

CONHECIMENTO, POLÍTICA E COMUNIDADE
na Educação das Crianças e na Formação dos Profissionais



Desenho de Madalena M. (4 anos), Colégio Centeio, Setúbal

LIVRO DE ATAS

VIII SLBEI

SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IV CLABIE

CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E
EDUCAÇÃO

Setembro 2025

LIVRO DE ATAS

Organização



Apoios



VIII SLBEI

SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IV CLABIE

CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO

Conhecimento, política e comunidade na educação das crianças e na formação de profissionais

17, 18 e 19 de setembro de 2025

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Portugal

FICHA TÉCNICA

Editor **Instituto Politécnico de Setúbal**

ISBN **978-989-36404-4-9**

Suporte **Eletrónico**

Página na internet <https://eventos.esse.ips.pt/slbei2025/>

Organização geral

Elisabete Xavier Gomes Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação;
CIEQV

Cleriston Izidro dos Anjos Universidade Federal de Alagoas

Ana Luísa de Oliveira Pires Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação;
CICS-NOVA

Fábio Hoffmann Pereira Universidade Federal de Alagoas

Fernando Ilídio Ferreira Universidade do Minho

Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira Universidade do Minho

Solange Estanislau Instituto Federal de São Paulo

Dhemy Brito Universidade do Minho

Imagem da Capa **Madalena M.**

Design Gráfico **Pedro Felício**

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA INCLUSIVA E EQUITATIVA

NUNES¹, Sofia; SEABRA², Filipa; SOUSA³, Joana

¹ LE@D, Universidade Aberta, Portugal, 2001633@estudante.uab.pt

² LE@D, Universidade Aberta, Portugal, filipa.seabra@uab.pt

³ Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (2021.03265.CEECIND), jsousa@ie.uminho.pt

Resumo

A educação de infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que é neste período que se estabelecem os pilares fundamentais para a aquisição e consolidação das aprendizagens. Por esse motivo, torna-se indispensável garantir que as práticas pedagógicas sejam de qualidade, inclusivas – conscientes dos diferentes tipos e formas de discriminação – e promotoras de igualdade de oportunidades. É, nesta senda, que a presente comunicação, baseada num estudo em fase de projeto, no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica, da Universidade Aberta, na linha de investigação em supervisão e desenvolvimento profissional, procura debater em que medida a supervisão pedagógica (nomeadamente baseada em práticas sistémicas), enquanto prática de acompanhamento e orientação das equipas pedagógicas, pode e deve contribuir significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, em contexto de educação de infância, e assim criar ambientes pedagógicos e curriculares mais capazes de responder às necessidades de todas as crianças. Começamos por apresentar os conceitos-chave, para de seguida explorar a sua pertinência no contexto em estudo. Terminamos com a proposta de investigação que, por um lado nos permitirá indagar a pertinência destas práticas de supervisão, na melhoria das práticas pedagógicas inclusivas – assentes numa perspetiva interseccional –, e equitativas, e por outro lado compreender as necessidades de formação contínua dos educadores e dos auxiliares de ação educativa, relacionadas com as práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-Chave: Supervisão pedagógica; educação de infância; formação contínua; educação inclusiva e equitativa; interseccionalidade.

Introdução

A presente comunicação, baseada no trabalho de dissertação de mestrado em supervisão pedagógica, da Universidade Aberta, pretende explorar a contribuição da supervisão pedagógica, em contexto de educação de infância (EI), em primeiro lugar para a melhoria da qualidade dos ambientes pedagógicos e curriculares, numa perspetiva de inclusão e equidade, e em segundo lugar para o sucesso do desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas.

Analisaremos, ao longo do artigo, como a supervisão pedagógica em EI e o desenvolvimento profissional contínuo das equipas pedagógicas, são indispensáveis para a criação de ambientes pedagógicos e curriculares mais focados nas necessidades das crianças e consequentemente, como tem o potencial para tornar os ambientes pedagógicos e curriculares mais inclusivos e equitativos. Em última análise, capazes de

tornar o desenvolvimento virtuoso para todas as crianças, independentemente do seu género, cor de pele, religião, cultura, etnia, capacidade ou classe socioeconómica.

A diversidade presente nos contextos educativos exige que as equipas pedagógicas estejam conscientes dos lugares de exclusão social (Stoer et al., 2004), estabelecidos pelas várias formas de exclusão e opressão (racismo, classismo, adultismo, capacitismo, sexismo, homofobia, transfobia, entre outras) e das consequências da sobreposição de mais do que uma forma de exclusão (Crenshaw, 1989), e possam, de forma consciente e informada, (re)construir novas crenças e significados sobre as suas práticas, permitindo assim a (re)criação de ambientes pedagógicos e curriculares que ofereçam experiências de desenvolvimento e de aprendizagem para todas as crianças. Esta visão, mais ampla, que engloba ainda a interseccionalidade (Bruillard et al., 2005), permite responder de forma mais adequada aos desafios do dia a dia, em contextos diversificados, nomeadamente, em contextos mais interculturais e globalizados, como é o caso deste estudo, que é desenvolvido em Frankfurt am Main (FFM), na Alemanha.

A formação inicial de educadores²⁹, a formação contínua e a supervisão das práticas pedagógicas poderão ser contextos que auxiliam as equipas pedagógicas nos processos de (des)construção das suas crenças e permitem a reflexão sobre a implementação de ambientes pedagógicos e curriculares mais respeitosos e plurais, orientando as suas práticas, de forma a garantir a criação de contextos educativos que ofereçam experiências de desenvolvimento e de aprendizagem capazes de responder às necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Silva et al., 2016).

A supervisão como ferramenta potenciadora de inclusão e equidade

A supervisão pedagógica como ato de reflexão, tem como intuito poder oferecer um espaço seguro e estruturado para as equipas pedagógicas analisarem as suas práticas, questionarem as suas perceções e refletirem sobre os desafios da sua prática pedagógica. Através da partilha e da reflexão conjunta sobre as questões relacionadas com a inclusão e a equidade, os processos de supervisão permitem equacionar respostas e até mesmo repensar e transformar as práticas pedagógicas, propondo uma reformulação que esteja de acordo com os princípios da educação inclusiva e da equidade (Silva, 2009). Por outras palavras, e tal como reforçam Meirinho e Galvão (2014), a troca de pontos de vista diferentes e experiências, permite-nos ampliar a nossa perceção da realidade, o que, por um lado, proporciona a validação de novos significados e, por outro lado, abre caminhos para repensar e aperfeiçoar formas de atuação no futuro. Para este artigo, dada a orientação sistémica das práticas de supervisão pedagógica implementadas, no contexto a estudar, importa focar as práticas de supervisão pedagógica sistémicas, de natureza construtivista.

Em contexto de supervisão pedagógica sistémica, as equipas pedagógicas supervisionadas podem, segundo Ebbecke-Nohlen (2022), observar, descrever e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, com um certo distanciamento da situação, o que permite um ambiente de reflexão, que promove a formulação de questões relacionados com a forma como agem, pensam ou sentem. Esta modalidade, permite que estes temas sejam analisados e discutidos sob diferentes perspetivas, dentro do contexto educativo. Este olhar segundo diferentes perspetivas, permite alternar entre um olhar interno e um olhar externo, o que “torna possível afastar-se de descrições de problemas desgastadas e chegar a novos insights relevantes para a solução de uma forma quase lúdica”³⁰ (Ebbecke-Nohlen, 2022, p. 25).

Deste modo, podemos concluir que as práticas de supervisão pedagógica procuram a melhoria contínua e o desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas, através da mobilização, reconstrução e construção de conhecimento, num ambiente colaborativo e de diálogo (Alarcão & Tavares, 2003).

Tem, assim, a supervisão pedagógica, um papel de destaque na melhoria contínua dos ambientes pedagógicos e curriculares, dada a sua “natureza questionadora, analítica, interpretativa teorizadora e reflexiva do trabalho supervisiivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação dos resultados” (Alarcão & Roldão, 2008, como citados em Calheiros & Seixas, 2010, p. 187). Ao

²⁹ Nota de consciência: o artigo procura utilizar uma linguagem neutra, contudo, por uma questão de fluidez do texto, quando necessário os substantivos serão escritos apenas na forma masculina.

³⁰ Tradução livre do alemão

mesmo tempo, esta pode contribuir para o desenvolvimento qualitativo das escolas (Gaspar et al., 2012).

A inclusão na educação de infância

A EI – que abrange a educação de crianças de idades compreendidas entre 0 aos 6 anos – é uma fase determinante para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, motor e linguístico das crianças e desempenha um papel essencial para a educação ao longo da vida (Silva et al., 2016). Entende-se que durante este período a criança possa ser estimulada e receber apoio socioemocional, que é fundamental para promover um bom desenvolvimento holístico e estabelecer as bases (espera-se que sólidas) para a aprendizagem ao longo da vida. Nesta fase de desenvolvimento, as interações sociais e as experiências pedagógicas contribuem para promover as capacidades a desenvolver nas crianças. Assim o afirmam também Oliveira-Formosinho et al. (2013) que consideram a frequência da EI fundamental para o desenvolvimento de competências, pois, como afirmam as autoras, é neste período que as crianças aprendem as normas de interação social e constroem os seus valores, ambos imprescindíveis para o seu papel social presente e futuro.

Assim, aprender a interagir, partilhar, e a cooperar com outras crianças permite a melhoria das competências básicas essenciais para o seu desenvolvimento, nas mais diversas áreas.

Este desenvolvimento só é permitido, se for assegurado, a cada criança, vivenciar a inclusão e a igualdade de oportunidades. E tal será possível, se os ambientes pedagógicos e curriculares forem pensados, repensados e refletidos, tendo em consideração a diversidade, ou seja, numa atitude informada, consciente e reflexiva sobre as várias formas de opressão ou discriminação, garantindo que, num mundo globalizado todas as crianças tenham oportunidades de sucesso e de pertença.

Um dos objetivos do estudo que apresentamos, centra-se na identificação das perspetivas da equipa pedagógica sobre as práticas de supervisão pedagógica e os seus contributos para a melhoria dos processos de inclusão e de equidade das crianças na creche e JI. Tendo em conta que educação inclusiva, a luz deste estudo, é baseada no princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, independentemente das suas diferenças (UNESCO, 2021).

Como nos demonstram vários documentos internacionais³¹, a educação inclusiva e a equidade são ferramentas indispensáveis para a transformação social e contribuem de forma decisiva para ambientes pedagógicos e curriculares com melhor qualidade.

Todavia, como afirma Fernandes (2019), na atualidade, as agências internacionais – como são exemplo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou a União Europeia (EU): “têm vindo a influenciar de forma insidiosa políticas e práticas pedagógicas com as crianças” (p. 21), o que permite, por um lado, criar currículos que tenham em conta a diversidade de contexto, mas por outro lado – se não existir uma formação contínua, e uma reflexão das práticas pedagógicas, por parte das equipas pedagógicas – criar uma escola obsoleta, que não é capaz de acompanhar os requisitos de um mundo em constante mudança, e de responder ao mesmo tempo, às necessidades de todas as crianças, ou seja cria-se uma escola que exclui.

O contexto

Este estudo desenvolve-se em contexto de EI em uma creche e JI bilíngue, em FFM, na Alemanha.

A creche e JI são geridos por uma associação sem fins lucrativos. Uma associação de mulheres migrantes, que atua na área social apoiando e orientando mulheres migrantes na sua integração, bem como, na luta contra a discriminação e a violência de género.

Com cerca de 770 mil habitantes, a cidade de FFM, é sede do Banco Central Europeu, e estima-se, como refere Pinto (2024), que mais de 180 nacionalidades diferentes estejam representadas na cidade, sendo que cerca de 57% das pessoas que habitam a cidade de FFM, como narra Hoffmann (2024), têm uma origem migratória.

³¹ São exemplo desses documentos: a) *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, a UNESCO (2021); b) os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados em 2015, numa cimeira das Organização das Nações Unidas (ONU).

A EI, na Alemanha, está organizada, tal como em Portugal, em duas fases: a fase da creche³², dos zero aos seis anos; e a fase da educação pré-escolar (EPE)³³ dos três aos seis anos. Apesar de, na maior parte dos casos, haver uma separação física, entre a creche e a EPE – que faz com a criança tenha de transitar de uma instituição para a outra, ou então, transitar de um grupo para o outro – os fundamentos e princípios que são considerados nestas duas fases, devem seguir a mesma linha orientadora – em especial, no que diz respeito, tal como menciona Silva et al. (2016), à “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (p. 9) –, com base em respostas educativas planeadas (Cardona, 2011) que devem promover o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e socioemocional das crianças (Silva et al., 2016). A creche alvo do estudo – que conta cerca de 15 anos de existência –, é constituída por dois grupos bilíngues, enquanto a EPE – menos de 5 anos –, é constituída por um grupo bilíngue. Cada grupo de creche acolhe onze crianças, dos dez meses aos três anos, enquanto o grupo de EPE acolhe vinte crianças dos três aos seis/sete anos³⁴.

A equipa pedagógica é composta por: i) dezasseis profissionais de forma permanente – nove são educadores³⁵ e sete são auxiliares de ação educativa³⁶; ii) estudantes em estágio (Praktikant³⁷) e pessoas sem formação na área, que auxiliam a equipa pedagógica, sempre que é necessário, isto é, por ausência temporária de educadores.

Cada grupo de crianças é acompanhado por uma equipa pedagógica constituída entre quatro a cinco educadores e auxiliares. Os estagiários participam, integralmente, nas atividades do dia a dia, contudo, não contam como integrantes da equipa pedagógica, dadas as regras impostas pelos seus estágios.

Em contexto de EI, no estado de Hesse³⁸, a supervisão pedagógica, é realizada por supervisores externos (formados em supervisão, mas que não são necessariamente educadores), contratados pelas instituições de EI. Neste caso estudo, a supervisão pedagógica, é realizada sensivelmente a cada seis semanas (ou em caso de necessidade, por parte da equipa pedagógica), por um terapeuta e supervisor/coach sistémico.

A par com os momentos de supervisão pedagógica, o desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas é promovido, por um lado, através de momentos de reflexão partilhada, como são exemplo as reuniões semanais (uma hora e meia de reunião com os três grupos, mais uma hora de reunião de cada grupo), ou, por outro lado, através da formação contínua ou dos Konzeptionstag³⁹.

Pertinência do estudo

Em geral, os estudos já existentes, em língua portuguesa, apresentam reflexões sobre os diferentes tipos de supervisão pedagógica, em contexto de EI, e da sua importância para o desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas, bem como a melhoria das práticas pedagógicas, contudo, há ausência de estudos sobre a relação entre a supervisão pedagógica sistémica e as práticas pedagógicas inclusivas, a partir de reflexões interseccionais (Bruillard et al., 2005), que compreendam a diversidade e a respeitem, na senda da criação de ambientes pedagógicos que atendem às necessidades de todas as crianças.

Este estudo propõe-se analisar as práticas de supervisão pedagógica na EI, analisando os benefícios da implementação de práticas sistémicas para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, e indagar acerca das necessidades de formação contínua apresentadas pelas equipas pedagógicas de EI, partindo do pressuposto – tal como conclui Silva (2009) apoiados por outros estudos –, que a resistência a uma educação mais inclusiva pode estar intimamente ligada à falta de preparação que professores dizem ter, no que diz respeito a lidar com a diversidade dentro da sala de aula.

³² Em alemão: *Krippe*

³³ Em alemão: *Kindergarten*

³⁴ Sete anos é a idade obrigatória (e limite) de entrada no primeiro ciclo do ensino básico.

³⁵ *Pädagogische Fachkraft*

³⁶ *Pädagogische Zusatzkraft*

³⁷ *Praktikant* são o equivalente a estagiários. Podem ser estudantes do Ensino Preparatório que, por norma, ficam 2 semanas. Podem, também, ser estudantes do Ensino Profissional ou universitário, cujo tempo de duração do estágio pode variar consoante o seu propósito)

³⁸ Alemanha é uma república federal com dezasseis Estados, o que permite que cada estado adapte as leis aos seus contextos.

³⁹ As instituições de EI podem fechar três dias para repensar as suas práticas pedagógicas e para oferta formativa coletiva.

Abordagem metodológica

É pertinente a análise deste contexto, dadas as práticas de supervisão vigentes (de cariz reflexivo e sistémico) e as práticas pedagógicas implementadas. Tendo em conta as características do contexto apresentado, um estudo de caso permitirá compreender de que forma as dinâmicas de supervisão e formação contínua podem influenciar as práticas da equipa pedagógica.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, no formato de estudo de caso descritivo (Moreira et al., 2021), procura, a partir da recolha e análise de dados com recurso à análise documental e entrevistas, compreender os fenómenos sociais, junto daqueles que deles fazem parte, procurando identificar e compreender as suas perspetivas, os seus anseios, significados, ou outros fenómenos de natureza subjetiva. O recurso à metodologia qualitativa permitirá explorar as perceções, as experiências e os desafios das equipas pedagógicas em relação às práticas de supervisão sistémica, à inclusão e às suas práticas pedagógicas.

Optou-se por um desenho de investigação que favoreça a recolha rica e detalhada das perceções, significados e perspetivas que, tanto os educadores, como os auxiliares têm acerca da supervisão pedagógica como ferramenta para a educação inclusiva, explorando o seu papel como ator ativo nos processos pedagógico, na creche e no JI. Será realizado um inquérito por entrevista, uma vez que este pode "conduzir o entrevistado a expressar abertamente as suas opiniões [e] recolher dados sobre aspetos mais subjetivos e sobre as perceções do participante sobre a temática em estudo" (Moreira et al., 2021, p. 45). Consideramos, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (2013), que as entrevistas permitem obter informações úteis, detalhadas e valiosas capazes de promover uma reflexão sobre os elementos obtidos. Importa também referir que a opção pela entrevista, justifica-se dado que esta permite ainda, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), promover uma troca autêntica, na qual a pessoa que está a ser entrevistada pode expressar as suas perceções e experiências sobre certa situação e/ou contexto, dando à pessoa que está a investigar a possibilidade de uma análise mais profunda.

Com o intuito de conhecer as perspetivas e práticas de supervisão pedagógica e de práticas pedagógicas inclusivas praticadas neste contexto, os participantes escolhidos para este estudo serão a equipa pedagógica (educadores e auxiliares), tanto da creche, como do JI. Optou-se por auscultar também os auxiliares, dado o seu papel ativo no desenvolvimento de atividades pedagógicas, bem como o seu papel como parceiros e mediadores socioeducativos. A decisão de incluir auxiliares no estudo, reconhece assim, a importância do papel de todos os atores neste contexto.

Para tal fim, os participantes serão contactados diretamente através da Direção da creche e JI, garantindo uma participação totalmente informada e voluntária. Desde logo será entregue uma declaração de participação informada a todos os participantes. Por uma questão organizativa, serão realizadas entrevistas semidiretivas, já que estas permitem um equilíbrio entre um inquérito que é ao mesmo tempo estruturado e flexível, ou seja, como apontam Quivy e Campenhoudt (2013), não se trata de um guião com questões totalmente abertas, mas também não se trata de um roteiro de perguntas excessivamente inflexível. Dadas as características do contexto, pretende-se elaborar instrumentos de pesquisa próprios alinhados com objetivos deste estudo (Quadro 1), em particular. De forma a garantir clareza e relevância das perguntas pretende-se, numa fase exploratória, validar estes instrumentos, através de um pequeno teste à equipa pedagógica e auxiliares que não participem neste estudo.

Com o intuito de produzir uma base sólida e contextualizada para entender o ambiente regulamentar e institucional da creche e do JI, não só relativamente à supervisão pedagógica, e às práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, como também aos mais variados aspetos do projeto pedagógico da instituição, será realizada uma análise documental, que terá como objetivo caracterizar o enquadramento legislativo e as orientações sobre práticas de supervisão e inclusão, nomeadamente diretivas/orientações e legislação nacional/estadual alemã, bem como documentos internos da instituição, tal como, o projeto pedagógico e outros documentos e diretrizes pertinente para este estudo.

Em síntese, este desenho metodológico (Quadro 1) pretende investigar as práticas de supervisão pedagógica e as práticas pedagógicas inclusivas num contexto de creche e JI. A escolha por métodos qualitativos, como inquérito por entrevistas, é fundamentada pela necessidade de dar ênfase às perceções e significados da equipa pedagógica.

Estrutura metodológica

Contextualização	Objetivos	Técnicas de Recolha de Dados	Participantes/Fontes
0. Contexto	Caracterizar o enquadramento legislativo e orientações pertinentes sobre as práticas de supervisão e inclusão em Creche e Educação pré-escolar.	Análise Documental	Legislação nacional alemã; Orientações regionais/locais; Orientações a nível de escola sobre inclusão, equidade e supervisão na EPE e em creche; Documentos internos da instituição.
1. Significado	Compreender o significado de inclusão para a equipa pedagógica e auxiliares, explorando as suas perspetivas sobre o conceito.	Inquérito por entrevista	Educadores: 2 EPE; 2 creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
	Compreender o significado de supervisão pedagógica para a equipa pedagógica e auxiliares, explorando as suas perspetivas sobre o conceito.	Inquérito por entrevista	Educadores: 2 EPE; 2 Creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
2. Prática	Analisar quais as perspetivas dos/das Educadores/as e auxiliares sobre o trabalho desenvolvido com vista à inclusão.	Inquérito por entrevista	Educadores/as: 2 EPE; 2 Creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
3. Papel da Supervisão na inclusão	Identificar as perspetivas dos Educadores/as sobre os contributos da supervisão implementada na melhoria do processo de inclusão dos/as alunos/as na Creche/II.	Inquérito por entrevista	Educadores/as: 2 EPE; 2 creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
4. Necessidades formativas	Compreender as necessidades de formação contínua dos/as Educadores/as e auxiliares relacionadas com as práticas pedagógicas inclusivas, identificando lacunas e áreas prioritárias de desenvolvimento profissional.	Análise documental	Documentos relacionados com formação relacionada com inclusão.
		Inquérito por entrevista	Educadores/as: 2 EPE; 2 creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).

Quadro 2 Fonte: Elaboração própria

Conclusões

Este estudo pretende assim estudar em que medida a supervisão pedagógica, num cenário sistémico, contribui para a criação e desenvolvimento de equipas pedagógicas mais capazes de responder às necessidades de contexto pedagógicos diversificados, tendo em consideração aspetos interseccionais, proporcionando assim a melhoria da qualidade dos ambientes pedagógicos e curriculares, na EI (creche e pré-escolar), tornando-os mais inclusivos e equitativos.

Assim, concluímos, com a mesma certeza de que a escola só se tornará um lugar inclusivo de cariz interseccional e equitativo, se não seguir um modelo de educação tradicional (Armstrong & Rodrigues, 2014). É, pois, premente uma escola reflexiva, onde as equipas pedagógicas tenham espaço para o desenvolvimento profissional, numa perspetiva de formação contínua e de práticas de supervisão sistémica, e que assim estejam mais atentas e conscientes de todas as formas de discriminação, e de todas as formas de opressão, ao mesmo tempo que são capazes de olhar para as suas práticas e transformá-las em práticas pedagógicas de qualidade, capazes de olhar para as necessidades de cada criança e responder de forma adequada.

Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.a). Edições Almedina.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). A inclusão nas escolas (J. Matias, Trans.; 1.a). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bruillard, É., Aamotsbakken, B., Knudsen, S. V., & Horsley, M. (2005). Caught in the web or lost in the textbook? https://iartem.org/wp-content/uploads/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf
- Calheiros, M. J., & Seixas, S. R. (2010). Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica. *Revista Interações*, 6(14), 185–215. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância?: Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 20(21), 141–159. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black Feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/?utm_source=chicagounbound.uchicago.edu%2Fucf%2Fvol1989%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Ebbecke-Nohlen, A. (2022). Einführung in die systemische Supervision [Introdução à supervisão sistémica]. Carl-Auer.
- Fernandes, N. (2019). Infância e o direito à educação: dos ditos aos interditos. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 8(2), 11–26. <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28749>
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27–55.
- Hoffmann, C. F. (2024, May 3). Frankfurt hat nun mehr Einwohner als je zuvor – Ein Stadtteil wächst besonders [Frankfurt tem agora mais residentes do que nunca - um distrito está particularmente a crescer]. *Frankfurter Rundschau*, s/p. <https://www.fr.de/frankfurt/bevoelkerungsrekord-frankfurt-einwohner-erreicht-mit-ueber-770-000-einwohnern-93040558.html>
- INE. (2022). Objectivos de desenvolvimento sustentável - Agenda 2030. Indicadores para Portugal - 2015/2021. Instituto Nacional de Estatística, I.P. www.ine.pt
- Meirinho, S., & Galvão, C. (2014). Processo de supervisão em jardim de infância. Um olhar narrativo em prol do desenvolvimento profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 57–81.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação em creche: Participação e diversidade. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). Modelos curriculares para a

educação de infância: construindo uma práxis de participação (4.º). Porto Editora.

Pinto, R. (2024, October 2). Anteil der Ausländerinnen und Ausländer steigt im ersten Halbjahr auf 32 Prozent [A proporção de estrangeiros aumentou para 32 por cento no primeiro semestre do ano]. Stadt Frankfurt Am Main .

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Stoer, S. R., Magalhães, A. M., & Rodrigues, D. (2004). Os lugares de exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica. CORTEZ EDITORA. www.cortezeditora.com.br

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO-UIS. (2019). Manual para a mediação da equidade na educação (P. Ozório, Trans.). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e a Representação da UNESCO no Brasil.

AGRADECIMENTOS: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT, no âmbito dos projetos, UIDB/04372/2020 e UIDP/04372/2020 (LE@D, Universidade Aberta) e do CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.