e pedagogia*, que apresenta a maior representatividade (23.7%), os/as participantes identificaram como prioritários os conteúdos relativos ao estudo de abordagens e propostas de intervenção pedagógica específicas para a creche. Nas narrativas, destaca-se a relevância da formação centrada nos cuidados às crianças e em propostas de intervenção precoce, bem como a especialização na área da educação de infância. Adicionalmente, foi conferida particular importância à formação nos domínios da supervisão e coordenação pedagógica, evidenciando a necessidade de as lideranças dominarem ferramentas teóricas e práticas que sustentem a orientação das equipas educativas.

> *Na parte pedagógica também fui fazendo várias formações, mas aquela que me ajudou muito e que me transformou muito e que neste momento nós estamos em processo também de transformação, foi a pós-graduação que fiz em educação de infância. E ter o conhecimento das pedagogias participativas e começar a trabalhar também nesse mundo das participativas. Acho que foi isso que ajudou muito e alavancou muito para a transformação e para a desconstrução de uma pedagogia muito marcada pelo tradicional, para uma pedagogia mais participativa, mais centrada na criança e no respeito pela criança. Sem dúvida, que essa tem sido a formação que mais me transformou, enquanto profissional e enquanto pessoa também. A ter uma imagem diferente de criança e dos próprios profissionais e que me ajudou também a começar um processo completamente diferente de transformação.* (A4)

Relativamente à subcategoria *gestão de equipas*, que apresenta uma representatividade de 19.4%, os/as participantes enfatizaram a formação em gestão de conflitos e no aprofundamento das

dinâmicas de trabalho em equipa. Adicionalmente, foram valorizadas competências ligadas à gestão e avaliação do desempenho, bem como estratégias destinadas à motivação das equipas.

> *Tirei uma pós-graduação em mediação de conflitos, portanto sou mediadora de conflitos certificada pelo ministério da justiça. Acabei por nunca exercer no ministério, mas no meu dia a dia são ferramentas muito, muito importantes e recomendo a quem tiver um peso muito grande de conflitos no seu dia a dia, essa pós-graduação dá-nos ferramentas mesmo muito, muito importantes.* (A14)

Alguns/as participantes (15.1%) identificaram igualmente a relevância de formações inseridas na subcategoria *gestão*, destacando domínios como a administração escolar e a gestão da qualidade. Nestas narrativas, foi conferida importância à capacitação em processos de auditoria e à gestão específica da economia social, refletindo a necessidade de as direções técnicas dominarem ferramentas de cariz administrativo e organizacional.

> *Como era uma das minhas lacunas na altura, eu fiz gestão e administração escolar.* (H4)
>
> *Um curso que eu posso dizer que me marcou e que achei que houve ali uma mudança na minha visão como diretora técnica, e que me deu bastantes instrumentos de melhoria para a gestão interna daqui das valências, foi o curso de especialização em gestão da qualidade da economia social.* (A11)

A formação contínua na subcategoria *segurança social e cumprimento de requisitos* foi igualmente assinalada por 15.1% dos/as participantes, que manifestaram preocupações relativas ao domínio e à execução das obrigações impostas pelo Instituto da Segurança Social. Nestes testemunhos, a liderança é indissociável da conformidade normativa, sendo a atualização legislativa e técnica percecionada como um fator relevante para responder com rigor aos referenciais legais e para garantir a viabilidade e a regularidade do funcionamento da creche.

> *Conhecimento dos processos que as educadoras têm que preencher, nos passos, na questão que a segurança social nos obriga...* (C4)

No que se refere à subcategoria *especializações em direção técnica*, a sua criação revelou-se necessária para enquadrar as referências específicas a pós-graduações, seminários, MBA e outras formações que integram a designação de direção técnica na sua nomenclatura. Com uma representatividade de 10.8% das respostas, estes dados sugerem a procura por uma certificação que valide as competências multidisciplinares exigidas pelo cargo. Esta tendência demonstra que algumas direções técnicas valorizam percursos formativos que agreguem, de forma integrada, os domínios jurídico, administrativo e pedagógico.

> *Encontrei um master (...) em direção técnica e coordenação das organizações sociais (...). Foi uma mais-valia, porque eu não tinha conhecimento, tinha pouca coisa (...) Acho que me ajudou muito e deu-me um bocadinho o suporte e a alavancagem para eu continuar (...)* (A5)

Oito participantes (8.6%) destacaram a relevância de formações centradas especificamente no conceito de *liderança*, reconhecendo o seu impacto direto no desempenho das funções de direção técnica. Para estas direções técnicas, o investimento em modelos e teorias de liderança é fundamental para consolidar a sua influência e para conduzir a organização e as equipas.

Alguns/as participantes (7.5%) apontaram formações na subcategoria *desenvolvimento pessoal e relacional* com impacto no desempenho das suas funções, nomeadamente ao nível dos conteúdos sobre a comunicação positiva, as relações interpessoais, a inteligência emocional e a gestão do tempo.

Durante a realização dos grupos focais, constatou-se que a maioria dos/as participantes (65.6%) reconhece o impacto positivo da formação contínua no desempenho das funções de direção técnica. Este dado sublinha uma consciência coletiva sobre a necessidade de atualização permanente, sugerindo que o investimento no desenvolvimento profissional é visto como um pilar essencial para a qualificação das lideranças. Esta perceção é ilustrada pelo testemunho de uma direção técnica que afirma:

> *Para mim houve um grande impacto da formação, pois permitiu um crescendo na forma de agir como diretora técnica. Quando iniciei estas funções agia muito por impulso e, por vezes, não da forma mais correta para a situação. Com a formação fui aprendendo a gerir conflitos e prioridades, bem como a trabalhar a motivação da equipa. A experiência profissional e pessoal é a minha base como líder. Pelas minhas vivências, desenvolvi o perfil de diretora técnica que pretendo ser.* (G5)

A análise dos grupos focais evidencia que as direções técnicas reconhecem a formação contínua como um pilar central para o exercício da liderança na creche, refletindo a consciência da complexidade e multidimensionalidade do cargo. As áreas formativas identificadas demonstram a necessidade de articular competências pedagógicas, de gestão e de liderança, destacando-se a educação e pedagogia, a gestão de equipas, a gestão organizacional e o cumprimento dos requisitos da Segurança Social. A procura por especializações em direção técnica, bem como por formação em liderança e desenvolvimento pessoal, reforça a valorização de percursos formativos integrados, capazes de responder às exigências técnicas, relacionais e pedagógicas da função.

3.2.2.3. Necessidades formativas identificadas

Os/as participantes foram auscultados/as sobre as necessidades de formação identificadas como cruciais para o desempenho das suas funções. Verificou-se um reconhecimento e uma valorização da formação especializada e específica para as direções técnicas da creche.

Acho que havia necessidade de nós termos, como coordenadores pedagógicos e diretores técnicos, de termos muito mais apoio e haver uma variedade maior em termos de formação nesta área, que eu acho que é mesmo muito importante. Acabamos por dar o melhor de nós, mas muitas das vezes, sem ter uma base consistente e se calhar um apoio entre várias coordenadoras, em que possamos criar aqui alguma coesão em termos do cargo que desempenhamos. (E19)

As principais necessidades formativas identificadas foram organizadas em seis subcategorias de análise, apresentadas na Tabela 52. Estas situam-se num campo multidisciplinar, conforme comprovam os resultados apresentados e os testemunhos dos/as participantes.

Tabela 52

Subcategorias de análise das necessidades de formação das direções técnicas em creche

Necessidades formativas identificadas	*f*	%
Gestão de equipas	41	20.7%
Educação e pedagogia	36	18.2%
Desenvolvimento pessoal e relacional	33	16.7%
Legislação	33	16.7%
Gestão	31	15.7%
Liderança	24	12.1%
Total de respostas	198	100%

A subcategoria *gestão de equipas* apresenta o maior número de respostas. Cerca de 20.7% dos/as participantes apontam como fundamentais conteúdos formativos relativos à motivação das equipas, ao recrutamento e seleção e à elaboração de horários. São igualmente destacados o trabalho em equipa, a avaliação de desempenho e as estratégias de reconhecimento e valorização das equipas.

Acho que um encontro direcionado para a motivação da equipa: o que fazer, como fazer, estratégias... A mim iria ajudar-me muito. (F22)

Trinta e seis participantes (18.2%) apresentam sugestões de formação no âmbito da subcategoria *educação e pedagogia*. Destacam-se conteúdos sobre modelos e metodologias pedagógicos, coordenação e supervisão pedagógica e instrumentos e documentos pedagógicos. São também referidos o trabalho com as famílias, a observação e a avaliação pedagógica, entre outros.

Em termos de formação como diretora técnica seria mesmo na área pedagógica, até mais para poder, de uma forma mais efetiva, implementar pedagogias novas em creche. (A15)

A subcategoria *desenvolvimento pessoal e relacional* é referida por 16.7% das direções técnicas. São destacados conteúdos sobre a capacidade de escuta, a gestão das emoções, a comunicação e a

inteligência emocional. Os/as participantes apontam ainda as relações interpessoais, a mediação de conflitos, a gestão dos tempos de trabalho e de prioridades e a organização pessoal, entre outros.

> *Gestão emocional. Eu preciso saber gerir as minhas emoções para conseguir gerir as emoções dos outros, sejam eles colegas, sejam eles os utentes, os pais, não interessa. Na minha ótica, eu preciso de ser uma pessoa equilibrada e que tem que saber gerir aquilo que eu estou a sentir, para poder ajudar o outro.* (F8)

Na subcategoria *legislação*, 16.7% dos/as participantes identificam como fundamental o desenvolvimento de ações de formação sobre o enquadramento legal das creches. Os/as participantes consideram que o conhecimento e a compreensão da legislação são importantes para a melhoria do desempenho das suas funções.

Conteúdos de formação como a gestão, a gestão da qualidade e o planeamento estratégico foram organizados na subcategoria *gestão*, representando 15.7% das respostas obtidas. Esta subcategoria inclui ainda a sustentabilidade das organizações e conteúdos relativos à gestão económica e financeira.

> *A componente de gestão também é importante. Eu não tive componente de gestão, digamos assim, não tive e sinto graves lacunas, vou fazendo e vou vendo "ai deu erro", mas como é que podemos fazer melhor, por isso se tivesse uma componente de gestão era bom.* (J6)

Para 12.1% das direções técnicas, a formação na subcategoria *liderança* é considerada essencial para o desempenho das suas funções e responsabilidades.

> *A liderança..., eu acho que é preciso ser um bom líder para levarmos uma equipa a bom porto, de forma a proporcionarmos momentos de qualidade às nossas crianças. Acho que essa era a área que faltava para ser um bom diretor técnico.* (F1)

Para além das diferentes áreas formativas apresentadas, foi possível apurar considerações sobre as modalidades de organização da formação. Os/as participantes (6%) valorizam modelos baseados no debate, na reflexão e na partilha de experiências, entre outros aspetos.

> *Uma formação que nos permitisse pensar alto o que estamos a fazer e de que forma o poderíamos alterar. Sei lá...era um momento de partilha! Era isto que estamos aqui a fazer, mas com o nome de formação, se calhar. Alguém que nos pusesse a pensar! (...) No fundo serem mais momentos de partilha, do que momentos para absorvermos informação!* (C1)

A análise das narrativas evidencia o reconhecimento da necessidade de formação especializada e contínua para o exercício das funções de direção técnica na creche. As necessidades formativas identificadas pelos/as participantes revelam um caráter multidisciplinar. Esta diversidade de áreas

reflete a complexidade do cargo e a exigência de competências que articulem dimensões pedagógicas, relacionais, administrativas e estratégicas.

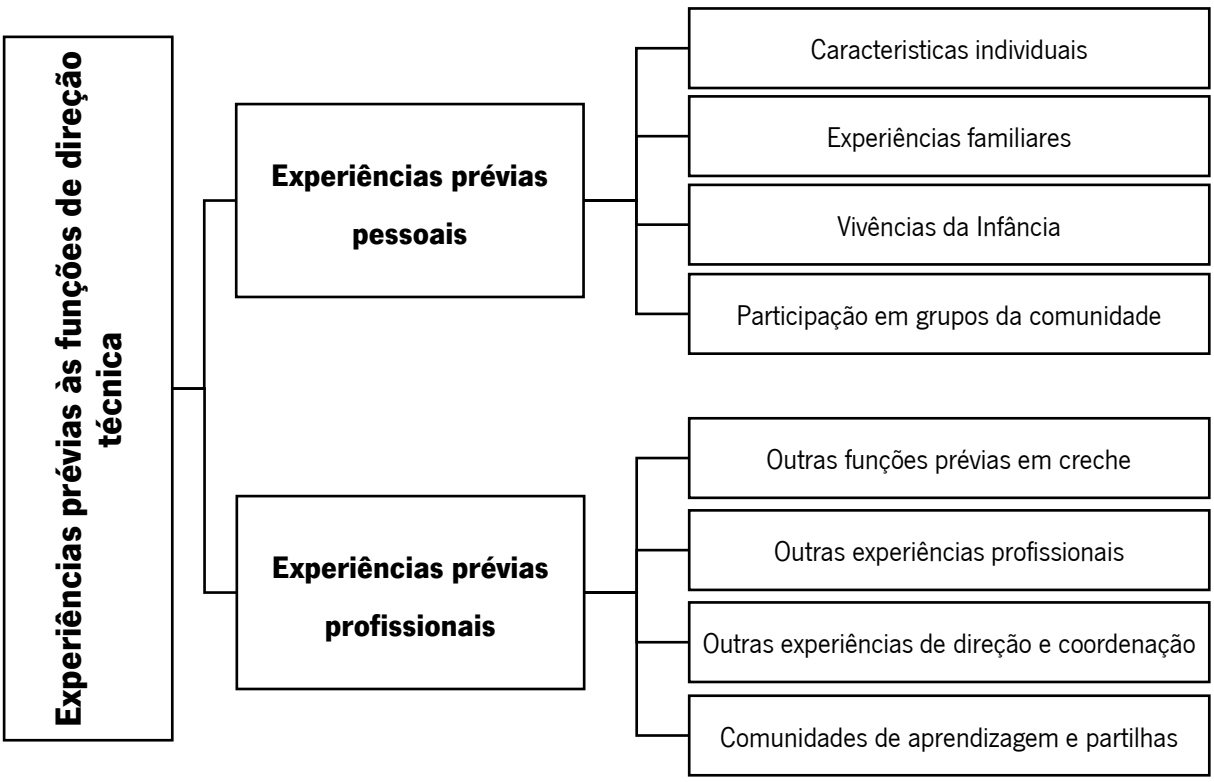
Para além dos conteúdos, os/as participantes sublinham igualmente a importância das modalidades formativas, valorizando abordagens baseadas na reflexão, na partilha de experiências e no debate entre pares, em detrimento de modelos exclusivamente transmissivos. Estas perspetivas reforçam a ideia de que a qualificação das direções técnicas não se esgota na aquisição de conhecimentos teóricos, mas requer espaços de construção coletiva, apoio profissional e desenvolvimento crítico, capazes de sustentar uma liderança mais eficaz e alinhada com os desafios do contexto da creche.

3.2.3. Experiências prévias relevantes

Na análise e tratamento dos dados da investigação procurou-se compreender as perceções dos/as participantes sobre as experiências prévias pessoais e profissionais, consideradas relevantes e com impacto positivo no desempenho das funções e responsabilidades de direção técnica (Figura 6).

Figura 6

Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Experiências prévias às funções de direção técnica".



3.2.3.1. Experiências pessoais

A referência a experiências pessoais surge com pouco destaque, sendo referida somente por 18 participantes (18.8%). Identificaram-se quatro subcategorias de análise (Tabela 53), nas quais se destacam as características individuais e as experiências familiares, como a parentalidade ou a proveniência de famílias numerosas. Foram ainda assinaladas as experiências em grupos da comunidade, como a catequese e os escuteiros, e as próprias vivências da infância.

Tabela 53

Subcategorias de análise das experiências pessoais prévias relevantes

Experiências pessoais	*f*	%
Características individuais	7	38.9%
Experiências familiares	6	33.3%
Vivências da infância	3	16.7%
Participação em grupos da comunidade	2	11.1%
Total de respostas	18	100%

No decorrer da partilha das experiências pessoais, são identificadas *características individuais* que alguns/as participantes (7%) consideram favorecer o desempenho das responsabilidades de direção técnica.

> *Obviamente eu acredito que a maturidade que a vida nos vai dando, também é um ponto fundamental para saber lidar com tudo isto.* (C3)

Relativamente à subcategoria *experiências familiares*, 6% dos/as participantes destacam contribuições no âmbito da parentalidade e da pertença a famílias numerosas. Foi igualmente referido o facto de ser irmão/ã mais velho/a, entre outros aspetos.

> *Posso falar aqui 2 ou 3 coisas que podia ter ou não ter, mas que por acaso acho que contribuem para a função. Eu sou a irmã mais velha de 8 irmãos. Por isso, também, em casa, sempre tive que cuidar dos meus irmãos, a partir dos 11/12 anos também assumi ali muitas funções. Até a brincar dizem que eu era a capitã.* (F12)

Na subcategoria *vivências da infância*, salientam-se experiências que contribuíram para os desempenhos atuais das funções de direção técnica. Estas experiências encontram-se associadas a memórias afetivas positivas.

> *Eu acho que precisei, por exemplo, de alguns anos de estar aqui para perceber que muito daquilo que eu quero para este projeto se deve a duas pessoas, que foram as minhas amas (...) Porque me*

trouxeram, impregnaram-me na pele uma noção de cuidado, de infância, de carinho... que eu nunca mais esqueci. (C3)

E depois acho que a minha experiência pessoal foi o facto de eu ter crescido nesta escola. A escola era do meu pai, eu nunca saí desta escola, eu entrei aqui com 2 meses de vida e eu cresci aqui. (...) Eu costumo dizer que nunca saí da escola e essa experiência pessoal afetou claramente o meu saber-estar hoje nesta posição. (E15)

Dois/duas participantes (11.1%) referiram experiências de *pertença a grupos da comunidade*, como os escuteiros e a catequese.

Eu tenho formação como líder de grupos de jovens católicos e estou habituada a chefiar equipas desde os meus 16 anos. Estive em missão, fora do país, durante 3 anos e liderei essas equipas em missão, portanto, esta questão de liderar equipas não é algo que me fosse estranho. (E10)

Em síntese, a referência a experiências pessoais prévias surge de forma pouco expressiva nas narrativas dos/as participantes, sendo identificada apenas por uma minoria. Ainda assim, as experiências mencionadas revelam contributos relevantes para o desempenho das funções, sobretudo ao nível das características individuais, como a maturidade e a capacidade de lidar com responsabilidades, e das experiências familiares, nomeadamente a parentalidade, a pertença a famílias numerosas ou a assunção precoce de papéis de cuidado.

De forma complementar, alguns testemunhos evidenciam a influência das vivências da infância e da participação em grupos da comunidade, como os escuteiros ou a catequese, sublinhando a importância de experiências marcadas por relações de cuidado, sentido de pertença e liderança precoce. Embora com menor expressão, estas narrativas sugerem que certas experiências pessoais contribuem para a construção de disposições relacionais, éticas e organizacionais que podem enriquecer o exercício da liderança em contexto de creche.

3.2.3.2. Experiências profissionais

Comparativamente com as experiências pessoais prévias, a categoria das experiências profissionais prévias obteve um maior número de respostas. Registou-se um total de 63 respostas por parte dos/as participantes.

Os/as participantes identificaram experiências profissionais prévias consideradas relevantes para as atuais funções de direção técnica, conforme dados apresentados na Tabela 54. Estas foram organizadas em quatro subcategorias de análise: (a) outras funções em creche; (b) outras experiências

profissionais; (c) outras experiências de direção e coordenação; e (d) a participação em comunidades de aprendizagem e partilhas.

Tabela 54

Subcategorias de análise das experiências profissionais prévias relevantes

Experiências profissionais	*f*	%
Outras funções prévias em creche	29	46%
Outras experiências profissionais	17	27%
Outras experiências de direção e coordenação	10	15.9%
Comunidades de aprendizagem e partilhas	7	11.1%
Total de respostas	63	100%

No que diz respeito à subcategoria *outras funções prévias em creche*, 46% das respostas apontam para experiências profissionais noutras creches onde os/as participantes já tenham trabalhado. São também referidas outras experiências profissionais nas atuais creches, antes da assunção das funções de direção técnica.

Das funções prévias em creche, destacam-se experiências como educador/a de infância, trabalhos em contexto de sala e substituições pontuais das anteriores direções técnicas, por exemplo, em situações de doença ou férias. Estas experiências são identificadas como fundamentais para o conhecimento da realidade de cada contexto e para uma atuação mais adequada ao mesmo.

> *Eu estou na instituição há vinte e seis anos (...). Quando eu entrei aqui, eu era auxiliar de ação educativa. (...) Depois tirei o meu curso, eu sou professora do primeiro ciclo e segundo ciclo, e então trabalhei desde 2004 no ATL. Tem o primeiro ciclo e ao mesmo tempo dava apoio. Quando não estava no ATL dava apoio nas salas. (...) Há quatro anos, fui chamada para ser diretora técnica (...) Isso ajuda-me muito na direção técnica (...) ajudou-me muito e ajuda-me muito todos os dias, de ter passado pelos trabalhos diferentes... eu acho que compreendo muito mais alguns aspetos na instituição, porque eu passei por eles.* (A7)
>
> *O facto de ter começado e ter estado em sala durante alguns anos, pronto, acho que foi muito importante para depois também saber quais é que são as necessidades e a realidade de estar na sala.* (E12)

A subcategoria - *outras experiências profissionais*, é apontada por 27% dos/as participantes como tendo contribuições para o atual desempenho das responsabilidades de direção técnica da creche.

> *Agora, a nível profissional, eu já fui presidente da junta dois mandatos. Portanto, já tive dois mandatos, já tive uma empresa antes de estar aqui. Acho que isso, como dizia a F14, dá-nos essa questão de já*

termos vários... outras coisas, outras funções que não é só a de educador, dá-nos aqui outra margem para... mesmo nas relações interpessoais com as colaboradoras. (F9)

Para o exercício das atuais funções, 15.9% dos/as participantes destacaram a subcategoria - *outras experiências profissionais de direção e coordenação*. Estas experiências abrangem a coordenação técnica e/ou pedagógica de outros contextos. São exemplificados casos como a coordenação pedagógica de jardins de infância e experiências de direção técnica em creches anteriores.

Na altura, quando eu trabalhava em pré-escolar era obrigatório uma coordenadora e fui-o alguns anos e isso já terá dado algumas ajudas. (E6)

A participação em grupos de partilha, em projetos com várias instituições e comunidades de aprendizagem é valorizada por alguns dos/as participantes. O apoio e as partilhas entre profissionais são também apontados como fatores que influenciam positivamente o desempenho das funções de direção técnica. Estes elementos estão referenciados por 11.1% dos/as participantes na subcategoria *comunidades de aprendizagem e partilhas.*

Outra coisa que me preparou muitíssimo foi estar sempre em rede com colegas, visitar outras instituições. (E14)

A análise das experiências profissionais prévias evidencia que estas assumem um papel particularmente relevante na preparação para o exercício das funções de direção técnica na creche, sendo mais valorizadas do que as experiências pessoais. As narrativas dos/as participantes revelam que o desempenho da liderança é sustentado por percursos profissionais diversificados, com especial destaque para o exercício de outras funções prévias em contexto de creche, nomeadamente o trabalho em sala e a assunção gradual de responsabilidades, os quais permitem um conhecimento das dinâmicas institucionais e das exigências do quotidiano educativo.

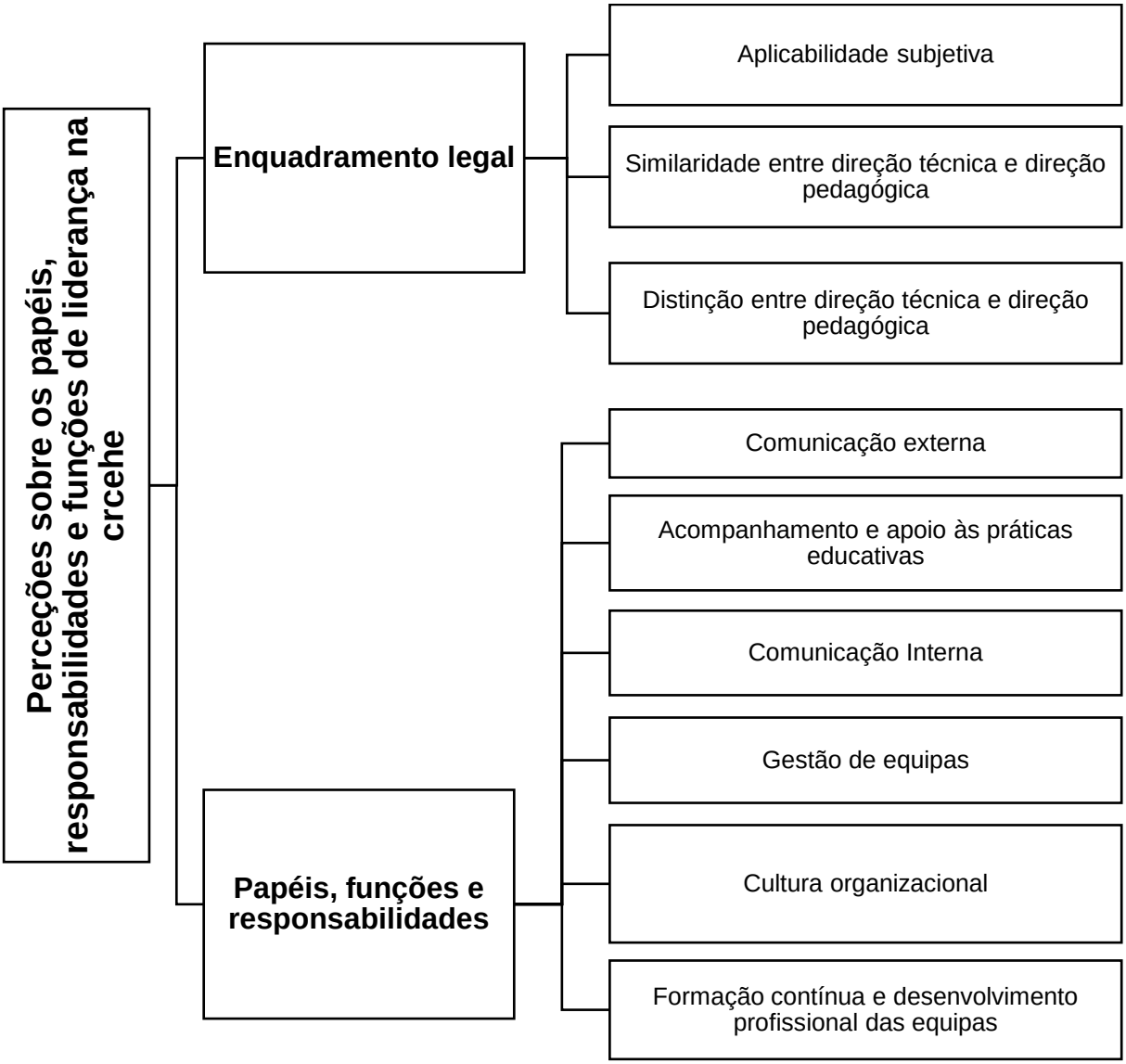
Paralelamente, os/as participantes reconhecem o contributo de outras experiências profissionais, bem como de funções anteriores de direção e coordenação, que reforçam competências organizacionais, relacionais e de gestão. A participação em comunidades de aprendizagem e espaços de partilha surge igualmente como um fator facilitador do desenvolvimento profissional, promovendo a reflexão crítica, a aprendizagem entre pares e a construção de práticas mais informadas. Em conjunto, estas experiências evidenciam que a liderança na creche é profundamente influenciada por trajetórias profissionais diversificadas, que possibilitam uma atuação mais contextualizada e eficaz no exercício da direção técnica.

3.2.4. Perceções sobre os papéis, funções e responsabilidades de liderança na creche

A realização dos grupos focais permitiu obter dados importantes sobre as perceções que as direções técnicas das creches detêm sobre as suas conceções e práticas de liderança (Figura 8). Esta recolha de informação foi possível através da análise e compreensão dos seus papéis, responsabilidades e funções.

Figura 7

Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Perceções sobre os papéis, responsabilidades e funções de liderança na creche".



3.2.4.1. Enquadramento legal da liderança na creche

A realização dos grupos focais foi imprescindível para compreender, em detalhe, as conceções dos/as participantes sobre as suas principais funções e responsabilidades. Este entendimento surge no enquadramento da Portaria 262/2011, que enuncia as competências das direções técnicas das creches em Portugal. Destaca-se que, apesar de esta Portaria ter sido alvo de atualizações recentes, não se verificaram alterações nas responsabilidades e competências da direção técnica, nem nos requisitos académicos para o exercício das funções.

Os dados obtidos foram organizados em três subcategorias (Tabela 55): aplicabilidade subjetiva; similaridades entre a direção técnica da creche e a direção pedagógica da educação pré-escolar; e distinções entre a direção técnica da creche e a direção pedagógica da educação pré-escolar.

Tabela 55

Subcategorias de análise das perceções sobre o enquadramento legal da liderança na creche

Perceções	*f*	%
Aplicabilidade subjetiva	13	24.5%
Similaridade entre direção técnica e direção pedagógica	35	66%
Distinção entre direção técnica e direção pedagógica	5	9.4%
Total de respostas	53	100%

Começou-se por apurar as perceções que as direções técnicas detêm sobre esta orientação legal. Treze participantes (13.5%) apontaram pontos críticos ao nível da aplicabilidade da Portaria e da falta de especificidade nas funções da direção técnica, dados agrupados na subcategoria *aplicabilidade subjetiva*. Estes/as participantes consideraram que o enquadramento legal carece de especificidade e detalhe na tipologia de funções atribuídas às direções técnicas das creches. A relevância desta dimensão é evidenciada nos excertos que se seguem:

> *Em relação ao artigo 9.º, se nós lermos com alguma atenção, aquilo é tão só a cópia do modelo de gestão da qualidade da creche publicado pelo próprio ISS. Portanto, esse artigo é muito vazio naquilo que é a realidade e a responsabilidade que um diretor técnico assume nos dias de hoje, sobretudo muito vazio na questão da responsabilidade.* (A14)

> *Esta lei, esta Portaria, nesta cláusula é um saco muito grande, onde cabe tudo, tudo, tudo. (...) Acho que realmente é pouco específica, é pouco clara. Devia estar mais específica...* (H11)

Nas narrativas dos/as participantes foi percetível que, por vezes, os conceitos de direção técnica e direção pedagógica se confundem. Tornou-se, por isso, essencial compreender o entendimento dos mesmos, uma vez que o enquadramento legal não prevê uma direção pedagógica para a creche.

Para trinta e cinco participantes (36.5%), a direção técnica e a direção pedagógica são, na prática, cargos semelhantes. Em contrapartida, cinco participantes afirmaram tratar-se de cargos e funções distintos.

> *Eu acho que as responsabilidades são exatamente as mesmas. (...) a responsabilidade de um diretor pedagógico e de um diretor técnico são efetivamente as mesmas.* (F2)

Os/as participantes que consideraram as funções e responsabilidades de direção técnica e direção pedagógica similares apresentaram justificações para a ausência da designação legal "direção pedagógica" na creche. Estas razões relacionam-se, essencialmente, com o facto de a creche não ser tutelada pelo MECI. Adicionalmente, foi referido o facto de que a direção técnica pode ser assumida por profissionais que não sejam educadores/as de infância. Nestes casos, os/as detentores/as do cargo podem não possuir formação específica nas áreas educativas e pedagógicas, o que condiciona a utilização da terminologia pedagógica no enquadramento legal, conforme observado nas narrativas que se apresentam:

> *Uma vez que o pré-escolar está muito sobre a alçada do Ministério da Educação, ali temos mesmo que ter uma coordenação pedagógica, porque o Ministério da Educação assim o exige, enquanto que na creche penso que não há essa exigência é mais o diretor técnico. Penso eu que é mais por aí.* (H12)

> *Porque não podia chamar coordenador pedagógico a alguém que não fosse educador ou professor, como diretor técnico podes ter um psicólogo, uma assistente social... A meu ver é uma questão de vocabulário para lá poder colocar uma série de pessoas que não são da área pedagógica ou educativa, não é?.* (E10)

Somente cinco participantes (5.2%) afirmam que as responsabilidades de direção técnica e de direção pedagógica são totalmente distintas, conforme ilustram os seguintes testemunhos:

> *Mas a direção técnica não é a mesma coisa do que coordenação pedagógica, eu acho que isso é mais visível quando as pessoas são diferentes. Porque a direção técnica tem responsabilidade sobre a área financeira, por exemplo, que é uma coisa que a coordenação pedagógica não tem que ter.* (F3)

> *Agora a nível burocrático e interno, para mim a grande diferença é esta: na creche, como diretora técnica, há toda uma burocracia incluída, que eu não tenho no jardim de infância.* (E10)

A análise das perceções das direções técnicas sobre o enquadramento legal da liderança na creche, definido pela Portaria n.º 262/2011, revela que, apesar de atualizações legislativas, as competências e responsabilidades do cargo permanecem inalteradas. Uma parte significativa dos/as

participantes considera que a legislação é pouco específica, permitindo interpretações subjetivas das funções atribuídas. A maioria entende que, na prática, a direção técnica desempenha funções semelhantes às de uma direção pedagógica, apesar de esta não estar formalmente prevista na creche, o que é justificado pela tutela institucional distinta e pela diversidade de perfis profissionais que podem assumir o cargo. Um número reduzido de participantes distingue claramente os dois papéis, salientando as responsabilidades administrativas e burocráticas próprias da direção técnica. No conjunto, os dados evidenciam a necessidade de maior clarificação legal do papel da liderança na creche.

3.2.4.2. Papéis, funções e responsabilidades de liderança na creche

Os dados obtidos na realização dos grupos focais permitiram recolher informações importantes sobre as perceções das direções técnicas em relação aos seus papéis, funções e responsabilidades de liderança nas creches. Decorrente deste tratamento dos dados, foi possível organizar as informações obtidas em seis subcategorias de análise, conforme a Tabela 56 apresentada de seguida.

Tabela 56

Subcategorias de análise dos papéis, funções e responsabilidades de liderança na creche

Papéis, funções e responsabilidades	*f*	%
Comunicação externa	117	23.6%
Acompanhamento e apoio às práticas educativas	98	19.8%
Comunicação interna	97	19.6%
Gestão de equipas	84	17%
Cultura organizacional	57	11.5%
Formação contínua e desenvolvimento profissional das equipas	42	8.5%
Total de respostas	495	100%

3.2.4.2.1. Comunicação externa

A subcategoria *comunicação externa* surgiu com grande destaque nas narrativas das direções técnicas, tendo sido identificadas 117 narrativas relativas a diferentes estratégias e práticas de comunicação externa, representando 23.6% das respostas.

No estudo destas práticas constatou-se o recurso a diversas estratégias. Destacaram-se o uso de plataformas digitais e sites (*f*=33), a utilização das redes sociais (*f*=17) e a comunicação via e-mail (*f*=13). Contudo, são privilegiadas as estratégias de contacto pessoal, nomeadamente nos momentos de receção e entrega diária das crianças (*f*=34) e na realização de reuniões presenciais (*f*=11).

A comunicação com as famílias, através do acolhimento, da entrega das crianças e de encontros presenciais, foi valorizada pelos/as participantes. Estas modalidades, com ou sem suporte escrito, são preferidas devido ao contacto mais pessoal e personalizado que permitem estabelecer e que se evidenciaram em alguns testemunhos:

> *Eu digo sempre às famílias que o comunicar é essencial, a comunicação presencial para mim é fundamental.* (H5)

As plataformas digitais constituem um recurso de comunicação amplamente utilizado. É de realçar que alguns/as participantes referem que o recurso a estas ferramentas decorreu, em grande medida, de uma necessidade emergente dos planos de contingência implementados entre 2000 e 2022.

> *Além disso, usamos plataforma digital para facilitar e promover o fluxo de informação, quase constante, entre as equipas das salas e os pais. Tem vantagens na comunicação (...) Todas as comunicações que os educadores fazem, fica salvaguardada, porque fica um registo na direção técnica. Portanto, essas comunicações estão todas registadas, quer as que recebem, quer as que enviam.* (E1)

Também é possível identificar situações em que a comunicação, quando se pretende mais formal, é realizada de forma escrita. Para o efeito, os/as participantes recorrem ao uso do e-mail, de cadernetas e/ou de destacáveis.

A investigação salientou alguns constrangimentos inerentes à comunicação com as famílias. Estes resultaram de medidas associadas à COVID-19, do comportamento individual ou da atuação das direções de topo, conforme exemplificado na narrativa apresentada de seguida:

> *O que é que acontece também? É que muita informação continua a ir para os pais através da direção. (...) muitas vezes, os pais (...) ainda não perceberam muito bem, que as educadoras não têm acesso a esse email, a não ser que seja por uma via transversal. (...) Ou seja, se a diretora faz uma triagem e vê que aquilo é importante ser dado a conhecer à educadora, até vai. Se é importante ser passado para a coordenadora pedagógica/ diretora técnica, até vai. Se achar que é uma coisa que é tratada ali, ali fica.* (J7)

Pode, assim, constatar-se que a subcategoria comunicação externa é reconhecida e valorizada nas funções de direção técnica. Esta comunicação é concretizada com recurso a múltiplas estratégias, combinadas em função dos objetivos estabelecidos. Destaca-se a necessidade de encontrar formas de

partilhar o quotidiano da creche e, simultaneamente, garantir momentos individuais de partilha sobre a vida de cada criança em particular.

> *Depois em relação às famílias, há reuniões trimestrais no início do ano, temos também no final do ano e pelo meio temos aquelas reuniões por período, onde são entregues os registos de observação e avaliação, mas depois também as reuniões sempre que haja necessidade de falar com o encarregado de educação, (...) temos muitos momentos que aproveitamos, seja na entrega da manhã, e mesmo na entrega à tarde, quando vão embora (...) Depois promovemos ao longo do ano letivo, com as famílias, momentos de convívio, festividades (...) estes convívios geram sempre uma forma de interagir, de os conhecer, deles também nos conhecerem melhor a nós, de criarmos esta confiança, estas relações de transparência, (...) depois também em tudo o que é informação com a instituição é enviada por e-mail, ou se tem necessidade de uma assinatura é entrega em formato de papel. Depois temos grupos de WhatsApp, Facebook, partilhamos todas as atividades que são feitas, durante a semana e com a justificação do porque é que é feito, quais são os objetivos, como podem dar continuidade em casa. Também há um representante dos pais... Mas também temos uma reunião que é mensal e é eleito um representante legal de cada sala, de pais (...).* (F31-ABL)

3.2.4.2.2. Acompanhamento e apoio às práticas educativas

A subcategoria *acompanhamento e apoio às práticas educativas* revela que as direções técnicas desenvolvem as suas funções de liderança com base em quatro estratégias centrais, sendo estas a realização de reuniões de equipa (*f*=45); a observação participante (*f*=29); o recurso a plataformas digitais e grupos online privados (*f*=19); e os encontros informais esporádicos e ocasionais (*f*=5), como os que ocorrem durante as pausas de trabalho.

A realização de reuniões de equipa (*f*=45) assume-se como uma das estratégias mais relevantes, ocorrendo nas modalidades presencial e online, em grupo e individualmente, ou ainda com toda a equipa ou por categorias profissionais. Esta prática é apontada pelas direções técnicas como o mecanismo que permite acompanhar e apoiar, de forma estruturada, as equipas da creche no desenvolvimento das suas atividades.

> *Reunimos semanalmente, e para mim, este é o momento alto da semana; reunir-me com as educadoras. Reunimos para refletir sobre o que está a acontecer, o que pode vir a acontecer, sobre projetos que se estão a desenvolver, Coisas que é necessário aprender rapidamente, alterações que sejam importantes fazer; as planificações que vão atendendo às necessidades e interesses das crianças e que muitas vezes têm necessidade de ajustes. Trazem para a reunião dúvidas e questões que com a ajuda de todas acabam por ser mais fáceis de resolver (...). E este é o momento alto da semana.* (B7)

A observação participante, concretizada através do acompanhamento do quotidiano na creche e da consulta e validação de documentos, foi igualmente identificada como uma estratégia essencial para apoiar as equipas. Esta prática permite às direções técnicas uma supervisão direta e contextualizada, facilitando a validação das dinâmicas pedagógicas e a conformidade documental no terreno.

> *No dia a dia procuro ir muito às salas e estar muito presente. Uma das coisas que também faço e que também sinto que é útil, são as observações em sala. No momento em que eu vou à sala tento observar, quer as crianças, mas principalmente também a atitude do adulto. Esse momento serve-me para eu ir buscar um bocadinho de informação, que depois me vai apoiar na questão da formação ou propriamente de algumas coisas que nós podemos mudar.* (A4)

O recurso às plataformas digitais e grupos online privados é igualmente apresentado como um mecanismo que permite acompanhar as equipas de creche e o trabalho desenvolvido em sala. Estas ferramentas digitais surgem como canais de supervisão e monitorização contínua, facilitando o fluxo de informação e o suporte técnico-pedagógico às práticas quotidianas dos/as profissionais.

> *Relativamente à supervisão, a aplicação também foi uma grande mais-valia. Eu a qualquer momento acedo à turma, acedo à planificação, acedo à avaliação, acedo aos indicadores, neste caso, das atividades a serem desenvolvidas, acedo ao sumário do que foi feito, acedo à comunicação por parte dos pais e também faço a supervisão relativamente à comunicação. (...) Esta ferramenta é.... acho que facilita-me o trabalho a nível também desta supervisão, a nível do cumprimento de todas as exigências a nível burocráticas.* (E17)

Os encontros informais e ocasionais foram igualmente identificados pelos/as participantes como uma oportunidade relevante para acompanhar as equipas da creche. Estes momentos permitem a partilha célere de informações e o apoio mútuo na tomada de decisões, entre outros aspetos que reforçam a proximidade entre a direção técnica e os/as profissionais da creche.

> *Eu falo bastante com as minhas colegas, falamos às vezes na hora de almoço. Nós quase todos temos a mesma hora de almoço, nós educadoras, e então pronto a hora do almoço quase que falamos de trabalho para variar e contamos o que é que se passa nas salas, às vezes as nossas dúvidas, ou o que é que corre mal.* (F4)

Apesar de ser uma dimensão valorizada, constitui uma função exigente para as direções técnicas, que a assinalam diversas dificuldades (f=11) no seu exercício. Entre os principais constrangimentos apontados, destacam-se a gestão do tempo, a sobrecarga de funções e as condições dos locais de trabalho, a par do conhecimento insuficiente das próprias funções e da complexidade na definição das prioridades de ação.

> *Para acompanhar o trabalho pedagógico que as colegas fazem em sala é praticamente impossível, não é? Porque se eu tenho uma sala também da aquisição da marcha e um berçário para assegurar o*

acompanhamento dessas salas e trabalhar com eles, pouco me resta. Acumulando com a direção técnica, pouco me resta para passar nas outras salas. Vou passando pontualmente. (F29)

Nós não sabemos, caímos no cargo e como não sabemos bem. Acho que nos preocupamos inicialmente demasiado em tentar perceber a burocracia toda e deixamos um bocadinho a supervisão de lado e isso foi um erro que eu cometi no início. (F2)

3.2.4.2.3. Comunicação interna

A par da análise das práticas de comunicação externa, também se analisaram as práticas e estratégias de comunicação com as equipas e com as direções de topo (órgãos sociais) organizadas na subcategoria comunicação interna.

Identificaram-se várias estratégias de comunicação interna, quer com as equipas, quer com as direções de topo da creche. Estas variam entre a realização de reuniões de equipa (*f*=22), o recurso a redes sociais (*f*=17) e o uso de e-mails institucionais (*f*=12). São também referidas a realização de reuniões com as direções de topo ou órgãos sociais (*f*=7), o recurso a plataformas digitais (*f*=5) e o uso de circulares, convocatórias e murais de informações (*f*=7). Uma vez mais, um número elevado de participantes privilegia a comunicação direta, pessoal e individualizada (*f*=27).

A comunicação presencial e individual é assinalada através de diferentes modalidades. Destacam-se a presença nas salas e os encontros informais em pequenas pausas ao longo do dia, entre outros momentos.

Quando eu acho que devo dar essa informação presencial e devo ser eu a fazê-lo, de manhã quando passo pelas salas, eu vou falando, com cada uma, dessa informação, porque isso também me dá um feedback do que elas pensam (...).Se eu for dizer a cada uma delas ou a cada sala, eu também já vejo no olhar, ou na reação, ou a forma como ela me vai dizer, alguma coisa, eu já sei qual é a recetividade que eu tenho. (H4)

De acordo com os dados anteriormente apresentados, é possível constatar que as reuniões com as equipas assumem um especial destaque nas práticas de comunicação interna adotadas. Esta estratégia é identificada como um dos principais mecanismos de articulação e partilha de informação no seio da organização.

Ok, comunicação interna com a equipa pedagógica nós fazemos reuniões mensais também, mais também no sentido de avaliar como é que estão em cada sala, as dificuldades, o que é que cada uma sente, como é que as colegas estão. Também preparamos as atividades, mas como lá está no início do ano os documentos que nos norteiam já estão feitos, isto no fundo, organizar um bocadinho as

atividades, mas o mais importante é este momento em que OK como é que eu estou, como é que está a minha sala, quais são as minhas maiores dificuldades. O que é que nós podemos, como é que em equipa podemos resolver algumas coisas. (H4)

Ao nível das reuniões, as realizadas com as direções de topo da creche são também identificadas como uma importante estratégia de comunicação. Estas ocorrem principalmente em situações de maior formalidade, apresentando, no entanto, uma periodicidade reduzida.

Quando há algo mais formal, alguma comunicação do Conselho Executivo temos as reuniões gerais. Duas vezes no ano. É logo o início do ano letivo e depois quando há assim algumas mudanças grandes (...). (H17)

Relativamente às reuniões, foi possível identificar que, apesar do reconhecimento do seu valor, existem dificuldades e constrangimentos na sua realização. Estes fatores prendem-se com a gestão de horários laborais e pós-laborais, bem como com a necessidade de substituição dos/as profissionais presentes na reunião perante a escassez de pessoal, entre outros aspetos.

As reuniões de educadoras não são feitas tanto como se gostaria que se fizesse. Tem muito a ver com o absentismo das pessoas, ou seja, está constantemente alguém a faltar e é difícil retirar as pessoas das salas para fazermos reuniões. (G1)

Relativamente à utilização das redes sociais para a comunicação interna, apesar de algumas críticas apontadas, esta assume-se como uma prática recorrente. A sua utilização é corroborada pelos dados apresentados.

Em termos de equipa, como já falei há bocadinho, nós falamos pelo whatsApp com a equipa de educadoras. Nós temos um grupo só nosso, com as auxiliares temos um grupo comum, só de funcionárias, meu e das funcionárias, e depois temos ainda um outro com os donos e todas as outras funcionárias. (J1)

Como referido anteriormente, a utilização das redes sociais é entendida pelos/as participantes com alguma sensibilidade. Apesar de serem um instrumento de comunicação ao qual algumas direções técnicas recorrem, é notória a preocupação com a sua utilização, uma vez que nem sempre resulta numa comunicação positiva.

Da nossa parte não temos grupo do WhatsApp. (...) existem sempre, se calhar, algumas inconveniências. (...) Apesar de ser um WhatsApp de colegas, acabam-se por haver partilhas que não são produtivas. (...) Nós pretendíamos uma proximidade entre todas, um trabalho colaborativo e não foi isso que se verificou. Portanto, a nível do WhatsApp não. (A5)

Durante a realização dos grupos focais, foi também possível constatar que existem várias preocupações com a comunicação, sendo esta considerada a vários níveis. Os/as participantes

destacaram que a eficácia comunicativa é transversal a todas as dimensões da liderança, impactando a relação com as famílias, com a equipa e com a gestão institucional.

> *Na nossa instituição o problema da comunicação sempre esteve muito presente, principalmente no seio da equipa de funcionários, de forma transversal, e é um dos pontos que estamos a tentar trabalhar seja com reuniões de equipas, seja com sessões com o gabinete de psicologia da instituição, seja com a introdução de mais formação.* (E1)

Foi ainda possível verificar a existência de preocupações na adequação das estratégias e no planeamento da comunicação aos diferentes grupos de trabalho da creche, distinguindo, por exemplo, a abordagem com auxiliares ou com educadores/as de infância. Os/as participantes salientam que não recorrem a uma única estratégia de comunicação isoladamente. É possível constatar, em vários discursos, a combinação de diferentes estratégias, formais e informais, na comunicação interna com a equipa e com a direção de topo ou órgãos sociais.

3.2.4.2.4. Gestão de equipas

Continuando a análise da categoria *papéis, funções e responsabilidades* das lideranças na creche, apresentam-se de seguida os dados da subcategoria *gestão de equipas*.

No decorrer dos grupos focais, foi possível compreender o papel das direções técnicas nesta dimensão, nomeadamente ao nível da gestão do bem-estar e satisfação das equipas (*f*=24) e da promoção do trabalho em equipa e entreajuda (*f*=15). Foram também referidas a partilha de responsabilidades de liderança (*f*=14), o desenvolvimento de práticas de escuta e envolvimento na construção de consensos partilhados (*f*=12), a gestão de conflitos e resolução de problemas (*f*=10) e, por fim, a constituição das equipas de sala (*f*=9). O testemunho seguinte revela a dimensão mais representada nas respostas obtidas:

> *Para que as crianças estejam bem, os adultos que estão com as crianças precisam de estar bem. E nós precisamos de garantir este cuidado para com as pessoas que estão à nossa volta, na nossa equipa. Precisamos de promover o bem-estar na equipa, promover o bem-estar nas relações. E isso é muito complexo numa base diária. É muito difícil, é desgastante, é exigente e precisávamos de dar mais atenção.* (E20)

A promoção do trabalho em equipa e da entreajuda, bem como a partilha de responsabilidades de liderança com as equipas da creche, constituem práticas da subcategoria gestão de equipas com elevada relevância nas narrativas das direções técnicas. Estas dimensões refletem uma perspetiva de liderança distribuída, onde a colaboração é vista como um pilar fundamental:

Sabemos todas que temos de trabalhar em equipa, senão a casa não funciona bem. (...) Têm de ser um todo, trabalhar todas como uma equipa e isso sempre lhes foi dito e tem mesmo de ser assim. Todas somos necessárias e importantes, desde a direção técnica a todas as colaboradoras que são necessárias e importantes. (B5)

Na subcategoria da gestão de equipas, obtiveram-se testemunhos relevantes sobre a gestão de conflitos e a resolução de problemas. Estas narrativas evidenciam que a mediação de tensões interpessoais e a procura de soluções concertadas são competências críticas no quotidiano das direções técnicas:

Isto não tem só a ver com a gestão de conflitos, às vezes tenho alguma dificuldade em não reagir, porque depois é sempre culpa da direção, ou a culpa é deste ou daquele, nós quando trabalhamos há muitos anos numa instituição como é o meu caso, isto é a nossa segunda casa e tendencialmente às vezes há aquele sentimento para defender a organização e eu sei que devia fazer formação neste sentido, ter competências para, mais facilmente, me colocar no lugar das alegadas vítimas, porque as colegas que não são premiadas consideram-se as alegadas vítimas (...) para tentar equilibrar as coisas e tentar aproveitar esse desagrado delas e transformar em motivação contínua...(E6)

O desenvolvimento de práticas de escuta e o envolvimento das equipas na construção de consensos partilhados entre os diferentes profissionais foram afirmados, na subcategoria gestão de equipas, como dimensões fundamentais da responsabilidade das direções técnicas. Estas práticas foram identificadas como cruciais para a construção de coesão nas metodologias implementadas na creche e na elaboração de sentidos comuns, particularmente em situações de implementação de mudanças e no desenvolvimento de projetos.

Normalmente um projeto é desenhado por todos na creche. Não é só pelas educadoras, não é só pela diretora pedagógica, mas sim pelas auxiliares, pelos serviços gerais. Toda a gente intervém nesta decisão. As ideias são de todos. (...) Porque se nós contarmos com as opiniões das outras pessoas, quanto mais ideias, melhor será o produto final. (F6)

Uma dimensão identificada na subcategoria gestão de equipas foi a organização das equipas de sala, compostas por educadores/as de infância e ajudantes de ação educativa. Nas narrativas das direções técnicas, surgem questões centrais sobre como organizar, quais os critérios para a formação destas equipas e quem deve acompanhar cada grupo de crianças. Destaca-se que, nesta reflexão, as direções técnicas demonstram preocupações de conciliação e gestão, procurando equilibrar as dinâmicas internas das equipas com o que é pedagogicamente mais favorável para as crianças.

É aquela altura do ano em que tenho de escolher equipas e às vezes é uma dificuldade tremenda, porque tenho de avaliar muitos aspetos, se gosta de trabalhar em creche, se não gosta, se se dá bem com A, B ou C, é muito complicada essa gestão. (B2)

3.2.4.2.5. Cultura organizacional

O estudo da categoria relativa aos papéis, funções e responsabilidades das lideranças na creche permitiu identificar uma subcategoria de elevada relevância: *a cultura organizacional*.

Nesta dimensão, analisaram-se as contribuições das direções técnicas para a definição de princípios e valores para a instituição (*f*=36), bem como para a construção de uma identidade organizacional (*f*=21) nas creches sob a sua liderança. Constatou-se que diversas direções técnicas (*f*=36) possuem valores e princípios formalmente definidos, os quais se encontram vertidos em instrumentos como o regulamento interno, a política da qualidade e o projeto educativo.

> *Estamos a fazer há já algum tempo essa desconstrução, daquilo que é a imagem de criança, de profissional, do que é o trabalho em creche, do que é verdadeiramente o nosso trabalho e a nossa missão, enquanto educadores. Portanto, nós já estamos há alguns meses a fazer esse trabalho, com as equipas, de tentar perceber, de acordo com as nossas práticas, de acordo com aquilo que nós fazemos, o que é que é aceite e o que não é aceite. (...) Estamos nesta fase, a construir isso.* (A4)

Denota-se, através da análise das narrativas dos/as participantes, a existência de alguma confusão entre os objetivos da creche definidos legalmente e os princípios que possam ser definidos institucionalmente. Esta sobreposição conceptual sugere que, em determinados contextos, as direções técnicas sentem dificuldade em distinguir as metas normativas impostas pela tutela das orientações éticas e identitárias específicas de cada organização.

> *No meu caso, estão definidos no regulamento interno da creche e foram retirados dos normativos e foram transcritos literalmente. Também, estão no projeto educativo da instituição e no projeto curricular de escola.* (F2)

Observa-se, em determinadas situações, a existência de uma definição de valores e princípios que nem sempre é partilhada pela totalidade dos elementos da equipa. Esta ausência de consenso reflete-se na dificuldade em transpor tais orientações para as práticas quotidianas da creche.

> *O que eu acho que estes princípios como dizia a colega, eu até sorri quando ela dizia têm de ser reais, eu continuo, digo muitas vezes tem que ser vivos. Eu não gosto de documentos mortos estarem ali por estarem, eu acho que têm que estar vivos, seres em constantemente ebulição. (...) esses princípios têm que estar vivos e que consigamos pô-los sempre em prática e ter esta comunicação assertiva, esta partilha de estarmos sempre unidos, sermos frontais e quando alguma coisa acontece se tivermos que mudar mudamos, mas haver sempre esta reflexão sobre muitas atitudes que nós temos e os nossos princípios estarem sempre fundidos e sempre em prática.* (F31)

Procurou-se conhecer alguns exemplos dos princípios e valores definidos para o trabalho em creche, salientando-se o respeito pela individualidade da criança e pelos seus direitos. As direções técnicas destacaram igualmente a garantia do superior interesse da criança, a cooperação, a entreajuda e a ética profissional como pilares fundamentais da atuação institucional. Estas orientações éticas e axiológicas funcionam como guias para a prática pedagógica e para a conduta de todos/as os/as profissionais envolvidos/as no quotidiano da instituição.

> *Reconhecer a criança como princípio e fim da ação educativa, respeito pela individualidade da criança, educar para o desenvolvimento sustentável e respeitar a individualidade da criança e da família, proporcionando o acompanhamento adequado a cada um e em cada circunstância.* (E14)

No que diz respeito à identidade organizacional (*f*=21), e tomando em consideração a adoção de uma filosofia educativa comum, foi possível apurar que diversas direções técnicas assumem funções específicas nesta dimensão. Para alguns/as participantes, a construção desta identidade organizacional depende da adoção de um modelo pedagógico comum. Esta convergência fundamenta, por sua vez, a edificação de uma identidade organizacional pedagógica que confere coesão e singularidade ao projeto educativo da instituição.

> *Para vos contextualizar, a nossa escola segue o modelo do movimento da escola moderna, todos os educadores e professores são associados deste modelo pedagógico e fazem formação, autoformação cooperada neste modelo pedagógico. Depois outras coisas que acrescentamos no projeto educativo, falei na identidade pedagógica, o acompanhamento e monitorização do trabalho pedagógico que implica a formação contínua, é garantir a participação de todos os docentes, seja em reflexões, seja em reuniões de partilha, seja em projetos mais de escola, acho que também é uma coisa que falta, não é? Como é que eu garanto que todas as pessoas da escola estão a participar, seja na construção do projeto educativo, seja num projeto que decidimos construir em conjunto, seja nas próprias dinâmicas da escola, mas é aqui a garantia da participação de todos docentes e não docentes. Fomentar a reflexão, também acho que é algo que temos de garantir, que as pessoas continuem a refletir sobre a sua própria prática pedagógica; garantir uma boa relação e uma boa comunicação com as famílias, termos a certeza que estamos a ter comunicações horizontais, que chegamos a todas as famílias e como é que chegamos a todas as famílias e depois promover algumas práticas diferenciadoras, projetos de inovação pedagógica e assim, de uma forma global, garantirmos que somos uma escola como um todo.* (E15)

Algumas narrativas indicam que a construção de uma identidade organizacional pressupõe a transversalidade dos princípios e valores entre os diferentes serviços educativos. Esta articulação assegura que as orientações pedagógicas permeiem todas as valências da instituição, garantindo uma

continuidade educativa e uma visão institucional coerente para as famílias e profissionais. Estas lideranças procuram assegurar a partilha da filosofia institucional com todas as partes envolvidas.

> *Não nos dividimos entre creche e jardim de infância. Tentamos que haja um contínuo mesmo (...) o que eu acho é que há uma construção e um acompanhamento contínuo e cooperado. (...) há um grande sentido de coerência e de continuidade dentro da instituição. Isso é um dos nossos valores (...) Ou seja, não há uma separação entre jardim de infância e creche.* (A8)

Também foi possível apurar que construir uma identidade organizacional significa envolver e formar as famílias naqueles que são os princípios, valores e ideais da creche. Esta dimensão realça a importância de uma parceria efetiva entre a creche e o meio familiar, garantindo que as famílias não são apenas recetoras de serviços, mas participantes ativas na cultura e na visão educativa da creche.

> *Tudo o que aqui na creche comunicamos aos pais tem sempre os objetivos e a avaliação, porquê? Porque é uma maneira de irmos formando os pais (...) para os pais perceberem que as coisas não são feitas por acaso (...) as coisas são feitas porque são pensadas, porque há uma intencionalidade pedagógica (...).* (E11)

Verificaram-se ainda algumas preocupações para que a existência de uma filosofia educativa comum não seja confundida com a perda da autonomia e da identidade profissional dos/as educadores/as de infância. As narrativas evidenciam a necessidade de salvaguardar a liberdade metodológica e a especificidade do papel de cada profissional, garantindo que o alinhamento institucional não anule a capacidade de decisão e a autoria pedagógica no contexto de sala.

> *Eu acho que a instituição pode ter, de facto, uma espinha dorsal, seja um modelo pedagógico, seja uma sintaxe, o que seja, mas depois (...) está lá a personalidade do educador. E isso nota-se, (...) por exemplo, na construção de portefólios, eu sei que há educadoras que constroem de uma maneira e outras que constroem de outra. Há essa individualidade, mas tem que haver uma espinha dorsal (...).* (E15)

3.2.4.2.6. Formação contínua e desenvolvimento profissional das equipas

Nesta dimensão, as direções técnicas afirmam desempenhar funções de auscultação e levantamento de necessidades formativas das equipas (*f*=20); de formador/a interno/a (*f*=9); de gestão da formação (*f*=8); e de incentivo à formação (*f*=5).

Conforme os dados apresentados, a principal responsabilidade das direções técnicas reside na análise das necessidades de formação contínua das equipas, aspeto que foi amplamente percecionado

em diversos testemunhos. Esta função é vista como um pilar essencial para a atualização de competências e para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas em contexto de creche.

> *Nós vamos percebendo quais são as necessidades. Também, questionamos as equipas relativamente a necessidades que elas sintam de formação e depois procuramos para efetivar a formação.* (F2)

Uma das responsabilidades assumidas pelas direções técnicas em algumas creches refere-se ao papel de formadores/as internos/as. Nestas situações, as próprias lideranças dinamizam processos de formação dirigidos às suas equipas, assumindo uma função direta na capacitação dos/as profissionais. Esta prática permite uma partilha e construção de conhecimento contextualizada, respondendo às necessidades específicas identificadas no quotidiano da creche.

> *Eu também dei uma formação às auxiliares, na altura foi sobre o cuidar, a puxá-las um bocadinho a atenção à maneira como falam com as crianças.* (F1)

Apenas um número reduzido *(f*=8) de direções técnicas assume a responsabilidade pela gestão global da formação das equipas. Este processo abrangente envolve diversas etapas sequenciais, que se estendem desde o diagnóstico inicial das necessidades formativas até à execução e posterior avaliação do impacto da formação realizada. Esta gestão integrada sugere uma visão estratégica do desenvolvimento profissional, embora a sua implementação plena ainda não seja uma prática generalizada entre os/as participantes.

> *A nível da formação aquilo que fazemos, por norma, é sempre na reunião de início do ano, fazemos um levantamento, entre todas, das necessidades formativas (...). O que é que gostaríamos de aprender mais, o que é que precisamos de aprender mais. O que é que temos que reciclar, por assim dizer. Após esse levantamento, eu faço esse quadro formativo do levantamento das escolhas passa para mim, eu vou fazer contactos com entidades formadoras, (...) por exemplo, quando são interesses pessoais nalguma área que eu esteja mais à vontade, até eu próprio faço essa formação com elas, mas normalmente são entidades formadoras. (...) por norma há sempre momentos formativos ao longo do ano que são para todas, educadoras e auxiliares.* (H2)

Alguns/as direções técnicas (*f*=5) afirmam igualmente desempenhar um papel ativo no incentivo e na motivação das equipas para a formação. Esta função de liderança foca-se em estimular os/as profissionais para a atualização contínua de competências, procurando promover uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

> *É algo que, mesmo com as colegas, eu incentivo e partilho com elas as coisas que vou fazendo, porque penso que toda a gente precisa de estar sempre a descobrir coisas novas (referindo-se à formação contínua). (*E1)

A realização prévia dos questionários permitiu obter dados indicando que 43.1% das direções técnicas não assumiam responsabilidades na formação das equipas. Estes indicadores foram reforçados por diversos testemunhos partilhados durante os grupos focais, que evidenciaram uma ausência de intervenção direta destas lideranças no planeamento ou execução do desenvolvimento profissional dos/as colaboradores/as. A convergência entre os dados do questionário e os discursos dos/as participantes sublinha uma lacuna na dimensão formativa da liderança em parte significativa das instituições analisadas.

> *A questão da formação dos profissionais também é algo que não está ligado à minha função. Normalmente contratam empresas para fazer, para dar formação.* (F32)
>
> *Não depende de mim (...) Não. Não passa por mim (...) Normalmente a nossa Diretoria de Serviços, junto com a diretora financeira, estabelecem esta ligação com as outras entidades e serviços.* (F8)

Os dados obtidos permitem admitir que os/as participantes valorizam a formação, sendo que trinta e duas direções técnicas (33.3%) reconhecem o impacto positivo desta no desempenho e no desenvolvimento profissional das equipas e, consequentemente, na qualidade das práticas em creche. Verificou-se que as perceções de impacto mais favoráveis dizem respeito à abertura a novos horizontes e perspetivas, à melhoria das relações interpessoais e ao incremento da motivação das equipas para a mudança. Adicionalmente, os/as participantes destacam a melhoria das práticas pedagógicas, uma compreensão mais aprofundada da intencionalidade educativa da creche e uma maior harmonia entre as equipas no que concerne às práticas implementadas.

> *Notamos bastante na prática, notei, o enriquecimento que essas formações foram para a equipa educativa! Cada uma na sua área (...) E foi muito bom e eu vi na prática o enriquecimento do trabalho pedagógico delas.* (E11)
>
> *Começaram a assimilar melhor estas coisas e harmonizou-se muito a equipa (...) acho que tenho uma equipa, agora, muito coesa. (...) Uma das coisas que eu notei com a formação, melhorou muito aqui o aspeto relacional da equipa.* (F28)

Somente treze participantes (13.5%) afirmaram sentir que a formação não tem tido o impacto desejado na melhoria do desempenho das equipas e das práticas em creche. Nestas situações, as direções técnicas consideram que os resultados da formação e o seu impacto ficam aquém das expectativas, apresentando várias razões para este fenómeno. Entre as causas apontadas, destacam-se a falta de motivação das equipas nos processos formativos, a realização de formação de forma isolada — sem a necessária continuidade e consistência a longo prazo — e a seleção de temáticas pouco motivadoras ou desadequadas face às reais necessidades e interesses dos/as profissionais.

Correu bem nos primeiros dias, mas depois voltou ao normal (...) é tudo muito bonito nos primeiros dias, mas depois a equipa volta a ter os mesmos atos. Senti nos primeiros dias, mas depois ao longo do tempo foi-se perdendo. (F1)

O impacto foi nulo, porque as funcionárias não se identificaram com os temas abordados. Não foram momentos estimulantes. (E1)

A auscultação das direções técnicas sobre o seu papel na formação e desenvolvimento profissional das equipas permitiu igualmente identificar os principais constrangimentos enfrentados no quotidiano da creche. Os/as participantes destacaram dificuldades relacionadas com a qualidade e adequação dos conteúdos da formação (*f*=31), bem como obstáculos na gestão dos horários destinados a estas atividades (*f*=26). Adicionalmente, foi assinalada a complexidade inerente à formação dos/as ajudantes de ação educativa e auxiliares (*f*=14), evidenciando-se desafios específicos na capacitação deste grupo profissional no contexto institucional.

No que se refere à falta de adequação dos conteúdos de formação, são apontadas particularmente dificuldades no sentido de garantir que estes respondam às exigências do trabalho em creche e às suas especificidades. As direções técnicas sublinham que, frequentemente, a oferta formativa é generalista, não contemplando as particularidades pedagógicas e relacionais do contexto de 0 a 3 anos, o que limita a transferência efetiva das aprendizagens para a prática quotidiana na creche.

Em quantidade há e em relação a questões laborais e uma série de coisas. Eu digo, em relação ao ponto em que nós estamos, no investimento de uma resposta de creche de qualidade. E o que é que isso quer dizer? Existe muito pouca coisa. Existe, as educadoras que estão a fazer os doutoramentos e os mestrados, o foco delas é precisamente esse. (...) Eu digo para as auxiliares, formação de qualidade (...). (A8)

A gestão dos horários da formação constitui um desafio persistente para as direções técnicas. Perante a dificuldade em viabilizar a formação em período laboral, as lideranças veem-se compelidas a motivar as equipas para a disponibilidade de tempo extra-horário e/ou a encontrar estratégias de compensação pelo tempo pós-laboral investido. Esta gestão de equilíbrios exige das direções técnicas uma elevada capacidade de negociação e de reforço da importância do desenvolvimento profissional para a qualidade.

Proporcionar a formação é um bocadinho difícil. Porque motivar para a formação também tem vindo a ser um bocadinho complicado, porque tem de ser sempre pós-laboral, porque laboral não podemos. Não posso fechar uma sala, eu não posso fechar a instituição, e tudo aqui é pós-laboral. Ultimamente tem sido complicado. (A7)

A formação e o desenvolvimento profissional das/os ajudantes de ação educativa foram um foco central nas preocupações manifestadas pelas direções técnicas. Estas lideranças consideraram que, embora o grupo de educadores/as de infância demonstre, frequentemente, uma maior recetividade à formação contínua, existe uma necessidade premente de investir na capacitação dos/as ajudantes de ação educativa. Esta prioridade visa colmatar lacunas formativas e garantir que todos os elementos da equipa atuem com base nos mesmos pressupostos pedagógicos e técnicos.

> *A maior dificuldade também se situa a nível do pessoal auxiliar e também pela falta de motivação para a formação, porque a formação existe, inclusive interna. (...) Primeiro, porque não entendem a formação como um direito, e sim como um dever e uma obrigação que lhe é imposta.* (A15)

Por outro lado, os cenários de escassez de recursos, os financiamentos públicos insuficientes, e as dificuldades na gestão das finanças internas, levam as direções técnicas a optar por formação financiada, que nem sempre corresponde às necessidades específicas do contexto de creche. Por serem formações padronizadas a nível nacional, os seus conteúdos e requisitos legais revelam-se, frequentemente, desajustados da realidade e das particularidades pedagógicas de cada instituição, conforme testemunho que se apresenta:

> *Em relação à formação, efetivamente, é uma dificuldade que também sentimos. Lá está, por vários motivos, um deles será pelo facto de muitas vezes haver condições ou condicionalismos que nos impedem de realizar a formação. O facto de ter que haver um número mínimo de formandos, o facto de nós, muitas vezes, não podemos retirar os colaboradores do local de trabalho porque, se fossem máquinas, não é? Não conseguimos desligar ali cinco minutos e retiramos as auxiliares todas ou as educadoras todas ou quem fosse necessário para a formação. Não podemos, porque os meninos têm que estar obviamente vigiados e acompanhados pelos adultos, terá que ser sempre pós-laboral. E nós percebemos que também, cada uma de nós, tem as suas famílias, não é? E às vezes é complicado gerir esta necessidade e vontade que muitas têm de formação, associadas à questão de família, de obrigações, de responsabilidades que também têm fora deste trabalho, não é?* (D3)

3.2.5. Impacto percebido da liderança na creche

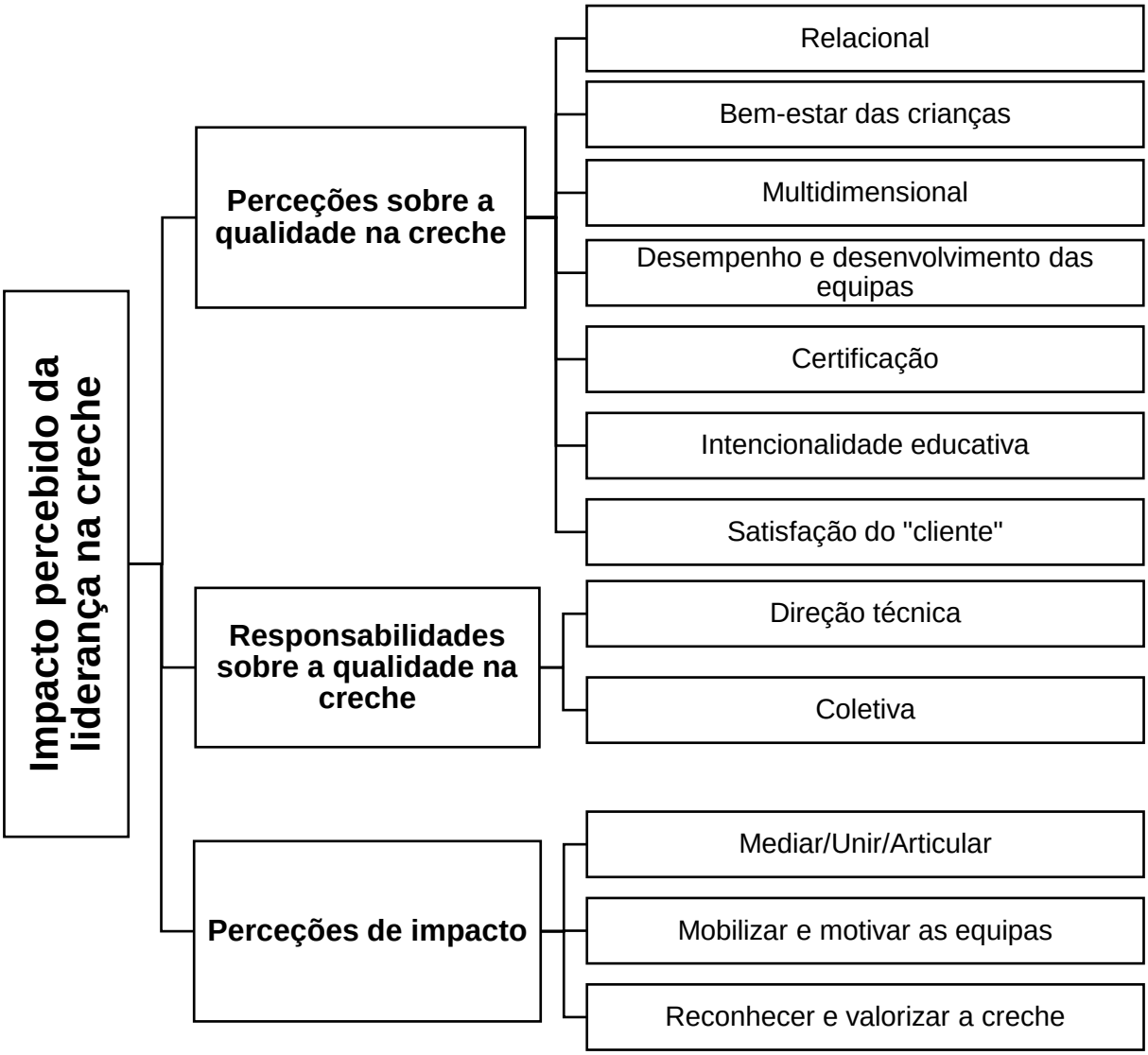
A realização dos grupos focais permitiu compreender de que forma as direções técnicas reconhecem a importância e o impacto do seu papel na qualidade da creche.

Assim sendo, o referente de estudo — impacto percebido da liderança na creche — foi estruturado em três categorias de análise (Figura 8): as perceções sobre a qualidade na creche, as responsabilidades sobre a qualidade nestes contextos e, por fim, a categoria relativa às perceções de

impacto. Esta organização permite cruzar a visão teórica e normativa dos/as participantes com a sua prática efetiva, evidenciando como a consciência do papel de liderança influencia o quotidiano e a intencionalidade educativa na creche.

Figura 8

Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "impacto percebido da liderança na creche".



3.2.5.1. Perceções sobre a qualidade na creche

Para compreender a perceção de impacto das lideranças sobre a qualidade da creche e das suas práticas, revelou-se fundamental analisar previamente as conceções das direções técnicas acerca da qualidade e das respetivas responsabilidades.

No âmbito da categoria relativa às perceções sobre a qualidade na creche, foram identificadas sete subcategorias de análise (Tabela 57) que abrangem as dimensões da qualidade relacional, a garantia do bem-estar das crianças e a consideração da qualidade enquanto conceito multidimensional. Adicionalmente, os dados contemplam o desempenho e desenvolvimento da equipa da creche, a certificação da qualidade por entidades externas, a qualidade como sinónimo de intencionalidade educativa e, por fim, a visão da qualidade enquanto garantia da satisfação do "cliente".

Tabela 57

Subcategorias de análise das perceções das direções técnicas sobre a qualidade na creche

Perceções sobre a qualidade na creche	*f*	%
Relacional	25	29.8%
Bem-estar das crianças	14	16.7%
Multidimensional	14	16.7%
Desempenho e desenvolvimento da equipa	13	15.5%
Certificação	11	13.1%
Intencionalidade educativa	4	4.8%
Satisfação do "cliente"	3	3.6%
Total de respostas	84	100%

A subcategoria *relacional* diz respeito aos critérios de interação que as direções técnicas identificam como determinantes para a qualidade na creche. Estes aspetos surgem com particular destaque, representando 29.8% das respostas analisadas. As narrativas evidenciam que a natureza e a qualidade das relações estabelecidas entre os diversos intervenientes são percecionadas como um dos pilares fundamentais para a qualidade da creche.

> *Acho que, mais do que o edifício, mais do que espaços, são as relações que se estabelecem... o que eu acho que torna uma creche de qualidade são as relações entre adultos e relações entre adultos e crianças, entre crianças, acho que isso é o mais importante.* (J1)

Para 16.7% das direções técnicas, a creche apenas terá qualidade se assegurar o *bem-estar das crianças*. Nesta perspetiva, a criança, a sua segurança e a sua felicidade devem constituir a prioridade

em todos os processos de tomada de decisão na instituição. As narrativas reforçam que a centralidade na criança é o eixo fundamental que valida a qualidade da creche, como se constata de seguida:

> *Eu acho que o que define, lá está, é o bem-estar das crianças.* (F11)
>
> *Para mim uma creche de qualidade é aquela onde as crianças (a infância) são colocadas em primeiro lugar.* (F14)

Foi possível constatar que 16.7% dos/as participantes assumem o conceito de qualidade *multidimensional*, afirmando que são vários os critérios e dimensões que definem a qualidade da creche. Esta perspetiva sugere que a qualidade não decorre de um fator isolado, mas sim da convergência harmoniosa entre aspetos pedagógicos, organizacionais e relacionais. Para estas direções técnicas, a qualidade é alcançada através de uma visão sistémica.

> *Espaço acolhedor, materiais propícios à aprendizagem, pessoal docente e não docente qualificado, abertura à comunicação bilateral, parcerias entre diferentes e diversas instituições.* (E16)

Para 15.5% das direções técnicas, a tónica da qualidade na creche é colocada sobre o *desempenho das equipas*. De acordo com estes/as participantes, não é possível conceber uma creche de qualidade ou o desenvolvimento de práticas de qualidade sem profissionais competentes e empenhados/as. Esta visão associa diretamente a eficácia da prestação de serviços à qualidade do capital humano.

> *Eu concordo com tudo o que as colegas já foram dizendo, mas também há ainda uma coisa que eu acho que é importante, que é a vocação que eu acho que as profissionais devem ter, também: formação, vocação, amor à profissão...* (F32)

A subcategoria da *certificação das creches* (13.1%) foi referida por alguns/as participantes para discutir o conceito de qualidade na creche. Se para uns/umas esta dimensão é representativa de qualidade, por significar o reconhecimento por uma entidade externa, para outros/as a certificação fica aquém nas dimensões da qualidade pedagógica. Estes/as últimos/as referem ainda que o processo falha devido ao excessivo peso burocrático que impõe às práticas quotidianas. No entanto, os/as participantes consideram-na uma dimensão a incluir na análise da qualidade da creche.

> *Acho que esse processo de certificação nos trará alguns benefícios, também nos obriga a um bocadinho a cumprir cada vez mais com aquilo que a Segurança Social nos solicita e pede. Acho que também contribui um bocadinho para isso.* (H12)
>
> *Isto da qualidade que a Segurança Social fala não tem nada a ver com a qualidade de serviços, eles, é muito papel, papel e falo por mim, nós já fizemos um caminho em relação a isso e desistimos da certificação e desistimos disso tudo (...), há coisas que são boas, sim, mas depois também temos que ter conta peso e medida e bom senso e pensar o que é importante, e o que não é, onde é que nós queremos ir para onde é que nós queremos ir, para onde nós não queremos ir. O que é que é*

importante no nosso dia, porque às vezes assoberbados com tanto papel, com tanta coisa e depois o importante fica por fazer. (H4)

Também foi possível constatar que 4.8% das direções técnicas relacionam a qualidade da creche com a *intencionalidade educativa* das práticas implementadas. Para estes/as participantes, a qualidade decorre da existência de um propósito pedagógico claro e fundamentado que sustenta cada ação quotidiana. A qualidade é, nesta perspetiva, indissociável de um planeamento consciente que rejeita o improviso, garantindo que as atividades e interações promovidas junto das crianças possuam objetivos educativos estruturados e coerentes com o projeto institucional

A questão da intencionalidade, o porquê de se fazer determinadas coisas de determinada forma. (...)Portanto, esta questão da intencionalidade, para além de tudo aquilo que já foi dito, para mim é algo importante. Na minha zona, o que diferencia é o trabalho pedagógico, é o trabalho em sala. (A2)

Pode ainda afirmar-se que, num número reduzido de situações (3.6%), a qualidade é considerada em função da *satisfação do "cliente".* Neste contexto, o cliente é entendido como os/as encarregados/as de educação das crianças, sendo a qualidade aferida pelo seu nível de satisfação face ao serviço de creche prestado. Esta perspetiva foca-se na correspondência entre as expectativas familiares e a resposta institucional, privilegiando a perceção externa dos/as utilizadores/as como indicador de sucesso e de eficácia.

O que define uma creche de qualidade ou aquilo que confere a qualidade máxima à creche, independentemente de se há um registo ou se há uma entidade de fora que vem fazer uma avaliação, é a satisfação. A satisfação dos encarregados de educação. (...) De facto, aquilo que define a creche é os pais voltarem quando têm outros filhos. É aquilo que os pais transmitem aos amigos, aos vizinhos (...) Isso, quanto a mim, em termos talvez menos formais, é aquilo que define uma boa creche. (J7)

3.2.5.2. Perceções sobre o impacto da liderança na qualidade dos contextos

Nos grupos focais, as direções técnicas refletiram sobre os principais responsáveis pela qualidade na creche, tendo-se apurado duas subcategorias apresentadas na Tabela 58. A primeira refere-se à responsabilidade coletiva pela garantia da qualidade, enquanto a segunda centra-se na responsabilidade particular das direções técnicas na garantia da qualidade da instituição. Estes dados evidenciam uma distinção entre o compromisso partilhado por todos/as os/as intervenientes e o papel específico de supervisão e coordenação que recai sobre as lideranças.

Tabela 58

Subcategorias de análise das perceções sobre as responsabilidades da qualidade da creche

Responsabilidades sobre a qualidade na creche	*f*	%
Direção técnica	48	61.5%
Coletiva	30	38.5%
Total de respostas	78	100%

Uma parte dos/as participantes (38.5%) considera que, numa organização como a creche, todos/as são responsáveis pela sua qualidade. Esta responsabilidade estende-se desde a direção e as equipas até às famílias, à comunidade e aos/às decisores políticos. Tais dados corroboram as respostas obtidas nos questionários prévios. No entanto, nesta fase, os/as participantes apresentam as suas perspetivas com maior detalhe e através do debate de ideias.

> *Eu acho que esta qualidade do serviço em creche não é algo que seja só dependente da direção técnica. Eu acho que esta qualidade do serviço é quase como um processo de 360 graus. Depende do desempenho da direção técnica, depende do desempenho do corpo docente, depende do desempenho do corpo não-docente, depende do envolvimento das famílias, depende das crianças. (...) O desempenho da direção técnica influencia a forma de estar da equipa; o desempenho da equipa vai influenciar o desenvolvimento da criança e a implicação das famílias na creche, por isso eu acho que é um processo tão grande e que não podemos dissociar umas dimensões de outras..., por isso acho que esta qualidade que é prestada, embora dependa claro da direção técnica, mas nesta direção técnica também é influenciada por outras dimensões. (...) também são circunstâncias que influenciam este desempenho da direção técnica, porque ela não pode caminhar sozinha, não chega a lado nenhum sozinha, tem todas estas influências...* (F31 – ABL)

Apesar de algumas direções técnicas considerarem a responsabilidade como coletiva e multidisciplinar, a maioria dos/as participantes (61.5%) destaca o papel fundamental que estas lideranças representam. As direções técnicas são apontadas como um exemplo para a qualidade pretendida e como agentes essenciais na motivação das equipas para o alcance de melhorias na qualidade da creche. Adicionalmente, o seu impacto reflete-se na organização do trabalho e na promoção de um ambiente favorável à melhoria das práticas. A qualidade do próprio desempenho das funções e responsabilidades de direção técnica é igualmente percecionada como um fator determinante para a qualidade da creche.

> *Se houver uma boa direção técnica e pedagógica, que era preferível esse nome, é claro que a creche vai funcionar melhor; se tem alguém preocupado ou se tem alguém que une a equipa, se tem alguém que conversa com as famílias, que tenta perceber, que vai resolvendo as situações, que vá*

harmonizando, é claro que faz toda a diferença. (...) Creio que tem que haver alguém que trabalhe, que una a equipa, que estejam bem clarificados quais são os objetivos, porque é que a gente está aqui, o que é que a gente acredita, o que a gente quer que a nossa creche seja (...). (H18)

A partir da discussão sobre o papel da direção técnica na qualidade da creche, algumas lideranças autonomearam-se responsáveis por esta dimensão. Numa análise de frequência de palavras, a palavra "nós" surge com destaque, conforme demonstra a nuvem de palavras apresentada na Figura 9. Este dado sugere uma forte identificação das direções técnicas com a missão institucional e com a responsabilidade direta pelos resultados alcançados. A prevalência deste termo reforça a perceção de compromisso com a condução dos processos que assegurem a qualidade da creche.

Figura 9

Nuvem de palavras significativas sobre a questão "quem são os responsáveis pela qualidade da creche?"



Apesar de ser estabelecida uma relação direta entre o desempenho das funções das direções técnicas e a qualidade das creches, alguns/as participantes assinalam entraves à influência da sua liderança. Estes obstáculos prendem-se, nomeadamente, com o posicionamento das direções de topo e dos órgãos sociais. A acumulação de funções e responsabilidades que as direções técnicas têm a seu cargo é também identificada como uma dificuldade acrescida. Estas limitações condicionam a capacidade de intervenção direta e a implementação de melhorias contínuas na creche, como demonstra o testemunho apresentado:

(...) nós ouvimos alguns comentários de alguns pais: "Não vale a pena irmos aqui à direção técnica, porque eles não vão fazer nada, porque quem manda é a direção, o diretor geral". (F9)

Eu concordo com tudo aquilo que foi dito até agora, mas acho que há um aspeto que é, a meu ver, que influencia muito a qualidade da creche, que é, se nós não estivéssemos a acumular 300 mil funções, com certeza, que iríamos ter mais qualidade, não só na nossa prática enquanto educadores ou na nossa função enquanto diretora técnica. (F8)

Decorrente da análise do impacto das direções técnicas na qualidade da creche, identificaram-se outras subcategorias nas quais estes/as profissionais reconhecem ter influência. Destacam-se a mediação e articulação das equipas, a mobilização e motivação dos/as colaboradores/as e o reconhecimento e valorização da creche. Estes dados, detalhados de seguida na Tabela 59, evidenciam a importância da vertente relacional e estratégica da liderança. O impacto percecionado ultrapassa a gestão administrativa, incidindo diretamente na coesão do grupo e na projeção da imagem da creche perante a comunidade.

Tabela 59

Perceções das direções técnicas sobre o impacto da sua liderança

Perceções	*f*	%
Mediar / Unir / Articular	23	46%
Mobilizar e motivar as equipas	21	42%
Reconhecer e valorizar a creche	6	12%
Total de respostas	50	100%

Vinte e três participantes (46% das respostas) consideram que o seu desempenho possui um impacto significativo na *mediação e articulação* entre as equipas. Esta influência estende-se igualmente à relação entre as equipas e as famílias, bem como entre estas e as direções das creches. O objetivo primordial desta mediação é a promoção da coesão organizacional. As direções técnicas assumem-se, assim, como elementos que garantem a harmonia comunicacional e a convergência de interesses entre os/as diferentes intervenientes do contexto educativo.

*Pronto, eu ia reforçar que de facto acho que o papel do diretor técnico é muito importante no sentido de como a G5 dizia de união de equipa, de unificação de práticas, de haver uma figura de referência a quem a equipa saiba onde se dirigir e onde tirar dúvidas. (*F15)

Vinte e uma direções técnicas afirmam que o desempenho das suas funções tem impacto na *mobilização e motivação das equipas*, bem como no funcionamento geral da creche. Este impacto manifesta-se, por exemplo, no âmbito da melhoria das práticas e da promoção da formação contínua. Para estes/as profissionais, a liderança atua como um agente que incentiva o compromisso das equipas com a melhoria. Assim, a capacidade de mobilização da direção técnica é percecionada como

um elemento determinante para a evolução da qualidade educativa e para o dinamismo da organização.

> *Se o diretor técnico for empenhado e preocupado com os diferentes assuntos, vai motivar a equipa e vai considerar vários aspetos importantes para a creche.* (G3)

Um número mais reduzido de participantes (12%) apontou também para o impacto que a direção técnica pode ter no *reconhecimento e valorização da creche* e, naturalmente, das suas equipas. Esta perceção de impacto sugere que a liderança atua como um agente de legitimação social e profissional da creche perante a comunidade. Segundo estes/as participantes, a visibilidade positiva e o prestígio alcançados pela creche dependem, de algum modo, da capacidade da direção técnica projetar a competência do trabalho realizado e em valorizar o papel dos/as profissionais neste contexto educativo.

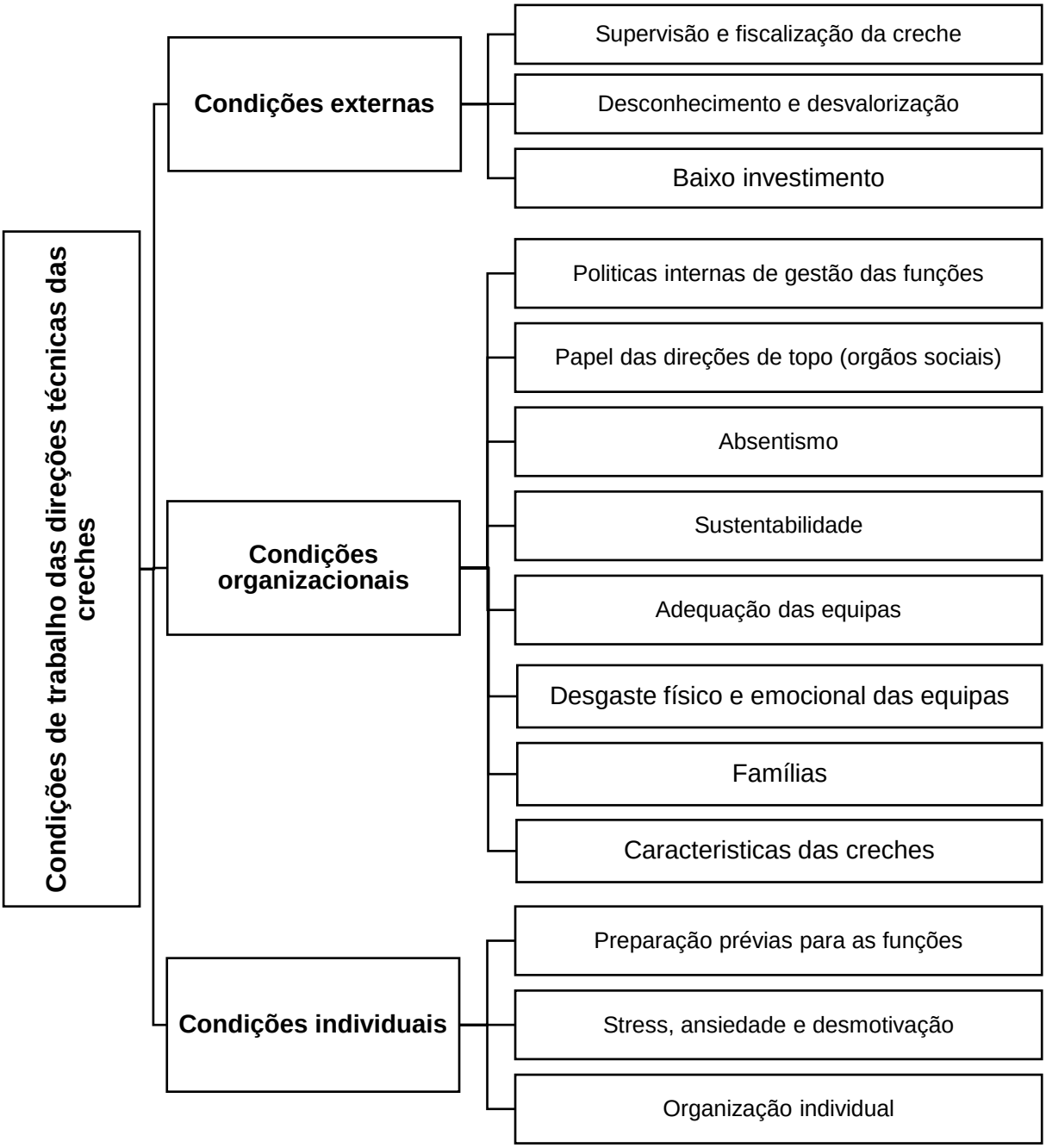
> *(...) é devolver às pessoas o valor que têm. Isso eu diria, hoje em dia, em creches com a exigência diária é devolver às pessoas o valor que elas têm, porque têm, estão lá é porque têm valor.* (E14)

3.2.6. Condições de trabalho das lideranças

A realização dos grupos focais permitiu caracterizar e compreender as condições de trabalho das direções técnicas na liderança das creches. Através desta análise, foi possível identificar constrangimentos ao desempenho das suas funções e responsabilidades. Estes obstáculos manifestam-se predominantemente ao nível organizacional, mas incluem também dimensões individuais e fatores externos. Entre os constrangimentos externos, destacam-se as condicionantes políticas e as limitações no financiamento público. Esta conjuntura evidencia que o exercício da liderança em creche é condicionado por uma complexa rede de dimensões que transcendem a esfera de ação direta da direção técnica.

Figura 20

Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Condições de trabalho das direções técnicas das creches".



3.2.6.1. Condições externas

Os/as participantes identificaram diversos fatores externos que condicionam as suas condições de trabalho e, consequentemente, o desempenho das suas funções e responsabilidades. Estes dados

foram organizados em três subcategorias principais: a supervisão e fiscalização da creche; a desvalorização e o desconhecimento; e, por fim, o baixo investimento no setor. Esta sistematização, apresentada na Tabela 60, evidencia que os desafios enfrentados pelas lideranças não dependem exclusivamente da gestão interna, sendo amplamente influenciados por políticas públicas e por uma perceção social da creche que impacta diretamente os recursos e o suporte disponíveis para o exercício do cargo.

Tabela 60

Subcategorias de análise dos fatores externos que condicionam as condições de trabalho das direções técnicas

Condições externas	*f*	%
Supervisão e fiscalização da creche	28	52.8%
Desvalorização e desconhecimento	18	34%
Baixo investimento	7	13.2%
Total de respostas	53	100%

Na subcategoria relativa à *supervisão e fiscalização da creche*, 52.8% dos/as participantes referem diversos aspetos que condicionam o trabalho e o desempenho das funções de direção técnica. Estes constrangimentos estão diretamente relacionados com a supervisão do funcionamento da creche pelo Instituto da Segurança Social e pelos respetivos Centros Distritais. As direções técnicas apontam dificuldades decorrentes das discrepâncias de atuação entre técnicos/as e distritos, bem como a subjetividade nas orientações transmitidas. Adicionalmente, manifestam discordâncias face aos manuais da qualidade e criticam o elevado nível de burocratização. Reclamam, por fim, uma visão mais centrada na dimensão pedagógica do trabalho realizado em contexto de creche, conforme evidenciado pelo testemunho apresentado:

> *Acho que a segurança social traz-nos mais burocracia, mais processos burocráticos para dar resposta (...) a segurança social eu acho que é mais fechada, falta claramente guidelines pedagógicas. Obviamente, acho que todas nós concordamos com esse aspeto, fugir um bocado mais da parte mais assistencialista (...) para que haja um trabalho pedagógico, educativo e para além do assistencialista ou burocrático, que está muito preso.* (E15)

Foi ainda possível apurar que algumas direções técnicas sentem falta de apoio por parte dos Centros Distritais da Segurança Social quando solicitam apoio técnico e suporte na tomada de decisões. Esta lacuna de acompanhamento é percecionada como um entrave ao exercício das suas funções, uma vez que as lideranças se veem compelidas a resolver dilemas complexos sem o apoio institucional das entidades reguladoras. A ausência de uma resposta célere e orientadora por parte dos

organismos de tutela agrava a sensação de isolamento institucional e dificulta a gestão de situações que exigem uma validação técnica ou legal superior.

> *Quanto às técnicas da segurança social, que estávamos a falar, eu não sei o que se passa aqui na área de Lisboa com a minha técnica da segurança social, eu pedi uma visita da técnica da segurança social há 2 anos e ainda não a tive. (...) Pedi a visita da técnica, não veio, mandei um email a especificar o que é que ia deixar de fazer e de que forma é que ia compensar isso, portanto, o uso dos portefólios como avaliação da criança e do processo, o contacto com as famílias, as reuniões que íamos fazer, isso tudo e o que a técnica me respondeu foi que não tinha competência técnica para me dar o aval por escrito, mas que à partida não veria problema.* (E10)

Noutras situações e contextos, são igualmente reconhecidos aspetos positivos na relação estabelecida com os/as técnicos/as de acompanhamento dos Centros Distritais. Estas experiências evidenciam que, em determinados cenários, a interação com a tutela é pautada pela colaboração e pelo suporte efetivo ao exercício das funções de direção técnica. Quando existe uma articulação construtiva, o acompanhamento técnico deixa de ser percecionado apenas como um mecanismo de fiscalização e assume-se como um recurso para a melhoria contínua da qualidade e para a validação das práticas pedagógicas e organizacionais implementadas na creche.

> *Eu consigo justificar pedagogicamente porque é que faço determinada coisa e as pessoas aceitam (...) eu faço sempre um documento que entrego às técnicas que vêm cá a explicar o modelo pedagógico e a forma como trabalhamos pedagogicamente e isso tem ajudado a desburocratizar algumas coisas (...) Acho que tem havido um caminho até de diálogo aberto.* (E15)

A análise dos dados permitiu identificar também a subcategoria *desvalorização e desconhecimento*, com 34% das respostas obtidas. Os/as participantes salientam situações em que consideram que o seu trabalho é condicionado pela visão depreciativa de pessoas e organizações externas em relação à creche. Para as direções técnicas, o desconhecimento sobre a complexidade do trabalho pedagógico e administrativo constitui um entrave ao reconhecimento da sua autoridade técnica e à afirmação da creche como um contexto educativo de pleno direito.

> *Eu acho que eles nem sabem muito bem qual é o trabalho de creche, eles às vezes nem dizem educadoras, dizem as funcionárias da creche. Portanto eu acho que há aí um bocadinho, portanto sim, sim da parte até mesmo do governo e das entidades, que não sabem muito bem qual é o trabalho que é feito (...).* (F27)

Foi ainda possível constatar algumas narrativas (13.2%) dos/as participantes relativamente à subcategoria *baixo investimento na creche*. As direções técnicas salientam que a escassez de recursos financeiros e materiais compromete a sustentabilidade e a qualidade das respostas educativas. Para

estes/as profissionais, o subfinanciamento público e a ausência de orçamentos adequados às necessidades reais das creches limitam a capacidade de renovação de equipamentos, a melhoria das infraestruturas e o investimento na valorização das equipas. Esta restrição de recursos é identificada como um fator de pressão constante que condiciona a autonomia administrativa e pedagógica das direções técnicas.

> *Nós não podemos gerir os recursos somente com o que a Portaria prevê. Uma educadora e uma auxiliar em creche?! Se queremos um serviço de qualidade, temos que apostar no pessoal.* (E17)

3.2.6.2. Condições organizacionais

Do ponto de vista organizacional, foram identificados vários fatores que condicionam a liderança na creche e que se encontram expostos na Tabela 61. Estes aspetos estão diretamente relacionados com o papel e a atuação das direções de topo e dos órgãos sociais das instituições. São igualmente apontadas as políticas internas de gestão das funções e as responsabilidades de liderança. Outras dimensões críticas incluem as características específicas das creches, o absentismo e a adequação das equipas que constituem os equipamentos. Estes elementos configuram um conjunto de desafios internos que impactam a eficácia da liderança.

Tabela 61

Subcategorias de análise dos fatores organizacionais que condicionam as condições de trabalho das direções técnicas

Condições organizacionais	*f*	%
Política interna de gestão de funções	62	30.2%
Papel das direções de topo (órgãos sociais)	32	15.6%
Absentismo	26	12.7%
Sustentabilidade	20	9.8%
Adequação das equipas	20	9.8%
Desgaste físico e emocional das equipas	17	8.3%
Famílias	16	7.8%
Características das creches	12	5.9%
Total de respostas	205	100%

A subcategoria com maior expressão nos fatores organizacionais que condicionam o desempenho dos/as participantes refere-se às *políticas internas de gestão de funções* de direção

técnica (30.2%). Os/as participantes identificam dificuldades que variam entre a indefinição ou falta de rigor na atribuição de responsabilidades e a sobrecarga resultante da acumulação de funções. É igualmente realçado o elevado volume de tarefas burocráticas e administrativas sob a sua responsabilidade. Estes elementos configuram um quadro de ambiguidade e saturação funcional que prejudica a eficácia da liderança e a gestão das prioridades na creche.

> *Eu também não tenho só a função de diretora técnica da creche. Acumulo a direção, também, pedagógica/ técnica de jardim de infância. E outra direção técnica de duas Casas de Acolhimento de Crianças e Jovens em Risco. O que... três respostas sociais, pronto. Por isso, infelizmente não faço aquilo que eu gostaria de fazer como diretora técnica da creche.* (E20)

O *papel das direções de topo e dos órgãos sociais* das creches constitui a subcategoria com a segunda maior expressão de respostas (15.6%). Esta dimensão refere-se a constrangimentos na atribuição de autonomia às direções técnicas. Os/as participantes apontam a pouca valorização e a falta de apoio sentidas como obstáculos significativos. Adicionalmente, referem a ausência das direções de topo no quotidiano da instituição e o desconhecimento destes órgãos relativamente ao funcionamento e às especificidades da creche. Estas dinâmicas geram um distanciamento entre a gestão estratégica e a realidade quotidiana, dificultando a implementação de processos de melhoria contínua.

> *Não temos grande autonomia para definir determinadas coisas, determinados assuntos. E, portanto, isso para mim é um constrangimento, porque muitas vezes eu preciso de resolver uma situação, mas enquanto não tiver uma resposta da direção eu não o posso fazer.* (F32)

Os níveis de *absentismo*, referidos por 12.7% dos/as participantes, são apontados como uma subcategoria com forte impacto nas condições de trabalho das direções técnicas. Este fenómeno gera constrangimentos relacionados com a imprevisibilidade diária na organização das equipas. Consequentemente, a realização das funções e responsabilidades das direções técnicas é prejudicada, tal como a planificação de prioridades de ação previamente definidas. A gestão constante de faltas imprevistas obriga a uma reestruturação contínua dos recursos humanos, desviando o foco da liderança das tarefas de supervisão e desenvolvimento pedagógico para a resolução de problemas quotidiano imediatos.

> *Há sempre um imprevisto... sempre... há falta de pessoal, há baixas que não estamos a contar e a organização diária... não é fácil.* (H17)

A subcategoria da *sustentabilidade* das creches representa 9.8% das respostas obtidas. Os/as participantes referiram aspetos como o financiamento das instituições, considerando que as verbas atribuídas são insuficientes para as necessidades vigentes. Por outro lado, as direções técnicas

destacaram também dimensões internas relativas à gestão financeira da creche. Esta dualidade evidencia que a estabilidade institucional é condicionada tanto por fatores macroeconómicos e políticas de financiamento público, como pela eficácia dos modelos de administração de recursos adotados localmente.

> *Outro constrangimento que eu também considero que nos afeta bastante é as questões de recursos financeiros. Muitas vezes temos de gastar o nosso dinheiro para conseguirmos fazer algumas atividades com as crianças.* (F32)
>
> *Como por exemplo, de há uns anos para cá, deixamos de ter educadora em berçário. (...) Foram critérios económicos que levaram a esta mudança.* (H16)

Na subcategoria - *adequação das equipas* (9.8%), incluem-se constrangimentos identificados pelas direções técnicas quanto à quantidade e à qualidade dos recursos humanos. Os/as participantes (9.8%) consideraram que, por um lado, as instituições não dispõem de profissionais em número suficiente para as necessidades da creche. Por outro lado, foram também identificados fatores críticos relacionados com o perfil dos/as profissionais que integram as equipas. Esta carência mista — quantitativa e qualitativa — sobrecarrega a liderança na gestão de equipas que nem sempre possuem a composição ou as competências adequadas para o contexto educativo de creche.

> *Não temos a sorte de ter duas auxiliares por sala, temos só uma educadora e uma auxiliar, se eu retiro um elemento fica o outro sozinho (...).* (B3)
>
> *As minhas colegas já são muito antigas na instituição e existe pouca formação, muitos vícios, pronto, pouca atualização também em termos de conteúdos (...).* (G1)

Alguns/as participantes (8.3%) apontaram a subcategoria *desgaste físico e emocional das equipas* como um constrangimento à liderança na creche. Consideraram que este fator tem impacto direto no empenho, na dedicação e na aceitação da mudança. As direções técnicas descreveram situações em que as equipas não se envolvem nos níveis desejáveis, apresentando baixos índices de colaboração ou de melhoria. Este fenómeno é atribuído ao cansaço, à desmotivação ou à insatisfação profissional. Tais fatores repercutem-se nos resultados da própria liderança, uma vez que a eficácia das estratégias implementadas depende da disponibilidade emocional e do compromisso das equipas.

> *Depois o que é que nos pode dificultar este processo? A equipa quando está menos motivada. Quando existe ali um elemento que... não sei se isto acontece nas vossas equipas, mas há sempre um elemento do contra, não é? E se nós às vezes deixarmos que esse elemento comece a minar os outros, é complicado. (...) Nós somos líderes, sim, mas há outros (...).* (E12)
>
> *Estas profissões não deveriam estender-se até tão tarde, as pessoas não têm capacidade, por muito que queiram (...) porque têm condicionamentos físicos, condicionamentos de saúde, a paciência não é*

a mesma, a capacidade para lidar fisicamente com crianças tão pequeninas não é a melhor. Acho que esse para mim é o principal constrangimento de trabalho. (B4)

Outro constrangimento é conseguir que as colegas estejam satisfeitas com o seu posto de trabalho. (H15)

As direções técnicas (7.8%) afirmaram que, na relação com as *famílias*, surgem entraves ao seu desempenho profissional. Foram apontadas diversas dificuldades no estabelecimento de consensos, na cooperação e na entreajuda com os agregados familiares. Os/as participantes afirmaram que estes obstáculos poderão ter-se intensificado durante o período pandémico, entre 2020 e 2022. Esta conjuntura fragilizou os canais de comunicação e a confiança mútua, exigindo das lideranças um esforço acrescido na gestão de expectativas e na mediação de conflitos. A complexidade das interações com as famílias é, assim, reconhecida como um fator que condiciona a eficácia das estratégias de liderança.

A parte mais difícil, eu acho neste momento, está a ser, e principalmente desde que veio o COVID, é trabalhar e conversar com os pais. Eu acho que os pais neste momento estão muito complicados a nível de muitas coisas e nós como coordenação técnica não só como educadora, mas como coordenação é difícil chegar aos papas, tentar explicar as coisas de coração, tentar que eles aceitem as nossas regras como são. (...) Essa eu acho que é a parte mais difícil, trabalhar os pais. (F11)

Algumas *características das creches*, como a dimensão, a antiguidade e as condições do edificado, são consideradas em 5.9% das respostas como fatores que condicionam o desempenho das lideranças. Instituições com instalações envelhecidas ou com tipologias desajustadas às exigências atuais impõem desafios suplementares à liderança, exigindo um esforço constante de adaptação e manutenção. Assim, a configuração espacial e a maturidade da organização são percecionadas como dimensões que podem limitar ou potenciar a eficácia das estratégias das direções técnicas.

É uma dificuldade particular, da minha instituição, mas também de várias instituições que eu conheço aqui no concelho. A maioria das instituições com as infraestruturas, com trinta ou mais anos, em que na altura da construção desses edifícios, esta componente técnica da confidencialidade, não era propriamente uma realidade ou uma prioridade. No meu caso sinto falta de ter um espaço próprio de trabalho. Sempre partilhei gabinetes com outras pessoas e acho que não tenho condições, por exemplo, de fazer um atendimento a uma família garantindo a confidencialidade ou a calma necessária para algumas questões. (...) Isto tem a ver com a antiguidade dos edifícios, que a maioria não previa esta necessidade e não existia o regulamento geral de proteção de dados e outras coisas... e até por uma questão de ética profissional. (A14)

3.2.6.3. Condições individuais

Na análise das condições de trabalho das direções técnicas, os/as participantes consideraram que determinadas características individuais também condicionam os seus desempenhos. Foram obtidas sessenta e sete respostas, organizadas em três subcategorias principais: a preparação prévia para as funções; o stress, a ansiedade e a desmotivação das direções técnicas; e as características de organização pessoal. Esta dimensão subjetiva do exercício da liderança revela que, além dos fatores externos e organizacionais, o equilíbrio emocional e o percurso formativo dos/as profissionais são determinantes para a eficácia da liderança. A autoperceção de competência e a capacidade de autorregulação surgem, assim, como elementos centrais na superação dos desafios quotidianos da função e apresentam-se sintetizados na Tabela 62.

Tabela 62

Subcategorias de análise dos fatores individuais que afetam as condições de trabalho das direções técnicas

Condições individuais	f	%
Preparação prévia para as funções	43	64.2%
Stress, ansiedade e desmotivação	17	25.4%
Organização individual	7	10.4%
Total de respostas	67	100%

A *falta de preparação prévia para as funções* de direção técnica foi apontada como um constrangimento significativo (64.2%), manifestando-se tanto na escassez de experiência profissional anterior como numa formação académica desadequada ou insuficiente. Os/as participantes salientaram que a transição para cargos de liderança ocorre, frequentemente, sem o suporte de competências específicas na área da gestão e administração de contextos educativos. Esta lacuna formativa obriga as direções técnicas a um processo de aprendizagem por tentativa e erro, o que pode comprometer a segurança na tomada de decisões e a eficácia da liderança nos primeiros anos de exercício da função.

> *Realmente somos diretores só porque sim. Existe uma falta total de formação para diretores técnicos de escolas/creches/jardins de infância. Não temos formação, vamos aprendendo com a experiência.* (J2)

A subcategoria relativa ao *stress, à ansiedade e à desmotivação* apresentou-se em segundo lugar, com 25.4% das respostas obtidas. Os/as participantes consideraram que as dificuldades na gestão do stress e da ansiedade condicionam o seu desempenho profissional. Por outro lado, foi referida a existência de desmotivação pessoal como um fator impeditivo da eficácia da liderança. Esta

prevalência de indicadores de mal-estar psicológico sugere que a elevada pressão e a complexidade das funções de direção técnica têm repercussões diretas na saúde emocional dos/as profissionais. O impacto destes fatores manifesta-se, frequentemente, na diminuição da capacidade de resposta aos problemas quotidianos e no comprometimento do entusiasmo necessário à mobilização das equipas.

> *Sinceramente, às vezes sinto que é um trabalho muito solitário. Como disse, não sou educadora e estou sozinha na minha função com uma responsabilidade muito grande também, que é necessária, faz parte. Do meu ponto de vista, o trabalho da direção técnica é um trabalho solitário.* (B7)

No que se refere à subcategoria *organização individual*, com 10.4% das respostas, os/as participantes identificaram fatores críticos como a gestão das prioridades de trabalho e a gestão do tempo. Estas competências foram percecionadas como essenciais para lidar com a multiplicidade de solicitações inerentes às funções. A dificuldade em estabelecer uma hierarquia de tarefas e em otimizar o tempo disponível foi apontada como um obstáculo que gera dispersão e compromete a eficácia das intervenções. Assim, a capacidade de organização individual surge como uma estratégia de adaptação fundamental para garantir que as dimensões administrativas e pedagógicas da liderança sejam asseguradas sem comprometer o equilíbrio profissional.

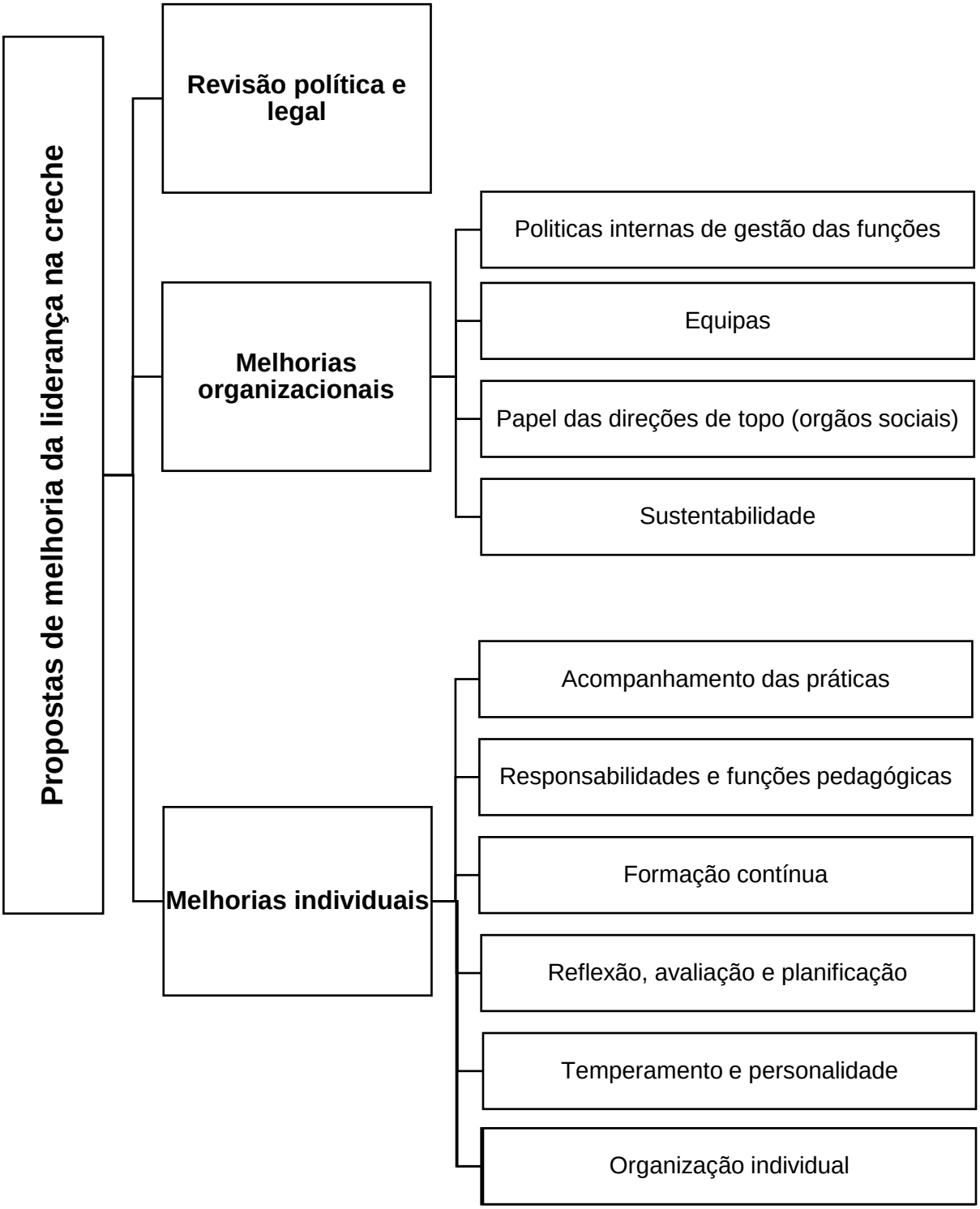
> *O que eu já tentei várias vezes foi fazer uma organização minha e essa é a minha grande dificuldade. Não sei se é a minha pessoa, porque também tenho características próprias, sou um bocadinho desorganizada, a certa altura não sei se se trata só por aí, porque efetivamente trabalho muito sobre o imediato... o hoje, o agora... e é muito desorganizador.* (H16)

3.2.7. Propostas de melhoria da liderança na creche

Para conclusão dos grupos focais os/as participantes foram convidados/as para responder a uma última questão "se pudessem mudar alguma coisa no vosso trabalho com vista à melhoria do vosso desempenho e consequente melhoria da creche, o que mudavam?". Esta questão tinha como objetivo identificar e analisar propostas de melhoria da liderança na creche. A partir da análise das respostas obtidas foram definidas três categorias de análise dos dados, a saber: revisão política e legal; melhorias organizacionais e melhorias individuais (Figura 11).

Figura 11

Árvore de codificação do referente/objeto de estudo - "Propostas de melhoria da liderança na creche".



3.2.7.1. Revisão política e legal

Com vista à melhoria do desempenho das direções técnicas da creche, dezoito dos/as participantes (18.8%) apontam para a necessidade de mudanças no âmbito político e no enquadramento legal da creche em Portugal. Estas sugestões incidem igualmente sobre a regulamentação das funções e responsabilidades da direção técnica. Neste contexto, o regime de exclusividade para estas funções é identificado como um elemento fundamental para o sucesso da liderança.

A implementação de um quadro normativo que assegure a dedicação exclusiva permitiria, na visão dos/as participantes, uma maior concentração nas dimensões pedagógicas e de supervisão, mitigando a dispersão causada pela acumulação de cargos e/ou tarefas.

> *Eu também defendo a não acumulação de funções, porque ser diretora e ser educadora ao mesmo tempo, não fazemos bem nem uma coisa, nem outra, alguma coisa falha. E normalmente falha o mais importante que são as crianças, porque o tempo não estica e há prazos que têm que ser cumpridos e há documentos que têm que ser feitos..., e as crianças não deveriam ter que esperar por isso e às vezes têm mesmo que esperar.* (H14)

A obrigatoriedade de um/a educador/a de infância em permanência afeto/a à sala do berçário é igualmente salientada como fundamental. Esta medida é percecionada pelos/as participantes como um requisito essencial para garantir a qualidade do atendimento e a continuidade das práticas pedagógicas junto das crianças. A presença constante de profissionais com formação específica nesta sala permitiria, segundo as direções técnicas, assegurar uma supervisão mais próxima e uma resposta mais adequada às necessidades de desenvolvimento e bem-estar dos bebés. Esta alteração no enquadramento legal é vista como um passo decisivo para a valorização educativa do berçário, libertando simultaneamente a direção técnica de intervenções quotidianas de substituição.

> *Pela primeira vez, vou ter uma educadora em berçário (...). Acho que todas as creches deveriam ter, todas as creches deveriam ter educadoras em todas as salas.* (A15)

A revisão da tutela de supervisão da creche é também destacada pelos/as participantes, que sugerem que esta deveria estar sob a alçada do MECI[4]. Esta proposta fundamenta-se na necessidade de promover uma maior coerência pedagógica e de integrar a creche no sistema educativo de forma plena. Para os/as participantes, a transição da tutela da Segurança Social para a Educação permitiria alinhar as práticas e as exigências de supervisão com os restantes níveis de educação e ensino,

[4] À data da recolha de dados não estava prevista a tutela pedagógica da creche por parte do MECI, posteriormente regulamentada pelo Decreto-Lei 105/2025.

reforçando o caráter educativo desta etapa. Esta mudança é vista como uma estratégia essencial para superar a visão assistencialista e para garantir um acompanhamento técnico mais focado nas orientações curriculares e no desenvolvimento da criança.

> *Primeiro esta questão da creche como entidade educativa e com intencionalidade educativa penso que isso já está presente, a luta agora é legal! É uma luta que não tem a ver com a nossa formação, tem a ver com obrigar a que o Estado e os parceiros sociais que reconheçam esta questão, porque eu penso que as creches já são..., já têm intencionalidade educativa, as creches já estão com profissionais que já pensam assim! Agora o que falta é legislar e dar as mesmas oportunidades.* (C4)

A reformulação e o ajuste dos horários e das cargas horárias das direções técnicas são igualmente identificados como melhorias essenciais. Os/as participantes sublinham que a atual exigência temporal, frequentemente desajustada da complexidade das funções, impede uma gestão equilibrada entre as vertentes administrativas e o acompanhamento pedagógico. A definição de horários que contemplem tempos protegidos para a reflexão, planeamento e supervisão das equipas é vista como uma condição necessária para reduzir o desgaste profissional. Segundo as direções técnicas, esta adequação permitiria uma presença mais qualitativa, garantindo que as responsabilidades sejam exercidas com rigor.

> *Só que o próprio Estado devia-nos dar um tempo para isto, porque muitas vezes as direções das IPSS não é, também não são tão sensíveis ao assunto, desde que esteja tudo feito, não há problema não é.* (H4)

Os/as participantes identificam também a necessidade de regulação quanto à formação prévia para o exercício das funções de direção técnica. Esta proposta decorre da perceção de que a formação académica inicial, embora centrada na pedagogia, carece de componentes específicas voltadas para a gestão e liderança. A criação de requisitos normativos que exijam uma preparação especializada ou certificada antes da assunção do cargo é vista como uma medida determinante para assegurar o profissionalismo e a competência necessários. Segundo as direções técnicas, esta regulação minimizaria as dificuldades iniciais de adaptação e garantiria uma base comum de conhecimentos necessária para responder à complexidade das exigências legais e organizacionais da creche.

> *E então era importantíssimo nós, enquanto diretores técnicos, termos uma formação mesmo, como trabalhar com as equipas, como trabalhar com pais, como trabalhar com a comunidade...* (J2)

Outras dimensões políticas e normativas são igualmente enunciadas como fundamentais para a melhoria das lideranças nas creches. Estas propostas abrangem a adequação dos rácios adulto-criança, visando uma maior qualidade no atendimento e o alívio da pressão sobre os/as profissionais. É também destacada a necessidade de definição de orientações educativas e pedagógicas específicas

para a creche, garantindo uma base normativa para a prática docente[5]. Adicionalmente, os/as participantes sugerem a criação de uma rede pública de creches e o reconhecimento do tempo de serviço dos/as educadores/as de infância neste contexto[6]. Estas medidas são percecionadas como passos essenciais para a valorização da creche e para a consolidação de um sistema que assegure a equidade e o reconhecimento profissional no setor.

> *Tinha menos rácio criança-adulto era sem dúvida..., portanto, começava logo por aí. Isto com o impacto na qualidade e na perspetiva até da criança e do adulto.* (A8)

3.2.7.2. Melhorias organizacionais

Em todos os grupos focais, destacaram-se respostas referentes a mudanças organizacionais consideradas importantes para a melhoria do desempenho das direções técnicas e a consequente melhoria da qualidade das creches. Os dados relativos a esta categoria foram organizados em quatro subcategorias de análise: as políticas internas de funções e responsabilidades das direções técnicas; as equipas; o papel das direções de topo e órgãos sociais; e a sustentabilidade das creches. A estruturação destes dados, conforme apresentado na tabela, permite identificar as áreas críticas onde a intervenção institucional é prioritária. Para os/as participantes, a eficácia da liderança técnica está intrinsecamente ligada à capacidade de as organizações redefinirem processos internos e clarificarem o suporte administrativo, garantindo que as exigências da função sejam compatíveis com os recursos e as estruturas de apoio disponíveis.

Tabela 63

Subcategorias de análise das sugestões de melhoria organizacionais

Sugestões de melhoria organizacionais	*f*	%
Políticas internas de gestão das funções	43	48.3%
Equipas	32	36%
Papel das direções de topo (órgãos sociais)	9	10.1%
Sustentabilidade	5	5.6%
Total de respostas	89	100%

[5] A publicação das Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024) é posterior à recolha dos dados da presente investigação.

[6] À data da publicação da presente tese, o governo português já reconhece o tempo de serviços dos/as educadoras de infância em contextos de creche (Decreto-Lei n.º 32 A/2023) e decorrem atualmente mudança significativas na certificação do tempo de serviço dos/as educadores/as de infância do setor privado não lucrativo e lucrativo.

A subcategoria relativa às *políticas internas de gestão das funções* e responsabilidades das direções técnicas apresentou o maior número de respostas entre todas as subcategorias analisadas (48.3%). Este dado é bastante significativo e reforça a premência de implementar melhorias a este nível organizacional. Os/as participantes apontaram várias propostas, designadamente a redução de tarefas administrativas e burocráticas que sobrecarregam a função. Sugeriram também uma maior delegação e divisão de tarefas com outros/as profissionais da creche, bem como uma clareza superior na definição das competências e responsabilidades inerentes ao cargo. Para as direções técnicas, esta reestruturação funcional permitiria libertar tempo e recursos para a liderança pedagógica, garantindo que o foco da liderança recaia sobre a qualidade do serviço educativo e não apenas na gestão procedimental.

> *Eu julgo que há aqui a necessidade de dividir este papel em duas questões fundamentais. Deveria de existir um diretor de estabelecimento que estaria disponível para as questões da gestão da qualidade, de todas as questões de licenciamento obrigatórias inerentes a um edifício (...). E depois a creche, à semelhança do pré-escolar, deveria ter um diretor pedagógico, porque esse sim estaria focado no acompanhamento às famílias, na qualidade e diferenciação pedagógica do estabelecimento.* (A14)

A subcategoria *equipas* apresentou também um elevado número de sugestões de melhoria (36%), com destaque para uma maior aposta na formação contínua dos/as profissionais. Os/as participantes sugeriram a realização sistemática de reuniões com educadores/as e auxiliares como ferramenta de articulação e coesão. Foi igualmente proposta a implementação de estratégias de reconhecimento e valorização das equipas, bem como a adoção de políticas de motivação para combater o absentismo. No âmbito funcional, os/as diretores/as técnicos/as apontaram a necessidade de otimizar a organização dos horários e a própria constituição das equipas. Estas medidas visam fortalecer o capital humano das creches, garantindo que a direção técnica disponha de equipas mais competentes, envolvidas e estabilizadas.

> *Contratava mais uma pessoa, isso aumenta substancialmente a qualidade da creche (...) temos o pessoal em férias ou alguém ficou doente, e nós não temos mais ninguém a quem recorrer. Uma pessoa realmente ajudava muito. Para além do trabalho todo, que eu poderia fazer em condições normais, fora da sala, com mais esta pessoa.* (H8)

No que diz respeito à subcategoria *papel das direções de topo e órgãos sociais*, esta representa 10.1% das respostas obtidas. Foram sugeridas melhorias como uma maior presença destes órgãos no quotidiano da creche, bem como um reforço do apoio e da valorização conferidos aos/às diretores/as técnicos/as.

Os/as participantes propuseram ainda a atribuição de uma maior autonomia de decisão e a renovação de alguns membros das direções ou conselhos de administração. Estas propostas evidenciam a necessidade de uma governação mais participativa e informada, capaz de reconhecer a liderança das direções técnicas. Para os/as profissionais, uma articulação mais estreita e um suporte institucional efetivo são condições determinantes para a sustentabilidade das decisões e para o fortalecimento da liderança na creche.

> *Eu gostava de transformar o olhar da direção primeiramente. Eu acho que não têm muita noção do que é que é o dia-a-dia, que se passa aqui.* (E19)

Os/as participantes identificaram ainda melhorias relacionadas com a gestão financeira e com a sustentabilidade das creches, cujos dados foram organizados na subcategoria *sustentabilidade* (5.6%). As propostas incidem na necessidade de otimizar a administração dos recursos disponíveis e de garantir fontes de financiamento mais estáveis e previsíveis. Para as direções técnicas, a eficácia da liderança está dependente de uma saúde financeira institucional que permita não apenas a manutenção básica, mas também o investimento em inovação e na qualidade dos serviços. Assim, a melhoria da gestão financeira é vista como uma condição estruturante para reduzir a instabilidade operacional e para assegurar a continuidade do projeto educativo, permitindo que as decisões de liderança sejam tomadas com base em critérios de qualidade e não apenas de sobrevivência económica.

> *Mais dinheiro. (...) garantir a sustentabilidade é o que me permite reivindicar aumentos salariais e melhoria das condições de trabalho (...).* (A8)

3.2.7.3. Melhorias individuais

As direções técnicas identificaram diversas melhorias de caráter individual, relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais, com o temperamento e a personalidade. Os/as participantes destacaram a importância de operar mudanças na gestão das prioridades de trabalho, bem como de aprimorar as capacidades reflexivas e as competências relacionais. Estes dados foram tratados e organizados em sete subcategorias de análise, conforme sistematizado na Tabela 64.

Esta dimensão individual sublinha o reconhecimento, por parte das lideranças, de que a eficácia profissional não depende exclusivamente de fatores externos, mas também de um investimento contínuo no autoconhecimento e na regulação emocional. A valorização da reflexão sobre a prática

surge, assim, como um elemento central para a adaptação às exigências e à complexidade inerentes ao exercício da direção técnica.

Tabela 64

Subcategorias de análise das sugestões de melhoria individuais

Sugestões de melhoria individuais	*f*	%
Acompanhamento das práticas	26	39.4%
Responsabilidades e funções pedagógicas	10	15.2%
Formação contínua	8	12.1%
Reflexão, avaliação e planificação	6	9.1%
Temperamento e personalidade	6	9.1%
Comunicação	5	7.6%
Organização individual	5	7.6%
Total de respostas	66	100%

As subcategorias referentes ao *acompanhamento das práticas*, às *responsabilidades e funções pedagógicas*, bem como à *reflexão, avaliação e planificação*, representam 63.7% do total de respostas na categoria de melhorias individuais da organização do trabalho. Estes dados indicam as áreas nas quais as direções técnicas manifestam o desejo de investir maior disponibilidade no quotidiano da creche.

Os/as participantes apontaram para a necessidade de adotar novos estilos e práticas de liderança, centrados na dimensão educativa e na supervisão pedagógica das equipas. Esta prevalência sugere uma vontade de transição de um modelo predominantemente administrativo para uma liderança pedagógica mais atuante, onde o foco recai sobre a melhoria contínua das intervenções com as crianças.

No que diz respeito à subcategoria *acompanhamento das práticas*, obtiveram-se 39.4% das respostas. Os/as participantes reconheceram que gostariam de se dedicar mais a tarefas de observação, apoio, motivação, formação, reflexão e mediação do trabalho realizado em sala. Esta aspiração revela uma vontade de reforçar a presença direta nos contextos, privilegiando a supervisão e o suporte pedagógico às equipas. Para as direções técnicas, o investimento nestas dimensões é percecionado como o pilar de uma liderança de proximidade, capaz de elevar a qualidade das interações e de promover o desenvolvimento profissional contínuo. A transição para este modelo focado no acompanhamento permitiria uma intervenção mais assertiva na resolução de problemas práticos e na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e sustentadas.

A parte que eu gostava muito de também dar mais atenção, é esta parte de trabalho das equipas, do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento pessoal e a questão da formação também. Já organizo muito e faço muito esse trabalho, mas gostava imenso de ter muito mais tempo para estar com as equipas. (A4)

Na subcategoria relativa às *responsabilidades e funções pedagógicas*, 15.2% dos/as participantes salientaram que gostariam de se dedicar mais às tarefas de natureza educativa e pedagógica. Esta manifestação reflete uma necessidade de reequilibrar o exercício do cargo, privilegiando a liderança pedagógica e o desenvolvimento de projetos que sustentem a identidade educativa da creche. Para as direções técnicas, o investimento nestas funções é visto como determinante para assegurar a intencionalidade das práticas e a qualidade das experiências proporcionadas às crianças.

A parte pedagógica que nós queremos implementar na creche, embora isso na lei não é dado muito valor, mas é a parte que me preocupa mais e que eu gostaria de ter mais tempo. (J5)

Ainda sobre as tarefas e responsabilidades às quais gostariam de dedicar mais tempo, 9.1% dos/as participantes identificaram que desejariam ter mais momentos para a *reflexão, para a avaliação e para a planificação do seu trabalho*. Esta aspiração reflete o reconhecimento de que a qualidade da direção técnica depende da existência de tempos para o pensamento estratégico e para a análise crítica das práticas implementadas. Os/as participantes valorizaram estas dimensões como ferramentas essenciais para a melhoria contínua, permitindo uma transição de uma gestão puramente reativa para uma liderança proativa e fundamentada.

Eu tenho pena de não ter tempo para pensar! (...) para pensarmos outras formas de fazer as coisas, outros conceitos até inerentes à creche. (C1)

Na análise das melhorias individuais com contributos para o desempenho das direções técnicas e o consequente impacto na qualidade da creche, os/as participantes apresentam contributos relativos ao desenvolvimento de competências individuais e relacionais. Estas incluem a melhoria da comunicação, das relações interpessoais e das estratégias de organização pessoal, bem como a gestão do temperamento e da personalidade. Constatou-se que 9.1% dos/as participantes consideram necessário intervir em traços do seu *temperamento e/ou personalidade*, identificando a ansiedade como um fator a melhorar e manifestando o desejo de adotar uma postura mais calma e paciente. Esta autoperceção sublinha a consciência da influência que o estado emocional da liderança exerce no clima organizacional, reconhecendo-se que a estabilidade emocional e a paciência são fundamentais para a mediação de conflitos e para a manutenção de um ambiente de trabalho harmonioso.

E depois gostava, às vezes, de ter mais paciência para explicar como fazer (...) (C2)

No âmbito da subcategoria relativa à *comunicação*, 7.6% dos/as participantes referiram a necessidade de desenvolver uma comunicação mais assertiva e clara, ambicionando melhorias a este nível. Os/as diretores/as técnicos/as reconheceram que a eficácia da transmissão de informações e diretrizes é determinante para evitar ambiguidades e reduzir ruídos organizacionais. O investimento na assertividade foi percecionado como uma competência essencial para a gestão de expectativas, tanto na relação com as famílias, como na coordenação das equipas. Para estes/as profissionais, uma comunicação transparente e direta não só facilita a operacionalização das tarefas quotidianas, como também fortalece a confiança mútua e a coesão interna, elementos considerados vitais para a sustentabilidade da liderança e para a harmonia no contexto da creche.

No meu caso, gostava de ser mais assertiva. (F1)

No nível da subcategoria *organização individual*, 7.6% das respostas apontaram para a necessidade de melhorias na gestão do tempo, na auto-organização e na definição de prioridades de ação. Os/as participantes reconheceram que a otimização destes processos individuais é determinante para responder à acumulação de exigências administrativas e pedagógicas. A capacidade de discernir entre o urgente e o importante foi vista como uma competência estratégica para atenuar a sensação de sobrecarga e garantir que as tarefas nucleares da liderança não sejam negligenciadas. Assim, o investimento na organização individual foi entendido como um mecanismo de eficácia que permitiria às direções técnicas maior controlo sobre a sua agenda, promovendo um desempenho mais estruturado e menos reativo face aos imprevistos quotidianos.

Aprender realmente a priorizar! Tenho que aprender a priorizar, tenho que aprender a ter tempo para refletir no dia (...). (C1)

Apesar de o tema da formação contínua ter sido amplamente explorado em categorias anteriores, nesta dimensão individual, os/as participantes reforçaram o desejo de continuar a investir na sua *formação contínua*, obtendo-se 12.1% das respostas.

Os/as diretores/as técnicos/as sublinharam a importância da formação contínua como via fundamental para a otimização dos seus desempenhos. Para tal, apontaram diversas modalidades, designadamente a formação presencial em sala, a participação em grupos de partilha e o envolvimento em comunidades de aprendizagem. Esta persistência no investimento formativo demonstra que os/as profissionais percecionam a aprendizagem ao longo da vida como um requisito indispensável para responder à evolução das exigências pedagógicas e organizacionais, valorizando momentos de troca de experiências que permitam fundamentar a sua prática e fortalecer a sua identidade profissional.

Agora, o que me falta e o que mais queria, como a A5 também dizia, é a formação. Tinha que ir à procura de mais, porque sinto que ainda falta tanto para aprender, e preciso do conhecimento, preciso

de bases, preciso... preciso de ajuda, preciso de apoio para crescer. Senão, eu sozinha não vou conseguir crescer. (A7)

O Capítulo 3 apresentou os resultados da investigação empírica, obtidos através da aplicação de um questionário a 96 direções técnicas de creche em Portugal continental e da realização de grupos focais com os/as mesmos/as participantes. A combinação de dados permitiu construir um retrato abrangente, contextualizado e aprofundado da liderança em contexto de creche, incidindo sobre os perfis profissionais, as conceções de liderança, a formação, as práticas, as condições de trabalho e o impacto percebido do exercício da liderança.

Os resultados evidenciaram que a liderança em creche é exercida maioritariamente por mulheres, com idade média de 44 anos, predominantemente educadoras de infância, detentoras de licenciatura ou mestrado. As direções técnicas atuam sobretudo em instituições do setor solidário/não lucrativo, em contextos urbanos e em organizações de elevada complexidade estrutural, muitas das quais integram múltiplos serviços. Esta diversidade organizacional constitui um elemento estruturante para compreender as dinâmicas de liderança analisadas ao longo do estudo.

Um dos dados mais relevantes prende-se com o facto de o exercício das funções de direção técnica ocorrer, maioritariamente, em regime de acumulação, combinando responsabilidades de liderança com funções educativas em sala e/ou de coordenação pedagógica da educação pré-escolar. Esta realidade repercute-se na gestão do tempo, na definição de prioridades e na dificuldade em assegurar uma liderança pedagógica consistente e continuada.

No que respeita aos papéis, funções e responsabilidades, as direções técnicas identificam como mais relevantes as dimensões educativas e pedagógicas. Contudo, os dados revelam um desfasamento entre estas funções valorizadas e aquelas que ocupam efetivamente maior parte do tempo de trabalho, predominando tarefas de gestão de equipas e de natureza administrativa e burocrática. Esta tensão emerge como um eixo central para a compreensão do exercício da liderança na creche.

Relativamente à formação, ficou evidente que a formação inicial é percecionada como insuficiente para o desempenho destas funções, sendo a formação contínua e o desenvolvimento profissional em exercício os principais mecanismos de qualificação das lideranças. As áreas mais valorizadas incluem a gestão de equipas, a liderança, a gestão organizacional e a pedagogia, ainda que persistam constrangimentos ao nível da adequação dos conteúdos formativos, da gestão dos horários e da participação das equipas.

As conceções de liderança expressas pelas direções técnicas revelam uma valorização clara de modelos relacionais, democráticos e participativos, assentes na construção de ambientes positivos, na

escuta e na definição de uma visão comum. A liderança pedagógica é reconhecida como fundamental para a qualidade da creche, apesar da existência de algum desconhecimento conceptual do termo. Ainda assim, emergem conceções alinhadas com a supervisão pedagógica, o apoio às equipas e a promoção de práticas educativas de qualidade.

O Capítulo 3 evidenciou ainda o impacto percebido da liderança no bem-estar das equipas, na motivação, na qualidade das práticas educativas e na afirmação da creche enquanto contexto educativo. Em paralelo, foram identificados múltiplos constrangimentos externos, organizacionais e individuais que condicionam o exercício da liderança, bem como propostas de melhoria de natureza política, organizacional e individual.

Estes resultados constituem a base empírica que sustenta o Capítulo 4, no qual se procede à análise, interpretação e discussão aprofundada dos dados, articulando-os com o enquadramento teórico e normativo da investigação. O capítulo seguinte visa, assim, compreender criticamente os significados, tensões e implicações dos resultados apresentados, contribuindo para uma leitura integrada da liderança em contexto de creche e para a identificação de caminhos de transformação das práticas, da formação e das políticas públicas no domínio da educação de infância.

Capítulo 4

Análise, interpretação e discussão dos resultados

4.1. Perfil sociodemográfico das lideranças na creche, em Portugal continental[7]

O perfil das lideranças em creche, em Portugal continental, caracteriza-se por uma expressiva predominância do género feminino, que atinge 96.9% dos/as participantes. Estes dados convergem com a investigação internacional, que identifica igualmente uma prevalência feminina entre os/as profissionais da educação de infância e evidencia que os cargos de liderança neste setor são, maioritariamente, assumidos por mulheres (CNE, 2023; Douglass, 2019; Dunlop, 2008; Ebbeck & Waniganayake, 2003; Palaiologou & Male, 2019; Rodd, 1997, 2015).

A maioria dos/as participantes (31.3%) tem idades compreendidas entre 39 e 44 anos, sendo a idade média de 44 anos. Destaca-se, contudo, a ampla variação etária. Estes dados evidenciam uma maior jovialidade das lideranças em contexto de creche em Portugal, sobretudo quando comparados com os dados da EC (2025a), que indicam que a maioria das lideranças dos serviços de educação de infância tem uma idade superior a 50 anos.

No presente estudo, foram auscultadas direções técnicas de todas as regiões do país (Portugal continental). Os dados revelam que a maioria das respostas provém dos distritos de Braga, Lisboa e Porto. Esta distribuição acompanha a concentração geográfica dos equipamentos de creche em Portugal continental. Esta representação reflete igualmente a maior prevalência de creches em contextos urbanos em Portugal, que, neste estudo, correspondem a 62.5% dos/as participantes.

No país, a rede pública de creches começa agora a emergir, sobretudo através de projetos-piloto desenvolvidos ao nível autárquico. Contudo, à data da recolha dos dados desta investigação, não existiam ainda creches públicas em funcionamento em Portugal continental. A maioria das lideranças integra o setor solidário/não lucrativo (84.4%). Em contraste, um número reduzido de diretores/as técnicos/as (15.6%) desenvolve a sua atividade em creches do setor privado com fins lucrativos. Esta distribuição reflete a configuração atual da rede de creches em Portugal continental, onde o setor solidário/não lucrativo detém uma preponderância histórica e estrutural na oferta desta resposta

[7] O perfil profissional das direções técnicas apresentado nesta primeira parte do capítulo 4, considera dimensões diversas a saber: género; idade; distribuição geográfica e setores de atividade; habilitações académicas; áreas de formação inicial; diversidade de percursos académicos; experiência no setor; trajetória no atual contexto de creche; regime e complexidade de funções; e complexidade dos contextos.

educativa. Atualmente 76.2% das creches em Portugal enquadram-se no setor não lucrativo (GEP-MTSSS, 2024).

No que concerne às habilitações académicas, a licenciatura constitui o grau de referência para 63.5% dos/as profissionais. É igualmente relevante assinalar que um terço dos/as participantes (33.3%) detém o grau de mestrado. Este indicador assume particular importância, dado que a investigação nacional e internacional comprova que níveis superiores de preparação e qualificação dos/as profissionais, incluindo das lideranças, se correlacionam positivamente com serviços de educação de infância de elevada qualidade (Dunlop, 2008; EC, 2011, 2014, 2025a; Muijs et al., 2004).

O Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (EC, 2014) estabelece que a qualificação dos/as profissionais e a liderança representam pilares fundamentais para a qualidade estrutural e de processo. Esta perspetiva converge com o perfil das lideranças em Portugal, onde a licenciatura é o grau de referência para 63.5% dos/as profissionais e 33.3% possuem o grau de mestrado. Em conformidade com o Princípio 3 do Quadro de Qualidade, níveis elevados de preparação e qualificação apresentam uma correlação positiva com a qualidade pedagógica e com os resultados das crianças. A EC (2025a) reconhece ainda que lideranças com níveis mais elevados de formação revelam maior capacidade para gerir eficazmente os serviços e orientar as equipas no desenvolvimento de práticas educativas de elevada qualidade, centradas nas crianças e nas suas famílias.

Os dados relativos à idade, género e habilitações são consistentes com investigações nacionais anteriores, como a de Tomás et al. (2024), que realizou um estudo sociográfico dos/as educadores/as em creche, evidenciando também uma "juvenilidade etária" no setor, predominância feminina e habilitações académicas maioritariamente ao nível da licenciatura, seguidas do mestrado.

A caracterização da área de formação inicial revela uma prevalência de educadores/as de infância (76%). Estes dados encontram-se em estreita consonância com o enquadramento normativo vigente, a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Este diploma estabelece, no n.º 1 do artigo 9.º, que a direção técnica da creche deve ser assegurada, preferencialmente, por um/a educador/a de infância. Esta predominância de educadores/as de infância sugere que a liderança das creches em Portugal está fortemente alicerçada numa matriz pedagógica. A convergência entre os dados e a legislação reforça a visão da creche como um contexto educativo de pleno direito.

Os/as restante participantes distribuem-se por uma diversidade de percursos académicos, incluindo professores/as de outros níveis de ensino (6.3%), técnicos/as de serviço social (5.2%), técnicos/as superiores de educação (4.2%), psicólogos/as (3.1%) e sociólogos/as (2.1%). Registam-se ainda

participações residuais de 1% em áreas como gestão, psicopedagogia e educação social. Esta diversidade remete para uma reflexão crítica sobre a adequação da qualificação inicial às complexas responsabilidades do cargo.

A diversidade de percursos académicos descrita anteriormente, que abrange áreas como o serviço social (5.2%), a psicologia (3.1%), a sociologia (2.1%), entre outras, estabelece uma intersecção crítica com os pressupostos do Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (EC, 2014). De acordo com este referencial europeu, o profissionalismo constitui um dos pilares da qualidade, sendo preconizado que os/as profissionais e as lideranças possuam qualificações específicas que sustentem a sua prática e a liderança pedagógica. A reflexão sobre a adequação da qualificação inicial às responsabilidades do cargo converge com o Princípio 3 do Quadro de Qualidade, o qual sublinha que a preparação académica de nível superior é um preditor de serviços de maior qualidade. Embora a presença de profissionais de outras áreas técnicas sugira uma multidisciplinaridade nos contextos de creche, o documento internacional enfatiza que a eficácia da liderança depende de uma compreensão profunda das necessidades específicas da primeira infância. Assim, os dados apresentados reforçam a pertinência do debate sobre a necessidade de percursos formativos que garantam que os/as líderes, independentemente da sua formação de base, desenvolvam as competências pedagógicas e de gestão necessárias para assegurar a qualidade do processo e a implementação de orientações pedagogicamente adequadas aos contextos de creche.

Relativamente à experiência no setor, os dados revelam uma dualidade significativa no percurso de acesso às funções de liderança em creche. Verifica-se que 67.7% dos/as participantes tinham experiência em contextos de creche antes de assumirem a direção técnica. Esta tendência sugere que a maioria das organizações privilegia a promoção interna ou o recrutamento de profissionais já familiarizados com a cultura e as especificidades da educação de infância. No grupo com experiência prévia, a função de educador/a de infância é a mais prevalente (81.5%).

Contudo, verifica-se que 32.3% das lideranças não possuíam experiência profissional prévia em creche antes de iniciarem as suas responsabilidades de direção técnica. Este dado é particularmente relevante, pois indica que cerca de um terço das direções técnicas assume o cargo sem vivência direta da creche. Esta ausência de experiência prévia pode colocar desafios acrescidos na supervisão pedagógica e na compreensão das dinâmicas quotidianas, aspetos que as próprias lideranças identificam como fontes de tensão no exercício das suas funções.

Este dado levanta ainda questões sobre os processos de recrutamento, seleção e legitimação das lideranças, podendo apontar para práticas institucionais assentes mais na confiança organizacional ou

na disponibilidade funcional do que em critérios formais de qualificação e preparação específica, fenómeno amplamente descrito na literatura sobre liderança educativa (Day & Sammons, 2013; Stamopoulos & Barblett, 2020).

Em média, as lideranças integram as atuais organizações há 14.6 anos, desempenhando funções de direção técnica há 9.6 anos, tomando como referência o ano de 2022. Estes dados indicam que, em média, as direções técnicas assumiram o cargo cerca de cinco anos após iniciarem o seu percurso na instituição. Esta trajetória sugere a existência de uma experiência profissional prévia no contexto específico antes da ascensão a cargos de liderança.

A interpretação destes dados revela uma preocupação com a estabilidade organizacional e uma tentativa de progressão interna nas instituições. Com uma permanência média de 14.6 anos na organização e 9.6 anos no cargo de direção técnica, observa-se que estas lideranças possuem um conhecimento em detalhe da cultura e das dinâmicas institucionais.

O diferencial de cinco anos entre a entrada na organização e a assunção da liderança sugere que a escolha destes/as profissionais não é, por norma, externa, mas baseada na experiência adquirida *in loco*. Esta trajetória permite que as direções técnicas construam uma legitimidade interna antes de assumirem responsabilidades formais de liderança, factor fundamental para a coordenação de equipas e para a continuidade dos projetos educativos.

A elevada percentagem de educadores/as de infância (81.5%) na base de recrutamento para a liderança na creche, reforça a identidade pedagógica da função. Esta transição do papel de docente para o/a de líder permite uma continuidade na visão educativa da instituição. No entanto, a existência de um grupo considerável sem este percurso (32.3%) sublinha a necessidade de mecanismos de acompanhamento e formação específica que garantam a eficácia da liderança, independentemente do contacto prévio com o contexto de creche.

Tomando em consideração dados relativos à idade e à antiguidade no exercício de funções, e recorrendo às fases de desenvolvimento da liderança propostas por Day e Bakioglu (1996, como citado em Day, 2001), verifica-se que a investigação envolveu participantes em diferentes fases. Com menor expressão, participaram direções técnicas na fase do desencanto e em períodos de conservadorismo e resistência a mudanças externas. Por outro lado, a maioria das lideranças situou-se na fase de desenvolvimento, caracterizada por um período de consolidação e expansão das funções de liderança.

Os dados da investigação também apontam que a liderança em creche assume diferentes configurações, revelando uma diversidade de modelos organizacionais e de distribuição de

responsabilidades. Assim, existem situações que vão desde o desempenho exclusivo das funções de liderança (15.6%) até à acumulação de múltiplas responsabilidades e funções (84.4%).

Esta multiplicidade, e a complexidade que lhe está associada, na configuração das lideranças em creche em Portugal, vai ao encontro das conclusões apresentadas no mais recente relatório da EC (2025a), que caracteriza a realidade das lideranças nos contextos de educação de infância como marcada por uma elevada heterogeneidade e complexidade, tanto entre países europeus, como no interior de cada país. Os resultados desta investigação confirmam, sob vários pontos de vista, a complexidade dos contextos de creche.

O exercício da liderança em creche ocorre num ecossistema organizacional de elevada complexidade e hibridismo funcional. A diversidade de serviços oferecidos pelas instituições, que podem abranger desde a primeira infância até à terceira idade, coloca as direções técnicas perante o desafio de gerir lógicas de atuação distintas — a educativa e a assistencial — simultaneamente. Esta realidade acentua-se quando a liderança é assumida por profissionais das áreas da psicologia ou do serviço social. Nestes casos, a direção da creche poderá ser diluída numa coordenação multivariada de respostas sociais, o que pode dispersar a atenção necessária às especificidades da educação de infância. Desta forma, a complexidade estrutural das organizações atua como um fator de pressão sobre o/a líder, exigindo a capacidade profissional para navegar entre diferentes normativos, equipas e públicos-alvo. Esta dispersão de serviços pode, em última análise, dificultar a afirmação da creche como um contexto com identidade pedagógica própria, subordinando-a muitas vezes à logística das instituições de maior dimensão.

Estes dados revestem-se de particular relevância, uma vez que se relacionam diretamente com as condições de trabalho em que a liderança na creche ocorre. Os dados demonstram que a vasta maioria dos/as profissionais acumula as responsabilidades de direção técnica com outras funções, fator que é exponenciado pela complexidade dos contextos organizacionais. Este dado confirma empiricamente o que a análise legal do Capítulo 1 já antecipava: a legislação portuguesa permite a sobreposição de funções, sobretudo em creches de menor dimensão (Portaria n.º 190-A/2023). Contudo, a literatura alerta para os efeitos adversos desta acumulação no exercício de uma liderança pedagógica consistente e sustentada (Douglass, 2019; Klevering & McNae, 2019). As narrativas dos/as participantes evidenciam dificuldades acrescidas na gestão do tempo, na definição de prioridades e na manutenção de uma presença pedagógica próxima das equipas. Estes constrangimentos corroboram a distinção teórica entre liderança e gestão amplamente discutida no Capítulo 1 (Bennis, 1994; Day & Sammons, 2013), revelando um desequilíbrio estrutural em favor das

tarefas administrativas e operacionais, em detrimento das dimensões estratégicas e pedagógicas da liderança.

Esta realidade impõe uma reflexão crítica sobre o desempenho das funções e responsabilidades das direções técnicas, bem como sobre a adequação das condições laborais ao exercício eficaz dos seus papéis. Esta temática será objeto de uma análise e fundamentação mais detalhadas no decorrer do presente capítulo.

4.2. Conceções sobre a liderança na creche

Esta investigação permitiu conhecer e compreender as conceções das direções técnicas sobre a liderança nos contextos de creche. Foi possível recolher dados sobre o que consideram ser uma boa liderança, explorar a sua visão da liderança pedagógica e identificar as condições que consideram essenciais para o exercício eficaz da liderança na creche.

Esta análise revelou-se particularmente significativa, na medida em que as práticas quotidianas em contexto de creche, nomeadamente no que respeita à liderança, são influenciadas pelas imagens e conceções que os/as profissionais constroem acerca da própria liderança, bem como pelas representações que desenvolvem sobre a criança e sobre o seu papel profissional. Com efeito, a liderança não se circunscreve a uma estrutura hierárquica formal, sendo antes socialmente construída a partir das crenças, valores e práticas dos/as profissionais (Rodd, 1997, 2015). Neste sentido, a liderança é fortemente moldada pelas conceções que os/as profissionais possuem acerca do seu papel e missão educativa (Heikka & Waniganayake, 2011), sendo a assunção e prática da liderança condicionadas por essas mesmas representações (Sims et al., 2015).

Os/as participantes identificam a creche como um serviço educativo, reconhecendo e valorizando o trabalho pedagógico desenvolvido e a necessidade de uma definição de orientações pedagógicas face às práticas desenvolvidas na creche. Importa referir que durante muitos anos, em Portugal, os/as profissionais tiveram muitas expectativas em relação à formulação de Orientações Pedagógicas para Creche. Contudo, à data da recolha de dados, tais orientações ainda não estavam elaboradas e aprovadas. Apenas em março de 2024 foram publicadas as Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024), já a fase de recolha de dados desta investigação havia sido concluída. Não obstante, os profissionais continuam, até ao presente, a aguardar formação acreditada sobre estas orientações, por parte das entidades responsáveis.

As direções técnicas manifestam preocupações quanto à efetiva centralidade da criança nos contextos de creche, sublinhando a importância de a considerar como sujeito ativo e centro dos processos de tomada de decisão pedagógica. Defendem que a escuta e o respeito pelos direitos da criança devem orientar as práticas institucionais, assegurando o seu bem-estar e desenvolvimento integral, mesmo quando tal exige a reconfiguração de rotinas institucionalizadas e o reequilíbrio face às exigências administrativas e burocráticas, corroborando as investigações de Dalli et al. (2012) e Moss (2014).

Estas conceções estão alinhadas com os princípios da pedagogia da escuta (Rinaldi, 2006) e com as recentes Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024) que defendem uma abordagem centrada na criança, em que as suas necessidades, interesses e direitos têm de prevalecer sobre lógicas organizacionais e técnico-administrativas.

4.2.1. Liderança pedagógica na creche

A liderança pedagógica é fundamental para promover um ambiente educativo inclusivo e de elevada qualidade, promovendo os direitos das crianças, o seu bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento (EC, 2024, 2025a). A liderança pedagógica tem sido reconhecida internacionalmente como um dos pilares fundamentais para se alcançar uma educação inclusiva e equitativa de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030 propostos pela UNESCO (Bolívar, 2021).

Neste enquadramento, tornou-se fundamental para este estudo compreender as conceções que as direções técnicas têm sobre o conceito e as práticas de liderança pedagógica nos contextos de creche.

Os dados apontam para o facto de que 22.1% dos/as participantes desconheciam o conceito e 3.1% consideraram que a liderança pedagógica não caberia nas funções de direção técnica. Estes dados são particularmente relevantes, pois sugerem que, embora as direções técnicas exerçam funções de coordenação e orientação, a conceptualização teórica da liderança como "pedagógica" pode ainda não estar plenamente integrada no léxico profissional na formação específica e nas práticas de cerca de um quinto da amostra. Esta ausência de domínio conceptual pode ainda relacionar-se com os modelos de gestão administrativa que tendem, por vezes, a sobrepor-se às abordagens focadas na intencionalidade educativa.

Em contraponto, 76% dos/as participantes revelaram algum conhecimento sobre a liderança pedagógica, percecionando-a como um desafio nos contextos de creche. Esta perceção resulta, por um

lado, do volume de tarefas e das exigências burocráticas associadas ao cargo e, por outro, da sobrecarga de funções que dificulta uma gestão eficaz do tempo e das prioridades. Este cenário gera um dilema entre uma liderança centrada em aspetos administrativos (liderança administrativa) e uma liderança orientada para a dimensão educativa e pedagógica (liderança pedagógica), em consonância com outros estudos que evidenciam que os/as diretores/as destes contextos enfrentam constrangimentos para exercer uma liderança pedagógica efetiva (Douglass, 2019; Fonsén, 2013; OECD, 2019).

Os resultados da presente investigação corroboram as investigações mais recentes, evidenciando a existência de múltiplas compreensões sobre o conceito. Com efeito, não se verifica uma definição única de liderança pedagógica na educação de infância, podendo esta ser entendida ora como centrada no trabalho dos/as educadores/as de infância em sala, ora como associada à atualização e desenvolvimento dos modelos de liderança adotados nos contextos institucionais (Boe et al., 2022; Heikka et al., 2020), conforme se confirma nos dados recolhidos.

Os/as participantes deste estudo apresentam conceções e ideias relativas à liderança pedagógica na creche organizadas em cinco dimensões fundamentais: (a) influenciar, potenciar e favorecer as boas práticas pedagógicas, de acordo com abordagens e/ou modelos pedagógicos considerados adequados; (b) estabelecer metas e objetivos comuns e partilhados pelas equipas de creche, promovendo a articulação entre os/as profissionais; (c) garantir condições de apoio às equipas; (d) promover e participar na formação e desenvolvimento das equipas e (e) acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através de ações de planeamento, coordenação e avaliação das práticas da creche.

Estas conceções alinham-se com os referenciais teóricos da liderança pedagógica que destacam a centralidade da aprendizagem, do bem-estar e da intencionalidade educativa como eixos fundamentais da liderança na educação de infância (EC, 2024; Heikka, 2013).

Estes dados revelam uma visão multidimensional e integrada da liderança pedagógica, que ultrapassa a mera gestão administrativa para se focar na intencionalidade educativa e no desenvolvimento profissional. As conceções dos/as participantes sugerem que a liderança pedagógica é entendida como um processo dinâmico de mediação, onde o/a líder também contribui para a qualidade das práticas.

Os resultados da presente investigação evidenciam convergências com o mais recente relatório da EC (2025a), que identifica a liderança pedagógica como a capacidade de construir uma visão pedagógica partilhada pelas equipas, capaz de representar a organização a partir do trabalho

pedagógico desenvolvido nos contextos de educação de infância. Esta visão comum possibilita a criação de um conceito educativo próprio, que orienta o planeamento estratégico e contribui para a consolidação de práticas coerentes e intencionalmente alinhadas.

Se, em Portugal, os/as líderes identificam a liderança pedagógica como o processo de estabelecer metas e objetivos comuns às equipas, promovendo a articulação entre os/as profissionais, também as orientações europeias convergem no sentido da definição de uma orientação profissional partilhada. Neste âmbito, destaca-se a importância da construção de um quadro de qualidade para a educação de infância que envolva as equipas e crie condições para um entendimento comum sobre a qualidade das práticas educativas (EC, 2014, 2025a).

Podem ainda estabelecer-se outros paralelismos entre os resultados desta investigação e as orientações da EC (2014, 2025a). Também neste estudo, a liderança pedagógica foi entendida como o compromisso com a garantia de condições de apoio às equipas de creche e com a promoção e participação na formação e no desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, foram consideradas dimensões fundamentais, tais como a partilha de conhecimentos e práticas no seio das equipas, a atenção às necessidades profissionais dos/as colaboradores/as com vista ao desenvolvimento de melhores práticas, a construção de uma cultura de feedback e de (auto)avaliação nas organizações, entre outros aspetos relevantes.

Por outro lado, tal como indicado pela EC (2025a), este estudo identifica vários aspetos fundamentais da liderança pedagógica. Entre eles destaca-se a capacidade das lideranças para definir planos de avaliação e de acompanhamento do bem-estar, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Evidencia-se também a competência para planear, coordenar e avaliar a ação pedagógica na creche. Estas dimensões revelam ainda a influência positiva que as lideranças exercem sobre as práticas educativas e pedagógicas já implementadas ou a implementar.

Os resultados desta investigação estabelecem também conexões com as investigações de Fonsén (2013) e de Hujala et al. (2016), que apontam para a importância de uma liderança pedagógica na educação de infância. Esta liderança caracteriza-se por diversas dimensões. Inclui a capacidade de influenciar positivamente os valores e a cultura organizacional numa perspetiva pedagógica, bem como o estabelecimento de metas e objetivos educacionais partilhados. Envolve também a criação de um ambiente de apoio às equipas e a promoção de boas práticas no contexto educativo. Além disso, destaca-se a valorização e o estímulo ao desenvolvimento profissional das equipas. Por fim, integra ainda o planeamento, a coordenação e a avaliação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por outro lado, os resultados da presente investigação evidenciam uma conceção de liderança pedagógica alicerçada na construção de relações de confiança e na promoção da colaboração entre e com as equipas, potenciando o seu desenvolvimento profissional. Na visão dos/as participantes este modelo de liderança integra práticas de acompanhamento, monitorização e avaliação de natureza participativa, sustentadas numa reflexão contínua orientada para a melhoria sistemática das práticas educativas, articulando, de forma coerente, a prática, a teoria e a investigação. Estes dados estão em consonância com as orientações da EC (2024, 2025a), que consideram a liderança pedagógica fundamental para a melhoria da qualidade dos contextos educativos, promovendo processos de avaliação, internos e externos, e a participação de todas as partes envolvidas, com vista à incorporação de evidências científicas nas práticas e ao desenvolvimento de abordagens inovadoras.

4.2.2. Liderança eficaz na creche

Para além da análise e compreensão das conceções sobre liderança na creche e sobre a liderança pedagógica nestes contextos, foram igualmente recolhidos dados relevantes sobre o que os/as participantes entendem sobre uma liderança eficaz na creche e as condições fundamentais para essa liderança. Estes dados são importantes, uma vez que a liderança eficaz é determinante para alcançar a elevada qualidade dos programas de educação de infância, como referem Movahedazarhouligh et al. (2021).

A liderança eficaz é, neste sentido, entendida nesta investigação a partir dos seus efeitos e impactos na qualidade das práticas educativas, no bem-estar e aprendizagem das crianças e no desenvolvimento profissional das equipas, em consonância com a literatura que identifica a liderança como uma das dimensões-chave para a melhoria e sustentabilidade dos contextos educativos (Flores et al., 2014; Gibbs, 2022).

Os resultados da investigação destacam particularmente a importância de um ambiente positivo e harmonioso, na definição de uma liderança eficaz na creche. Este ambiente inclui dimensões sobre as relações interpessoais, a comunicação, a escuta, a resolução de conflitos e o trabalho em equipa.

Esta valorização do clima organizacional positivo converge com outras investigações que reconhecem a liderança como um elemento determinante na criação de contextos de trabalho que promovem a motivação intrínseca, o compromisso profissional e o bem-estar psicológico das equipas educativas (Neves & Coimbra, 2017; Winter & Sweeney, 1994).

Os/as participantes identificam a escuta ativa das equipas como um elemento essencial para a construção de um ambiente harmonioso entre os/as profissionais, sendo esta reforçada pelo reconhecimento, apoio e acolhimento das necessidades expressas pelas equipas, tanto a nível pessoal como profissional. Relacionam, assim, o bem-estar pessoal, emocional e profissional com o funcionamento eficaz das equipas. É igualmente salientada a relevância de uma comunicação eficaz por parte das lideranças, destacando-se as suas capacidades de empatia e de apoio como determinantes para a promoção de um clima organizacional positivo e colaborativo.

A capacidade de escuta frequentemente referida pelos/as participantes como uma característica essencial da liderança eficaz, é entendida nesta investigação como fundamental para que todos/as os/as profissionais da creche participem ativamente dos processos, numa perspetiva que assume que o ato de escuta "permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito" (André & Vieira, 2006, p. 21).

Líderes eficazes na educação de infância são capazes de fomentar um clima organizacional positivo, promovendo o bem-estar das equipas e o seu desenvolvimento profissional. Estes fatores são fundamentais para melhorar os níveis de motivação dos/as profissionais e a qualidade das práticas educativas (EC, 2024).

Neste quadro, falar de liderança eficaz implica assumir a liderança na sua multiplicidade de dimensões, considerando a sua natureza social e relacional, a dimensão moral da educação, a centralidade educativa e a sua inevitável dimensão política (Alves, 1999). Esta perspetiva amplia a compreensão da liderança para além de um conjunto de traços individuais, situando-a como um processo coletivo, ético e intencional.

Por outro lado, os resultados da investigação também apontam para que a liderança eficaz implique por partes dos/as líderes capacidades para "identificar e resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes e a capacidade de relação interpessoal" (Alves, 1999, p. 25), corroborando assim a investigação a nível nacional sobre a liderança noutros níveis de educação e ensino.

Os valores da participação e democracia estão também presentes nos discursos das direções técnicas quando se fala de uma liderança eficaz na creche, destacando uma liderança mais horizontal, distribuída e participada. Reforçam o envolvimento de todos os elementos das equipas, a importância do trabalho em equipa e do seu envolvimento nas tomadas de decisão.

Estas conceções aproximam-se das dimensões da liderança eficaz amplamente descritas na literatura internacional, nomeadamente a capacidade de definir uma direção clara, promover o desenvolvimento das pessoas, ajustar e orientar a organização e contribuir para a melhoria das práticas educativas (Day et al., 2010; Leithwood et al., 2010). Por outro lado, convergem com resultados de outras investigações que evidenciam que uma liderança eficaz não se exerce de forma unidirecional sobre os indivíduos. Pelo contrário, constrói-se de forma colaborativa envolvendo uma participação ativa, a escuta atenta e a consideração plena das diferentes perspetivas nos processos de liderança (Blanchard et al., 1992; Rodd, 1997, 2006).

Para além destas ideias, os/as participantes evidenciam ainda conceções relativas à importância da construção de uma visão comum e partilhada, destacando o alinhamento da equipa e a coesão como características fundamentais de uma liderança eficaz no contexto da creche. Estes dados corroboram as ideias de Elmore (2000) de que cabe ao/à líder a responsabilidade de articular as diferentes partes de uma organização, através da interação e vinculando as pessoas pelas suas contribuições para o resultado coletivo.

A definição de uma visão partilhada, associada a valores claros e a objetivos comuns, constitui uma das dimensões mais consistentes da liderança eficaz, estando associada à construção de propósitos coletivos, ao reforço da identidade organizacional e à aceitação das metas educativas por parte das equipas (Bolívar, 2017; Day & Sammons, 2013).

Segundo as direções técnicas, reconhecer, valorizar e motivar as equipas são também alguns dos ingredientes que compõem uma boa liderança na creche e que passará diariamente por reconhecer o empenho dos/as profissionais, a valorização e agradecimento pela cooperação e profissionalismo e o reconhecimento contínuo do empenho e desempenho profissional. Estes resultados também são reconhecidos por Robinson (2007), que consideram a valorização dos/as profissionais e o investimento no seu desenvolvimento pessoal e profissional como fatores determinantes para a melhoria da eficácia individual e coletiva, do compromisso organizacional e da resiliência das equipas educativas inerente a uma liderança eficaz.

A aposta no desenvolvimento pessoal e profissional das equipas é também considerada como um fator determinante de uma boa liderança.

A presença dos/as líderes e o acompanhamento das práticas no quotidiano da creche são apontados como elementos-chave para o sucesso da liderança. Destaca-se ainda a importância de o/a líder assumir-se como exemplo para a sua equipa, inspirando confiança e compromisso.

A ênfase na construção de uma visão coletiva e de objetivos partilhados, encontra um paralelismo direto no Princípio 5 do Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (EC, 2014). Este princípio defende que a qualidade é reforçada através de um currículo fundamentado em finalidades, valores e entendimentos comuns sobre o desenvolvimento da criança. De igual modo, a promoção de uma cultura de aprendizagem profissional e de uma comunicação eficaz converge com o Princípio 3, que identifica a liderança como um motor essencial para o desenvolvimento profissional contínuo. Este referencial europeu destaca ainda que uma liderança pedagógica eficaz deve criar condições para a observação, reflexão e planificação conjunta entre os/as profissionais (EC, 2014). Assim, a eficácia da liderança, tal como sugerido por Siraj-Blatchford e Manni (2007), atua como um catalisador para a qualidade de processo, ao garantir que a prática educativa seja sustentada por um ethos partilhado e por uma vontade coletiva de melhoria constante dos serviços prestados aos/às mais novos/as.

As conceções de "boa liderança" expressas pelas direções técnicas — ambiente positivo, participação democrática, visão comum, valorização das equipas e desenvolvimento profissional — revelam forte concertação com os princípios da liderança transformacional (Bass, 1985; Leithwood & Jantzi, 2005). A valorização da escuta, da motivação e do reconhecimento profissional confirma o carácter relacional da liderança na creche, tal como defendido por Stamopoulos e Barblett (2020).

A análise dos dados permitiu, assim, identificar um conjunto de condições consideradas estruturantes para o desenvolvimento de uma liderança eficaz em contexto de creche. As condições enunciadas revelam a complexidade do exercício da liderança na creche e sublinham a necessidade de um enquadramento organizacional e institucional favorável ao seu pleno desenvolvimento.

A liderança eficaz requer tempo e disponibilidade para a reflexão, acompanhamento e tomada de decisão. Os/as participantes referem, neste sentido, a importância de garantir que as lideranças formais possam exercer as suas funções com exclusividade, sendo fundamental a delegação de tarefas administrativas não prioritárias, que frequentemente desviam o foco da ação estratégica e pedagógica da liderança.

A sustentabilidade financeira das instituições é apontada como um fator determinante, quer no que se refere ao modelo de financiamento externo, quer à gestão interna dos recursos. Estas condições influenciam diretamente a capacidade de resposta da organização, a estabilidade das equipas e, consequentemente, a qualidade do exercício da liderança.

A formação e qualificação das lideranças, através de processos de formação contínua e desenvolvimento profissional, é considerada essencial para garantir competências específicas ao nível pedagógico, da comunicação, da liderança de equipas e da gestão organizacional.

Estes dados evidenciam a necessidade de definir um perfil de competências para a liderança em creche, conforme recomendações internacionais (EC, 2024, 2025a). A presente investigação identificou um conjunto de competências consideradas cruciais para uma liderança mais eficaz, na medida em que asseguram conhecimentos e habilidades essenciais para a criação e o desenvolvimento de serviços de elevada qualidade, beneficiando crianças, famílias, equipas e a comunidade.

Os/as participantes salientam o papel das direções de topo (órgãos sociais) na definição clara das responsabilidades das direções técnicas, sublinhando a importância da promoção da autonomia de decisão, da confiança institucional e do apoio contínuo às lideranças no quotidiano da creche. Tal poderá ser alcançado com base num perfil de competências sólido, que reforce a confiança nas lideranças em educação de infância (EC, 2025a).

A criação de um ambiente organizacional caracterizado pela confiança mútua entre as equipas e as direções técnicas é apontada como uma condição facilitadora da colaboração, da partilha e da coesão no seio das equipas educativas, o que determina também uma condição fundamental à liderança eficaz na creche.

A existência de uma visão partilhada para a creche é vista como um elemento orientador das práticas, permitindo o alinhamento das ações e decisões da equipa em torno de princípios e objetivos comuns. Esta visão funciona como fio condutor da ação pedagógica e organizacional e é considerada importante para a liderança eficaz da creche.

Por fim, é enfatizada a necessidade de reconhecer e valorizar, institucional e socialmente, o papel das lideranças no contexto da creche. Este reconhecimento contribui para a legitimação do seu papel, para o reforço da sua autoridade e para a motivação intrínseca no exercício eficaz da função.

Estas condições evidenciam a necessidade de uma abordagem sistémica e integrada da liderança em creche, na qual o desenvolvimento das competências individuais das lideranças seja acompanhado por estruturas organizacionais e institucionais capazes de sustentar e valorizar o seu papel. Só dessa forma é possível promover uma liderança eficaz, adequada às exigências pedagógicas e organizacionais que caracterizam a creche enquanto contexto educativo.

Os dados da investigação corroboram as investigações de Day e Sammons (2013) que identificaram um conjunto de condições fundamentais para uma liderança eficaz e bem-sucedida.

Entre estas destacam-se: (a) a definição de uma visão, valores e direção; (b) a melhoria das condições de ensino e aprendizagem; (c) o redesenho das organizações, alinhando papéis, funções e responsabilidades; (d) a melhoria efetiva do ensino e da aprendizagem; (e) a construção de relacionamentos dentro e fora da comunidade educativa e (f) o destaque para o estabelecimento de valores comuns.

A análise das conceções das direções técnicas acerca da liderança na creche e das condições que consideram indispensáveis para uma liderança eficaz evidencia convergências com os relatórios e orientações produzidos pela EC (2014; 2019; 2024). Estas convergências sublinham a relevância de fatores como a preparação e formação especializada das lideranças, o apoio estruturado nos contextos organizacionais, a existência de condições políticas, culturais e sociais propícias ao exercício da função, bem como a clarificação de um perfil de competências para a liderança no âmbito da educação de infância.

4.3. Formação das lideranças para a creche

A presente investigação entende a formação e o desenvolvimento profissional das lideranças como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, no qual o conhecimento e as experiências prévias, pessoais e profissionais, desempenham um papel central na construção das competências, da identidade e das práticas de liderança (Day, 2001; Leithwood et al., 2008). Como tal, resultam centralmente deste estudo a análise e compreensão tanto da formação inicial, como da formação contínua das direções técnicas. Adicionalmente, a investigação possibilitou a caracterização de experiências prévias pessoais e profissionais que os/as participantes consideraram significativas para o desempenho das suas funções e responsabilidades, ou seja, para as práticas de liderança na creche.

Os resultados deste estudo alinham-se com o princípio amplamente reconhecido de que a educação de infância de qualidade garante às crianças um melhor começo de vida e a criação de um futuro melhor para si mesmas e para o seu país, tal como defendem Martin et al. (2020). Por outro lado, esta investigação corrobora o entendimento do Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (EC, 2014) que estabelece que a qualificação e o desenvolvimento profissional das lideranças são determinantes para a sustentabilidade da qualidade nos contextos educativos.

O investimento na qualidade dos/as profissionais, bem como na sua qualificação e especialização, revela-se essencial. Neste contexto, a presente investigação atribui particular relevância

à formação e qualificação das lideranças em creche. Uma formação que contribua para o desenvolvimento de um sentido comum e partilhado de propósitos que orientam a prática educativa e pedagógica. Simultaneamente, deve permitir tornar as práticas pedagógicas mais responsivas às necessidades das crianças, das suas famílias e das comunidades. Além disso, deve potenciar a reflexão coletiva, o planeamento, o envolvimento e a colaboração entre as equipas e as famílias (EC, 2024, 2025a).

4.3.1. Formação inicial das lideranças na creche

Na caracterização do perfil profissional das lideranças na creche, identificaram-se as habilitações e as áreas académicas, procedendo-se agora à análise das perceções de impacto sobre a formação inicial ao nível das respetivas áreas de formação. A análise dos dados resultantes dos questionários permitiu verificar que apenas 6.3% das direções técnicas consideraram que a sua formação inicial contribuiu de forma direta para o exercício das funções de direção técnica. Esta perceção incide, especificamente, sobre os conteúdos académicos de psicologia da educação e das organizações, bem como sobre temas no domínio da educação e da pedagogia.

Apenas uma minoria de participantes identifica na sua base académica ferramentas preparatórias para o exercício das responsabilidades de direção técnica. Este dado assume relevância ao considerar-se que a investigação internacional identifica a ausência de uma formação e qualificação prévia e específica para a liderança como uma lacuna na educação de infância (EC, 2025a; Movahedazarhouligh et al., 2021; Muijs et al., 2004). Tal evidência confirmou-se igualmente no cenário português, reforçando a necessidade de uma análise sobre a preparação dos/as profissionais para os cargos que ocupam. Os/as inquiridos/as revelam, assim, uma descontinuidade entre os currículos académicos e as exigências práticas da liderança na creche. Este resultado confirma ainda a ausência de uma estratégia estruturada de preparação das lideranças na creche, situação que contrasta com os modelos de formação existentes noutros países europeus (2011; OECD, 2025).

Por outro lado, os dados recolhidos através dos grupos focais possibilitaram aprofundar a compreensão da perceção dos/as participantes sobre o impacto da formação inicial no desempenho das funções que exercem. Desta forma, a maioria assume um posicionamento sobre os/as profissionais que devem assumir a liderança em contexto de creche, declarando de forma inequívoca uma clara preferência por lideranças exercidas por educadores/as de infância. Apenas uma minoria considera que a liderança pode ser assumida por profissionais de outras áreas, como as ciências

sociais, humanas ou educacionais, representadas, por exemplo, por profissionais como psicólogos/as e assistentes sociais.

Os dados analisados demonstram que os/as participantes atribuem uma relevância significativa ao domínio das especificidades da educação de infância para o exercício de funções de liderança em contexto de creche. A valorização desta formação específica sugere que, na perspetiva dos/as profissionais, a liderança eficaz nestas instituições não depende apenas de competências de gestão genérica, mas exige um conhecimento profundo das dinâmicas pedagógicas e das necessidades particulares da primeira infância.

Esta convergência de perspetivas reforça a ideia de que a identidade profissional e o conhecimento técnico e científico na área da educação são vistos como pilares estruturantes para a liderança. Ao limitarem a aceitação de outras áreas académicas a uma percentagem residual, os/as participantes afirmam a natureza especializada do trabalho em creche, posicionando a liderança como uma extensão da competência pedagógica. Assim, a interpretação destes resultados aponta para uma visão de liderança intrinsecamente ligada à cultura organizacional e ao saber especializado do/a educador/a de infância.

Neste estudo verifica-se que a maioria dos/as participantes não realizou formação prévia específica para as funções e responsabilidades de liderança. Este resultado acentua as recomendações europeias que sublinham a necessidade de uma aposta na qualificação e na preparação das lideranças nos contextos de educação de infância (EC, 2024, 2025a).

Os/as participantes que referem ter realizado formação prévia para o exercício das funções identificam áreas como a liderança, a gestão, a dimensão educativa e pedagógica, bem como, especializações em direção técnica. Estas formações conciliam conhecimentos associados à gestão das organizações com saberes de natureza educativa e pedagógica. Tais domínios são considerados pertinentes para o desempenho de funções de liderança em creche, evidenciando a importância da articulação entre a gestão institucional e a prática pedagógica.

Em diversas investigações (Dunlop, 2008; Ebbeck & Waniganayake, 2003; EC, 2024, 2025a; Movahedazarhouligh et al., 2021; Muijs et al., 2004; Nivala & Hujala, 2002; Rodd, 1997, 2015) tem sido discutida a formação das lideranças nos contextos de educação de infância. Com base nos resultados destes estudos e da presente investigação, torna-se evidente que as lideranças na creche necessitam de uma formação capaz de as tornar agentes impulsionadores da reflexão contínua. Simultaneamente, é necessário criar condições que permitam a constituição de redes de apoio aos/às

profissionais, bem como a formação de comunidades de aprendizagem profissional e de partilha de práticas.

Compete também ao Estado criar medidas e políticas que prevejam a formação prévia e os requisitos necessários ao recrutamento e contratação das lideranças para creche. Importa que estas políticas incluam o apoio financeiro ao desenvolvimento profissional das lideranças. Esse apoio deve traduzir-se na criação de programas de formação e preparação alinhados com as necessidades dos contextos e dos/as profissionais. Tais programas devem, igualmente, estar articulados com os referenciais nacionais e internacionais, tal como sucede já noutros países.

4.3.2. Formação contínua das lideranças na creche

Na presente investigação, identificam-se preocupações dos/as participantes relativamente à formação e à especialização como meios para melhorar o desempenho das funções de liderança. Constatou-se que a maioria realizou formação específica para estas funções após ter assumido a liderança da creche. Os/as profissionais reconhecem a formação como um elemento essencial para a aquisição de conhecimentos e competências pertinentes ao exercício do cargo, bem como para a resposta adequada às especificidades dos contextos de creche.

Esta perspetiva é corroborada pelos estudos de Dunlop (2008), nomeadamente na sua revisão de literatura sobre a liderança nos primeiros anos. Estes dados assumem particular relevância, uma vez que é consensualmente reconhecido que a profissionalização das lideranças na educação de infância constitui uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade nestes contextos. Tal processo ocorre através de projetos de desenvolvimento profissional contínuo que promovam o aperfeiçoamento de conhecimentos e competências essenciais ao exercício da liderança (EC, 2025a). A adesão maioritária à formação contínua sugere uma tentativa de colmatar as lacunas identificadas na formação inicial e prévia.

Os dados apurados permitem identificar as principais áreas nas quais as lideranças da creche têm investido com vista ao seu desenvolvimento profissional contínuo. Estas incluem pós-graduações em direção técnica, formação em supervisão pedagógica e desenvolvimento pessoal. Foram igualmente identificadas áreas específicas como a liderança, a educação e a pedagogia, a gestão de organizações e de equipas, a legislação aplicável ao setor e o cumprimento dos requisitos legais estabelecidos pelo Instituto da Segurança Social.

A formação contínua revela-se fundamental, uma vez que contribui para uma maior clareza relativamente às funções de liderança. Na maioria dos casos, este investimento facilita a adoção de uma liderança distribuída e a implementação de medidas orientadas para a melhoria contínua, como sugerido pelas recomendações internacionais (Douglass, 2019). O desenvolvimento profissional contínuo é essencial para aumentar o conhecimento pedagógico e melhorar a qualidade das práticas nos contextos de educação de infância, como defendem Melhuish et al. (2015). A presente investigação mostra o esforço realizado pelos/as profissionais portugueses/as neste sentido.

As lideranças das creches portuguesas também referiram frequentar formações nos domínios da educação e pedagogia da infância. Estes dados demonstram como o conhecimento pedagógico é entendido com um impacto positivo na qualidade da liderança, produzindo resultados mais favoráveis para as organizações educativas (Modise, 2020). Desta forma, a formação contínua surge como um pilar de sustentação para a eficácia das direções técnicas, permitindo a conciliação entre a liderança administrativa e a liderança pedagógica.

4.3.3. Necessidades formativas identificadas

Os dados obtidos na presente investigação permitem identificar as necessidades formativas consideradas fundamentais pelas direções técnicas para o exercício da liderança em contexto de creche. Destacam-se áreas como: (a) a gestão de equipas; (b) a educação e pedagogia; (c) o desenvolvimento pessoal e relacional das lideranças; (d) o conhecimento da legislação e do enquadramento legal das creches em Portugal; bem como (e) a liderança e a gestão das organizações.

As áreas aqui identificadas vão ao encontro do que vários estudos internacionais têm reconhecido. Cita-se a título de exemplo, um estudo realizado por Hsue (2013), no Taipé Chinês, com mais de 900 profissionais de contextos de educação de infância, para identificar o foco do conteúdo de um novo programa de formação para líderes. No âmbito do mesmo, sete áreas tiveram especial destaque: (a) aspetos jurídicos sobre a educação de infância; (b) gestão financeira; (c) administração dos programas; (d) currículo; (e) saúde e segurança; (f) gestão das equipas; e (g) comunicação entre os contextos e a comunidade.

Os resultados da presente investigação apontam para áreas de formação das lideranças na creche alinhadas com as recomendações europeias (EC, 2025a), nomeadamente competências ao nível da gestão, da liderança pedagógica, da comunicação, da gestão de equipas, do profissionalismo, da ética e do envolvimento da comunidade.

É hoje amplamente reconhecido que, na ausência de lideranças competentes nos contextos de educação de infância — capazes de apoiar as suas equipas no desenvolvimento e sustentação de práticas de elevada qualidade —, os efeitos positivos da educação de infância no desenvolvimento das crianças têm menor probabilidade de se manterem ao longo do tempo (EC, 2024). Neste sentido, a formação e capacitação das lideranças assume uma importância central, sendo esta evidência corroborada pelos resultados da presente investigação.

Relativamente à formação das lideranças, esta investigação fornece contributos quanto às modalidades formativas consideradas mais significativas pelos/as participantes. Destaca-se, em particular, a valorização da formação em contexto, entendida como uma oportunidade para promover o debate e a reflexão ancorados nas realidades específicas dos contextos e das práticas. Esta modalidade é percecionada como potenciadora de processos de (trans)formação e de melhoria contínua. Os/as participantes sublinham, ainda, a importância da partilha entre instituições, da regularidade dos encontros — idealmente com uma periodicidade mensal — e do acompanhamento por um profissional ou formador externo. Este último é concebido como um "amigo crítico", cuja função consiste em apoiar a reflexão, desafiar perspetivas estabelecidas e sustentar o desenvolvimento profissional de forma contextualizada.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a formação em contexto permite integrar de forma coerente o conhecimento teórico e experiencial, respondendo de forma sensível e contextualizada às necessidades das crianças, famílias e comunidade. Por outro lado, João Formosinho (2013; 2017) defende que as comunidades profissionais de aprendizagem constituem espaços fundamentais para o envolvimento coletivo, a inovação pedagógica e a transformação institucional, com impacto direto na qualidade educativa e na sustentabilidade das práticas de liderança. Formosinho (2009) defende ainda que a transformação pedagógica e organizacional em contextos educativos depende da constituição de comunidades profissionais de aprendizagem que articulem o desenvolvimento docente com a melhoria institucional, potenciando o impacto nas aprendizagens das crianças. Neste enquadramento, Oliveira-Formosinho (2020) sublinha que as pedagogias participativas, centradas na construção coletiva de conhecimento, contribuem para o fortalecimento da coesão das equipas educativas e para o exercício de uma liderança contextualizada, sensível às realidades locais e às especificidades das crianças e das suas famílias.

Os programas e apoios concebidos para fortalecer a liderança são fundamentais para o seu desenvolvimento nos contextos de educação de infância. Entre estes, destacam-se os programas de mentoria e formação, amplamente reconhecidos como estratégias eficazes no reforço das

competências das lideranças. A literatura evidencia que estas iniciativas contribuem para aumentar a eficácia do desempenho das lideranças e potenciar a sua capacidade para melhorar a qualidade dos contextos educativos (Douglass, 2019).

A partir destes resultados, torna-se possível antecipar que Portugal possa seguir as recomendações europeias para o desenvolvimento de competências e qualificações para a liderança na educação de infância. Tais recomendações incidem sobre o apoio à educação e cuidados na creche, articulando-se com a promoção da pedagogia contextualizada e o envolvimento ativo das famílias e das comunidades, suportadas por uma gestão rigorosa das equipas e das organizações. Este modelo de liderança sustenta-se na definição de uma cultura organizacional partilhada, orientada por um propósito comum, que visa assegurar elevados padrões de qualidade nos serviços de educação de infância (EC, 2014, 2024).

A qualificação especializada assume, assim, um papel central na garantia da qualidade das práticas e na promoção de aprendizagens significativas. Em conformidade com Modise (2020), as lideranças qualificadas em contexto de creche apresentam maiores probabilidades de transformar as dinâmicas institucionais. Os resultados desta investigação corroboram esta perspetiva, evidenciando que os/as participantes reconhecem a formação como um pilar fundamental para a construção de contextos educativos de elevada qualidade. A convergência entre a literatura e os dados apurados reforça a necessidade de uma profissionalização sólida para a eficácia das funções de direção técnica.

A partir da análise dos dados recolhidos, é possível estabelecer um paralelismo entre os conhecimentos valorizados pelas direções técnicas para o exercício da liderança na creche, os saberes docentes identificados por André e Vieira (2006) como essenciais à coordenação pedagógica e o perfil de competências para a liderança na educação de infância do último relatório da EC (2025a).

A presente investigação convoca as lideranças da creche para se assumirem como intelectuais críticos e transformadores ao invés de lideranças baseadas na racionalidade técnica assente no mero cumprimento administrativo. Para tal, torna-se necessário que, no quotidiano da creche, as lideranças mobilizem uma pluralidade de conhecimentos e que vão desde os saberes de gestão, aos conhecimentos pedagógicos, éticos, políticos, relacionais, curriculares, afetivos, através dos quais se podem assumir como agentes da transformação (André & Vieira, 2006).

A formação das lideranças, inicial e contínua, é fundamental para o sucesso da afirmação de uma liderança eficaz, entendendo-se eficaz como pedagógica e transformadora, capaz de impactar o bem-estar, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, num apoio pleno ao desenvolvimento das equipas e à sua transformação e melhoria contínua.

Cruzando os dados relativos à formação das lideranças com as suas práticas e funções, verificou-se que, no quotidiano da creche, as direções técnicas lidam com situações muito diversas. Muitas dessas situações são simultâneas, sobrepõem-se e apresentam elevados níveis de imprevisibilidade. Esta complexidade obriga as lideranças a mobilizar continuamente diferentes saberes, o que conduz, inevitavelmente, à construção de novos conhecimentos (André & Vieira, 2006). Tal realidade evidencia a necessidade de desenvolver saberes e competências de liderança na práxis, pela práxis e a partir da práxis.

Uma construção de saberes que assume também o/a líder como pessoa integrada num mundo, numa cultura, numa sociedade, num tempo e num contexto próprio e particular, ou seja, uma construção de conhecimentos e saberes com uma origem social, na medida em que resultam das relações e interações com outras pessoas e da contínua construção de significados (André & Vieira, 2006).

A presente investigação apresenta várias considerações sobre a formação das lideranças e os seus resultados corroboram o impacto que a formação pode ter na melhoria das práticas e estilos de lideranças e consequentemente no bem-estar, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. No entanto, esta investigação também expressa uma convicção clara quanto ao caminho que não se deseja seguir no desenvolvimento profissional das lideranças e os resultados obtidos revelam igualmente uma posição crítica e esclarecida quanto aos modelos de desenvolvimento profissional que se pretendem evitar.

Os resultados evidenciam uma rejeição de conceções tecnicistas e descontextualizadas de formação, sinalizando a necessidade de abordagens formativas que respeitem a complexidade dos contextos e das práticas educativas. Neste sentido, recusa-se uma perspetiva de formação assente na transmissão de saberes normativos, uniformizadores ou desprovidos de dimensão relacional e reflexiva. Não se trata de uma formação técnica, sustentada na "transmissão de um receituário previamente elaborado", nem de uma proposta formativa "padronizadora de atitudes e soluções" ou centrada numa "pessoa isolada do seu contexto e da sua cultura social". Pelo contrário, impõe-se a rejeição de uma lógica formativa que desconsidera a diversidade e pluralidade dos contextos e que "silencia o conflito e o desencontro" (Bruno & Almeida, 2014, p. 97).

Na verdade, a forma como esta formação é realizada e quem a financia constitui uma preocupação adicional decorrente da análise dos dados da presente investigação. Foi possível apurar que algumas das direções técnicas não têm apoios para a formação contínua, assumindo todos os custos da mesma. Parece crucial que o Estado, as universidades, autarquias, associações de

profissionais e outras entidades de relevância, concebam e desenvolvam projetos financiados de apoio à formação inicial e contínua das lideranças na educação de infância, particularmente no que diz respeito aos contextos educativos de creche, com todas as especificidades e particularidades que a educação de bebés e crianças mais novas assume.

A presente investigação parece indicar que, frequentemente, as direções técnicas das creches assumem essas funções por "acidente" ou "não por opção pessoal". Em muitos casos, são educadores/as de infância que passaram a assumir funções de carácter administrativo e burocrático, sem terem recebido formação ou preparação prévia para o exercício das funções de liderança. Também Douglass (2019) identificou que frequentemente as lideranças nos contextos de educação de infância acontecem "por acidente".

Os resultados demonstram que a preparação estruturada e o desenvolvimento profissional contínuo emergem como elementos-chave para assegurar impactos duradouros, validando a premissa de que lideranças bem formadas orientam os contextos para elevados níveis de qualidade (Douglass, 2019).

4.3.4. Experiências prévias e o seu contributo para as lideranças na creche

Para além da formação contínua, os/as participantes identificaram algumas experiências profissionais que contribuíram para o desempenho das funções e responsabilidades de liderança na creche. Destacam-se a realização de outras funções em contextos de creche; outras experiências profissionais em funções de direção e coordenação; bem como a participação em comunidades de aprendizagem e de partilhas entre profissionais.

No que concerne ao exercício de outras funções em creche, seja na instituição onde se encontravam, seja noutras creches onde previamente desempenharam outras atividades, os/as participantes salientaram diversas experiências prévias. Destacam-se a atuação enquanto educador/a de infância; a experiência em contexto de sala; substituições temporárias das direções técnicas anteriores (por exemplo, em situações de doença ou férias); bem como outras experiências em funções de direção e coordenação, como a coordenação pedagógica em jardins de infância, entre outras.

A análise destas experiências profissionais permite estabelecer uma relação direta com a valorização da identidade pedagógica já identificada nos resultados anteriores. Ao salientarem a atuação prévia enquanto educadores/as de infância e a experiência em contexto de sala, os/as participantes reforçam a ideia de que a liderança na creche não é percebida como uma função

administrativa isolada, mas como uma progressão natural da prática docente. Esta trajetória sugere que o conhecimento prático do quotidiano com as crianças é considerado um pré-requisito informal, mas essencial, para a credibilidade e eficácia no exercício da direção técnica.

A referência a substituições temporárias e a cargos de coordenação pedagógica em jardins de infância demonstra que estas experiências prévias funcionam como uma preparação empírica que tenta suprir a lacuna da formação inicial e específica. Assim, os/as participantes parecem sustentar a sua competência nos saberes da experiência, o que também pode justificar a preferência maioritária por lideranças provenientes da educação de infância, em detrimento de outras áreas académicas.

Esta interpretação alinha-se com o enquadramento de Modise (2020) e Douglass (2019), ao evidenciar que a qualidade das lideranças está intrinsecamente ligada à profundidade do conhecimento sobre os contextos que lideram. A transição de funções de sala para funções de liderança, sem uma formação teórica intermédia, valida a conclusão de que a profissionalização destas lideranças assenta numa forte componente prática. A especialização surge, nestes casos, como uma resposta posterior à necessidade de conferir rigor técnico e normativo a uma liderança que já se exercia com base na experiência pedagógica acumulada.

Verifica-se ainda que a maioria dos/as participantes foi convidado/a para o cargo diretamente pelas direções de topo das creches, o que poderá remeter para processos de reconhecimento e valorização dos seus desempenhos profissionais, baseados na confiança e na competência pedagógica demonstrada**.** Esta ideia é ainda reforçada se tomarmos em consideração que a maioria dos/as participantes já tinha desempenhado outras funções em contextos educativos de creche (maioritariamente como educadores/as de infância), antes de assumirem as responsabilidades de direção técnica. Por outro lado, o facto de a maioria dos/as participantes terem sido convidados/as diretamente pelas direções de topo sugere que a ascensão ao cargo de direção técnica não resulta, primordialmente, de concursos públicos ou seleções baseadas em qualificações formais de liderança, mas sim de um processo de reconhecimento dentro da cultura organizacional. Esta trajetória profissional parece também indicar que as direções de topo privilegiam perfis profissionais que dominam a realidade organizacional e pedagógica da instituição. Por outro lado, ao convidar educadores/as de infância experientes para a direção técnica, as instituições parecem preocupar-se em assegurar uma continuidade entre a liderança e a prática educativa. Contudo, esta prática também explica a elevada percentagem de profissionais que assumem o cargo sem formação prévia em liderança, conforme discutido anteriormente. A legitimação do/a líder parece ocorrer, portanto, através do seu percurso pedagógico (de educador/a de infância), o que consolida a identidade da creche como

um espaço onde a liderança está intrinsecamente ligada ao saber especializado da educação de infância.

No âmbito da discussão dos resultados, emerge um dado que merece particular atenção: 32,3% das direções técnicas inquiridas não possuíam experiência profissional prévia em contexto de creche aquando da assunção das funções de liderança. Este resultado revela uma realidade que levanta questões relevantes acerca da preparação e do percurso profissional das lideranças nestes contextos, sobretudo quando confrontado com a literatura que enfatiza o papel central do conhecimento contextual no exercício de uma liderança eficaz.

De acordo com Heikkinen et al. (2022), o conhecimento aprofundado dos contextos específicos em que as creches se inserem, incluindo as suas particularidades sociais, culturais e institucionais, constitui um requisito fundamental para a implementação de estratégias educativas ajustadas às necessidades das crianças, das famílias e das comunidades. As autoras defendem que esta adequação contextual é determinante para o sucesso da ação das lideranças, promovendo práticas pedagógicas eficazes, a coesão das equipas e o desenvolvimento de respostas educativas sensíveis às singularidades do meio envolvente. À luz destes contributos, o facto de uma percentagem significativa das direções técnicas não possuir experiência prévia em creche pode constituir um fator condicionador da qualidade da liderança exercida, particularmente nos momentos iniciais do desempenho da função. Heikkinen et al. (2022) sublinham ainda que a liderança é uma prática socialmente construída e indissociável da missão educativa, ocorrendo em contextos mais amplos e exigindo uma compreensão profunda das dinâmicas locais para ser efetivamente transformadora. A ausência dessa experiência contextual poderá, assim, dificultar os processos de tomada de decisão, a gestão das equipas educativas e a implementação de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades do contexto.

Esta perspetiva encontra corroboração em Siraj-Blatchford e Manni (2007), que afirmam que a liderança eficaz é um fator crucial para o sucesso dos serviços de educação de infância. Segundo as autoras, sem líderes competentes e comprometidos/as com a orientação do ensino e da aprendizagem, a capacidade de criar e sustentar ambientes educativas de elevada qualidade torna-se limitada. Neste sentido, os resultados desta investigação sugerem a necessidade de refletir sobre os critérios de acesso às funções de liderança em creche e reforçam a importância de percursos formativos e de acompanhamento profissional que promovam uma preparação sólida, progressiva e contextualizada para o exercício destas responsabilidades.

Deste modo, os dados obtidos colocam desafios relevantes às políticas públicas e às entidades empregadoras no setor da educação de infância. Torna-se fundamental repensar os critérios de acesso

às funções de liderança em creche, valorizando não apenas a formação académica, mas também a experiência profissional em contextos educativos de creche. Paralelamente, evidencia-se a necessidade de investir em programas de formação inicial e contínua, bem como em dispositivos de acompanhamento e supervisão das lideranças, particularmente nos momentos iniciais do exercício da função, de forma a garantir uma liderança competente, reflexiva e alinhada com as exigências pedagógicas e organizacionais destes contextos.

A participação em grupos de partilha, em projetos interinstitucionais e em comunidades de aprendizagem, bem como as partilhas e interações colaborativas entre profissionais, foram identificadas pelos/as participantes como fatores com impacto positivo no desempenho das funções de direção técnica.

O envolvimento em comunidades de aprendizagem e projetos interinstitucionais demonstra que a eficácia da direção técnica não depende apenas de competências individuais, mas da capacidade de integrar redes de suporte que fomentam a reflexão crítica. Esta abertura ao exterior e à colaboração entre pares atua como um mecanismo de validação e de atualização constante, permitindo que os/as líderes de creche superem o isolamento profissional que, por vezes, caracteriza o exercício destas funções.

Este tipo de envolvimento promove o desenvolvimento profissional contínuo, o reforço da liderança distribuída e a construção de saberes coletivos, permitindo às lideranças refletir criticamente sobre a prática, tomar decisões mais informadas e adaptadas aos contextos específicos e fortalecer a coesão e o compromisso das equipas pedagógicas. A literatura corrobora esta perspetiva, destacando que as comunidades profissionais de aprendizagem potenciam ambientes colaborativos, estimulam a inovação pedagógica e contribuem para uma liderança mais eficaz e responsiva (Douglass, 2019; Wenger, 2011).

Por outro lado, esta dinâmica de partilha assume-se também como uma estratégia informal de especialização. Perante a lacuna de formação inicial específica identificada anteriormente, os grupos de partilha surgem como espaços de formação entre pares, onde a experiência é teorizada e as soluções são co-construídas. Estes dados sugerem que a profissionalização das lideranças em contexto de creche está a ser fortalecida pela pertença a redes de colaboração profissional.

A articulação entre as sugestões dos/as participantes relativas à participação em comunidades de aprendizagem e os dados relativos à formação contínua permite consolidar o argumento de que a profissionalização das lideranças em creche ocorre predominantemente em exercício e de forma colaborativa. Este fenómeno parece indicar que, perante a ausência de uma preparação prévia

estruturada, os/as profissionais procuram não apenas a formação formal após assumirem o cargo, mas também mecanismos informais de desenvolvimento profissional.

O investimento na formação específica, aliado à integração em grupos de partilha e projetos interinstitucionais, aparece como uma proposta de especialização das lideranças na creche. Enquanto a formação pós-graduada ou especializada fornece o suporte teórico e normativo necessário à função, as comunidades de aprendizagem parecem oferecer o espaço de reflexão sobre a práxis indispensável para a transposição dos saberes teóricos para o contexto real da creche.

Desta forma, a profissionalização em exercício deixa de ser vista como uma mera correção de uma lacuna inicial e passa a ser entendida como um modelo de aprendizagem ao longo da vida, intrínseco à identidade do/a líder de educação de infância. Este percurso reforça a liderança distribuída, uma vez que o/a diretor/a técnico/a, ao participar nestas redes, transporta para a sua equipa novas perspetivas e incentiva uma cultura de inovação. A construção de saberes coletivos torna-se, assim, a estratégia mais robusta para assegurar que a gestão institucional e a liderança pedagógica caminham em paralelo, garantindo a qualidade exigida pelos normativos europeus (EC, 2025a).

4.4. Práticas de liderança na creche

Os dados da investigação permitiram conhecer as práticas de liderança na creche através da análise e da compreensão das perceções das lideranças sobre os respetivos papéis, responsabilidades e funções. Foi possível caracterizar as funções e as responsabilidades que as lideranças consideram mais relevantes no desempenho dos seus papéis e aquelas às quais dedicam mais tempo. Foram identificadas algumas discrepâncias entre as funções e as responsabilidades consideradas mais relevantes e aquelas que no quotidiano da creche ocupam a maior parte do tempo das direções técnicas. Esta evidência remete para uma análise sobre a adequação das funções e das responsabilidades de liderança na creche.

A análise dos dados da investigação possibilitou uma constatação em linha com a investigação internacional. Assume-se que conceptualizar a liderança na educação de infância é difícil (Henderson et al., 2022).

4.4.1. Enquadramento legal da liderança na creche

Em Portugal, a liderança formal da creche encontra-se enquadrada pela Portaria n.º 262/2011. Contudo, os/as participantes desta investigação identificam pontos críticos associados a este enquadramento normativo. Entre os principais constrangimentos referidos destacam-se: dificuldades na aplicabilidade da norma, a indefinição de um olhar pedagógico sobre a creche e a falta de especificidade na atribuição das funções de direção técnica. Esta falta de especificidade tem, na prática, conduzido à prevalência de um exercício de funções predominantemente administrativo e burocrático, em detrimento de uma liderança com foco pedagógico.

Estes dados vão ao encontro das investigações desenvolvidas por Gairín e Villa (1998) que apontavam que as equipas diretivas manifestavam dificuldades associadas à falta de clarificação das suas funções, considerando também que as mesmas não estavam bem definidas nos normativos vigentes, nem nos organogramas dos contextos educativos.

É um facto que a definição de papéis no exercício da liderança em contextos de educação de infância constitui uma problemática amplamente discutida na literatura (Dunlop, 2008). Esta ambiguidade funcional compromete a clareza dos processos de tomada de decisão, dificulta a articulação entre os níveis pedagógico e organizacional e fragiliza o desenvolvimento de uma liderança partilhada e eficaz. Dunlop (2008) sublinha que, especialmente nos contextos dos primeiros anos, a ausência de uma definição clara de funções e responsabilidades tende a gerar tensões nas equipas, afetando a sua liderança e a consistência das práticas.

A designação legal de direção técnica no contexto português, para nomear a liderança da creche foi também um dos pontos críticos salientado pelos/as participantes. Estes apontam que esta designação é redutora, na medida em que não reflete adequadamente a complexidade e a intencionalidade do trabalho educativo e pedagógico desenvolvido neste contexto. Trinta e cinco dos/as participantes consideraram que, na prática, as funções e atribuições da direção técnica da creche e da direção pedagógica na educação pré-escolar são similares apesar de existirem enquadramentos legais distintos. Apenas cinco participantes (5.2%) afirmam que os papéis e funções de direção técnica são distintos dos papéis e funções de direção pedagógica.

A legislação portuguesa prevê a nomeação de uma direção técnica para a liderança da creche (0-3 anos), enquanto na educação pré-escolar (3-6 anos) assume-se a figura de liderança pela designação de uma "direção pedagógica" (artigo 11.º, da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, p. 672),

a quem compete a "execução das linhas de orientação curricular e a coordenação da atividade educativa" (número 1, artigo 11.º, da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, p. 672).

Durante a discussão nos grupos focais algumas direções técnicas apresentaram considerações que justificam, na sua perspetiva, esta diferenciação. Apontam particularmente o facto de a creche e de a educação pré-escolar estarem organizadas num sistema bipartido de dupla tutela e pelo facto de a coordenação da creche poder ser exercida por outros/as profissionais, além de educadores/as de infância.

A discussão realizada nos grupos focais em torno da designação de direção técnica e/ou direção pedagógica revelou diferentes práticas institucionais. Em alguns contextos, as direções de topo e os conselhos de administração das creches optam por utilizar outras designações para referir as equipas responsáveis pela coordenação. Esta diversidade terminológica parece evidenciar alguma indefinição conceptual, bem como imprecisões do ponto de vista organizacional. Em certos casos, poderá ainda refletir posicionamentos de natureza político-pedagógica relativamente ao papel e à conceção da creche enquanto contexto educativo.

Como já referido anteriormente, a maioria dos/as participantes manifestam-se favoráveis a que a direção técnica seja assumida por um/a educador/a de infância. Esta posição é fundamentada, sobretudo, no entendimento de que estes profissionais detêm um conhecimento mais aprofundado da realidade que lideram e/ou coordenam, bem como uma maior adequação pedagógica no exercício da supervisão das equipas. Os participantes destacam ainda o domínio das práticas específicas desenvolvidas em contexto de creche, entre outros argumentos relevantes. Para além da formação na área da educação de infância, alguns/mas participantes salientam igualmente a importância de experiência profissional prévia em creche como condição favorável ao desempenho das funções de direção técnica.

Verificou-se que, nos casos em que as/os participantes não são educadores/as de infância, alguns/as demonstram preocupação com a formação contínua nas áreas da pedagogia, com o objetivo de prestar um apoio de maior qualidade às equipas e melhorar a compreensão do quotidiano da creche.

Para alguns/as dos/as participantes que já vivenciaram situações de trabalho em creche sob a liderança de direções técnicas provenientes das áreas das ciências sociais e humanas, foram identificadas diferenças no exercício da liderança,, nomeadamente ao nível da compreensão das especificidades do quotidiano da creche e do trabalho direto em sala com as crianças.

Constatou-se igualmente que algumas das direções técnicas, não sendo educadores/as de infância, referiram dificuldades no desempenho de determinadas funções, nomeadamente ao nível da supervisão do trabalho pedagógico desenvolvido nas salas. Esta constatação reforça a importância de um conhecimento aprofundado sobre as especificidades da creche — enquanto contexto educativo com características próprias — para o exercício eficaz da liderança. Tal como salientam Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), trabalhar na creche exige uma compreensão sensível e situada das rotinas, interações e necessidades das crianças pequenas, bem como das práticas profissionais adequadas a essa faixa etária. O desconhecimento destes elementos compromete a capacidade de acompanhamento, orientação, reflexão e avaliação crítica das práticas em contexto, dificultando a construção de uma cultura de melhoria contínua. A liderança na creche, para ser pedagógica e transformadora, deve, portanto, assentar numa sólida compreensão dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar na educação de infância.

Apesar das mais-valias identificadas na direção técnica assumida por um/a educador/a de infância, alguns testemunhos consideram importante uma visão mais ampla e diversificada de outros/as profissionais na creche, particularmente na construção de uma visão multidisciplinar do trabalho com as crianças.

Constatou-se, na presente investigação, que a liderança não depende exclusivamente do seu enquadramento legal, nem somente das convicções individuais, do conhecimento e formação das direções técnicas, mas é também influenciada pelos contextos em que estes/as profissionais atuam. Esta dimensão organizacional será debatida mais à frente na discussão dos resultados, aquando da análise das condições organizacionais.

4.4.2. Práticas de liderança na creche

As práticas de liderança na creche foram investigadas a partir da análise das principais funções, papéis e responsabilidades associadas à direção técnica no quotidiano do contexto educativo. A análise dos dados permitiu a identificação de um conjunto de subcategorias que estruturam o exercício da liderança, nomeadamente: (a) a cultura organizacional; (b) a comunicação interna e externa; (c) a gestão da equipa; (d) a formação contínua, (e) o desenvolvimento profissional das equipas; (f) o acompanhamento e apoio às práticas educativas e (g) outras funções educativas e pedagógicas.

Estas subcategorias de análise corroboram a investigação internacional de Douglass (2019) e dos últimos relatórios da EC (2014, 2024, 2025a) que aponta também para funções e responsabilidades administrativas; gestão de equipas; atribuições de natureza pedagógica; funções administrativas e organizacionais e responsabilidades relacionais.

Pode afirmar-se que também no caso português se está perante uma natureza multifacetada dos papéis e responsabilidades, num contexto complexo e em evolução permanente, com desafios à prática da liderança na creche (EC, 2025a).

No que se refere à diversidades de papéis e responsabilidades, as lideranças dividem o seu tempo entre amplas tarefas que se enquadram quer numa dimensão administrativo-burocrática, quer numa dimensão pedagógica, como ainda ao nível das responsabilidades inerentes à gestão de equipas, ao enquadramento e promoção da melhoria contínua e à construção de contextos de qualidade na creche, apresentando um âmbito de aplicação bastante alargado e exigindo competências interdisciplinares.

No domínio da liderança administrativa, foi possível identificar um conjunto diversificado de tarefas e responsabilidades. Estas incluem a gestão quotidiana das creches, bem como funções associadas ao planeamento estratégico das organizações, das equipas e dos recursos disponíveis. Destacam-se ainda responsabilidades relacionadas com a monitorização e avaliação da qualidade dos contextos educativos, bem como a gestão financeira e a sustentabilidade das instituições. Acrescem, igualmente, funções de articulação e cooperação com outras entidades e parceiros, assumindo as lideranças um papel central na coordenação institucional e na relação com outras entidades e parceiros.

Os dados obtidos convergem com as conclusões apresentadas nos relatórios da EC (2024, 2025a), que apontam que a liderança administrativa na educação de infância não se refere somente às tarefas de gestão diárias dos contextos, mas exige um planeamento estratégico a longo prazo de recursos materiais e humanos. Por outro lado, requer também a prestação de contas das atividades, a garantia da responsabilização e promoção da qualidade e o incentivo à transformação e melhoria organizacional, através de processos de monitorização e avaliação e da articulação com entidades públicas, necessários para garantir a elevada qualidade na educação de infância.

No que concerne às funções e responsabilidades que contribuem para o estabelecimento de uma cultura e identidade organizacional, evidencia-se a tentativa de promover uma filosofia educativa comum. Destaca-se, igualmente, a transversalidade educativa entre creche e jardim de infância, bem como a partilha dessa filosofia com todos os agentes envolvidos no contexto. A direção técnica assume

ainda, em alguns casos, a responsabilidade pela implementação de um modelo pedagógico partilhado, que assegura uma visão pedagógica unificada entre a equipa. Para além disso, salientam-se o envolvimento e a sensibilização das famílias para aqueles que são os princípios e valores da creche.

Relativamente às funções e responsabilidades de comunicação interna e externa, foram identificadas várias estratégias que têm sido desenvolvidas e implementadas nas creches. Estas oscilam entre diferentes graus de formalidade, da dimensão mais individual a uma dimensão mais coletiva, e incluem estratégias como as circulares e notas internas, aos placares, ao e-mail, às reuniões, ao contacto pessoal, e ao uso de plataformas digitais, que ganharam particular expansão durante a pandemia.

Denota-se uma preocupação em adequar as estratégias e o planeamento da comunicação aos diferentes grupos e pessoas, nomeadamente com as famílias, auxiliares, educadores/as de infância, auxiliares, direções de topo, comunidade e outras entidades e profissionais.

Nesta investigação é reconhecida a importância da comunicação e atribui-se a uma boa comunicação características como a transparência, a clareza e a comunicação direta e pessoal. A atenção a estas estratégias ao nível da comunicação encontra um paralelismo com ideias preconizadas por vários autores. De facto, a comunicação é a chave do sucesso das relações bem-sucedidas entre profissionais, passando inevitavelmente pela capacidade de ouvir e pelo desenvolvimento de um estilo de comunicação que favoreça a relação (Friend & Cook, 2000). No entanto, este não é um processo simples, envolvendo um processamento e interpretação delicados das mensagens trocadas entre todas as partes envolvidas.

Para Bothwell (1991) a comunicação é também uma dimensão essencial da liderança e, como tal, deve ser realizada de forma eficaz para que a transmissão de informações aconteça de forma efetiva.

Na análise dos dados da investigação foi possível identificar que quando as direções técnicas são simultaneamente educadoras/es de infância com atividade em sala, é-lhes difícil separar aquela que é a sua comunicação como educador/a, daquela que é a comunicação como direção técnica, referindo-se muitas vezes à comunicação de atividades, de cuidados diários, entre outros, no âmbito do seu papel de direção técnica.

No âmbito da subcategoria - gestão das equipas, a investigação evidenciou que as responsabilidades atribuídas à direção técnica são de amplo espectro e que vão desde a gestão de conflitos e resolução de problemas; ao recrutamento e seleção dos/as profissionais; à promoção e incentivo do trabalho em equipa, da entreajuda e cooperação; a construção de consensos entre

equipas; a constituição e gestão das equipas de sala; a promoção do bem-estar e satisfação das equipas, entre outros.

No que se refere às responsabilidades da direção técnica na mediação de conflitos e resolução de problemas no seio das equipas, identificaram-se diversas dimensões relativas às perceções sobre as questões de género (há quem aponte existirem mais conflitos por ser um grupo profissional maioritariamente feminino, no entanto esta variável não foi alvo de análise no presente estudo); às relações interpessoais; à conciliação da vida pessoal com a vida profissional e à conciliação dos interesses pessoais com as necessidades profissionais.

Foi também possível constatar que as direções técnicas apresentam preocupações com o bem-estar das equipas, enunciando práticas implementadas e que vão desde uma dimensão financeira, até uma componente mais emocional e relacional e que envolvem quer os/as educadores/as de infância, quer as/os ajudantes de ação educativa.

Estes dados corroboram a investigação sobre liderança que sublinha a importância de os/as líderes se focarem na construção de equipas coesas, onde valores democráticos — tais como ouvir a equipa e incluí-la nos processos de tomada de decisão — são valorizados. Além disso, a comunicação clara e explicativa das decisões adotadas é entendida de forma solidária e significativa, conduzindo à criação de ambientes mais éticos, que promovem a aprendizagem colaborativa e a partilha de conhecimento (Boe et al., 2017).

Por outro lado, os resultados deste estudo aproximam-se dos dados internacionais (EC, 2019, 2024, 2025a) que apontam para a importância da liderança na educação de infância na criação de oportunidades de melhoria das condições de trabalho das equipas e no apoio ao seu desenvolvimento profissional, através de ambientes de trabalho mais respeitadores, harmoniosos, confiáveis, colaborativos e seguros.

Pode afirmar-se que ambientes de trabalho mais harmoniosos e positivos para os adultos tendem a exercer um impacto direto e significativo nos contextos educativos proporcionados às crianças, bem como na qualidade das relações estabelecidas com as suas famílias.

Na gestão das equipas da creche, as direções técnicas assumem a importância de construir consensos entre os diferentes profissionais e de como esta dimensão é importante na gestão das equipas, nomeadamente na construção de uma coesão nas práticas implementadas na creche e na elaboração de sentidos comuns, particularmente em situações de implementação de mudanças e desenvolvimento de projetos.

Os dados da presente investigação corroboram as conclusões dos estudos desenvolvidos por Pugach e Johnson (1995), evidenciando que, também em contexto de creche, as lideranças assumem funções centrais no apoio e na gestão das equipas. A análise de conteúdo permitiu identificar diferentes tipos de funções, entre as quais se destacam a função de suporte, orientada para o apoio aos pares que evidenciam maiores dificuldades; a função facilitadora, associada à promoção do desenvolvimento profissional das equipas e ao fortalecimento da colaboração entre pares; e a função informativa, que envolve a partilha de informação e de experiências em situações particularmente problemáticas. Acresce ainda a função prescritiva, que se traduz na definição e implementação, sempre que necessário, de um conjunto de medidas orientadoras, assumidas como forma de apoio complementar às equipas.

As direções técnicas mencionaram práticas de acolhimento de ideias, pensamentos, sentimentos e propostas dos diferentes profissionais da creche. Já tinha sido possível esta constatação na análise da dimensão do trabalho em equipa, mas, em alguns casos, há agora uma ampliação destas estratégias a toda a gestão e coordenação das equipas da creche, envolvendo todos/as os/as profissionais.

Uma dimensão identificada na gestão das equipas refere-se à organização das equipas de sala, compostas por educadores/as de infância e ajudantes de ação educativa. Como organizar as equipas de sala, quais os critérios na formação destas equipas, quem vai acompanhar os grupos de crianças, entre outras questões, demonstram preocupações de conciliação e gestão, quer do ponto de vista dos/as profissionais, quer do ponto de vista das crianças, tomando em consideração o que é melhor para as crianças.

No que se refere às práticas de liderança, na dimensão da formação contínua e o desenvolvimento profissional das equipas, a investigação destaca que as funções das direções técnicas podem situar-se entre a total responsabilidade pela gestão da formação, até uma atuação mais isolada ou pontual deste processo, no qual apenas realizam e concretizam uma das fases do mesmo (por exemplo, realização da auscultação/levantamento de necessidades formativas através da aplicação de um questionário).

Nos casos em que as direções técnicas são responsáveis pela gestão global da formação das equipas, as suas responsabilidades vão desde o diagnóstico das necessidades formativas, até à realização e avaliação da formação, com um importante papel no incentivo e motivação das equipas para a formação contínua.

A presente investigação evidencia o papel central da liderança nos processos de formação das equipas, destacando a assunção, por parte dos/as profissionais da creche, de uma participação ativa e envolvida nesses processos. Esta perspetiva reconhece a formação como um espaço de exercício do direito à participação, no qual os profissionais se afirmam como coconstrutores da sua própria aprendizagem profissional, em linha com a abordagem defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018).

Fica o desafio deste estudo para que as lideranças na creche se assumam como "profissionais do desenvolvimento humano" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 26) e que se possam desenvolver comunidades de aprendizagem profissional que sustentem processos democráticos e inclusivos, nas organizações e nas suas comunidades (EC, 2024, 2025a).

A investigação revelou uma preocupação em assegurar que a formação proporcionada às equipas envolva temas e conteúdos na área educativa e pedagógica, nomeadamente sobre os modelos pedagógicos, a prática pedagógica em creche, o desenvolvimento da criança, a intervenção precoce, entre outros. Esta preocupação vai ao encontro de uma visão de formação situada na práxis, e na qual é fundamental pensar sobre a imagem de criança, a imagem de educação em creche, a imagem de profissional, ancorada nos princípios para a pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

Este estudo permitiu aprofundar a compreensão do papel das direções técnicas enquanto formadores/as internos/as, evidenciando que estas assumem, por vezes, a responsabilidade pela dinamização de processos formativos dirigidos às equipas da creche. No entanto, alguns/as participantes, consideraram importante que a formação das equipas seja dinamizada por formadores externos à creche, por motivos diversos.

Os dados informam que nem sempre há participação ativa da direção técnica na formação contínua das equipas, seja porque outros/as profissionais assumem esta responsabilidade, seja porque, pontualmente, ainda existe uma desvalorização da formação contínua dos/as profissionais da creche.

Da análise e compreensão das práticas de liderança na creche, identificaram-se diversas estratégias de acompanhamento e apoio à ação educativa na creche. Estas incluem a promoção da partilha e reflexão contínua sobre as práticas, a planificação colaborativa e o trabalho conjunto na resolução dos desafios do contexto educativo. Para tal, as lideranças implementam diferentes estratégias, tais como a realização de reuniões de equipa, tanto presenciais como online, desenvolvidas individualmente, em pares, em pequenos grupos ou com o grupo total de profissionais da creche; a

utilização de plataformas digitais e grupos de conversação online; a observação participante; a consulta e validação de documentos; a avaliação de atividades e relatórios; bem como encontros informais e ocasionais.

As reuniões com as equipas de creche configuram-se como espaços privilegiados onde as lideranças promovem estratégias de reflexão crítica e questionamento sobre o quotidiano e as práticas educativas. Estes momentos são entendidos como oportunidades para a formação e desenvolvimento profissional contínuo das equipas, para a teorização das práticas, bem como para o debate e problematização fundamentados na práxis. Além disso, constituem ocasiões para a construção de consensos e alinhamentos pedagógicos, ultrapassando a mera formalidade do cumprimento de um calendário de atividades.

As lideranças na creche podem assim assumir um importante papel na promoção da reflexão sobre a ação através de ações de acompanhamento e supervisão da documentação e do debate em torno de temas e ideias centrais sobre a ação educativa na creche. Por outro lado, as lideranças são também promotoras da reflexão na ação, quando observam e participam ativamente no acompanhamento das práticas nas salas de creche, supervisionando e apoiando o trabalho realizado. Assim os dados permitem considerar que é também função das lideranças na creche apoiar os/as profissionais "a transpor para a prática os seus conhecimentos teóricos e estimulá-los para reformular os seus conhecimentos teóricos partindo da prática" (Peeters & Brandt, 2011, p. 12), numa permanente e constante reflexão sobre a ação e na ação quotidiana da creche.

4.5. Impacto percebido da liderança na creche

A análise das perceções relativas à liderança em contexto de creche permitiu aprofundar a compreensão das conceções dos/as participantes quanto à qualidade nestas instituições. Deste processo analítico emergiram reflexões pertinentes sobre as responsabilidades atribuídas à liderança na promoção da qualidade, bem como sobre o impacto percebido do exercício da liderança no quotidiano da creche.

No que concerne às perceções sobre a qualidade, os dados obtidos corroboram a investigação nacional e internacional (Araujo, 2011; EC, 2014), dado que os/as participantes associam a qualidade ao bem-estar das crianças e ao desempenho e desenvolvimento das equipas. Esta qualidade relaciona-se igualmente com as dimensões relacionais da creche e com a definição prévia e contínua de uma intencionalidade educativa (EC, 2024, 2025a). Adicionalmente, verifica-se uma associação direta entre

a qualidade da creche, a certificação por entidades externas e a satisfação dos/as clientes. A qualidade na creche é assim percecionada como um fenómeno multidimensional que resulta da convergência e combinação de diferentes fatores e critérios.

Alguns/as participantes associam a qualidade ao cumprimento de requisitos legais como garantia da qualidade na creche, mencionando a certificação através dos Manuais de Processos-Chave da Segurança Social (ISS, 2016) e/ou pela Norma ISO 9001 (IPQ, 2015). No entanto, a maioria corrobora a ideia de que a qualidade na creche é multidimensional. Os/as participantes conferem especial destaque à qualidade processual, nomeadamente no que concerne ao bem-estar das crianças e à relação e interação dos/as adultos com as mesmas. Esta perspetiva encontra eco na investigação, que tem demonstrado que a qualidade processual é fundamental para apoiar a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (OECD, 2021). Este olhar sobre a qualidade processual revela-se particularmente relevante no discurso das direções técnicas assumidas por educadores/as de infância.

A qualidade estrutural é igualmente referida pelos/as participantes, na medida em que consideram a construção de orientações pedagógicas e de uma intencionalidade educativa para a creche como elementos fundamentais. A este nível, os/as participantes destacam ainda o desempenho e o desenvolvimento profissional das equipas, bem como a satisfação do/a "cliente". Este último termo é utilizado por alguns/as participantes para designar os/as encarregados/as de educação ou os/as responsáveis parentais.

A referência a orientações pedagógicas para creche apoia, de igual modo, a qualidade processual através de diversos mecanismos, abrangendo o conteúdo, as rotinas, as atividades, os recursos e o estímulo às interações positivas. A articulação de um referencial pedagógico e as suas respetivas ligações com a pedagogia constituem estratégias políticas determinantes para o incremento da qualidade nos contextos de educação de infância, como igualmente recomendado pelo Quadro Europeu de Qualidade na Educação de infância (EC, 2014).

Conforme já referido, durante a realização desta investigação não existiam em Portugal Orientações Pedagógicas para Creche. Esta ausência foi amplamente apontada pelos/as participantes no presente estudo, facto que corrobora a pertinência dos resultados agora apresentados. A reivindicação por este enquadramento normativo reflete a necessidade de conferir uma identidade pedagógica clara à creche, superando a visão meramente assistencialista que historicamente a caracterizou. A literatura sustenta que a existência de um referencial nacional promove a equidade e a qualidade processual, ao estabelecer expectativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. No

contexto desta investigação, a recorrente referência dos/as profissionais a esta carência demonstra que a falta de diretrizes oficiais é percecionada como um obstáculo à afirmação do profissionalismo docente e à qualidade das práticas. Esta validação por parte dos/as participantes reforça a premissa de que a qualidade na creche exige um suporte que sustente e legitime a intencionalidade educativa das suas ações.

Os resultados desta investigação encontram-se em consonância com os estudos de Modise (2020), que enfatizam que uma das tarefas mais relevantes que os/as líderes em contextos de educação de infância podem desempenhar consiste na promoção e melhoria do ambiente de ensino e aprendizagem. Este compromisso da liderança visa assegurar que o contexto educativo se revista de uma elevada qualidade. De acordo com a autora, a eficácia da liderança manifesta-se também na capacidade de transformar o ambiente pedagógico, garantindo que as práticas quotidianas respondam às necessidades de desenvolvimento dos/as crianças.

Da análise dos dados obtidos, constata-se que uma parte dos/as participantes concebe a qualidade na creche como uma responsabilidade partilhada, envolvendo a direção técnica, as equipas educativas, as famílias, a comunidade e os/as decisores políticos. A convergência verificada entre os dados recolhidos nos questionários e aqueles que emergem dos grupos focais confere consistência a esta leitura e reforça a ideia de que a qualidade não é entendida como uma responsabilidade individual ou circunscrita à liderança formal, mas antes como um compromisso coletivo, distribuído por diferentes níveis de atuação e decisão.

Esta conceção revela uma compreensão sistémica da qualidade, em estreita articulação com os princípios enunciados no *Quadro Europeu de Qualidade para a Educação de Infância* (EC, 2014), no qual a qualidade é definida como um constructo complexo, dinâmico e relacional, resultante da interação entre múltiplas dimensões e intervenientes. O referido quadro sublinha que a qualidade emerge da articulação entre estruturas, processos e resultados, implicando responsabilidades partilhadas entre profissionais, lideranças, famílias, comunidades e instâncias políticas, numa lógica de corresponsabilização.

A perspetiva expressa pelos/as participantes encontra particular ressonância no princípio que defende que os diferentes intervenientes devem possuir um entendimento claro e partilhado dos seus papéis e responsabilidades, reconhecendo a colaboração como condição essencial para assegurar serviços de educação de infância de elevada qualidade. Ao reconhecerem as famílias e a comunidade como agentes de qualidade, os/as participantes alinham-se igualmente com a abordagem participativa

e democrática preconizada pela EC (2014), que enfatiza a relevância das parcerias de confiança e do envolvimento ativo das famílias nos processos educativos e organizacionais.

Do mesmo modo, a inclusão dos/as decisores políticos enquanto atores corresponsáveis pela qualidade evidencia uma leitura crítica e alargada do sistema, reconhecendo que a qualidade da creche não depende apenas das práticas desenvolvidas ao nível local, mas é fortemente condicionada por opções políticas, normativas e de financiamento. Esta perceção converge com o Quadro Europeu de Qualidade (EC, 2014), que alerta para a importância de modelos de governação coerentes e integrados, salientando que a fragmentação de responsabilidades e a ausência de políticas articuladas tendem a fragilizar a qualidade dos serviços.

Neste sentido, os resultados da presente investigação sugerem que as direções técnicas partilham uma visão da qualidade ancorada numa abordagem sistémica, ética e colaborativa, na qual a liderança assume um papel central de articulação, mediação e mobilização dos diferentes agentes, mas sem se constituir como a única responsável pela qualidade. Esta conceção reforça a ideia de que promover a qualidade na creche implica o envolvimento coordenado de todos que fazem parte da creche, sustentado em valores partilhados, responsabilidades claras e condições estruturais adequadas.

Na verdade, não obstante, da consideração de uma responsabilidade coletiva e multidisciplinar, os/as participantes destacam o papel fundamental das lideranças formais, designadamente das direções técnicas. Este papel revela-se crucial na configuração do/a líder enquanto exemplo para a qualidade pretendida e na motivação das equipas para a otimização do desempenho. A influência da liderança manifesta-se igualmente na organização do trabalho na creche e na promoção de um ambiente laboral positivo que incentive a melhoria das práticas pedagógicas. Paralelamente, a qualidade do próprio desempenho das funções e responsabilidades da direção técnica surge como um fator determinante. É possível apurar que os/as participantes corroboram perceções presentes na investigação internacional (EC, 2024; OECD, 2022), que sublinha a importância da liderança para a qualidade dos contextos em múltiplas dimensões. Esta liderança assume especial relevância na criação de condições organizacionais e estratégicas que apoiem as equipas, fomentem o seu desenvolvimento profissional e potenciem a motivação e a retenção dos/as profissionais.

Esta investigação permitiu identificar três contributos fundamentais que as lideranças podem assumir: (a) a mobilização e motivação das equipas, nomeadamente no âmbito da melhoria das práticas e da formação contínua; (b) a mediação e articulação entre as equipas, os serviços e as partes envolvidas na creche, com vista à coesão institucional; e (c) o reconhecimento e valorização da creche

e das respetivas equipas. Estes dados revelam, uma vez mais, uma forte consonância com os princípios e orientações europeias do Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (EC, 2014), que atribui à liderança um papel central na promoção da qualidade, da coesão organizacional e do desenvolvimento profissional.

O primeiro contributo, relativo à mobilização e motivação das equipas, encontra correspondência direta num dos princípios que enfatiza a importância de profissionais qualificados, apoiados por condições de trabalho favoráveis e por lideranças profissionais, capazes de criar oportunidades de reflexão, aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional contínuo. O documento da EC (2014) sublinha que a liderança pedagógica desempenha um papel determinante na criação de culturas organizacionais orientadas para a aprendizagem, nas quais a formação contínua e a melhoria das práticas são entendidas como processos coletivos e sustentados. Assim, a evidência empírica desta investigação confirma que a liderança, ao mobilizar e motivar as equipas, atua como um catalisador da qualidade, potenciando o envolvimento profissional e o compromisso com a melhoria contínua.

O segundo contributo identificado, a mediação e articulação entre equipas, serviços e diferentes partes envolvidas na creche, articula-se claramente com o princípio que defende a necessidade de coordenação, colaboração e clareza de papéis entre os diferentes intervenientes nos contextos de educação de infância. A EC (2014) destaca que a qualidade na educação de infância depende da capacidade de articular múltiplos atores, tanto a nível interno como externo aos contextos, promovendo relações de confiança, cooperação e coerência institucional. Neste sentido, a liderança assume um papel estratégico de mediação, assegurando a coesão organizacional e a integração das diferentes dimensões da ação educativa, em contextos caracterizados pela diversidade de funções, saberes e expectativas.

O terceiro contributo referente ao reconhecimento e valorização da creche e das respetivas equipas, encontra igualmente lugar no Quadro Europeu de Qualidade (EC, 2014), que sublinha a importância da valorização social e profissional da educação de infância enquanto condição estrutural para a qualidade. O documento europeu aponta que a qualidade dos serviços está intimamente relacionada com o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos/as profissionais e com a legitimação da educação de infância enquanto etapa educativa fundamental. Ao assumir este papel de valorização, a liderança contribui para o reforço do sentimento de pertença das equipas, para a motivação intrínseca e para a afirmação da creche junto das famílias, da comunidade e das estruturas de decisão política (MECI, MTSSS, ISS, Centros Distritais da Seguração Social, entre outros).

Nesta perspetiva, os três contributos identificados na presente investigação alinham-se com uma conceção de liderança defendida pelo Quadro Europeu de Qualidade como profissional, pedagógica, relacional e sistémica (EC, 2014), cujo impacto se manifesta sobretudo na capacidade de criar condições organizacionais favoráveis, mobilizar pessoas, articular contextos e valorizar práticas e profissionais. Os resultados sugerem, assim, que as lideranças em creche desempenham um papel essencial na operacionalização dos princípios de qualidade preconizados a nível europeu, funcionando como mediadoras entre políticas, organizações e práticas, e contribuindo de forma decisiva para a construção de contextos de educação de infância de elevada qualidade.

Os dados corroboram, igualmente, a relevância das lideranças na coordenação das equipas e na promoção de uma articulação coerente entre os domínios da educação e dos cuidados em contexto de creche. Neste sentido, a presente investigação evidencia ainda o papel fundamental das lideranças na criação e sustentação de contextos de elevada qualidade, com impacto direto não só nas equipas profissionais, mas também nas experiências educativas das crianças e nas relações estabelecidas com as famílias e a comunidade (EC, 2024; Formosinho, 2020; Machado, 2020).

É possível constatar que a liderança pode assumir contributos para a melhoria das práticas através da construção cooperada de valores e princípios educativos e pedagógicos. Nestes contextos, educar e cuidar são perspetivados na sua complexidade conceptual, superando o olhar simplista e assistencialista que ainda persiste nalguns setores do cenário português.

Os resultados da investigação evidenciam perceções quanto ao impacto percebido das lideranças em várias dimensões cruciais do funcionamento das creches. Destacam-se, em particular, os contributos ao nível da motivação e da promoção do bem-estar das equipas, bem como o estímulo ao desenvolvimento profissional contínuo. Adicionalmente, a liderança revela-se determinante na clarificação de papéis e responsabilidades de todos os/as membros das equipas e na criação de condições favoráveis ao bem-estar das crianças. O estabelecimento de relações colaborativas e positivas com as famílias e a consolidação de uma liderança de natureza democrática e participativa surgem igualmente como aspetos de elevada relevância nos resultados obtidos.

A investigação internacional tem demonstrado que uma liderança eficaz e com impacto na qualidade envolve ações direcionadas para a formação e para o desenvolvimento profissional das equipas. Esta estratégia permite que os/as profissionais evoluam continuamente na sua capacidade de facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (OECD, 2022). O relatório TALIS evidencia que as equipas demonstram uma perceção mais robusta da eficácia da liderança

quando os/as líderes apresentam uma visão clara para a creche e para os seus objetivos educativos (OECD, 2022).

A literatura sublinha que a eficácia dos/as líderes e o seu contributo para a qualidade dos contextos de creche são significativamente superiores quando se adota um modelo de liderança de natureza pedagógica (Douglass, 2019). Neste sentido, reveste-se de particular relevância o facto de os/as participantes desta investigação reconhecerem que o seu estilo de liderança, quando centrado na dimensão pedagógica, constitui um fator com impacto direto na qualidade. Tal reconhecimento assenta na convicção de que uma liderança pedagógica potencia o desenvolvimento de conhecimentos e competências mais consolidados por parte dos/as líderes. Esta abordagem favorece a liderança das equipas num clima organizacional positivo, orientado para a aprendizagem e para a melhoria contínua.

As lideranças podem assumir-se como agentes de transformação, atentas às possibilidades legais e às práticas quotidianas na creche. Nesta perspetiva, procuram tomar decisões que abram novos caminhos e permitam atuar para inovar, bem como para convocar a própria inovação (André & Vieira, 2006).

Douglass (2019) constatou que diversos estudos internacionais sugerem que a liderança influencia um conjunto de práticas com impacto positivo na aprendizagem, no desenvolvimento e no bem-estar das crianças. Estas práticas incluem o apoio ao desenvolvimento profissional das equipas e o envolvimento dos/as profissionais na tomada de decisões. Abrangem, igualmente, a liderança da mudança e a criação de estruturas que permitam aos/às educadores/as de infância colaborar e planear melhorias. Adicionalmente, importa estabelecer um clima de trabalho positivo através de relações colegiais e apoiar a liderança dos/as próprios/as educadores/as de infância. A liderança assume, desta forma, um papel central no apoio e na sustentação da qualidade nos contextos de educação de infância.

Os dados apontam subliminarmente para uma análise da perceção de impacto que importa destacar. Se, por um lado, os/as participantes reconhecem e valorizam o seu próprio trabalho, por outro lado, sentem que os/as restantes profissionais e a comunidade nem sempre o fazem com a mesma intensidade ou na mesma medida. Estas perceções negativas foram já identificadas noutras investigações sobre a liderança na educação de infância (Sims et al., 2015).

4.6. Constrangimentos à liderança na creche

A análise e interpretação dos dados recolhidos permitem caracterizar e compreender as condições de trabalho das direções técnicas das creches, em Portugal continental. A investigação revela um conjunto de constrangimentos ao exercício da liderança nestes contextos, organizados em três categorias principais: as condições externas, as condições organizacionais e as condições individuais.

Os questionários de caracterização do perfil profissional das direções técnicas possibilitam, desde logo, compreender que a maioria dos/as participantes sugerem melhorias das condições de trabalho de que dispõem para o desempenho das suas funções.

As sugestões apresentadas pelas direções técnicas evidenciam que os principais obstáculos ao exercício de uma liderança eficaz situam-se ao nível das condições organizacionais e políticas. Destacam-se, em particular, a necessidade de exclusividade de funções, a melhoria da gestão do tempo, a adequação das equipas e o reforço do reconhecimento profissional. Estas perceções corroboram os contributos teóricos que sublinham a relação direta entre condições de trabalho, bem-estar profissional e qualidade da liderança (EC, 2024; Elfer & Page, 2015). A inexistência de uma carreira específica para a direção técnica da creche e a sobrecarga funcional emergem, assim, como fatores críticos que comprometem a sustentabilidade das lideranças e a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade.

4.6.1. Constrangimentos externos

No âmbito da análise das condições externas, emergem três dimensões centrais: a supervisão e fiscalização exercidas sobre os contextos de creche; a desvalorização e o desconhecimento generalizado acerca do quotidiano e das especificidades da creche; e, por fim, o baixo investimento no setor. Neste último ponto, os recursos humanos previstos na Portaria n.º 262/2011 são considerados insuficientes, nomeadamente no que concerne ao rácio de um/a educador/a de infância e um/a ajudante de ação educativa para grupos que, atualmente, podem acolher até 20 crianças. Adicionalmente, é destacado como fator limitador a não exigência de educadores/as de infância em permanência nas salas de até à aquisição da marcha (usualmente designadas de berçário).

No que concerne à subcategoria "supervisão e fiscalização exercidas sobre os contextos de creche", identificam-se fatores como o elevado nível de burocratização exigido pelas orientações da

Segurança Social e a falta de clareza nas ações de fiscalização realizadas pelos/as diferentes técnicos/as da Segurança Social e respetivos Centros Distritais. Adicionalmente, destaca-se a ausência de alinhamento pedagógico nos instrumentos de trabalho propostos para as creches pelo ISS. A identificação destes constrangimentos parece estar associada ao sistema bipartido da tutela da educação de infância em Portugal, no qual a creche se encontra sob a supervisão dos serviços sociais e não sob a alçada do MECI. Neste sentido, os/as participantes reclamam a implementação de uma visão pedagógica para a creche, em moldes semelhantes aos da educação pré-escolar.

A análise dos dados revela um desfasamento crítico entre as necessidades sentidas pelas direções técnicas e o quadro normativo vigente à data da recolha de dados. A tutela bipartida e a excessiva burocratização da Segurança Social são considerados obstáculos ao exercício de uma liderança orientada para a qualidade pedagógica. Esta realidade confere uma relevância acrescida à recente publicação do Decreto-Lei n.º 105/2025, de 12 de setembro, que introduz uma mudança estrutural no sistema educativo português. A criação do Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P. (EduQA, I. P.) responde diretamente às reivindicações das direções técnicas ao integrar a creche no sistema educativo nacional. Ao assumir a missão de coordenar e orientar pedagogicamente as práticas dos 0 aos 6 anos, o EduQA, I. P. rompe com a visão meramente assistencialista que os/as participantes tanto criticaram. Esta transição legislativa valida os resultados da investigação, uma vez que o novo instituto passa a ter competências para regular, monitorizar e conceber orientações pedagógicas, suprindo a lacuna de alinhamento científico e técnico apontada nos grupos focais e questionários.

É possível concluir que as preocupações expressas pelas direções técnicas neste estudo não eram apenas conjunturais, mas estruturais. A convergência entre os dados recolhidos e as soluções propostas pelo Decreto-Lei n.º 105/2025 demonstra que os/as líderes já diagnosticavam a necessidade de um acompanhamento técnico-pedagógico que a tutela exclusiva da Segurança Social não providenciava. Assim, embora a mudança política seja posterior à recolha de dados, a sua génese corrobora a premência das críticas tecidas pelas direções técnicas, sinalizando um novo paradigma onde a liderança em creche poderá, finalmente, ancorar-se num suporte institucional de natureza educativa e científica.

Contudo, e não obstante a relevância estratégica da publicação do Decreto-Lei n.º 105/2025, as instituições aguardam ainda pela definição prática das medidas necessárias à sua efetiva operacionalização no quotidiano das creches.

No que se refere às dificuldades associadas ao reduzido investimento financeiro na creche e a subsequente limitação de recursos, estas são igualmente identificadas em diversas investigações e relatórios internacionais (Douglass, 2019; EC, 2025a). Estas carências produzem efeitos negativos nos esforços das lideranças para garantir o exercício pleno das suas funções e a manutenção de elevados padrões de qualidade nos serviços prestados. A escassez de recursos compromete não apenas a gestão quotidiana, mas também a capacidade de inovação e de sustentação de práticas pedagógicas que respondam adequadamente às necessidades das crianças e das famílias.

4.6.2. Constrangimentos organizacionais

A presente investigação conclui que o principal constrangimento ao exercício das funções e responsabilidades de direção técnica relaciona-se com as políticas internas adotadas pelas creches, particularmente no que respeita ao planeamento, à gestão e à atribuição de funções e responsabilidades às direções técnicas. A análise dos dados evidencia um conjunto de problemas e dificuldades recorrentes, que incluem a indefinição e/ou a falta de rigor na delimitação das responsabilidades atribuídas, a sobrecarga e acumulação de funções cometidas às direções técnicas e o elevado volume de tarefas de natureza administrativa e burocrática sob a sua responsabilidade, entre outros constrangimentos identificados.

Estes resultados convergem igualmente com a investigação portuguesa coordenada por Flores et al. (2022), que analisou os efeitos da liderança escolar nos resultados dos alunos e identificou, na perspetiva dos/as diretores/as, fatores como o excesso de trabalho administrativo e financeiro, a burocratização crescente, as constantes alterações legislativas e o reforço do controlo das tutelas como obstáculos significativos ao exercício da liderança. Embora este estudo incida sobre contextos de educação formal, as semelhanças com os constrangimentos identificados na liderança em creche evidenciam a transversalidade destes desafios ao campo da liderança educativa.

Estes resultados aproximam-se dos últimos dados dos relatórios da EC (2020, 2024, 2025a) que referem que os/as líderes da educação de infância têm dificuldade em conciliar e equilibrar as responsabilidades pedagógicas e administrativas devido às crescentes exigências e cargas de trabalho administrativas. Os resultados sugerem que as direções técnicas necessitam de maiores apoios estruturados para o desempenho das suas responsabilidades de liderança nas creches em Portugal. Com efeito, os dados evidenciam a dificuldade de conciliar simultaneamente funções de liderança

estratégica e de intervenção direta no quotidiano institucional, traduzida metaforicamente na exigência de ser maestro e, ao mesmo tempo, integrar a orquestra, como refere a EC (2020).

Estudos internacionais sobre liderança em contextos de educação de infância, realizados na Finlândia, Japão e Singapura, identificaram diversos constrangimentos ao exercício da liderança. Estes estudos evidenciam que os/as líderes reconhecem a liderança pedagógica e a gestão de pessoas como dimensões centrais do seu papel profissional. Contudo, os mesmos assinalam que os/as líderes referem dificuldades significativas em dedicar tempo suficiente a estas áreas, em virtude da elevada carga de exigências operacionais e administrativas que enfrentam no quotidiano institucional

Estes resultados revelam-se consonantes com os dados obtidos na presente investigação, onde os/as participantes atribuíram elevada relevância às funções de natureza educativa e pedagógica. No entanto, quando questionados/as sobre as tarefas e funções às quais dedicam efetivamente mais tempo, essas mesmas dimensões surgem relegadas para um plano secundário, concretamente para o terceiro lugar, evidenciando um desfasamento entre a importância atribuída e o tempo real de dedicação.

Os resultados da presente investigação corroboram também os dados do estudo desenvolvido por Sims et al. (2018), na Austrália, que evidenciam os desafios enfrentados pelas lideranças em contextos de educação de infância no equilíbrio entre as responsabilidades relacionais e de gestão de pessoas, e as exigências decorrentes do cumprimento de normas e requisitos legais. Os/as autores/as referem que um terço do tempo dos/as líderes é despendido em tarefas de monitorização e verificação de conformidade, sendo a gestão, o equilíbrio e a priorização do tempo identificados como desafios permanentes. De forma convergente, a presente investigação revela que as funções às quais se dedica mais tempo são a gestão das equipas e a gestão organizacional dos contextos, confirmando a tensão existente entre a centralidade desejada da liderança pedagógica e as exigências administrativas quotidianas.

O que se acaba de expor remete para a centralidade do debate em torno das funções e responsabilidades da direção técnica, cuja ação se revela frequentemente tensionada entre a prioridade da ação pedagógica planeada e intencional, e a urgência da ação imposta pelos constrangimentos e exigências quotidianas do exercício da liderança em contexto de creche.

Os resultados da presente investigação evidenciam uma cultura organizacional orientada para a urgência. A imprevisibilidade do dia a dia, a escassez de recursos, o absentismo e outros fatores obrigam as lideranças a lidar com dilemas constantes entre a urgência e a prioridade. Cuban (1988) já alertava para estas questões, referindo que é característico das lideranças educativas passarem dois terços do tempo a falar e a ouvir os outros, transitando de tarefa em tarefa e reagindo às situações à

medida que surgem, em vez de conseguirem dedicar-se a um planeamento mais estratégico da sua ação.

Os dados desta investigação alinham-se ainda com os resultados do estudo de Strehmel (2016), que, a partir da análise de diversas investigações sobre liderança em contextos de educação de infância na Alemanha, conclui que os/as líderes frequentemente não dispõem de tempo suficiente para se dedicarem a funções centradas na melhoria da qualidade e no desenvolvimento organizacional. A atuação das lideranças tende, assim, a ser condicionada por uma lógica de resposta à urgência, o que compromete o investimento em processos fundamentais, como a formação e o desenvolvimento profissional das equipas, a implementação de práticas de melhoria contínua e o aprofundamento de projetos pedagógicos estruturantes (Douglass, 2019).

Esta investigação converge também com outros estudos que apontam para o excesso de trabalho burocrático que impede as lideranças de se dedicarem e atuarem mais no campo e nas dimensões pedagógicas das suas funções e responsabilidades (Pereira, 2014).

A análise e o tratamento dos dados relativos às condições de trabalho das lideranças em creche evidenciaram o risco da emergência e da manutenção de uma liderança de natureza burocrática. Tal risco manifesta-se na tendência para converter orientações educativas e pedagógicas em dispositivos normativos, procedimentos burocráticos e rotinas de controlo, os quais acabam por limitar a intencionalidade e a autonomia da ação pedagógica. Esta realidade contribui para uma crescente burocratização dos contextos educativos, esvaziando o seu potencial pedagógico e relacional (Formosinho, 2020).

Formosinho (2020) tem vindo a alertar para a forma como, em muitos contextos de educação de infância, a ação pedagógica é frequentemente subjugada por lógicas burocráticas que impõem um excesso de tarefas administrativas e procedimentos formais, desviando os/as profissionais do seu foco principal: a relação pedagógica com as crianças.

Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), uma pedagogia centrada na criança e promotora de contextos de qualidade exige lideranças pedagógicas capazes de resistir à tentação da padronização e de promover culturas organizacionais colaborativas e reflexivas. Estas lideranças devem estar comprometidas com uma visão da creche enquanto espaço educativo com identidade própria, centrado nas especificidades do quotidiano, nas relações humanas e no desenvolvimento de práticas contextualizadas e participadas. Assim, a predominância de tarefas burocráticas pode enfraquecer a dimensão pedagógica da liderança, afastando-a do seu papel formador, transformador e intencionalmente educativo.

Deste modo, o risco de uma liderança burocrática, tal como evidenciado pelos dados da presente investigação, representa um dos principais desafios à liderança em creche. Exige-se, por isso, uma reflexão crítica sobre os modelos de gestão e liderança que prevalecem neste nível de educação, com vista à promoção de um equilíbrio entre as exigências administrativas e a intencionalidade pedagógica da ação educativa.

A liderança em educação de infância, particularmente na creche, constitui-se, de facto, complexa, sendo evidente que os/as profissionais enfrentam diversas dificuldades e constrangimentos nas suas condições de trabalho, desde a indefinição política quanto ao caráter pedagógico da creche, à compreensão pouco clara das responsabilidades de liderança, bem como à preparação inicial e à formação necessárias para o desempenho das suas funções e responsabilidades. Estes constrangimentos e dificuldades são igualmente identificados em contextos de educação de infância a nível internacional (EC, 2024, 2025a).

Decorrente da exposição anterior e na continuidade da análise dos dados desta investigação, identificam-se constrangimentos relativos à falta de rigor e clareza na atribuição de responsabilidades à direção técnica da creche. Este estudo aponta para que este constrangimento decorra não só de condições organizacionais, mas também do enquadramento legal, ou seja, da formulação de competências da direção técnica previstas na Portaria 262/2011.

A falta de clareza que as direções técnicas apresentam face à natureza do próprio trabalho é corroborada por outras investigações sobre a liderança nos contextos educativos, nomeadamente as investigações de Monteiro et al. (2012) e também nos domínios específicos da educação de infância (EC, 2025a; Hujala, 2004).

Hujala (2004) também identificou na sua investigação que as tarefas e deveres relacionados com a liderança da creche, no contexto finlandês, não eram claros e explícitos e verificando-se uma multiplicidade de papéis que variam entre funções e lideranças administrativas e funções e lideranças educacionais.

As investigações de Gairín e Villa (1998) apontavam também para o facto de que as equipas diretivas percecionavam alguma falta de coerência entre as exigências do cargo e os recursos temporais e humanos de que dispõem, apresentando dificuldades quer ao nível da escassez do tempo, quer ao nível da falta de pessoal administrativo e de apoio inexistente em muitos casos. Esta falta de clareza pode conduzir, como se constatou no âmbito da investigação realizada, a uma sobrecarga das lideranças com trabalhos e tarefas mais burocráticos em prejuízo das responsabilidades de carácter mais pedagógico.

A adequação das equipas às especificidades da creche foi igualmente destacada como uma subcategoria na análise das condições de trabalho das direções técnicas. Esta preocupação incide tanto na formação dos/as profissionais, como no número de trabalhadores/as presentes nas equipas, considerado insuficiente pelos/as participantes. A carência de recursos humanos e a necessidade de uma preparação especializada para as exigências deste contexto educativo surgem como fatores que condicionam a eficácia da liderança e a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

O desgaste físico e emocional das equipas é igualmente identificado como um constrangimento à liderança na creche, dada a sua influência direta no empenho, na dedicação e na aceitação da mudança. As direções técnicas descrevem situações em que o envolvimento dos/as profissionais é inferior ao desejável, manifestando-se em baixos níveis de colaboração ou de resistência à melhoria das práticas. Este cenário decorre de elevados níveis de fadiga, desmotivação e insatisfação com o trabalho, fatores que comprometem os resultados da liderança e a eficácia organizacional.

Os relatórios recentes da EC (2024, 2025a) corroboram esta análise, identificando desafios prementes para as lideranças na educação de infância. Entre estes, destacam-se a gestão de conflitos interpessoais e a complexidade de coordenar equipas com diferentes níveis de qualificação académica e profissional dentro das organizações.

As limitações decorrentes dos níveis de absentismo das equipas foram igualmente identificadas como um fator crítico. Este fenómeno gera uma imprevisibilidade quotidiana na organização das equipas, o que compromete significativamente o exercício das funções e responsabilidades da direção técnica. A instabilidade causada pela ausência de profissionais impede a concretização da planificação estratégica e a manutenção das prioridades de ação previamente definidas, obrigando os/as líderes a focar a sua intervenção na gestão de contingências imediatas.

A sustentabilidade e a gestão financeira das creches são consideradas condicionantes do desempenho das direções técnicas a dois níveis distintos. Por um lado, os/as participantes referem o financiamento público das instituições, considerando as verbas atribuídas como insuficientes para as exigências do setor. Por outro lado, são nomeadas dimensões internas da gestão financeira, cujas dinâmicas interferem diretamente na autonomia e na capacidade de decisão das lideranças. Esta dualidade financeira impõe restrições que dificultam a concretização de investimentos na melhoria da creche.

Estes resultados corroboram a investigação internacional, a qual identifica, entre outras, limitações e condicionalismos à liderança decorrentes da insuficiência de recursos face às necessidades dos contextos de educação de infância (Movahedazarhouligh et al., 2021). A escassez de

meios financeiros e materiais atua como um fator de pressão sobre os/as líderes, dificultando a implementação de melhorias estruturais e pedagógicas essenciais para a qualidade.

Identificam-se igualmente convergências com a investigação desenvolvida por Hujala (2004), que assinala a existência de constrangimentos na gestão dos recursos financeiros no contexto da liderança em creche. As direções técnicas portuguesas referem a insuficiência do apoio financeiro disponível para o exercício das suas funções, situação que Hujala (2004) também observou na realidade finlandesa. Acresce que, em ambos os contextos, os/as diretores/as de creche assumem a responsabilidade pela implementação das práticas, embora as decisões relativas à afetação de recursos sejam frequentemente tomadas por outras instâncias, nomeadamente administrações e direções de nível superior, limitando a autonomia das lideranças no plano organizacional.

Os dados indicam que estes condicionalismos, conduzem, por vezes, as direções técnicas a enfrentar condições laborais desfavoráveis, como sujeitar-se a baixos salários, longas jornadas de trabalho, ausências de benefícios, entre outros. Apesar disso, mantêm-se disponíveis para melhorar os seus níveis de profissionalismo, como veremos mais à frente. Esta realidade não é exclusiva do cenário português, uma vez que os estudos de Osgood (2004) e Rodd (1997, 2006, 2015) apontam neste sentido.

Foram igualmente identificados constrangimentos organizacionais relacionados com as dinâmicas estabelecidas com as famílias. Neste estudo, alguns/as participantes (7.8%) também identificam constrangimentos no tratamento de necessidades cada vez mais complexas das famílias, corroborando dados internacionais neste domínio e que apontam para dificuldades na gestão das necessidades das famílias (Bull et al., 2024, como citado em EC., 2025a).

Adicionalmente, os/as participantes destacaram aspetos intrínsecos às características das creches, tais como a sua dimensão, a antiguidade das instalações e a tipologia das estruturas físicas. Estas dimensões contextuais e relacionais constituem fatores de pressão que influenciam a liderança quotidiana, exigindo das direções técnicas uma capacidade de adaptação constante para assegurar a funcionalidade e o bem-estar no seio das organizações.

4.6.3. Constrangimentos individuais

A presente investigação identifica um conjunto de constrangimentos individuais que influenciam o exercício da liderança na creche. Entre os fatores mais referidos destaca-se a ausência de preparação prévia para o desempenho das funções de direção técnica, atribuída tanto à inexistência de

experiências anteriores relevantes, como a uma formação inicial considerada desadequada ou insuficiente para as exigências da gestão. Surgem igualmente dificuldades na gestão pessoal das tarefas, nomeadamente na organização do trabalho e na definição de prioridades.

Paralelamente, evidenciam-se dimensões de natureza emocional, como a gestão do cansaço, do stress e da ansiedade, bem como a necessidade contínua de manutenção da automotivação.

De forma pontual, identificam-se sentimentos de solidão e desafios na gestão das expectativas em relação à creche, às equipas e às famílias.

A experiência de solidão, ambiguidade e pressão emocional identificada neste estudo encontra respaldo também na literatura sobre liderança educativa. York-Barr e Duke (2004, como citado em Neves & Coimbra, 2017) destacam o isolamento e a gestão da ambiguidade como desafios centrais do exercício da liderança, sublinhando o impacto destas dimensões na motivação, na tomada de decisão ética e no bem-estar dos/as líderes. Os dados desta investigação sugerem que, no contexto da creche, estas dificuldades são agravadas pela ausência de estruturas de apoio e pela fragilidade do reconhecimento institucional da função de direção técnica.

A idade surge como um fator ambivalente: se, por um lado, a idade avançada é associada ao desgaste, por outro, a jovialidade é relacionada com a menor experiência e com dificuldades no reconhecimento da autoridade por parte das equipas.

São evidenciados esforços quotidianos para superar as dificuldades externas, organizacionais e individuais. Estes resultados convergem com indicadores internacionais sobre os fatores de stress na liderança em contextos de educação de infância (EC, 2024, 2025a).

As tensões em torno da falta de clareza do papel e as exigências constantes ao nível da gestão do tempo constituem obstáculos à liderança eficaz. Tais fatores, ao acumularem-se, condicionam negativamente a motivação para a liderança e podem comprometer a sustentabilidade das práticas de elevada qualidade nos contextos de creche.

4.7. Melhoria da liderança na creche

Esta investigação tornou possível reconhecer e analisar propostas de melhoria à liderança na creche, tendo-se identificado três categorias principais de dados: propostas de revisão política e legal; melhorias do ponto de vista organizacional das creches e também melhorias de foro pessoal/individual das lideranças na creche.

Pode, assim, afirmar-se que os/as participantes reconhecem que o exercício da liderança em creche é influenciado por múltiplos fatores interdependentes. Entre estes, destaca-se o enquadramento legal que regula o funcionamento das instituições; as características dos/as líderes, nomeadamente no que se refere às suas experiências, motivações e capacidades de autorregulação; e ainda uma dimensão funcional, fortemente associada à estrutura e dinâmica organizacional, às equipas de trabalho e à cultura institucional e social envolvente.

Esta investigação afirma e corrobora a ideia de que o contexto de liderança define a cultura de liderança (Hujala, 2004), tomando para isso em atenção os níveis macro (enquadramento político e financiamento das creches) e os níveis micro (as propostas de educação, pedagogia e supervisão adotados por cada contexto de creche; a cultura organizacional, entre outros).

4.7.1. Revisão do enquadramento político e normativo da creche em Portugal

A análise dos dados evidencia que as direções técnicas manifestam a necessidade de alterações estruturais nas definições legais e políticas relativas à creche. Esta perceção converge com a literatura internacional que sublinha a influência da política educativa no exercício da liderança, destacando que os contextos normativos e institucionais moldam significativamente as possibilidades de ação dos/as líderes educativos/as (Leithwood et al., 2010; Bolívar, 2012). A necessidade de um enquadramento legal que ultrapasse a dimensão administrativa e se foque na sustentabilidade pedagógica surge, como uma condição *sine qua non* para a eficácia das lideranças.

Os dados obtidos na presente investigação corroboram a perspetiva defendida por Azevedo (2011), segundo a qual é necessário remeter a educação para o espaço público, concebido como um lugar de diálogo, ação coletiva e participação social orientada para o bem comum. Tal posicionamento implica um compromisso ético e social profundo com a transformação e melhoria dos sistemas educativos, sustentado numa lógica de responsabilidade partilhada. Neste enquadramento, a discussão pública sobre a educação de infância deverá reconhecer e valorizar não apenas os serviços prestados, mas também os/as profissionais que os concretizam. Esta valorização legítima o seu papel enquanto agentes de mudança social e educativa, essenciais para a consolidação de um sistema que privilegia o desenvolvimento integral da criança.

Como defendeu Paulo Freire (1996), "toda a educação é um ato político", e a educação em creche exige uma mobilização coletiva que promova o reconhecimento da sua importância e a transformação das políticas públicas que a regulam.

Neste enquadramento, são apontadas melhorias fundamentais ao nível da revisão política e legal, situadas na carreira de trabalho das direções técnicas, na obrigatoriedade legal de um/a educador/a de infância nas salas de berçário e na exclusividade de funções de liderança na creche, revendo as atuais práticas de acumulação com inúmeros cargos, nomeadamente com funções educativas em sala, entre outras.

Constata-se uma visão crítica à Portaria 262/2011, de 31 de agosto, que define as funções e responsabilidade de direção técnica, ou seja, que orienta a operacionalização das lideranças formais na creche.

De acordo com Meny e Thoenig (1989), as políticas públicas consistem em programas de ação promovidos pelas autoridades públicas, com o objetivo de reconhecer e solucionar problemas. Esta definição enquadra-se no posicionamento assumido pela presente investigação, cujos dados revelam a necessidade de repensar as políticas públicas para a educação em contexto de creche, enquanto instrumentos fundamentais para responder aos desafios identificados pelas lideranças e promover mudanças estruturais que sustentem a melhoria da qualidade educativa.

Numa outra dimensão, os dados da presente investigação evidenciam a necessidade de criar oportunidades de carreira que sejam simultaneamente motivadoras e dinâmicas. Tal implica uma análise das possibilidades de desenvolvimento profissional, dos percursos de progressão na carreira e da existência de oportunidades concretas para o exercício de diferentes funções nos contextos de educação de infância. Neste âmbito, torna-se essencial assegurar que as responsabilidades acrescidas, nomeadamente aquelas associadas a funções de liderança, sejam reconhecidas e valorizadas através de uma correspondência adequada ao nível remuneratório (EC, 2023, 2024).

Os/as participantes revelam consenso quanto à importância de uma mudança no enquadramento legal da creche, defendendo a sua integração na tutela do MECI, à semelhança do que acontece com a educação pré-escolar, ou, em alternativa, a adoção de um modelo de tutela partilhada entre o MECI e o MTSSS. Esta posição aponta para a necessidade de ultrapassar o atual sistema bipartido que caracteriza o setor da educação de infância em Portugal, reforçando a exigência de uma abordagem coerente e articulada, sustentada em orientações educativas e pedagógicas claras para o trabalho desenvolvido em contexto de creche.

O consenso apurado entre os/as participantes relativamente à urgência de uma reforma no enquadramento legal da creche encontra uma resposta direta e estruturante na recente publicação do Decreto-Lei n.º 105/2025. A defesa de uma integração na tutela educativa ou de um modelo de tutela partilhada materializa-se através da criação do EduQA, I. P., organismo que passa a assegurar a ponte

reclamada entre as dimensões social e educativa. Ao atribuir ao EduQA, I. P. a missão explícita de acompanhar, coordenar e orientar científica e pedagogicamente as práticas dos 0 aos 6 anos, este normativo legal visa precisamente ultrapassar o sistema bipartido criticado pelas direções técnicas, integrando a creche no sistema educativo nacional.

Esta mudança legislativa responde à exigência de uma abordagem articulada e coerente, uma vez que o novo instituto detém competências para conceber orientações e recursos pedagógicos específicos, conferindo à creche a fundamentação científica e a dignidade educativa que os/as profissionais deste estudo reivindicam. Assim, as propostas do Decreto-Lei n.º 105/2025 legitimam as perceções das lideranças ao reforçarem a natureza pedagógica da creche, embora a sua plena eficácia dependa ainda da operacionalização prática das medidas agora definidas, como já referido anteriormente.

Esta investigação aponta ainda para uma reivindicação das orientações educativas e pedagógicas para a creche, uma necessidade já identificada nos relatórios dos Debates Nacionais sobre Educação de 2009 e 2011. Estes documentos apontavam para a premência de um referencial educativo e de padrões de qualidade que orientassem o acompanhamento das crianças a partir dos zero anos (Conselho Nacional de Educação, 2009, 2011). Embora tais orientações tenham sido publicadas em março de 2024, as instituições e profissionais aguardam ainda pela disponibilização de formação certificada por parte das entidades responsáveis.

Não obstante o avanço significativo que representa a publicação das Orientações Pedagógicas para Creche, importa sublinhar que a sua existência, por si só, é insuficiente para garantir a efetividade da mudança pedagógica pretendida. A implementação coerente e fundamentada destes referenciais exige o investimento na formação e na qualificação dos/as profissionais, assegurando uma interpretação crítica e contextualizada dos princípios que sustentam a pedagogia da infância. Só através de uma aposta consistente no desenvolvimento profissional será possível promover práticas alinhadas com estes pressupostos e elevar, de forma sustentada, a qualidade da educação neste contexto.

É fundamental criar alavancas políticas que apoiem a liderança nos contextos de educação de infância, seja dentro de um novo quadro jurídico e político mais consistente em relação à liderança, às suas funções e responsabilidades; seja pela criação e adoção de um referencial para a formação e desenvolvimento das lideranças formais (EC, 2024).

A revisão das condições de trabalho na creche carece de uma análise. A presente investigação evidencia contrastes significativos entre as condições de trabalho dos/as educadores/as de infância da

rede pública e da rede privada lucrativa e não lucrativa, nomeadamente nos horários praticados e nas condições salariais, considerando que só será possível registar alterações consistentes e duradouras a este nível com a intervenção e regulação do Estado.

A revisão legal dos rácios adulto-criança é considerado um fator determinante para a melhoria da liderança na creche, apontando-se como inadequado os atuais limites máximos de crianças por salas de creche e os adultos previstos para essas mesmas crianças (quer no que se refere à Portaria 262/2011, quer em relação ao estabelecido na Portaria 138/2022). Atualmente, em Portugal continental, de acordo com a Portaria 262/2011, as salas podem integrar até 10 crianças para dois adultos até à aquisição da marcha; 14 crianças para dois adultos entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e 18 crianças para dois adultos entre os 24 e os 36 meses. Contudo, a Portaria n.º 138/2022 introduz uma possibilidade de flexibilização destes limites, permitindo o aumento de até mais duas crianças por sala, o que tem implicações diretas na organização pedagógica e nas condições de trabalho dos/as profissionais.

A proposta de uma rede pública de creches e a exigência legal de formação prévia para o desempenho de funções e responsabilidades de liderança, emergiram como temas centrais no debate entre os/as participantes. Estas questões refletem preocupações relativas à profissionalização e qualificação das lideranças, apontando para a necessidade de uma regulação que assegure condições adequadas para a liderança eficaz na creche.

Torna-se percetível como as direções técnicas consideram que as políticas educativas influenciam diretamente o seu trabalho, desempenho e a qualidade da creche. Esta ideia tem sido igualmente corroborada por diversas investigações, nomeadamente por Leithwood et al. (2010) e Bolivar (2012).

Também a revisão da literatura realizada por Douglass (2019) constatou que os decisores políticos podem ajudar a reforçar a liderança na educação de infância, nomeadamente no que diz respeito aos desafios da liderança. A autora identifica um conjunto de desafios persistentes como o baixo estatuto, baixo reconhecimento, baixos salários, acumulação e sobrecarga de funções, o âmbito excessivamente alargado do seu papel e responsabilidades atribuídas aos/às líderes, entre outros.

O papel do Estado é determinante para, por um lado, estabelecer orientações que permitam proteger e garantir o tempo administrativo e o tempo pedagógico de que as lideranças tanto necessitam e, por outro lado, para rever aquelas que são as atuais exigências colocadas às lideranças, revendo, por exemplo, o financiamento das creches, para que seja adequado.

O Estado pode e deve desenvolver políticas e requisitos para a formação e recrutamento dos líderes, influenciando a oferta e qualidade dos mesmos e desenvolver programas adequados que avaliem o impacto da liderança na qualidade dos contextos de educação de infância e consequentemente no desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças (Douglas, 2019; EC, 2024).

É urgente apoiar a liderança na creche para que efetivamente as crianças possam ter um melhor começo de vida e o direito a uma educação de qualidade desde o nascimento.

4.7.2. Melhorias organizacionais

As melhorias do ponto de vista organizacional também surgem nesta investigação como cruciais para a melhoria da liderança na creche.

Os dados obtidos apontam para dimensões como políticas internas de gestão das funções e responsabilidades das direções técnicas; gestão das equipas; o papel das direções de topo (órgãos sociais); a sustentabilidade e financiamento das creches e uma maior delegação e partilha de funções e responsabilidades de liderança (liderança distribuída).

As dimensões centrais identificadas incluem a redução da pressão burocrática e administrativa, nomeadamente através da adoção de uma liderança partilhada. Releva igualmente a necessidade de revisão da sobrecarga de responsabilidades e da acumulação de funções, a par da implementação de programas internos de formação dirigidos às lideranças e à gestão das equipas. A melhoria das condições laborais dos/as docentes, a (auto)avaliação interna e a promoção da qualidade das práticas pedagógicas constituem também eixos fundamentais. Paralelamente, os dados reforçam a urgência do robustecimento das condições financeiras e do financiamento das creches. Outros fatores organizacionais pertinentes compreendem a dimensão das instituições e a necessidade de reforçar e qualificar as equipas que intervêm diretamente com as crianças. Este reforço implica a redução do rácio adulto-criança, medida entendida simultaneamente como uma opção política e uma estratégia de melhoria organizacional, reconhecendo-se a autonomia das instituições para a sua concretização.

As condições de trabalho influenciam, de modo positivo ou negativo, as atividades de liderança. Se a liderança exerce um impacto direto sobre o clima organizacional e o bem-estar das equipas, as condições institucionais e organizativas moldam a eficácia da ação das lideranças. Este carácter bidirecional torna essencial a consideração destes fatores como elementos centrais na análise e na prática da liderança em contexto de creche.

Heikka (2013) constatou que as creches precisam de afirmar formalmente a liderança para que as equipas considerem os/as líderes como tal, principalmente se esta liderança for assumida por educadores/as de infância. A definição formal da liderança ajuda a indicar às equipas que os/as docentes têm um conjunto de responsabilidades de liderança que vão além do trabalho de sala e das responsabilidades de sala, ou seja, pode ajudar a afirmar a liderança docente nos contextos de creche.

As dimensões organizacionais apresentadas pelo presente estudo são também testemunhadas por outras investigações nacionais e internacionais. No que diz respeito à diminuição das cargas burocráticas e administrativas, também Leithwood e Jantzi (1999) concluíram no seu estudo a importância dos/as diretores/as dos sistemas educativos terem mais tempo para se dedicarem a tarefas educativas. A EC (2024) também reforça que as lideranças na educação de infância não devem perder de vista o núcleo pedagógico do seu trabalho.

A necessidade de uma proposta de liderança partilhada na creche, designadamente através da delegação de responsabilidades, funções e tarefas, com especial enfoque nas de natureza administrativa, é também identificada na presente investigação como fundamental. Esta abordagem decorre da compreensão de que a sobrecarga funcional da direção técnica pode comprometer a capacidade de liderar pedagogicamente e de gerir eficazmente o funcionamento global da creche.

A literatura sobre liderança distribuída confirma esta perspetiva, demonstrando que a delegação eficaz de tarefas administrativas reduz a pressão sobre o/a líder formal. Este processo fortalece o *empowerment* das equipas e contribui para uma maior coesão organizacional. Estudos como os de Heikka e Hujala (2013) e Heikka et al. (2019) evidenciam que, embora ainda pouco comuns em contextos de educação de infância, as estruturas de liderança distribuída são cruciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e reflexivas. Os dados desta investigação posicionam-se, por conseguinte, em consonância com a literatura internacional ao indicarem que a delegação de funções administrativas na creche é um passo vital para estruturar uma liderança colaborativa e orientada para o desenvolvimento profissional e a qualidade educativa.

Halttunen (2016) evidencia que a delegação e partilha de funções de liderança, em creches com múltiplas unidades, permite uma partilha real de responsabilidades entre liderança formal e equipas, resultando num funcionamento organizacional mais eficaz e menos burocratizado.

Articular claramente as funções de liderança, distribuir as responsabilidades, estabelecer práticas colaborativas e alianças participativas com as equipas, famílias e comunidades locais, e promover um ambiente organizacional inclusivo são apontados, no último relatório da EC (2024), como

condições fundamentais para o desenvolvimento futuro das lideranças na educação de infância, sendo igualmente corroborados pelos resultados da presente investigação.

A investigação salienta que a liderança distribuída exerce um impacto positivo na qualidade dos contextos de educação de infância. Na presente investigação este conceito é entendido como um conjunto de ações desenvolvidas por aqueles que exercem a liderança para influenciar uma mudança ou melhoria (Heikka & Hujala, 2013).

Os resultados desta investigação confirmam a necessidade premente de redistribuir as funções pedagógicas e administrativas entre o pessoal administrativo e docente. Esta evidência converge com os contributos de Halttunen (2016), Heikka e Hujala (2013), Kangas, Venninen e Ojala (2015), Liu, Bellibas e Printy (2016) e Logie (2013). Esta distribuição permitiria que os/as líderes docentes assumissem a supervisão, a formação e o acompanhamento pedagógico, bem como o envolvimento das famílias. Em paralelo, os/as líderes administrativos/as focariam a sua ação na gestão operacional e burocrática (Douglass, 2019).

À semelhança do estudo de Heikka e Hujala (2013) sobre a realidade finlandesa, no qual as responsabilidades principais se centram na qualidade e na liderança pedagógica, os dados deste estudo reforçam o potencial da liderança distribuída para elevar a capacidade de melhoria da creche. Os/as participantes indicam que esta abordagem favorece o envolvimento das equipas enquanto agentes de mudança, elevando os níveis de satisfação e o compromisso com os objetivos organizacionais. Adicionalmente, esta partilha de pode melhorar as relações interpessoais e o respeito mútuo entre os/as diferentes profissionais (Douglass, 2019).

Contudo, os resultados demonstram que a liderança distribuída em Portugal é condicionada por fatores macro, como o enquadramento político e comunitário e por fatores micro, nomeadamente o nível de apoio interno disponível em cada instituição. Estas múltiplas dimensões devem ser equacionadas na liderança das creches portuguesas. O futuro da creche passará, também, pela adoção de uma liderança partilhada, democrática e inclusiva, que capacite os/as líderes para responder à crescente complexidade dos seus papéis através do diálogo com crianças, famílias e comunidades (EC, 2024).

As direções técnicas destacam a necessidade de uma aposta efetiva, no seio das organizações, na melhoria das condições de trabalho das equipas docentes. Leithwood (1994) sustenta que a principal tarefa de quem lidera é criar condições para que os/as profissionais trabalhem em colaboração no sentido de atingir a missão institucional. No âmbito desta investigação, a missão da creche define-se pela garantia do desenvolvimento, da aprendizagem e do bem-estar das crianças.

Em termos práticos, os dados apontam estratégias fundamentais para que as lideranças contribuam para a qualidade pedagógica e para o bem-estar profissional das equipas docentes. Salienta-se a garantia de tempo fora da sala de atividades para o exercício de funções essenciais, como o atendimento às famílias, a planificação, a reflexão e a documentação pedagógica. Adicionalmente, os/as participantes reforçam a importância da não acumulação das funções de educador/a de infância em sala com a direção técnica da creche.

Outro fator determinante é a não sobreposição de salas, assegurando que cada educador/a de infância assuma a responsabilidade por apenas um grupo de crianças. Esta organização permite o cumprimento rigoroso de tempos dedicados à planificação, avaliação e documentação, aspetos considerados essenciais para a sustentabilidade da qualidade educativa no quotidiano das instituições.

Os resultados deste estudo indicam que as lideranças das creches necessitam de efetuar um maior investimento na formação contínua das equipas. Embora a legislação portuguesa preveja 40 horas anuais de formação obrigatória para as redes lucrativa e não lucrativa, os dados da investigação questionam a pertinência dos temas propostos e assinalam o incumprimento deste volume horário em determinadas situações. Atualmente, reconhece-se que o desenvolvimento contínuo garante maior consistência e melhoria efetiva da qualidade, existindo evidências de que a qualificação específica e o desenvolvimento profissional potenciam a aprendizagem e o bem-estar das crianças (Melhuish et al., 2015).

No que concerne às melhorias organizacionais focadas na gestão de equipas e no clima organizacional, a investigação demonstra que o respeito e a confiança na expressão de ideias incentivam o envolvimento na liderança e a melhoria da qualidade (Douglass, 2019). Um clima organizacional positivo está diretamente associado a níveis mais elevados de qualidade processual. Neste âmbito, estudos realizados em centros de educação de infância apuraram que salas inseridas em contextos com relações de trabalho positivas apresentam níveis de qualidade mais elevados (Dennis & O'Connor, 2012).

O conjunto das condições organizacionais pode assim ter impacto direto na qualidade da liderança e na sua eficácia, nomeadamente na forma como internamente estão definidas as funções, papéis e responsabilidades das direções técnicas; no apoio ou dificuldades que as direções técnicas sentem dentro das creches; e pelas condições de trabalho e experiências de desenvolvimento profissional que vivenciam nos contextos. Por sua vez, os estudos apontam para que estes fatores terão impacto na qualidade processual e, assim, na aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (Douglass, 2019).

4.7.3. Melhorias individuais

A presente investigação parte da premissa de que, para além das melhorias organizacionais, é igualmente importante considerar as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional das lideranças nas creches, designadas na subcategoria melhorias individuais. Os/as participantes reconhecem que a eficácia da liderança não depende exclusivamente de estruturas organizacionais, mas também das competências, motivações e algumas características individuais.

Ao considerar as necessidades de melhoria e desenvolvimento das lideranças, a presente investigação identificou propostas que integram dimensões políticas, legais e organizacionais, bem como o reforço de fatores de natureza individual, promovendo uma visão integrada e abrangente sobre os fatores e as condições que influenciam o exercício da liderança na creche.

No âmbito da gestão das suas tarefas e responsabilidades, bem como da autogestão das prioridades, as direções técnicas expressam a intenção de dedicar um maior tempo ao acompanhamento das práticas educativas e ao exercício das responsabilidades e funções pedagógicas. Esta dimensão é também considerada a nível individual, refletindo-se na forma como organizam o seu tempo de trabalho e hierarquizam as suas prioridades de ação.

Por outro lado, as direções técnicas reiteram a convicção de que é fundamental investir na formação contínua e na qualificação para o desempenho das funções de liderança em creche, bem como numa reflexão, avaliação e planeamento permanentes da sua atuação enquanto líderes.

Esta análise permitiu estabelecer paralelismos com a investigação internacional que aponta que o desenvolvimento profissional dos/as líderes na educação de infância é importante para a qualidade das práticas e que este desenvolvimento profissional pode, portanto, ser usado para transformar a liderança (Modise, 2020). Ou seja, para transformar o estado atual da liderança é imperativo que os/as líderes estejam imersos num processo permanente de formação contínua intensiva.

Os dados obtidos ao longo da investigação evidenciam, de forma recorrente, que as lideranças das creches em Portugal enfatizam a necessidade de apoios em múltiplos níveis, com o propósito de melhorar o exercício da liderança nestes contextos e, consequentemente, promover uma educação de infância de elevada qualidade desde os primeiros anos de vida.

As necessidades de apoio identificadas pelas lideranças manifestam-se em diversos domínios, nomeadamente ao nível administrativo, jurídico, político e pedagógico. São igualmente referidas carências relacionadas com a melhoria da gestão do tempo e dos recursos, bem como com a criação de condições mais favoráveis à sua formação contínua.

Identificam-se ainda determinadas características individuais, nomeadamente o temperamento e a personalidade; os estilos individuais de comunicação e a organização individual, consideradas subcategorias essenciais para o aprimoramento da liderança na creche.

As características individuais dos/as líderes, como o temperamento, a personalidade, os estilos de comunicação e a capacidade de organização individual, desempenham um papel importante no modo como a liderança é exercida no contexto da creche. A literatura tem vindo a demonstrar que a liderança eficaz em contextos educativos de educação de infância não depende exclusivamente de competências técnicas ou conhecimentos pedagógicos, mas também de traços individuais que influenciam as interações com as equipas, as crianças e as famílias (Northouse, 2021; Heikka & Waniganayake, 2011). Por exemplo, líderes com elevada inteligência emocional, empatia e resiliência tendem a promover ambientes de trabalho mais colaborativos e motivadores (Goleman, 2006), favorecendo a construção de culturas organizacionais positivas e centradas na qualidade pedagógica. De igual modo, estilos de comunicação assertivos e transparentes contribuem para relações interpessoais mais eficazes, essenciais para a dinamização de práticas partilhadas e reflexivas (Leithwood et al., 2008). Assim, os perfis individuais dos/as profissionais em posições de liderança podem funcionar como facilitadores ou constrangimentos à construção de uma liderança pedagógica transformadora, especialmente num contexto tão exigente e sensível como a creche.

Inspirada no trabalho de Alves (2021), que propõe a regeneração de uma gramática transformacional da liderança para outros níveis de educação e ensino, admite-se que o futuro da liderança na educação de infância em Portugal possa iniciar-se pela reestruturação de uma gramática (re)generativa e transformacional a partir da creche. Esta perspetiva, emerge dos resultados da presente investigação, que identificam e sublinham a necessidade de uma mudança profunda nas estruturas e nas práticas vigentes. Tal reestruturação implica uma nova sintaxe política e organizacional, onde a liderança deixa de ser vista como um exercício burocrático e isolado para se tornar um processo de ação coletiva e transformação pedagógica. Os resultados da presente investigação sugerem que esta nova gramática deve ser sustentada pela valorização dos/as profissionais e pela criação de contextos que potenciem a autonomia e a inovação desde os primeiros anos de vida.

No presente capítulo foi possível realizar uma análise integrada dos resultados dos questionários de caracterização do perfil profissional das direções técnicas das creches portuguesas e dos grupos focais. Esta análise possibilitou a caracterização, compreensão e problematização da liderança em

contexto de creche, em Portugal continental, evidenciando a sua complexidade, heterogeneidade e natureza multidimensional.

A partir da caracterização do perfil sociodemográfico das direções técnicas, foi possível situar a liderança em creche num quadro profundamente marcado pela feminização do setor, pela centralidade da formação em educação de infância e por percursos profissionais, maioritariamente, construídos no interior das próprias instituições. Esta caracterização permitiu compreender não apenas quem são as lideranças na creche, mas também os contextos institucionais, organizacionais e profissionais nos quais o exercício da liderança ocorre, contribuindo para uma leitura mais situada e contextualizada deste fenómeno.

No plano das conceções de liderança, os resultados evidenciam que as direções técnicas reconhecem a creche como um contexto educativo de pleno direito e atribuem grande relevância à dimensão pedagógica da liderança. Apesar da diversidade de entendimentos e da existência de lacunas conceptuais em parte dos/as participantes, emergiu uma visão predominantemente relacional, democrática e participativa da liderança, alinhada com perspetivas contemporâneas da educação de infância. A liderança pedagógica surge, neste sentido, como um ideal amplamente valorizado, ainda que o seu exercício efetivo seja frequentemente condicionado por constrangimentos de natureza estrutural e organizacional.

A análise da formação inicial e contínua das lideranças revelou uma descontinuidade entre os percursos académicos de base e as exigências associadas ao exercício das funções de direção técnica. A ausência de formação inicial específica para a liderança em creche tem sido largamente colmatada através da formação contínua, da aprendizagem em exercício e da mobilização de experiências profissionais prévias, assumidas como fontes centrais de desenvolvimento profissional. Estes resultados reforçam a necessidade de políticas estruturadas de qualificação das lideranças na educação de infância, sustentadas numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e em modelos formativos contextualizados.

No que respeita às práticas de liderança, os dados evidenciam uma forte complexidade funcional, marcada pela acumulação de responsabilidades pedagógicas, administrativas, organizacionais e relacionais. A análise revelou um desfasamento entre as funções consideradas mais relevantes pelas direções técnicas, centradas na liderança pedagógica, no acompanhamento das práticas e no desenvolvimento das equipas, e aquelas que, na prática quotidiana, ocupam maior tempo, sobretudo de natureza administrativa e burocrática. Esta tensão constitui um dos principais desafios ao exercício de uma liderança pedagógica consistente na creche.

A compreensão das condições de trabalho das direções técnicas permitiu identificar um conjunto articulado de constrangimentos externos, organizacionais e individuais que condicionam o exercício da liderança. Entre estes destaca-se o enquadramento político-normativo, a tutela bipartida da creche, a sobrecarga funcional, a limitação de recursos humanos e financeiros, bem como fatores de natureza emocional e pessoal associados ao desgaste, à pressão e à gestão da complexidade quotidiana. Estes constrangimentos ajudam a explicar a emergência de práticas de liderança de natureza mais burocrática, frequentemente em detrimento da intencionalidade pedagógica desejada.

Apesar destes desafios, os resultados demonstram que as direções técnicas reconhecem o impacto da liderança no funcionamento da creche, nomeadamente ao nível do bem-estar e motivação das equipas; do desenvolvimento profissional; da qualidade das práticas educativas; e da criação de contextos organizacionais mais colaborativos. A liderança é percecionada como um fator central na articulação entre educação e cuidados, na construção de uma visão pedagógica partilhada e na afirmação da creche enquanto serviço educativo com identidade própria.

Finalmente, a análise das propostas de melhoria evidencia uma leitura crítica, sistémica e fundamentada por parte das direções técnicas, que apontam para a necessidade de transformações em múltiplos níveis: político e normativo, organizacional e individual. A valorização da liderança pedagógica; a revisão do enquadramento legal da creche; o investimento na formação e qualificação das lideranças; a melhoria das condições de trabalho; e a adoção de modelos de liderança distribuída emergem como eixos fundamentais para o fortalecimento da liderança em creche.

Em síntese, o presente capítulo permitiu alcançar os objetivos da investigação, oferecendo uma compreensão aprofundada, crítica e contextualizada da liderança em creche, sustentada nos discursos e experiências das direções técnicas. Os resultados aqui apresentados constituem uma base sólida para a reflexão final desta investigação, abrindo caminho à apresentação das conclusões gerais, limitações do estudo e implicações para a investigação, a formação e as políticas públicas no domínio da educação de infância, a seguir apresentadas.

Capítulo 5

Considerações finais, recomendações e implicações do estudo

A motivação para a presente investigação foi influenciada pelo percurso profissional da própria investigadora que, ao longo de vários anos, exerceu funções e assumiu responsabilidades de liderança em contextos de educação de infância integrados que envolvem, simultaneamente, os serviços de creche e de educação pré-escolar. Este enquadramento constituiu uma motivação acrescida para aprofundar o conhecimento sobre a temática da liderança na creche e para desenvolver uma compreensão mais aprofundada do *ethos* da liderança neste contexto. Por outro lado, a investigação sobre a liderança no âmbito da educação de infância permanece ainda incipiente, sendo que as reflexões e estudos existentes tendem a concentrar-se predominantemente nos níveis de educação e ensino obrigatórios. No caso específico da educação de infância, os contributos científicos disponíveis incidem maioritariamente sobre a educação pré-escolar, com particular enfoque no sistema público, deixando de fora a análise dos contextos da creche e das suas especificidades organizacionais e pedagógicas. A escassa produção científica existente em Portugal no domínio da liderança na educação de infância, em particular no que respeita ao contexto da creche, constituiu um desafio significativo para a presente investigação. Esta limitação revelou-se, simultaneamente, um constrangimento em termos de fundamentação teórica e um fator mobilizador, ao evidenciar a pertinência e a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre uma realidade ainda pouco explorada no panorama nacional.

De forma global, o presente estudo centra-se na análise das lideranças formais em contextos de creche, procurando compreender os seus perfis, as suas conceções e as suas práticas, bem como as condições em que exercem a sua função – o *ethos* da liderança na creche em Portugal. Simultaneamente, foi dada especial atenção às conceptualizações que as lideranças constroem em torno da liderança na creche, enquanto dimensão essencial da qualidade da educação de infância. Este estudo foca-se na definição e descrição da liderança, ao nível das funções e das estruturas organizacionais associadas, explorando igualmente diversos fatores que influenciam o exercício da liderança, designadamente: a formação inicial e contínua; as características individuais (incluindo atitudes e comportamentos individuais); as condições organizacionais e o enquadramento político, entre outros. Paralelamente, permitiu analisar de que forma, na prática quotidiana, os tempos e as principais tarefas são equilibrados, bem como as perceções das lideranças relativamente ao impacto do seu papel na qualidade dos serviços de creche.

Ultrapassados os desafios inerentes ao processo investigativo, considera-se que a presente investigação alcança os objetivos a que se propôs. Desde o objetivo geral, que visava a caracterização e o enquadramento da liderança nos contextos de educação em creche, em Portugal continental, por via do estudo e análise de perfis, conceções e práticas das direções técnicas, até aos objetivos específicos delineados, os resultados obtidos evidenciam a concretização das metas inicialmente estabelecidas. Destacam-se, entre os principais contributos desta investigação, o seu carácter pioneiro em Portugal no que respeita à temática da liderança na creche, bem como a originalidade dos dados empíricos recolhidos e analisados. A presente investigação constitui-se enquanto contributo para o aprofundamento dos estudos sobre a liderança na creche, permitindo compreender, de forma alargada, as funções formais e informais a ela associadas, o seu enquadramento legal, bem como as limitações e constrangimentos inerentes. Esta investigação identifica e compreende as práticas de lideranças nas creches portuguesas, reconhecendo a sua elevada complexidade.

No que concerne às limitações do estudo, importa considerar que a presente investigação concentra-se exclusivamente nas perspetivas dos/as participantes, nomeadamente nas suas narrativas, expressões e perceções. Deste modo, as conclusões devem ser interpretadas sobretudo como representativas das experiências e conceções das lideranças participantes. Estes resultados devem ser lidos com alguma prudência, sem a pretensão de serem generalizados para a liderança na educação de infância nacional ou internacional. Por outro lado, o facto de este estudo se basear, em grande medida, em dados provenientes de autorrelatos voluntários, pode ter introduzido um viés de resposta à desejabilidade social. As declarações dos/as participantes relativas às suas práticas e conceções constituem exclusivamente dados autorreportados, pelo que os resultados obtidos devem ser interpretados neste enquadramento. Acresce ainda que a investigação centra-se na perspetiva das lideranças formais, não integrando de forma sistemática a visão de outros/as atores educativos/as relevantes, como educadores/as de infância, equipas auxiliares, famílias ou responsáveis institucionais. Investigações futuras poderão contemplar a utilização de métodos de observação direta e a adoção de uma abordagem assente na polivocalidade nos respetivos contextos de trabalho. A inclusão destas diferentes vozes poderá proporcionar uma compreensão mais abrangente e relacional da liderança, permitindo analisar de que forma as práticas são percecionadas e experienciadas pelos/as diferentes intervenientes da comunidade educativa.

Os/as participantes deste estudo foram selecionados/as na sequência da divulgação do projeto de investigação, mediante manifestação voluntária de interesse em participar. Representam, assim, lideranças em contexto de creche motivadas para a temática em estudo e com interesse no

desenvolvimento da sua profissionalidade, o que poderá, à partida, influenciar as suas perspetivas relativamente à liderança. Embora não seja possível afirmar que o grupo de líderes selecionado seja representativo da totalidade das lideranças em contexto de creche em Portugal, procurou-se apresentar uma caracterização detalhada do mesmo, de modo a permitir uma avaliação informada quanto à sua composição e à plausibilidade de que as perspetivas expressas reflitam, em alguma medida, as das lideranças em creche no panorama nacional.

A natureza transversal do presente estudo implica que a análise dos dados seja circunscrita ao enquadramento político e normativo vigente no período da sua realização. A presente investigação captou a realidade da creche em Portugal num momento de transição, antecedendo a implementação de reformas estruturais e mudanças legislativas de relevo no panorama das políticas públicas para a educação de infância. Estas transformações possuem o potencial de reconfigurar as dinâmicas organizacionais e as exigências funcionais colocadas às lideranças, o que exige uma interpretação cautelosa das conclusões. Não obstante, importa considerar que, embora se verifique um sentido reformista mais favorável no desenho das políticas públicas, a respetiva exequibilidade e transposição para o quotidiano das creches têm ocorrido de forma paulatina. Este desfasamento temporal entre a promulgação normativa e a alteração das práticas sugere que os constrangimentos e as especificidades que caracterizam o exercício da liderança em contexto de creche mantêm a sua atualidade e pertinência. Assim, os resultados aqui apresentados oferecem um retrato das circunstâncias que, à data, continuam a moldar a ação das lideranças.

Esta investigação reveste-se de particular relevância pelas implicações que comporta para a definição de políticas públicas e para a melhoria das práticas nos contextos de creche no panorama nacional. O estudo contribui para a construção de conhecimento que possibilita uma redefinição política e normativa da liderança na creche em Portugal, promovendo a tomada de decisões mais fundamentadas e sustentadas.

Na verdade, fornece um conjunto de evidências para que os decisores políticos fortaleçam as condições de trabalho nos contextos de creche, nomeadamente através da melhoria contínua das condições da liderança para creche. Por um lado, a investigação clarifica a necessidade de uma revisão dos perfis de competências e dos requisitos de acesso aos cargos de liderança, evidenciando que a formação específica e o profissionalismo são fundamentais para a qualidade pedagógica. Ao identificar a diversidade de percursos académicos dos/as atuais responsáveis, o estudo fornece dados que sustentam a criação de programas de formação especializada e de desenvolvimento profissional contínuo, adaptados à especificidade da pedagogia em creche. Por outro lado, os resultados promovem

a tomada de decisões mais fundamentadas ao nível da governação, ao sublinhar a importância da exclusividade de funções e da redução da carga administrativa. Esta evidência permite que as políticas públicas passem a contemplar estruturas de apoio que priorizem a liderança pedagógica em detrimento de uma gestão burocrática. Assim, a investigação oferece um suporte empírico para que a tutela possa desenhar normativos que valorizem o papel do/a líder como agente de transformação da qualidade da creche e promotor de culturas organizacionais colaborativas, democráticas e participativas, garantindo o alinhamento das instituições com as orientações pedagógicas para creche e com os padrões de qualidade nacional e internacionalmente reconhecidos para a educação de infância.

Por outro lado, poder-se-á considerar que esta investigação colabora para a continuidade dos estudos sobre a liderança na educação de infância, podendo influenciar a definição de políticas públicas ao promover também uma reflexão sobre o lugar da pedagogia na liderança da creche. Para além disso, os resultados obtidos oferecem um contributo relevante para o mapeamento europeu da liderança na educação de infância, permitindo posicionar o caso português no debate internacional sobre esta matéria. A recolha, organização e análise dos dados relativos à liderança na creche em Portugal poderão constituir um contributo significativo para os grupos de estudo europeus dedicados à liderança na educação de infância, nomeadamente no que concerne aos perfis, às práticas e às conceções sobre a liderança em Portugal, bem como à formação dos/as líderes e ao desenvolvimento das competências das lideranças neste domínio.

Da presente investigação emergem considerações para a educação de infância em Portugal. É reforçada uma imagem de creche enquanto contexto educativo e pedagógico, na qual se debatem questões fundamentais como: a exigência de educadores/as de infância em todas as salas de creche; a responsabilização por parte do MECI na tutela e supervisão da creche, para uma efetiva supervisão qualificada dos contextos; a criação de uma rede de creches públicas; e a reflexão profunda sobre uma liderança pedagógica. A presente investigação reconhece a creche como instituição educativa e procura romper com uma ideia de empresa, negando-se uma conceptualização de famílias e crianças como clientes, mas antes de uma creche como instituição de humanização da educação e dos cuidados na primeira infância. Esta investigação contribui também para a identificação de práticas organizacionais que permitem e/ou limitam o desenvolvimento de uma liderança eficaz na creche e que importa atender com vista ao desenvolvimento de serviços de educação de infância de elevada qualidade.

Como resultados do presente estudo há quatro recomendações a destacar.

Como primeira recomendação defende-se a necessidade de ultrapassar a atual designação e conceptualização de direção técnica no contexto da creche, propondo-se a sua afirmação como direção

pedagógica, à semelhança do que já se verifica na educação pré-escolar. De acordo com este enquadramento legal, compete à direção pedagógica a execução das linhas de orientação curricular e pedagógica e a coordenação da atividade educativa, o que reforça a centralidade da liderança pedagógica na promoção da qualidade educativa desde os primeiros anos de vida. A manutenção do atual sistema bipartido em Portugal, que separa estruturalmente a creche da educação pré-escolar, tem vindo a comprometer a coerência do percurso educativo das crianças, contribuindo para situações de fragmentação, incongruência institucional e desigualdade no acesso a experiências educativas de qualidade. Tal divisão tem impactos significativos na organização pedagógica e no reconhecimento da creche como um contexto educativo legítimo, como se evidenciou ao longo desta investigação. A presente investigação, assim como outras investigações nacionais e internacionais (Formosinho, 2013; Moss, 2024), revelam que esta separação dificulta a afirmação de uma pedagogia assente nos direitos da criança e na justiça social e limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes. Assim, a inclusão plena da creche no sistema educativo deve constituir uma prioridade política e estrutural, alinhada com os princípios de uma reforma educativa orientada para a equidade, para a qualidade e para o reconhecimento dos direitos das crianças desde os primeiros anos de vida.

Assim, esta primeira recomendação aponta para uma redefinição política e legislativa que reconheça e conceptualize a creche como um contexto educativo de continuidade, essencial para a concretização de uma educação de infância de elevada qualidade desde os primeiros anos de vida. Entenda-se por "contexto educativo de continuidade" a integração da creche e da educação pré-escolar num sistema articulado e coerente de educação de infância em Portugal, que reconheça ambos os contextos como parte integrante de um percurso educativo comum, desde o nascimento até à entrada no 1.º ciclo do ensino básico. Conceber a creche como um contexto educativo inovador e de continuidade implica reconhecer que a sua integração estrutural num sistema público e político de educação de infância "tem de ser complementada com a integração conceptual" (Moss, 2024, p. 18), o que exige uma reconfiguração das conceções dominantes sobre a creche como serviço educativo pleno, com intencionalidade pedagógica. A integração conceptual referida implica também uma revisão aprofundada da afirmação política das lideranças ao longo de todo o ciclo da educação de infância, compreendido entre os 0 e os 6 anos.

Por outro lado, a par do necessário alargamento da oferta de serviços de creche, a presente investigação reconhece a urgência de uma aposta consistente na melhoria da qualidade destes contextos educativos. As lideranças da creche evidenciaram a necessidade de reforçar a qualidade dos contextos, salientando a revisão dos rácios adulto-criança, a exigência legal da presença de

educadores/as de infância nas salas de berçário e a definição de orientações pedagógicas para creche. Em março de 2024, foram lançadas as Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024), cuja relevância é amplamente corroborada pelos resultados da presente investigação. No entanto, apesar da existência de um plano formativo e formadores/as preparados/as para a implementação destas orientações em território nacional, através de processos coordenados pelo MECI e pelo MTSSS, as profundas alterações à orgânica do MECI têm vindo a protelar os processos de formação necessários à apropriação deste referencial pelo/as profissionais e contextos. Entende-se por isso, urgente a implementação de um plano estruturado e eficaz de formação, acompanhamento e implementação, dirigido aos/às profissionais de creche, através do desenvolvimento de planos de formação contínua e de contextualização das Orientações Pedagógicas para Creche, clarificando simultaneamente o papel das lideranças no processo da sua concretização.

Nesse quadro, as lideranças assumem uma dupla responsabilidade: por um lado, liderar pedagogicamente a implementação destas orientações; por outro, defender os direitos das crianças, bem como as condições de trabalho das equipas, indispensáveis à prossecução de práticas educativas de qualidade. Tal como preconizado nas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), a liderança nestes contextos deve assumir um carácter integrado, pedagógico e organizacional, ultrapassando uma visão restrita centrada na gestão administrativa e afirmando-se como um elemento estruturante da qualidade educativa.

Considera-se assim que é recomendação desta investigação, que a promoção da qualidade exige a assunção plena das Orientações Pedagógicas para Creche e dos fundamentos que as sustentam.

Os resultados desta investigação indicam igualmente a necessidade de rever e atualizar os instrumentos de trabalho atualmente em uso na creche. Sugere-se a distinção clara entre uma burocracia meramente formal e improdutiva — pedagogia inútil (Cabral & Alves, 2019) ou pedagogia burocrática (Formosinho, 2018) — e uma burocracia inteligente (Cabral & Alves, 2019) capaz de sustentar a organização pedagógica. Nesta investigação, as lideranças da creche apontaram que os instrumentos norteadores têm conduzido a uma burocracia do papel, vazia de enquadramento educativo, que consome de forma significativa o tempo dos/as profissionais e tende a condicionar a sua ação ao mero cumprimento de normas gerais, muitas vezes descontextualizadas. É urgente romper com esta abordagem burocrática que impõe um papel maioritariamente administrativo, muitas vezes em detrimento da inovação pedagógica e do apoio direto às equipas educativas. É preciso construir caminhos para edificar uma identidade pedagógica na creche, sustentada numa burocracia

inteligente que apoia e estrutura mecanismos necessários ao acompanhamento e melhorias das práticas.

Os resultados desta investigação reforçam também a importância do investimento na formação e especialização dos/as profissionais da creche, desde a sua formação inicial. Destaca-se a formação inicial de educadores/as de infância para creche, a formação e qualificação dos assistentes/ajudantes de ação educativa e, com especial relevância, a formação das lideranças. Esta investigação apoia e sustenta o desenvolvimento de programas de formação contínua dirigidos às lideranças em creche, visando a sua especialização e/ou profissionalização. Pretende-se contribuir para o desenvolvimento de uma nova cultura de liderança na creche, combatendo a escassez de líderes educacionais adequadamente qualificados. A análise das competências viabilizada por esta investigação contribui igualmente para fomentar a revisão dos processos de recrutamento e seleção das lideranças na creche. Recomenda-se o estabelecimento de requisitos claros para a seleção e nomeação das lideranças, privilegiando educadores/as de infância com experiência consolidada em contextos de creche. Recomenda-se ainda a criação de itinerários profissionais estruturados que promovam a progressão gradual dos/as profissionais, conforme proposto por Gairín e Villa (1998).

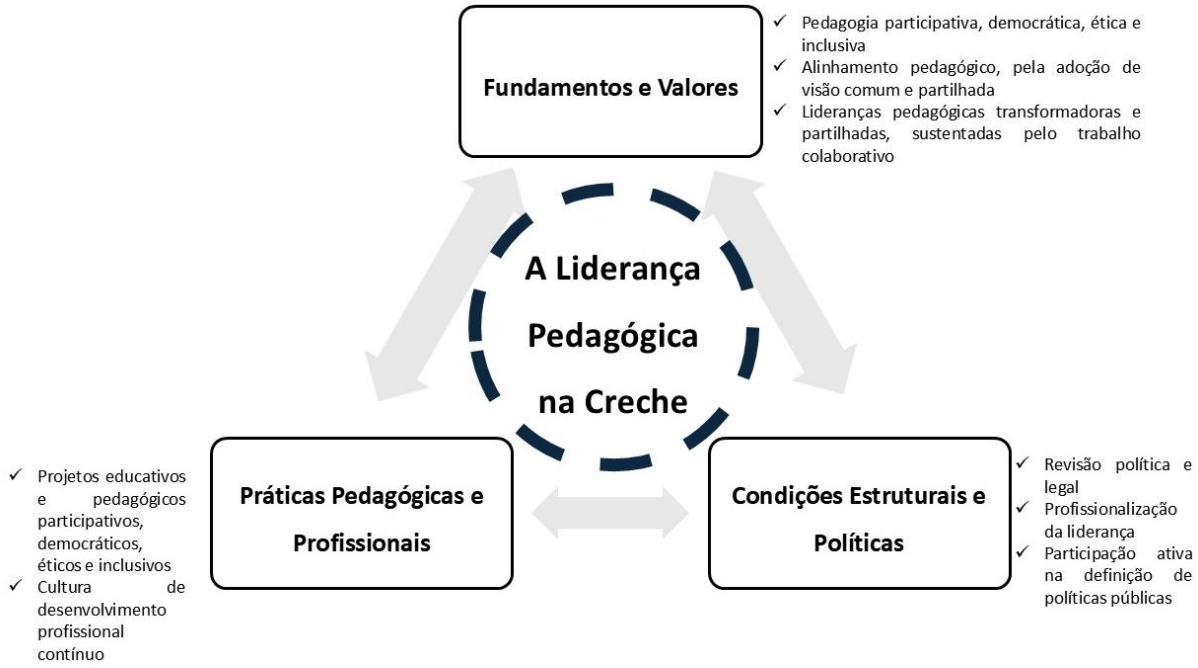
A profissionalização da liderança para creche deve ser entendida como um percurso dinâmico, sustentado em percursos formativos consistentes que combinem aprendizagens formais e informais, mentoria, processos reflexivos e práticas colaborativas. Não se pretende propor um modelo de formação das lideranças padronizado ou uniforme, de "tamanho único pronto a vestir" (Formosinho, 2018). A formação das lideranças em contexto de creche converge com os pressupostos defendidos por Alves (2015) relativamente à profissionalização das lideranças educativas. Nesse sentido, a capacitação das lideranças deve habilitar os/as profissionais para o desenvolvimento dos "9 P´s da mobilização", conceptualizados por Quirion (1994) e aprofundados por Alves (2015) no panorama português. Esta proposta integra a elaboração de um projeto educativo coletivo original, a promoção de uma pedagogia do sucesso plural para todos/as e o fortalecimento de um sentimento de propriedade alicerçado na justeza. O referencial abrange ainda a paixão pela missão, o compromisso com o aperfeiçoamento contínuo, a partilha de poder e a implementação de programas de avaliação e feedback. Por último, sublinha a importância da participação nos processos de tomada de decisão e o foco sistemático na resolução de problemas. Esta proposta permite estabelecer paralelismos significativos com a prática da liderança na creche, designadamente na formulação de projetos educativos comuns, na fundamentação de decisões pedagógicas e na procura constante de soluções para os desafios do quotidiano educativo.

Os resultados da presente investigação sugerem diversas possibilidades para estudos futuros, designadamente a realização de um estudo de impacto que permita avaliar a influência da liderança nos indicadores de qualidade, bem como no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Investigações futuras poderão contemplar a utilização de métodos de observação direta e a adoção de uma abordagem assente na polivocalidade nos respetivos contextos de trabalho. Subsistem dimensões que requerem uma exploração futura, permanecendo questões em aberto sobre a promoção de uma transformação efetiva da liderança em creche. É fundamental compreender de que forma se podem superar as práticas de cariz administrativo-burocrático que ainda condicionam o potencial pedagógico da liderança. Paralelamente, importa equacionar a pertinência de uma formação específica e obrigatória para as lideranças, visando assegurar uma profissionalização sistemática e pedagogicamente fundamentada. Outro domínio de investigação relevante prende-se com a conceção de propostas de formação capazes de fomentar lideranças mais colaborativas, partilhadas e participativas junto de todos/as os/as profissionais. A análise destas questões revela-se essencial para responder aos desafios contemporâneos da liderança pedagógica na creche, garantindo que o/a líder assume um papel proativo na promoção da qualidade destes contextos educativos.

Em síntese, a presente investigação sublinha como recomendação central e prioritária a necessidade de substituir a atual designação e função de direção técnica na creche por uma liderança pedagógica claramente definida, especializada e legitimada. Esta alteração representará uma transformação legal, política, estrutural e conceptual que valoriza o papel da liderança na dimensão pedagógica, reconhecendo a sua centralidade na melhoria da qualidade educativa. Com inspiração no contributo teórico de Alves (2021), sobre a liderança noutros contextos educativos, considera-se que também o futuro da liderança na creche requer uma profunda reestruturação conceptual, alicerçada numa gramática de liderança (re)generativa e transformadora. Esta gramática deverá ser composta por elementos fundamentais que traduzem uma nova visão da liderança: ética, participativa, reflexiva, colaborativa e centrada nas pessoas. Esses elementos traduzem eixos orientadores para a construção de uma liderança pedagógica contemporânea. Esses elementos encontram-se representados na Figura 12 que se apresenta de seguida, funcionando como eixos orientadores para a construção de uma liderança pedagógica em sintonia com os desafios do século XXI.

Figura 12

Por uma gramática (re)generativa e transformacional da liderança pedagógica na creche



Nota: elaborado pela autora com base nos resultados da investigação, nos estudos de Alves (2021) e nos relatórios da Comissão Europeia (EC, 2014, 2019, 2024, 2025a, 2025b).

A gramática (re)generativa e transformacional da liderança pedagógica na creche proposta nesta investigação assenta numa orientação centrada na criança, focada no seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. Esta abordagem exige práticas colaborativas, reflexivas, críticas e éticas, estruturadas em três eixos fundamentais.

O primeiro eixo define os fundamentos e valores da liderança, enraizados numa pedagogia da infância participativa, democrática e inclusiva. A liderança configura-se como um processo colaborativo e transformador que promove o alinhamento pedagógico da equipa em torno de uma visão educativa comum. Este eixo integra o compromisso com os direitos da criança, a equidade e a valorização e integração da educação e dos cuidados na creche. A centralidade da participação exige o envolvimento ativo de profissionais, crianças e famílias, consolidando decisões partilhadas através de culturas de escuta e diálogo permanente.

O segundo eixo foca-se nas condições estruturais e políticas necessárias à consolidação desta liderança. Defende-se uma revisão legislativa que integre a creche no sistema educativo, superando a fragmentação dos 0 aos 6 anos e substituindo o modelo de direção técnica por um referencial de liderança pedagógica. É essencial o reforço de políticas públicas que valorizem o estatuto profissional, garantam formação especializada e assegurem autonomia na tomada de decisão. A profissionalização

requer perfis de competência claros e condições organizacionais que permitam a supervisão pedagógica e a estabilidade das equipas qualificadas. Este eixo reconhece as lideranças como agentes políticos capazes de influenciar políticas públicas para a infância, advertindo que, sem estas condições, a liderança corre o risco de se reduzir a um exercício técnico-administrativo e burocrático.

O terceiro eixo refere-se à dimensão das práticas pedagógicas e profissionais, onde a liderança se materializa na ação quotidiana refletida. Abrange a implementação de projetos educativos com identidade própria, que reconheçam a criança como sujeito de direitos e protagonista no processo educativo. Este eixo pressupõe a construção de culturas organizacionais voltadas para o desenvolvimento profissional contínuo, utilizando metodologias como a investigação-ação e "diálogos reflexivos" (Rodd, 1997, 2006, 2015). A liderança pedagógica transcende o controlo, assumindo um papel inspirador que mobiliza "líderes de mudança" (Fullan, 2011) para a inovação e elevação da qualidade dos contextos educativos.

Em suma, a gramática (re)generativa e transformacional aqui proposta configura a liderança pedagógica na creche como um compromisso ético e político indissociável da qualidade educativa. Ao articular os fundamentos axiológicos, as condições estruturais e as práticas profissionais, esta investigação sustenta que a liderança deve transcender a gestão administrativa para se tornar um motor de emancipação e de garantia dos direitos da criança, dos profissionais e das famílias. A eficácia desta proposta depende, portanto, da convergência entre políticas públicas que valorizem o estatuto dos/as líderes e a capacidade das equipas para co-construírem contextos de aprendizagem reflexivos, democráticos e centrados no bem-estar. Esta visão holística reafirma a creche como um espaço de cidadania e de inovação pedagógica, onde a liderança atua como o elo estruturante entre a visão teórica e a transformação efetiva da realidade educativa.

Encerrar esta investigação é, na verdade, um ponto de partida para novas reflexões e transformações necessárias no panorama da educação de infância em Portugal, em particular no que respeita à liderança na creche. Esta investigação procura dar visibilidade e voz às lideranças formais neste contexto, estudando de forma aprofundada, e até à data inédita no nosso país, os seus perfis, conceções, formação, papéis, responsabilidades e condições de trabalho. A análise dessas dimensões permitiu evidenciar a complexidade das funções exercidas, as ambiguidades legais e organizacionais que persistem, bem como o impacto que a liderança pode ter na qualidade pedagógica e organizacional das creches. Este estudo não apenas ilumina um campo até agora pouco explorado, considerando que a liderança na educação de infância ainda está na sua infância (Sims et al., 2015), como sustenta a urgência de políticas públicas e práticas institucionais que reconheçam e valorizem as

lideranças na creche como agentes-chave na construção de contextos educativos de elevada qualidade, capazes de afirmar a creche como o primeiro e fundamental passo no percurso educativo das crianças. O futuro da educação de infância em Portugal dependerá da capacidade de se investir, com intencionalidade e visão, na liderança pedagógica que se constrói, que se forma e que se exerce com e para as crianças, com e para os/as profissionais e com e para as comunidades.

Referências bibliográficas

Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, *5*, 7–28.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Edições Psiquilíbrios.

Alves, J. M. (1999). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho & J. M. Alves (Orgs.), *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 17–32). Edições ASA. https://www.researchgate.net/publication/369357986_CONTRATOS_DE_AUTONOMIA_APRENDIZAGEM_ORGANIZACIONAL_E_LIDERANCA

Alves, J. M. (2015). Lideranças mais profissionais e melhorias das escolas. In J. Machado (Coord.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: Actas do I Seminário Internacional* (Vol. I, pp. 54–65). Universidade Católica Portuguesa. http://hdl.handle.net/10400.14/18832

Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In *Mudança em movimento: Escolas em tempos de incerteza*. Católica Editora. https://www.researchgate.net/publication/354403069_Uma_gramatica_generativa_e_transformacional_para_gerar_outra_escola_Mudanca_em_movimento_-Escolas_em_tempos_de_Incerteza_Porto_Catolica_Editora

Alves, J. M. (2022). Líderes para uma nova governança das escolas: Paradoxos, tensões e desafios nas organizações escolares. In *Líderes para uma nova governança das escolas*. https://www.researchgate.net/publication/358807924_Lideres_para_uma_nova_Governanca_das_Escolas_Paradoxos_tensoes_e_desafios_nas_organizacoes_escolares

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–352). Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121–144). Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Amado, J., & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 357–418). Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

André, M., & Vieira, L. (2006). O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In L. Almeida & V. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade* (pp. 11–24). Edições Loyola.

Araújo, S. B. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].https://hdl.handle.net/1822/19722

Araújo, S. B. (2017). Portugal – ECEC workforce profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. https://www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm

Araújo, S. B. (2018). Portugal – ECEC workforce profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles in 30 countries with key contextual data* (pp. 891–916). Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth & State Institute of Early Childhood Education. http://www.seepro.eu/ISBN-publication.pdf

Araújo, S. B. (2024). Portugal – ECEC workforce profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. http://www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm

Araújo, S. B., & Bussey, K. (2020). Initial professional studies for working with children under-three: Contemporary trends in Europe and Australasia. *Educação UNISINOS*, 24. https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.12

Araújo, S. B., Elfer, P., & Quiñones, G. (2023). Preparing and supporting professionals working with infants and toddlers. *Early years, 43*(3), 443–454. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2240668

Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*. Sage.

Assembleia da República. (2009). Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro (Código do Trabalho). *Diário da República*, n.º 30, Série I, 926–1029. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/7-2009-602073

Australian Principals Associations Professional Development Council. (2000). *Leaders and their learning: National framework of competencies for school leaders*. South Australia: APAPDC. https://doi.org/10.36713/epra22947

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.

Barker, C., & Coy, R. (2004). *The power of culture: Driving today's organizations*. McGraw-Hill.

Barbour, R. (2009). Grupos focais. Artmed.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Almedina.

Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas* [Tese de doutoramento,Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19498/2/29580.pdf

Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 527–535. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003

Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics, 13*(3), 26–40. https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impact*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Bennis, W. (1994). *Porque é que os líderes não conseguem liderar*. Publicações Dom Quixote.

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in communications research*. Free Press.

Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., & Whalley, M. (2024). Código de ética EECERA para pesquisadores da primeira infância. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4–18. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Ediciones CEAC.

Blase, J. R., & Blase, J. (1999). Implementation of shared governance for instructional improvement: Principals' perspectives. *Journal of Educational Administration, 37*(5), 476–500. https://doi.org/10.1108/09578239910288418

Boe, M., Hognestad, K., & Waniganayake, M. (2017). Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(4), 605–620. https://doi.org/10.1177/1741143216636116

Boe, M., Heikka, J., Kettukangas, T., & Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children – A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103787. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787

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

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos educativos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão. https://www.researchgate.net/publication/291338697_Melhorar_os_processos_e_os_resultados_educativos_O_que_nos_ensina_a_investigacao

Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 51*, 5–27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1

Bolívar, A. (2021). La identidad profesional de la dirección escolar: Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso. In I. Cabral & J. M. Alves (Eds.), *Lideranças educativas e organização escolar: Pesar, investigar, disseminar* (pp. 11–21). Faculdade de Educação e Psicologia. https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/119891371/119891301.pdf

Bordignon, G., & Gracindo, R. (2000). Gestão da educação: O município e a escola. In N. Ferreira & M. Aguiar (Orgs.), *Gestão da educação: Impasses, perspetivas e compromissos* (pp. 147–176). Cortez. https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/

Borges, C., & Santos, M. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: Fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP,* 6(1), 74-80. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&tlng=pt

Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Editorial Presença.

Bruno, E., & Almeida, L. R. (2014). As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In V. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 91–101). Edições Loyola.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Cabral, I., & Alves, J. M. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M. C. Roldão (Coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas* (pp. 13–34). Fundação Manuel Leão. http://hdl.handle.net/10400.14/28620

Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *57*(5), 611–614. https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019

Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: Ludicidade e aprendizagem* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. https://hdl.handle.net/1822/19748

Castanheira, P., & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transacional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita*. Edições Asa.

Chapman, C. J., & Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty. *Improving Schools*, *9*(3), 293–303. https://doi.org/10.1177/1365480206069020

Chiavenato, I. (2006). *Recursos humanos: O capital humano das organizações* (8.ª ed.). Atlas.

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos*. https://www.cnedu.pt

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2022). *O estado da educação 2021*. https://www.cnedu.pt

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2023). *O estado da educação 2022*. https://www.cnedu.pt

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6.ª ed.). Routledge.

Costa, R. (2011). *Ridendo castigat mores: A transcrição de entrevistas e a (re)construção social da realidade*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracias – progressos, contradições e perspetivas, Lisboa, Portugal. http://hdl.handle.net/10174/13403

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, *12*(1), 5–15. https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644445002.pdf

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.

Couse, L. J., & Russo, H. R. (2006). Service-learning: Mentoring leadership skills in the experienced teacher. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 14*(1), 33–48. https://doi.org/10.1080/13611260500432251

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Editora RH.

Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., & Duhn, I. (2012). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like?* A literature review. Ministry of Education. https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf

Dall'Agnol, C., & Trench, M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na Enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20(1), p.5-25. http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4218/2228

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. In K. Leithwood et al. (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and*

administration (Vol. 8, pp. 957–977). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_32

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. The National College for School Leadership. http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Dempster, N. (2009). What do we know about leadership? In J. MacBeath & N. Dempster (Eds.), *Connecting leadership and learning: Principles for practice* (pp. 20–31).Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203894644

Denzin, N. K. (1984). *The research act* (3rd ed.). Prentice Hall.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1–28). Sage.

Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um quadro de qualidade para educação de infância*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf

Douglass, A. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Paper No. 211*. OECD. https://doi.org/10.1787/6e563bae-en

Dunlop, A. W. (2008). *A literature review on leadership in the early years*. Learning and Teaching Scotland. http://www.educationscotland.gov.uk/resources/a/leadershipreview.asp

Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Elsevier. https://books.google.pt/books?id=PvlJSby1yzcC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Elfer, P., & Page, J. (2015). Pedagogy with babies: Perspectives of eight nursery managers. *Early Child Development and Care, 185*(11–12), 1762–1782. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028399

European Commission (EC) (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/38368

European Commission (EC). (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*: Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission. https://ec.europa.eu/education

European Commission (EC). (2019). *How can leadership support teacher development and careers?* ET2020 Working Group Schools, Peer Learning Activity. https://www.schooleducationgateway.eu

European Commission (EC). (2020). *Early childhood education and care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff. Final report*. Publications Office of the European Union.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/early_childhood_and_care_-_how_to_recruit_train_and_motivate_well-qualified_staff.pdf

European Commission (EC). (2023). *Staff shortages in early childhood education and care (ECEC): Policy brief*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/385

European Commission (EC). (2024). *Leadership in ECEC: An overview of models and practices in Europe*. Working Group on Early Childhood Education and Care (ECEC). Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/social/ecec-documents

European Commission (EC). (2025a). *Leadership in ECEC: competences and training .* Working Group on Early Childhood Education and Care (ECEC). Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/social/ecec-documents

European Commission (EC). (2025b). Reflection tool to organise leadership in early childhood education and care (ECEC). Working Group on Early Childhood Education and Care (ECEC). Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/social/ecec-documents

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf

Fernandes, F., & Campos, M. (2015). Gestão da educação infantil: Um balanço de literatura. *Educação em Revista*, *31*(1), 139–167. https://doi.org/10.1590/0102-4698111747

Ferreira, A. (2019). *O desafio da liderança pedagógica na continuação e sustentação da formação em contexto para o desenvolvimento profissional: Um estudo de caso praxiológico* [Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. http://hdl.handle.net/10400.14/29558

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor – Projetos e Edições.

Flores, M. A. (2016). Escola e sala de aula: A liderança dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Professores e escolas: Conhecimento, formação e ação* (pp. 31–54). Universidade Católica Editora.

Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Parente, C. (2014). Conclusões e recomendações. In M. A. Flores (Coord.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 217–236). De Facto Editores.

Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Coord.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23–56). De Facto Editores.

Flores, M. A., Machado, E. A., & Fernandes, E. L. (2022). Inovação controlada ou autónoma? A visão dos diretores sobre os planos de inovação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 24*, 1-28. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11672

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Editora Celta.

Formosinho, J. (2009). Comunidades de aprendizagem profissional: Desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional numa perspectiva de transformação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 29–53. https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3419

Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.

Formosinho, J. (2016). Estudando a praxis educativa: O contributo da investigação praxeológica. *Revista Sensos*, *6*(1), 15–39. https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLOGICA

Formosinho, J. (2018). A educação em creche: Os desafios das pedagogias com nome. In S. Araújo & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7–27). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2020). O risco da escolarização da creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 12–20.

Formosinho, J., & Formosinho, J. O. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(4), 591–606. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737237

Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação, da conceção à realização*. Lusociência.

Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Eds.), Researching leadership in early childhood educa tion (pp. 181–192). Tampere University Press. https://www.researchgate.net/publication/365030018_Dimensions_of_Pedagogical_Leadership_in_Early_Childhood_Education_and_Care

Franco, M. L. (2008). *Análise do conteúdo*. Liber Livro Editora Lda.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions – Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.

Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education, 38*(2), 205–227. https://doi.org/10.1080/19415257.2011.573613

Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership, 55*(7), 6-10. https://www.sjsu.edu/edleadership/docs/Breaking_the_Bonds__Fullan_.pdf

Fullan, M. (2000). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373391.pdf

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições Asa.

Fullan, M. (2006). *The new meaning of educational change* (5rd ed.). Routledge.

Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Wiley.

Gairín, J., & Villa, A. (1998). *Los equipos de los centros docentes: Análisis de su funcionamiento*. https://www.researchgate.net/profile/Marina-Tomas-Folch/publication/259997090_Estudio_de_las_necesidades_de_formacion_de_los_equipos_directivos_de_los_centros_educativos/links/54d92fd50cf24647581d94b8/Estudio-de-las-necesidades-de-formacion-de-los-equipos-directivos-de-los-centros-educativos.pdf

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8ª ed.). Allyn & Bacon.

GEP (Gabinete de Estratégia e Planeamento). (2024). *Carta social - Rede de serviços e equipamentos: Relatório 2023*. https://www.cartasocial.pt/documents/10182/13834/Carta+Social+-+Relat%C3%B3rio+2023.pdf/719607bd-9f1a-4373-b39d-15c2d8813d99

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.

Gibbs, L. (2020). Leadership emergence and development: Organizations shaping leading in early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(4), 672–693. https://doi.org/10.1177/1741143220940324

Gibbs, L. (2022). Leadership emergence and development: Organizations shaping leading in early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(4), 672–693. https://doi.org/10.1177/1741143220940324

Gibbs, L. (2024). *Cultivating leadership in early childhood education and care: Trouble, complexity and promise*. https://doi.org/10.4324/9781003277590

Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 26*(2), 173–197. https://doi.org/10.3102/01623737026002173

Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente* (16.ª ed.). Objectiva.

Greenfield, W. (1999). *Para uma teoria da administração escolar: A centralidade da liderança*. Asa.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly, 13*(4), 423–451. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125–142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P., & Kantamara, P. (2000). Leading at the confluence of tradition and globalisation: The challenge of change in Thai schools. *Asia Pacific Journal of Education, 20*(2), 45–57. https://doi.org/10.1080/02188791.2000.10600182

Halttunen, L. (2016). Distributing leadership in a day care setting. *Journal of Early Childhood Education Research, 5*(1), 2–18. https://journal.fi/jecer/article/view/114048

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 503–527. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press. https://eric.ed.gov/?id=ED530692

Harris, A. (2004). Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature. *Leading and Managing, 10*(2), 1–10. https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.145102

Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. National College for School Leadership. University of Warwick. https://www.researchgate.net/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice

Henderson, L., Nuttall, J., Wood, E., & Martin, J. (2022). The potential of 'leading identity' as an analytic concept for understanding Educational Leadership development in early childhood education. *Teachers and Teaching*, *28*(7), 875–889. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137140

Heikka, J. (2013). Enacting distributed pedagogical leadership in Finland: Perceptions of early childhood education stakeholders. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 255–273). Tampere University Press. http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061624

Heikka, J., & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(4), 568–580. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444

Heikka, J. & Waniganayake, M., (2011) Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14:4, pp. 499-512. DOI: 10.1080/13603124.2011.577909

Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), pp. 30–44. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143212462700

Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., Strehmel, P., & Waniganayake, M. (2019). Leadership in early education in times of change – an orientation. In J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, P. Strehmel, & M. Waniganayake (Eds.), *Leadership in early education in times of change: Research from five continents* (1st ed., pp. 13–16). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.4

Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2020). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education, 24*(3), 333–348. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923

Heikkinen, K.-M., Ahtiainen, R., & Fonsén, E. (2022). Perspectives on leadership in early childhood education and care centers through community of practice. *SAGE Open, 12*(2), 21582440221091260. https://doi.org/10.1177/21582440221091260

Hill, M., & Hill, A. (2016). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.

Ho, D. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education, 14*(1), 47–59. https://doi.org/10.1080/13603120903387561

Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research, 48*(1), 53–71. https://doi.org/10.1080/0031383032000149841

Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Leadership task in early childhood education. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 213–234). Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103166/978-951-44-9173-3.pdf?sequence=1

Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., & Kawase, M. (2016). Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(3), 406–421. https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551

Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013). Cross-national contexts of early childhood leadership. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 7–13). Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103166/978-951-44-9173-3.pdf?sequence=1

Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership Ltd. https://research.acer.edu.au/teaching_standards/3/

Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), pp. 379–399). Sage.

Jorde-Bloom, P. (1990). The child care center director: Policy perspectives on increasing requisite qualifications. *Early Education and Development, 1*(3), 185–204. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0103_2

Kagan, S., & Hallmark, L. (2001). Cultivating leadership in early care and education—Reaping the harvest of a new approach to leadership. *Child Care Information Exchange, 140*, 1–6. https://www.researchgate.net/publication/234634784_Cultivating_Leadership_in_Early_Care_and_Education–Reaping_the_Harvest_of_a_New_Approach_to_Leadership

Kemp, N., & Josephidou, J. (2023). Creating spaces called hope: The critical leadership role of owner/managers in developing outdoor pedagogies for infants and toddlers. *Early Years, 43*(3), 641–655. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2235913

Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista,* 10(15), 124-136. http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213

Kivunja, C. (2015). Leadership in early childhood education contexts: Looks, roles, and functions. *Creative Education, 6*, 1710–1717. https://doi.org/10.4236/ce.2015.616172

Klevering, N., & McNae, R. (2019). Making sense of leadership in early childhood education: Tensions and complexities between concepts and practices. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice, 33*, 5–17. https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-002

Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análise de conteúdo: Teoria e prática*. Paidós.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Sage.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30*(4), 498–518. https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006

Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration, 43*(6), 619–629. https://doi.org/10.1108/09578230510625728

Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Elementary Teachers' Federation of Ontario. https://www.researchgate.net/publication/242698648_Teacher_Working_Conditions_That_Matter_Evidence_for_Change

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Department for Education and Skills (DfES) / National College for School Leadership. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7df7f9e5274a2e87daeb06/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership. Disponível em

https://www.gov.uk/government/publications/seven-strong-claims-about-successful-school-leadership

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly, 35*(Supplemental), 679–706. https://doi.org/10.1177/00131619921968798

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, *4*(3), 177–199. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Linking leadership to student learning: The contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0013161X06293424

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Student Success, Temple University. https://www.academia.edu/84403372/What_we_know_about_successful_school_leadership

Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings to the Wallace Foundation*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf

Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais rigorosa na investigação em educação. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Orgs.), *A investigação em educação e a formação de professores: Desafios e perspetivas* (pp. 51–71). UA Editora.

Lima, L., Torres, L., & Sá, V. (2020). Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. In L. Lima, L. Torres, & V. Sá (Eds.), *Diretores escolares em ação* (pp. 7–17). Fundação Manuel Leão.

Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga. https://repositorium.sdum.uminho.pt/

Machado, I. (2020). O desenvolvimento dos profissionais da infância facilitado pela liderança pedagógica no âmbito da formação em contexto. *Cadernos de Educação de Infância, (119)*, 46–55.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. MECI / Direção-Geral da Educação. https://www.dge.medu.pt/orientacoes-pedagogicas-para-creche

Martin, J., Nuttall, J., Henderson, L., & Wood, E. (2020). Educational leaders and the project of professionalisation in early childhood education in Australia. *International Journal of Educational Research, 101*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101559

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Association for Supervision and Curriculum Development. https://www.drake.edu/media/collegesschools/soe/documents/edl/School_Leadership_that_Works.pdf

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

McCrea, N. L. (2015). *Leading and managing early childhood settings: Inspiring people, places and practices*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107445598

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação, 2*(2), 49-65. https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. In *Curriculum quality analysis and impact review of European early childhood education and care (CARE – European Early Childhood Education and Care Publications)*. CARE – European Early Childhood Education and Care. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (1991). Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República*, n.º 107, Série I-A, 2521–2530. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). Decreto-Lei n.º 105/2025, de 12 de setembro. *Diário da República*, n.º 176, Série I, 1–18. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/105-2025-935098429

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (1989). Despacho Normativo n.º 99/89, de 24 de janeiro. *Diário da República*, n.º 248, 1.ª série, 4789–4792. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/99-549453

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2007). Decreto-Lei n.º 64/2007, de 14 de março. *Diário da República*, n.º 52/2007, 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/64-2007-518425

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República*, n.º 167, 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/Portaria/262-2011-671660

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2012). Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro. *Diário da República*, n.º 242, 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/Portaria/411-2012-189958

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2020). Portaria n.º 271/2020, de 24 de novembro. *Diário da República*, n.º 229/2020, 1.ª série, 15–17. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/Portaria/271-2020-204957674

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2021). Portaria n.º 199/2021, de 21 de setembro. *Diário da República*, n.º 184, 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/Portaria/199-2021-171672325

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2022). Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho. *Diário da República*, n.º 144, 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/Portaria/198-2022-186721643

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2023). Portaria n.º 190-A/2023, de 5 de julho. *Diário da República*, n.º 129, 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/Portaria/190-a-2023-215270116

Modise, M. (2020). Pedagogical leadership in early childhood development: A means for quality practices through professional training. In *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship* (BCES Conference Books, Vol. 17). Bulgarian Comparative Education Society. https://www.researchgate.net/publication/343127095_Pedagogical_Leadership_in_Early_Childhood_Development_A_Means_for_Quality_Practices_through_Professional_Training

Modise, M., Mampane, S., & Phatudi, N. (2023). Early childhood leaders' conceptualisation and understanding of leadership in community centres. In M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe, & T. Phala (Eds.), *Global perspectives on leadership in early childhood education* (pp. 27–46). Helsinki University Press. https://doi.org/10.33134/HUP-20-3

Monteiro, E., Zen, G., Silveira, M., & Ribeiro, N. (2012). *Coordenador pedagógico: Função, rotina e prática*. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.

Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Sage Publications.

Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315779904

Moss, P. (2024). Unindo esforços: Rumo a um sistema de educação de infância totalmente integrado. In C. Tomás, T. Almeida, & D. Lino (Eds.), *Entrelaçamentos sobre a educação em creche: Perspetivas, olhares e desafios* (pp. 15–32). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Movahedazarhouligh, S. (2021). A scoping review of the knowledge base, landscape, and trends in leadership literature in early intervention, early childhood, and early childhood special education. *Infants & Young Children, 34*(2), 159–177. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000196

Movahedazarhouligh, S., Banerjee, R., & Luckner, J. (2021). An examination of current leadership practices in early childhood and early childhood special education: A mixed methods study. *Early Education and Development*, 1–23. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1909937

Movahedazarhouligh, S., Banerjee, R., & Luckner, J. (2022). Leadership development and system building in early childhood education and care: Current issues and recommendations. *Early Years*, 43(4–5), 1045–1059. https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2047899

Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research, 2*(2), 157–169. https://doi.org/10.1177/1476718X04042974

Murray, J., & Clark, R. M. (2013). Reframing leadership as a participative pedagogy: The working theories of early years professionals. *Early Years, 33*(3), 289–301. https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781135

Myran, S., & Masterson, M. (2020). Training early childhood leaders: Developing a new paradigm for professional development using a practice to theory approach. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(2), 173–196. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1803924

National College for School Leadership. (2001). *Leadership in schools*. NCSL. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a758c4fed915d506ee7fab8/0268.pdf

New Leaders for New Schools. (2009). *Principal effectiveness: A new principalship to drive student achievement, teacher effectiveness, and school turnarounds*. NLNS. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532064.pdf

Newmann, F. M., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. ASCD. https://eric.ed.gov/?id=ED387925

Neves, L., & Coimbra, J. L. (2017). Relação da liderança do diretor com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português. *Revista E-Psi, 7*(1), 1–24. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125933/2/382667

Nivala, V. (2002). Leadership in general, leadership in theory. In E. Hujala & V. Nivala (Eds.), *Leadership in early childhood education: Cross-cultural perspectives* (pp. 13–24). Oulu University Press. https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/37372/isbn951-42-6853-9.pdf?sequence=1#page=15

Nivala, V., & Hujala, E. (2002). *Leadership in early childhood education: Cross-cultural perspectives*. University of Oulu. https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/37372/isbn951-42-6853-9.pdf

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE Publications.

OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264192829-en

OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264035461-en

OECD. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Portugal 2012*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264176720-en

OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: Highlights*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2014-en.

OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Starting Strong. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264233515-en.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners* (TALIS). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*, TALIS. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

OECD. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en

OECD. (2022). *Early childhood education and care workforce development: A foundation for process quality* (OECD Education Policy Perspectives, No. 54). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e012efc0-en

OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care*, TALIS. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/20af08c0-en.

Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D., & Musis, C. (s.d.). *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*. Universidade Católica. https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf

Oliveira, D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem da UERJ, 16*(4), 569-576. https://docs.bvsalud.org/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Formação contínua e desenvolvimento profissional em contexto: Integração do conhecimento experiencial e sistematizado. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 9*, 29-53.

Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: Um caminho para estudar as transições na pedagogia-em-participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2020). Pedagogias participativas: Espelho para a aprendizagem solidária. *Educação*, *24*(1), 14–24. https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.02

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2011). Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(2), 223–235. https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574410

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. A. (2002). A formação em contexto: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & T. M. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 1-40). Pioneira Thomson Learning.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 27*(51), 19-28. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28 revistas.uneb.br

Page, J., & Waniginayake, M. (2019). Early childhood educational leaders in Australia: Tensions and possibilities in leadership preparation and capacity building. *International Studies in Educational Administration*, *47*(2), 23–36. https://www.cceam.org/publications/isea/isea-vol-47-no-2/

Palaiologou, I., & Male, T. (2019). Leadership in early childhood education: The case for pedagogical praxis. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *20*(1), 23–34. https://doi.org/10.1177/1463949118819100

Parente, C., Vieira, F., Fernandes, E., & Pinheiro, C. (2015). As potencialidades da liderança docente e do desenvolvimento profissional em contexto: resultados de um estudo empírico. *Revista Educação e Políticas em Debate*, *4*(1), 127–149. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52392/1/Parente%20et%20al.pdf

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Pereira, J. R. (2014). *A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspetivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará.

Pereira, J. R. (2020). A relação eficaz entre formações centradas numa pedagogia participativa e o desenvolvimento de lideranças pedagógicas na educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (121), 35–38.

Peeters, J., & Brandt, S. (2011). Aprender a profissão: o apoio mútuo entre profissionais. *Cadernos de Educação de Infância*, (121), 12–13.

Pelletier, G. (1996). Entre le cristal et la fumée: Former le personnel d'encadrement administratif de l'éducation aux États-Unis et au Canada. *Administration et Éducation*, (66), 53–65.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1676-25922023000100110000010&lng=en

Pittinsky, T. L., & Zhu, C. (2005). Contemporary public leadership in China: A research review and consideration. *The Leadership Quarterly, 16*, 921–939. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.09.003

Pinazza, M. (2018). Liderança de um contexto educacional em mudança. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 27*(51), 85–103. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p85-103

Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, *38*(2), 169–188. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824

Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Decreto-Lei n.º 104/2020. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 247, pp. 4–7. https://dre.pt/application/conteudo/151865082

Pugach, M., & Johnson, L. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Love Pub.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Quirion, C. (1994). *L'approche-service appliquée à l'école: Une gestion centrée sur les personnes*. Les Éditions de la Chenelière inc.

Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática* (1ª ed.). Universidade de Aveiro.

Resende, R. (2016). Técnica e investigação qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, *2*(1), 50–57.

Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. Prentice Hall.

Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. https://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Syntheses Iteration (BES). New Zealand Ministry of Education. http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170

Rodd, J. (1997). Learning to be leaders: Perceptions of early childhood professionals about leadership roles and responsibilities. *Early Years, 18*(1), 40–44. https://doi.org/10.1080/0957514970180108

Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). Open University Press.

Rodd, J. (2015). *Leading change in early years*. Open University Press.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.

Santos, M. (2019). À procura da mudança. In CNE (Conselho Nacional de Educação) (Ed.), *Estado da Educação 2018* (pp. 4–10). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/pt/

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling: Excellent schools need freedom within boundaries. *Educational Leadership, 41*(5), 4–14. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf

Sergiovanni, T. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Edições ASA

Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017). Portugal – Key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. Recuperado de www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm

Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Araújo, S. B. (2024). Portugal – Key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. Recuperado de www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm

Shore, R. A., Lambert, R. G., & Shue, P. L. (2020). An evaluation of leadership professional development for early childhood directors. *Leadership and Policy in Schools, 20*(4), 690–703. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734629

Silva, M. J. (2010). *Líderes e lideranças nas escolas portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sims, M., Forrest, R., Semann, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education*, *18*(2), 149–166. https://doi.org/10.1080/13603124.2014.962101

Sims, M., Waniganayake, M., & Hadley, F. (2018). Educational leadership: An evolving role in Australian early childhood settings. *Educational Management Administration & Leadership, 46*, 960–979. https://doi.org/10.1177/1741143217714254

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education Press. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=KEJkwyharFwC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Effective+Leadership+in+the+Early+Years+Sector:+The+ELEYS+Study&ots=fvWO8sv5YP&sig=DIkChfjFE_120R41VLeNrZu_I5Y&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20Leadership%20in%20the%20Early%20Years%20Sector%3A%20The%20ELEYS%20Study&f=false

Sisson, J. H., Lash, M., Shin, A. M., & Whitington, V. (2021). Co-constructed leadership in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education, 27*(4), 797–819. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1914350

Slot, P., Leseman, P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality and process quality in Dutch early childhood education and care. *Early Childhood Research Quarterly, 33*, 64–76. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001

Sousa, J. (2016). *Formação em contexto: Um estudo de caso praxeológico* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Souza, L. K. (2020). Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. *Psi Unisc*, 4(1), 52–66. https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i1.13500

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher, 30*(3), 23–28. https://doi.org/10.3102/0013189X030003023

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(1), 3–34. https://doi.org/10.1080/0022027032000106726

Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stamopoulos, E. (2015). The professional leadership and action research training model: Supporting early childhood leadership. *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(4), 39–48. https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/183693911504000406

Stamopoulos, E., & Barblett, L. (2020). *Early childhood leadership in action: Evidence-based approaches for effective practice*. Routledge

Strehmel, P. (2016). Leadership in early childhood education: Theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research, 5*(2), 344–355. https://journal.fi/jecer/article/view/114065

Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., & Waniganayake, M. (Eds.). (2019). *Leadership in early education in times of change: Research from five continents* (ILRFEC Research Monograph No. 3). Verlag Barbara Budrich. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23736/1006408.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Repositório Institucional. http://hdl.handle.net/10400.21/2274

Tadeu, B., & Lopes, A. (2024). Precisamos de cuidar de quem cuida: Estudo sobre a construção de identidades profissionais de educadoras de infância de bebés. *Educação, Sociedade & Culturas*, 68,1-21. https://doi.org/10.24840/esc.vi68.849

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121 https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1077800410383121

Tomás, C., Rocha, C., Ferreira, M., Nazário, R., & Faria, D. (2024). Educadoras/es em creche: esboço de um retrato sociográfico em Portugal. In C. Tomás, T. Almeida, & D. Lino (Orgs.), *Entrelaçamentos sobre a educação em creche: perspetivas, olhares e desafios* (pp. 77–96). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

UNICEF. (2008). Transição dos cuidados na infância. *Innocenti Report Card*, (8). Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/508

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC,* 1(1).

Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologias das Ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Varpanen, J. (2021). Early childhood education leadership in Finland through the lens of structure and agency. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(3), 518–533. https://doi.org/10.1177/1741143220903727

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 33*(2), 89-116.

Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva,

& I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Edições Pedago.

Yin, R. K. (2006). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255–316. https://doi.org/10.3102/00346543074003255

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

Waniganayake, M. (2002). Leadership training: With training can anyone become a leader?. *Cross-Cultural Perspectives Early Childhood Leadership.* 115-125. https://www.researchgate.net/publication/285663682_Leadership_Training_With_Training_can_Anyone_become_a_Leader

Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Shepherd, W. (2017). *Leadership: Contexts and complexities in early childhood education* (2nd ed.). Oxford University Press.

Whalley, M., John, K., Whitaker, P., Klavins, E., Parker, C., & Vaggers, J. (2019). *Democratising leadership in the early years: A systemic approach*. Routledge.

Winter, J., & Sweeney, J. (1994). Improving school climate: Administrators are key. *NASSP Bulletin, 78*(564), 65-69. https://doi.org/10.1177/019263659407856414

Wilhelm, W. (1996). Aprendendo com os líderes do passado. In P. F. Drucker Foundation (Org.), *O líder do futuro: Visões, estratégias e práticas para uma nova era* (5ª ed.). Futura.

Wenger, E. (2011). Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

Wolcott, H. F. (1990). On seeking — and rejecting — validity in qualitative research. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). Teachers College Press.

Anexos

Anexo A

Parecer da Comissão de Ética para a investigação em Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 018/2022

Relator: Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Título do projeto: *Pedagogia em creche. Formar para liderar e liderar para a (trans)formação praxeológica*

Equipa de Investigação: Daniela Júlia Marques da Silva (IR), Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade: Infância, desenvolvimento e Aprendizagem, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professora Doutora Maria de Fátima Vieira (Orientadora), Instituto de Educação da Universidade do Minho; Professora Doutora Sara de Barros Araújo (Orientadora), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Pedagogia em creche. Formar para liderar e liderar para a (trans)formação praxeológica.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 12 de abril de 2022.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo B

Consentimento informado, livre e esclarecido para a participação em investigação

Universidade do Minho
Instituto de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO
de acordo com a Declaração de Helsínquia[8] e a Convenção de Oviedo[9]

Solicitamos que leia com atenção todas a informações apresentadas de seguida e se considerar que algo não está claro ou correto, pedimos que nos contacte. Caso concorde com a proposta que lhe é apresentada, solicitamos que assine o presente documento.

Título do Projeto: Pedagogia em creche: Formar para liderar e liderar para a (trans)formação praxeológica

Autora do Projeto: Daniela Silva

Orientadoras: Professora Doutora Maria de Fátima Vieira e Professora Doutora Sara Barros Araújo

Contactos: maisinfanciaportugal@gmail.com | 969721378

Começamos por agradecer o seu tempo para participar neste projeto.

Esta participação enquadra-se no estudo "Pedagogia em creche: Formar para liderar e liderar para a (trans)formação praxeológica", que tem como objetivos gerais: (a) caracterizar e enquadrar a liderança pedagógica nos contextos de creche, em Portugal, através do estudo e análise dos seus papéis, funções e atribuições; (b) estudar e compreender os processos de formação e desenvolvimento profissional que contribuem para o reconhecimento e explicitação de uma liderança pedagógica em creche, e (c) avaliar e compreender os efeitos de uma proposta de formação e desenvolvimento profissional das lideranças pedagógicas na melhoria da qualidade e na (trans)formação praxeológica em contexto de creche.

A realização deste estudo desenvolve-se no âmbito do programa de doutoramento em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, na especialidade Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem.

Neste âmbito, o convite que lhe dirigimos é para preencher um primeiro questionário de identificação de diretores(as) técnicos(as) e posteriormente participar num grupo focal com diretores(as) técnicos(as) em creche.

Ao longo de toda a investigação, é garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências e é garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Os dados do estudo serão preservados durante 10 anos após a conclusão do mesmo. Findo este período todos os dados serão destruídos.

Para qualquer esclarecimento adicional poderá contactar a investigadora responsável através dos contactos anteriormente apresentados.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Grata pela sua atenção e colaboração

A Investigadora: _____ Data: ___/___/_____

.....

.....

[8] http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf
[9] http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como, todas as informações verbais que me foram disponibilizadas pela pessoa que acima assina. Foram-me garantidos o anonimato, a confidencialidade, o uso exclusivo dos dados para o presente estudo e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

☐ *Aceito participar do estudo* "Pedagogia em creche: Formar para liderar e liderar para a (trans)formação praxeológica".

☐ *Aceito a gravação (áudio e vídeo) do encontro online* do grupo focal, de modo a facilitar o tratamento dos dados (a transcrição do grupo focal será enviada aos participantes de modo a garantir que o discurso seja fiel à mensagem que se pretende transmitir).

Nome completo: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexo C

Questionário de Caracterização do Perfil Profissional dos/as Diretores/as Técnicos/as



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Questionário de Caracterização do Perfil Profissional dos/as Diretores(as) Técnicos(as)

Para dar início à realização do presente grupo focal e para que se possa obter uma caracterização dos/as diretores(as) técnicos(as) que participam neste grupo, solicitamos que preencha o seguinte questionário.

O preenchimento do questionário demorará cerca de 15 minutos.

Este questionário está organizado em quatro partes:

1. Caracterização sociodemográfica dos/as diretores(as) técnicos(as);
2. Caracterização dos contextos de creche;
3. Experiência profissional dos/as diretores(as) técnicos(as)
4. Formação inicial e contínua dos/as diretores(as) técnicos(as);
5. Condições de trabalho.

A sua participação é muito importante para contribuirmos para a melhoria do conhecimento sobre a creche.

Agradeço, antecipadamente, toda a sua atenção e colaboração.

Atenciosamente
Daniela Silva
Id 4239

Parte 1. Caracterização Sociodemográfica dos/as Diretores(as) Técnicos(as)

Por favor, partilhe connosco algumas informações sobre si.

1. **Género:**

__ feminino
__ masculino
__ outro
__ prefiro não responder

2. **Idade**

__ anos

3. **Nível de escolaridade:**

____ licenciatura
____ mestrado
____ doutoramento
____ outro

4. **Categoria profissional:**

____educador(a) de infância
____outro. Qual_____

5. **Situação Profissional:**

____ diretor(a) técnico(a) com atividade simultânea em sala. Qual a sala? _____
____ diretor(a) técnico(a) sem atividade em sala.

6. **Atualmente, exerce as funções de diretor(a) técnico(a) da creche em acumulação com as funções de coordenação pedagógica da educação pré-escolar?**

____ sim
____ não

Parte 2. Caracterização do Contexto de Creche

Por favor, partilhe connosco algumas informações sobre a sua instituição/creche.

7. **Qual o distrito e a cidade onde se localiza a sua creche?**

_____

8. **A sua creche situa-se**

____ em meio urbano
____ em meio rural
____ em meio suburbano

9. Qual é o setor em que se enquadra a sua creche?

___ setor privado sem fins lucrativos

___ setor privado com fins lucrativos

___ outro. Qual? _____

10. Ano de constituição da creche

_____

11. Que respostas sociais e educativas existem na sua instituição?

_____

12. Quantas salas tem a sua creche?

_____

13. Qual o número aproximado de crianças nas salas da sua creche?

___ crianças na sala de berçário (4 meses aos 12meses /aquisição da marcha)

___ crianças na sala de 1 a 2 anos (aquisição da marcha aos 24 meses)

___ crianças na sala de 2 a 3 anos (24 aos 36 meses)

___ crianças de outra sala (preencher este campo somente se a sua instituição tem mais salas do que as três primeiras indicadas).

14. Quantas pessoas-trabalhadores(as) fazem parte da sua creche (mesmo que tenha outras respostas sociais na sua creche, identifique somente a equipa da creche?

___ educadores(as) de infância

___ ajudantes de ação educativa

___ auxiliares de serviços gerais

___ outros: _____

___ total

15. A sua creche é certificada pelo Sistema de Qualificação das Respostas Sociais (SQRS), desenvolvido pelo Instituto de Segurança Social (ISS) ou pela ISO 9001?

___ sim. Qual? _____

___ não

Parte 3. Experiência Profissional dos/as Diretores(as) Técnicos(as)

Por favor, partilhe connosco algumas informações sobre a sua experiência profissional.

16. Como foi efetuada a sua nomeação para o lugar de diretor(a) técnico(a)?

___ recrutamento e seleção por parte da direção da instituição.

___ nomeação por parte da equipa.

___ sistema rotativo entre a equipa (todos os anos um dos elementos da equipa assume a direção técnica da creche).

17. Desde quando trabalha nesta creche (data)?

_____

18. Desde quando exerce funções de diretor(a) técnico(a) nesta creche (data)?

_____

19. Teve experiência profissional em creche antes de ser diretor(a) técnico(a) (nesta ou em outras instituições)?

___ sim.

Em que funções? _____

Durante quanto tempo? _____

___ não.

20. Quantos anos de experiência tem como diretor(a) técnico(a) no total (nesta e em outras creches)?

___ anos _____ meses

21. Quantos anos tem de experiência profissional em creche (independentemente da categoria profissional ou funções que tenha exercido, em qualquer creche na qual já tenha trabalho)?

___ anos _____ meses

22. Das funções e tarefas que realiza, indique as três que considera mais relevantes para o seu papel de diretor(a) técnico(a) da creche:

i)_____

ii) _____

iii) _____

23. Das funções e tarefas que realiza como diretor(a) técnico(a) da creche, indique aquela à qual dedica mais tempo:

_____

24. Das funções e tarefas que realiza como diretor(a) técnico(a) da creche, existe alguma tarefa que realize e que considere que não deveria ser sua função?

___ sim. Qual(ais)? _____

___ não

25. Realiza reuniões com a equipa da sua creche?

___ sim

___ não

a) Caso realize reuniões com a equipa, qual a periodicidade? (para cada grupo profissional, por favor, indique a periodicidade com que reúne: semanal; quinzenal; mensal; trimestral; anual; outra periodicidade).

Grupo Profissional	Periodicidade
Educadores(as) de infância	
Ajudantes de ação educativa	
Auxiliares de serviços gerais	
Outros: _____	
Outros: _____	
Outros: _____	

26. Participa da elaboração do projeto educativo da creche?

___ sim.

___ não.

27. A equipa da creche participa na elaboração do projeto educativo da creche?

___ sim. Quem? _____

___ não.

28. Participa na elaboração dos projetos pedagógicos da creche?

___ sim.

___ não.

29. Existe algum sistema ou procedimento de avaliação de desempenho implementado na sua creche?

___ sim.

___ não.

30. Caso exista um sistema ou procedimento de avaliação de desempenho, participa da implementação deste processo?

___ sim.

___ não.

Parte 4. Formação Inicial e Contínua dos/as Diretores(as) Técnicos(as)

Por favor, partilhe connosco algumas informações relativas à sua formação inicial e contínua, e em relação à formação na sua creche

31. A sua formação inicial incluiu conteúdos formativos relacionados com o exercício de funções de direção técnica/liderança para a creche?

___ sim. Qual(ais)? _____

___ não

32. Antes de iniciar funções como diretor(a) técnico(a) frequentou alguma formação sobre direção técnica/liderança para a creche?

___ sim. Qual(ais)? _____

___ não

33. Depois de iniciar as suas funções de diretor(a) técnico(a) já frequentou formações sobre direção técnica/liderança para a creche?

___ sim. Qual(ais)? _____

___ não

34. Considera a sua formação atual adequada para a direção técnica/liderança para a creche?

___ sim

___ não

35. Nos últimos 5 anos frequentou alguma formação para além das referidas anteriormente (mesmo que não relacionada com a direção técnica/liderança para a creche)?

___ sim

___ não

a. Caso tenha respondido positivamente à questão anterior, por favor, indique quais os temas/áreas nos quais fez formação nos últimos 5 anos?

_____

36. Quais são as áreas de formação e desenvolvimento profissional em que considera ter maior necessidade de aprofundar conhecimentos com vista ao desempenho das suas funções de diretor(a) técnico(a)?

_____

37. Quem é o responsável pela formação contínua da equipa da sua creche?

_____

38. Na sua creche existe um plano de formação?

___ sim

___ não

___ não sei

a. **Participa da elaboração do plano de formação da equipa da sua creche?**

___sim. Como?

____ Preenchimento de questionário

____ Realização de uma reunião de equipa

____ A partir do sistema de avaliação de desempenho

____ outro: _____

___não

b. **Existe alguma participação por parte das equipas da sua creche na elaboração do plano de formação?**

____ sim. Como?

____ Preenchimento de questionário

____ Realização de uma reunião de equipa

____ A partir do sistema de avaliação de desempenho

____ outro: _____

____ não

39. Na sua creche, alguma vez foi responsável por dinamizar formação interna para a sua equipa?

____ sim. Qual(ais) os temas abordados? _____

____ não

40. Nos últimos dois anos foram proporcionadas formações à equipa?

____ sim

____ não

a. **Caso tenha respondido positivamente à questão anterior, quais as áreas de formação e que elementos da equipa participaram?**

_____

Parte 5. Condições de Trabalho

Por favor, partilhe connosco algumas informações sobre as suas condições de trabalho como diretor(a) técnico(a) da creche.

41. Pensando nas condições do seu trabalho como diretor(a) técnico(a) da creche, se pudesse alterar ou modificar três fatores da organização do seu trabalho (no seu dia a dia), com vista à melhoria do mesmo, o que modificaria?

i)_____

ii) _____

iii)_____

Nome do(a) diretor(a) técnico(a) (facultativo): _____

Mensagem Final:

Agradecemos muito a sua participação e colaboração no preenchimento do presente questionário, com a certeza de que será um excelente contributo para a concretização da presente investigação.

Muito obrigada pela sua participação!

Daniela Silva

Anexo D

Guião de Moderação dos Grupos Focais

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Guião de Moderação dos Grupos Focais
Diretores(as) Técnicos(as) de Creche – Portugal continental

Objetivos gerais:

a) Caracterizar e enquadrar a liderança pedagógica nos contextos de creche, em Portugal, através do estudo e análise dos seus papéis, funções e atribuições;
b) Analisar e compreender as perceções dos diretores técnicos em contextos de creche, sobre o seu papel, as suas funções e atribuições.

Enquadramento	Objetivos Específicos	Questões	Notas/observações
Acolhimento dos/as participantes	● Acolher de forma positiva todos os/as participantes.	● Agradecer e dar as boas-vindas a todos/as os/as diretores/as técnicos/as; ● Confirmar a assinatura do consentimento informado, livre e esclarecido.	
Enquadramento e motivação à participação.	● Motivar os(as) diretores(as) técnicos(as) para a participação no encontro; ● Garantir a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados.	● Apresentar a pessoa que assegurará a assistência ao GF; ● Assegurar a confidencialidade e a autorização para a gravação do encontro; ● Solicitar a participação de todos/as, procurando que sintam que há lugar à livre expressão de cada um(a) e clarificando que não há certos nem errados e o mais importante é escutar as experiências e conceções de cada um(a). ● Apresentação dos/as participantes (nome próprio ou pseudónimo).	
Dimensão 1 **Funções, atribuições e responsabilidades da direção técnica**	● Estudar e compreender as principais responsabilidades e atribuições dos/as diretores(as) técnicos(as)	**1.** A Portaria n.º 262/2011 que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, define no n.º 2, do artigo 9.º as funções e competências da direção técnica. No vosso dia-a-dia como concretizam e	Excerto da Portaria 262/2011, Artigo 9.º, n.º 2 Ao diretor técnico compete: a) Desenvolver um

Enquadramento	Objetivos Específicos	Questões	Notas/observações
em creche	em creche, em Portugal continental. ● Caracterizar as funções da direção técnica da creche, compreendendo as suas especificidades e mais-valias.	operacionalizam estas funções? **2.** Quais são as funções e tarefas às quais dedicam mais tempo e aquelas em que gostariam de investir mais? Porquê? **3.** Consideram uma mais-valia para a creche a existência de uma direção técnica? Porquê? **4.** Consideram existir algum tipo de relação entre as funções de direção técnica e as funções de coordenação pedagógica? (aguardar pela resposta e em caso afirmativo questionar – Qual a natureza dessa relação?)	modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da creche; b) Supervisionar os critérios de admissão, conforme o disposto no regulamento interno; c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade; d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais; e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche; f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais; g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades, promovendo uma continuidade educativa; h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças.
Dimensão 2 **Formação Inicial e Contínua**	● Compreender as perceções dos/as diretores(as) técnicos(as) sobre o impacto da formação inicial no desempenho das funções de direção técnica; ● Reconhecer as	**5.** Tendo em conta a sua formação atual (inicial e contínua), que elementos deste processo formativo considera que são mais relevantes para o desempenho das suas funções? **6.** Consideram necessária alguma formação específica para o exercício das funções de direção técnica? Porquê? Em caso afirmativo qual ou sobre que	

Enquadramento	Objetivos Específicos	Questões	Notas/observações
	necessidades de formação contínua dos/as diretores(as) técnicos(as), com vista à melhoria do desempenho dos mesmos.	conteúdos? **7.** Qual a vossa opinião sobre a direção técnica ser exercida por um(a) educador(a) de infância ou outro profissional das áreas das ciências sociais e humanas ou ciências da educação? Porquê? **8.** Se pensássemos num plano formativo de especialização para diretores técnicos em creche, quais os conteúdos que consideram mais relevantes incluir? Porquê?	
Dimensão 3 **Experiência Profissional Prévia**	● Compreender as perceções dos/as diretores(as) técnicos(as) sobre o impacto da experiência profissional prévia para o desempenho das funções de direção técnica.	**9.** Que experiências profissionais prévias influenciam mais o seu trabalho como diretor(a) técnico(a)? **10.**Identifica algum tipo de experiências pessoais que também contribuem para o desempenho do seu papel como diretor(a) técnico(a)?	No decorrer das respostas obtidas é crucial compreender: - As contribuições de ter sido ou não educador(a) de infância antes de ser diretor(a) técnico(a); - As contribuições de ter exercido funções prévias de coordenação e/ou direção.
Dimensão 4 **Condições de trabalho**	● Conhecer as conceções dos/as diretores(as) técnicos(as) em relação às condições necessárias para o exercício das suas funções e atribuições. ● Compreender a perceção dos/as diretores(as) técnicos(as) em relação às condições de trabalho de que dispõem. ● Compreender as condições inerentes ao exercício das funções de direção técnica.	**11.**Consideram ter, nas vossas creches, condições para desempenharem um trabalho adequado de direção técnica? **12.**Como diretores(as) técnicos(as) da creche quais são os constrangimentos que sentem no desempenho das vossas funções? **13.**Qual a vossa opinião sobre a direção técnica ser exercida em regime de exclusividade ou em acumulação de funções educativas em sala? **14.**Se pudesse mudar alguma coisa nas suas condições de trabalho para melhorar a qualidade do seu desempenho, o que mudaria? (com a direção, com a equipa, com as crianças e com as famílias)?	A questão 13); somente será colocada se em momento algum, esta dimensão for abordada direta ou indiretamente, no decorrer da pergunta anterior.

Enquadramento	Objetivos Específicos	Questões	Notas/observações
Dimensão 5 **Conceções de liderança na creche**	● Compreender as conceções que os(as) diretores(as) técnicos(as) têm sobre os conceitos de liderança e liderança pedagógica. ● Conhecer as perceções dos/as diretores(as) técnicos(as) sobre a liderança pedagógica.	**15.**O que entendem pelo conceito de liderança pedagógica na creche? **16.**O que seria uma boa liderança em creche? Porquê? **17.**Quais são as condições que, na vossa opinião, favorecem uma boa liderança na creche?	
Dimensão 6 **Práticas e estilos de liderança na creche**	● Conhecer e compreender as práticas de liderança das creches em Portugal continental. ● Identificar os estilos de liderança implementados nas creches em Portugal continental.	**Cultural Organizacional** **18.**Na vossa instituição estão definidos valores e princípios subjacentes ao trabalho na creche? **19.**Qual é que consideram ser o papel da direção técnica na definição dos valores e princípios pedagógicos da creche? **20.**Quais são as condições que consideram necessárias para que na creche exista um clima organizacional positivo? Qual o papel da direção técnica a este nível?	
		Comunicação **21.**No vosso dia-a-dia como planificam e organizam a comunicação (interna e externa) na vossa creche? **22.**Quais as estratégias de comunicação que implementam com as equipas e com as famílias?	Solicitar alguns exemplos se necessário
		Trabalho em equipa e gestão de pessoas **23.**Qual tem sido o vosso papel no recrutamento e seleção de novos elementos para a equipa da creche? **24.**Quais são as práticas e estratégias que desenvolvem no vosso dia-a-dia para promover o trabalho em equipa? **25.**Que condições facilitadoras e que constrangimentos encontram nesse trabalho (de promoção do trabalho em equipa)?	
		Formação contínua da equipa **26.**Será possível partilharem um pouco da	Como é organizada a formação, quais os

Enquadramento	Objetivos Específicos	Questões	Notas/observações
		vossa experiência ao nível da formação contínua e do desenvolvimento profissional das vossas equipas de creche? Como estão organizados os processos de formação das equipas nas vossas creches? **27.**Qual tem sido o vosso papel neste domínio? **28.**Consideram que a formação contínua tem tido impacto na melhoria do desempenho dos/as profissionais da equipa da creche? Em que medida ou pode partilhar alguns exemplos? **29.**Consideram que a formação contínua tem tido impacto na melhoria da qualidade da creche? Em que medida ou pode partilhar alguns exemplos?	principais temas e conteúdos que têm sido trabalhados, quem costuma participar das formações, etc.
		Supervisão pedagógica **30.**De que forma, enquanto diretores(as) técnicos(as), participam da elaboração do projeto educativo da creche e dos projetos pedagógicos de sala? **31.**De que forma, como diretores(as) técnicos(as), acompanham as atividades e projetos de sala? **32.**Quando realizam reuniões com a equipa da creche, quais são os principais assuntos abordados? **33.**Como é que nas vossas creches é realizado o acompanhamento e a supervisão da equipa (particularmente educadores/as de infância e auxiliares)? Podem partilhar alguns exemplos? Nas vossas instituições existe algum sistema ou procedimento de avaliação de desempenho? Qual a participação dos/as diretores(as) técnicos(as)?	
Dimensão 7 Qualidade das práticas em creche	● Compreender as conceções dos/as diretores(as) técnicos(as) sobre a qualidade em creche.	**34.**Quais são, na vossa opinião, os critérios ou condições que caracterizam uma creche de qualidade? Porquê? Quem consideram ser os responsáveis pela qualidade da creche? Porquê	
Dimensão 8	● Analisar as perceções dos/as	**35.**Que relação consideram que possa existir entre o desempenho das vossas	

Enquadramento	Objetivos Específicos	Questões	Notas/observações
Impactos da liderança na qualidade das práticas na creche	diretores(as) técnicos(as) sobre a relação entre o desempenho das suas funções e a qualidade dos contextos. ● Conhecer e compreender as perceções dos/as diretores(as) técnicos(as) sobre o impacto da sua atividade na qualidade dos contextos de creche.	funções de direção técnica da creche e a qualidade efetiva da creche, nas seguintes dimensões: - Organizacional; - Trabalho educativo de sala; - Experiências proporcionadas às crianças; - Relações com a família e comunidade. **36.**Conseguem descrever alguma situação que tenham vivido e que possa demonstrar esta relação? Se pudessem mudar alguma coisa no vosso trabalho para melhorar a qualidade das vossas creches, o que mudariam? (concretamente em relação ao vosso trabalho, às vossas funções e atribuições)?	
Conclusão e considerações finais	● Reforçar as condições favoráveis à livre expressão de todos os(as) diretores(as) técnicos(as), de modo a facilitar a comunicação de informações ainda não expressas.	Gostaríamos que se sentissem à vontade para acrescentar sugestões e/ou recomendações que possam considerar relevantes para melhor conhecer e compreender o papel dos/as diretores(as) técnicos(as) na creche, em Portugal.	
Agradecimentos finais	● Renovar o agradecimento da participação de todos; ● Garantir a confidencialidade e o anonimato no tratamento dos dados.	A vossa participação neste grupo focal foi muito importante. Agradeço-lhes profundamente toda a disponibilidade demonstrada. Logo que tenhamos a transcrição enviaremos via email para todos os participantes.	