

Desafios da supervisão escolar frente a implantação da BNCC em redes municipais do sul do estado de Minas Gerais

Challenges of School Supervision in the Implementation of the BNCC in Municipal School Systems in the south of Minas Gerais state

Ana Paula Junqueira Guimarães¹
Regilson Maciel Borges²
Daniella Gualberto Neves³

Resumo:

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem imposto novos desafios à gestão pedagógica das escolas brasileiras, sobretudo no acompanhamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse cenário, a supervisão escolar assume papel central na mediação entre as políticas curriculares e as práticas docentes. Este artigo analisa os desafios enfrentados pela supervisão escolar na implantação BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa realizada em duas redes municipais de ensino do sul do estado de Minas Gerais. A metodologia da pesquisa fez uso de entrevistas semiestruturadas com supervisoras escolares e evidenciou dificuldades na formação continuada, resistências docentes, limitação da autonomia pedagógica, fragilidades no suporte institucional e manifestações do currículo oculto. Os resultados discutem a necessidade de fortalecimento do papel mediador da supervisão escolar, da efetiva formação docente e de estratégias que favoreçam a articulação entre as políticas curriculares e as especificidades locais. A pesquisa destaca ainda a importância da escuta, da reflexão pedagógica e da colaboração como caminhos para uma implementação efetiva da BNCC.

Palavras-chave: BNCC; Políticas curriculares; Supervisão escolar; Formação docente; Educação básica.

Abstract:

The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) has posed new challenges to the pedagogical management of Brazilian schools, especially in monitoring the early years of elementary school. In this context, school supervision plays a central role in mediating between curricular policies and teaching practices. This article analyses the challenges faced by school supervision in implementing the BNCC in the early years of elementary school, based on research carried out in two education networks in southern Minas Gerais state. The research methodology consisted of semi-structured interviews with school supervisors and highlighted difficulties in continuing education, teacher resistance, limited pedagogical autonomy, weaknesses in institutional support, and manifestations of the

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA); Supervisora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Carrancas, Minas Gerais-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4533-0184>. E-mail: anapaulajunqueira42@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais-Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Avaliação Educacional (GEPPEAE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>. E-mail: regilson.borges@ufla.br.

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA); Psicóloga na Atenção Básica da Prefeitura Municipal de Perdões, Minas Gerais-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8327-8144>. E-mail: neves.daniellag@gmail.com.

hidden curriculum. The results discuss the need to strengthen the mediating role of school supervision, effective teacher training, and strategies that foster the articulation between curricular policies and local specificities. The research also highlights the importance of listening, pedagogical reflection, and collaboration as paths for the BNCC to be effectively implemented.

Keywords: BNCC; Curricular policies; School supervision; Teacher training; Basic education.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada na Portaria n.º 1570, de 20 de dezembro de 2017, do Ministério da Educação (MEC), com enfoque na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Brasil, 2017a). Alves e Oliveira (2022) mencionam que após essa homologação, em 6 de março de 2018, educadores, em diferentes regiões do Brasil, passaram a analisar o documento, a fim de compreender sua implementação e impactos na Educação Básica. Entretanto, foi somente em 14 de dezembro de 2018 que o país passou a ter uma BNCC prevista para toda a Educação Básica, tendo em vista que o Ensino Médio também passou a ser contemplado.

A partir de então, Alves e Oliveira (2022) destacam que houve uma mobilização das redes de ensino de todo o país para análise e concretização da BNCC. Dentre algumas das estratégias para isso, o Ministério da Educação (MEC), juntamente às Secretarias da Educação (estaduais e municipais), realizou o Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC. Nesse momento, a gestão e os profissionais da educação realizaram estudos e debates acerca do texto final da BNCC com o objetivo de construir currículos e implementá-la em todas as escolas do território nacional.

A Base se apresenta como um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Seus fundamentos pedagógicos estão assentados no desenvolvimento de competências e na educação integral. Sua implementação aponta para o pacto interfederativo, dependendo do regime de colaboração para alcance de seus objetivos (Brasil, 2017b). A Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017 trouxe orientações em relação à implementação da BNCC, pontuando que a adequação dos currículos à BNCC deveria ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 (Brasil, 2017c).

Especificamente no estado de Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi instituído por meio da Resolução n.º 470, de 27 de junho de 2019, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Todavia, com o intuito de haver uma normatização mais abrangente sobre o tema, foi publicada a Resolução

CEE n.º 481, de 1º de julho de 2021, que define o CRMG para toda a Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Minas Gerais, 2021).

Posto isso, o objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar os desafios enfrentados pela supervisão escolar ao desempenhar suas funções no processo de implantação da BNCC nas unidades escolares de duas redes municipais de ensino do sul do estado de Minas Gerais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I das referidas redes municipais, contando com a participação de três supervisoras escolares⁴, que se dispuseram participar e contribuir voluntariamente com a pesquisa. O projeto de pesquisa obteve sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sob o parecer CAAE 6.720.866, vinculado à pesquisa de mestrado intitulada “Os desafios da supervisão escolar na implantação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental: o caso de duas redes municipais de ensino do sul de Minas Gerais”.

Neste estudo, adotamos a concepção de supervisão escolar proposta por Rangel (2008), compreendida como prática mediadora e formativa que ultrapassa funções meramente administrativas e fiscalizadoras, articulando-se ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, ainda que existam distintas denominações (coordenação, orientação, supervisão pedagógica), utilizamos o termo ‘supervisão escolar’ para designar o conjunto de atribuições envolvendo o acompanhamento pedagógico, a formação continuada e a mediação curricular.

Para as entrevistas, foram estabelecidas categorias de análise com o objetivo de obter informações sobre a orientação e o acompanhamento dos professores pela supervisão escolar, no que diz respeito ao planejamento curricular, baseando-se no Currículo Referência de Minas Gerais e na BNCC, bem como nas reuniões pedagógicas voltadas ao processo formativo docente.

Reconhecendo a relevância do papel desempenhado pela supervisão escolar na mediação do trabalho do professor, no processo formativo, na elaboração de propostas pedagógicas, planejamento, nas avaliações internas e externas, torna-se imprescindível a realização de trabalhos científicos que contextualizem as abordagens sobre o assunto. De igual modo, reitera-se a importância de pesquisas que enfatizem a necessidade de compreender a BNCC e sua implementação no contexto escolar.

⁴ Cabe esclarecer que, no Estado de Minas Gerais, o especialista que acompanha o trabalho pedagógico na escola é denominado supervisor escolar, considerando que, em outros estados brasileiros, o mesmo especialista é nomeado de coordenador pedagógico.

1. Referencial teórico

1.1 Supervisão Escolar em tempos de reformulação das políticas curriculares

A supervisão escolar no Brasil passou por diversas transformações ao longo das décadas, Saviani (2008) ressalta que em períodos históricos como a ditadura militar, a supervisão assumiu tarefas de caráter burocrático, atuando mais como executor de políticas educacionais e organizador de currículos do que como mediador pedagógico ou orientador de práticas docentes. Nessa época, a centralização do poder vigente restringia sua função ao cumprimento de diretrizes ideológicas do regime.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394 de 1996, houve avanços com relação à autonomia e reflexão crítica dos educadores (Saviani, 2008), todavia, em muitas redes a supervisão escolar ainda é marcada por atividades “que mais exigem atenção”, destacando-se “[...] o atendimento aos alunos, a substituição de professores e as atividades burocráticas, dentre outras atividades que acabam por intensificar seu trabalho” (Malewschik; Ricardo; Hobold, 2017, p. 75). Compreender sua atuação exige resgatar os princípios históricos que moldaram essa função e as políticas públicas que a sustentam.

Segundo Saviani (2008), desde a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, já havia elementos referentes à supervisão das atividades educacionais, conforme pode-se observar no Plano de Ensino elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega, que traz a representação de uma visão supervisora. Entretanto, o autor destaca que, somente com o Plano Geral dos Jesuítas, conhecido como *Ratio Studiorum*, de 1599, é que a ideia de supervisão educacional se tornou evidente na figura de um agente denominado de prefeito geral dos estudos, cuja função era auxiliar o reitor “[...] na boa ordenação dos estudos, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer” (Saviani, 2013, p. 55).

Após a independência do Brasil, surgiu a questão da autonomia na organização da instrução pública com a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, que distribuiu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e áreas densamente povoadas do Império. Conforme Saviani (2008), o artigo 5º da mesma lei prescrevia que os estudos deveriam ser contínuos, seguindo o “método do Ensino Mútuo”; “[...] o professor absorve as funções de docência e também de supervisão. Instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem dos alunos” (Saviani, 2008, p. 22).

Houve um movimento de renovação do ensino no final do século XIX, que ganhou força na primeira metade do século XX e foi impulsionado na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); nesse documento, defendia-se a universalização de uma escola pública, laica e gratuita. É precisamente num contexto de maior ênfase na utilização de recursos para a organização dos serviços educacionais, voltado para a eficiência do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles o supervisor (Saviani, 2008).

No final da década de 1960, durante o período militar, houve uma busca por adaptar a educação à nova realidade por meio de reformas no sistema de ensino. Nesse período, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 252 de 1969, que promoveu alterações significativas nos cursos de Pedagogia, que foi, então, organizado na forma de habilitações (Saviani, 2008).

Desse modo, abriu-se o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. De acordo com Silva Junior (2008, p. 223), “os estudos sobre a supervisão escolar emergem no Brasil nos anos 1960 ligados de maneira aparentemente indissociável aos estudos sobre currículo”. Nesse período, era responsabilidade do supervisor educacional orientar os professores, garantindo que uma estrutura curricular planejada para a escola, incluindo os critérios e procedimentos de avaliação, fosse implementada da melhor maneira possível. Ser supervisor implicava garantir a concretização eficaz do currículo. No entanto, zelar pelo currículo não implicava em interferir na sua criação ou questionar suas origens. A definição dos currículos era uma responsabilidade dos órgãos e das autoridades superiores do sistema educativo e às escolas cabia apenas tomar conhecimento dessas orientações e agir de acordo com elas.

A partir dos anos 1990, a supervisão escolar, conforme Rangel (2008), começa a ser reinterpretada de modo que, para a autora, “ressignificar a supervisão tem dois sentidos: o de reconceituá-la e de revalorizar a sua formação e ação, reconhecendo seus aspectos gerais, básicos e sua especificidade” (Rangel, 2008, p. 74). Diante disso, observa-se que a ressignificação busca superar a visão reducionista da supervisão como controle administrativo, reconhecendo-se a importância de uma formação específica e sua centralidade pedagógica.

Vale destacar que a função de supervisor recebe distintas denominações no Brasil, sendo “supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina” (Rangel, 2008, p. 75). Em Minas Gerais, a supervisão pedagógica se refere ao acompanhamento

sistemático do processo educacional, avanços à melhoria da prática docente e ao desenvolvimento institucional. Diferencia-se da coordenação por seu caráter mais avaliativo e normativo, garantindo o cumprimento das diretrizes educacionais. A autora pontua, ainda, que o objeto específico da supervisão escolar em nível de escola é o processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa ótica, é possível compreender que o papel da supervisão escolar vai além de simples tarefas organizacionais, ocupando uma posição central no aprimoramento do processo educativo como um todo. Portanto, é necessário refletir até que ponto esse profissional tem condições efetivas de exercer suas atribuições no contexto escolar atual, onde o equilíbrio entre a gestão administrativa e a supervisão pedagógica continua sendo uma questão em aberto.

1.2 O percurso histórico de elaboração da BNCC e a participação da Supervisão Escolar no processo de implementação da BNCC

Silva e Giovedi (2022) analisam a Base Nacional Comum Curricular buscando entender se ela respeita os princípios constitucionais de pluralidade pedagógica, liberdade de ensino e autonomia escolar. Os autores observam que o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 menciona “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental, sem definir claramente o que isso significa, o que gera disputas sobre seu conceito. Argumentam que essa indefinição é coerente com a liberdade pedagógica e pluralidade de ideias.

Segundo os autores, a disputa sobre os “conteúdos mínimos” levou à criação da BNCC, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), embora sem consenso (Silva; Giovedi, 2022). A respeito da expressão base nacional comum curricular, Aguiar (2018, p. 727) ressalta a ambiguidade no uso de expressões como “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, “formação básica comum” e “base nacional comum curricular”, que revela, segundo a autora, as “tensões e disputas existentes no campo educacional, decorrentes de visões diferenciadas sobre projetos de sociedade e de educação [...]. Nisso, observa-se que a própria definição das expressões em disputa reflete projetos distintos em permanente conflito.

No processo de construção da BNCC, Aguiar (2018) aponta ainda a influência do setor privado representado por um conjunto de institutos e fundações, com destaque para o “Movimento Todos pela Educação” e “Movimento pela Base”, cujas ideias se manifestam na defesa pela criatividade, empreendedorismo, tecnologia e ciência aplicada. Na mesma perspectiva, Macedo (2019, p. 43) reforça que o processo de elaboração da Base contou “com

forte participação de fundações, *think tanks* e grupos educacionais ligados ao setor privado [...]”, que, segundo a autora, junto com secretarias de educação e seus coletivos, foram sujeitos atuantes no processo de implementação da Base, como representantes dos interesses da iniciativa privada.

Silva e Giovedi (2022) mencionam que, enquanto alguns defendiam que o currículo deveria ser elaborado pelas escolas por meio do seu projeto político-pedagógico, outros apoiavam a criação de uma base nacional comum assumida como um guia curricular. Editoras de livros didáticos, por exemplo, apoiaram a padronização do currículo, já que isso facilitava a produção e venda de livros para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ampliando seus lucros ao reduzir custos de produção (Silva; Giovedi, 2022).

A abordagem, que confere às escolas a responsabilidade de organizarem seus currículos tem implicações profundas na prática educacional brasileira, coadunando com o previsto no inciso I do artigo 12 da LDB, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Moreira (2010, p. 1) sublinha que “no currículo, sistematizam-se nossos esforços pedagógicos”, ele se “constitui, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que agimos, o que torna a todos nós, educadores, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Essa autonomia permite que as escolas adaptem seus programas de ensino às necessidades e características específicas de suas comunidades, respeitando as diversidades culturais, sociais e econômicas do país.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi implementada uma política curricular que previu o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conforme previsto na LDB de 1996, Lei n.º 9394, com força normativa e detalhando pontos específicos da LBD que tratam da organização e os princípios da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa política foi mantida nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015) e continua vigente, coexistindo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Silva; Giovedi, 2022).

Nos governos FHC, também foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como complemento às DCNs, oferecendo uma aproximação ao conceito de Base Nacional Comum. A adoção dos PCNs não se tornou obrigatória por decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando que o governo FHC tentou impor essa obrigatoriedade. Os Parâmetros foram bastante criticados por representarem um movimento em

direção à padronização curricular (Silva; Giovedi, 2022). Durante os governos Lula e o primeiro governo Dilma, os PCNs perderam relevância, enquanto as DCNs foram ainda mais valorizadas, juntamente com propostas formativas, orientações técnicas e a verificação da aprendizagem dos estudantes (Silva; Giovedi, 2022).

Silva e Giovedi (2022) apontam que, ao final do primeiro governo Dilma, a ideia predominante de que a Base Nacional Comum (BNC) poderia ser implementada por meio da edição de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), materiais orientativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Portarias do Ministério da Educação começou a perder força, inclusive dentro do próprio MEC. Essa perda de força começou com o abandono das discussões curriculares anteriores a 2015, ganhando destaque o texto elaborado por um Grupo de Trabalho que propôs documento intitulado “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional”, como alternativa à BNCC, representando “a adesão definitiva da Base às agendas empresariais [...]” (Cássio, 2019, p. 21).

A partir daí, Cássio (2019) aponta uma guinada da BNCC, consolidada após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016. No governo Michel Temer, o MEC assumiu a BNCC como política prioritária, tendo na Base uma orientação “em torno da pedagogia das competências, que remonta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos 1990” (Cássio, 2019, p. 22). O autor afirma que é inegável que a ampliação da influência política de “setores ultraconservadores e do fundamentalismo religioso no governo Temer contribuiu para que o texto da BNCC tenha se tornado ainda mais frágil do ponto de vista do combate às discriminações e da defesa dos direitos humanos” (Cássio, 2019, p. 22).

No segundo ano do governo Temer, em 15 de dezembro de 2017, é aprovado o parecer e o projeto de resolução de BNCC pelo CNE, com 20 votos favoráveis e 3 contrários. Assim, a BNCC para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil foi homologada em 20 de dezembro 2017 pelo Ministro da Educação, seguida pela aprovação da parte referente ao Ensino Médio apenas no ano de 2018. Cabe destacar que esse processo sofreu resistência de entidades sindicais, movimentos estudantis, professores, escolas, pesquisadores e especialistas em educação, manifestadas por três Conselheiras – Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar – do Conselho Nacional de Educação (CNE) à época, que pediram vistas e votaram contra o projeto, afirmando que serem “contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude

e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país” (Santana; Tuttman; Aguiar, 2018, p. 279).

No caso do estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) aderiu ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) do MEC para apoiar a implementação da BNCC, envolvendo diversos profissionais selecionados para trabalhar nas diferentes etapas educacionais. O ProBNCC previa a participação no programa mediante assinatura de Termo de Adesão pelo Secretário Estadual ou Distrital de Educação e pelo Presidente da Seccional da União dos Dirigentes Municipais de Educação do estado (Undime). Dessa forma, os entes federativos passavam a contar com o apoio nos seguintes pontos: 1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, 2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e 3. Assistência técnica (Brasil, 2019).

O Currículo Referência Minas Gerais (CRMG) foi construído com base em contribuições de redes educacionais, universidades e divulgação pública. O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) definiu, por meio da Resolução n.º 470 de 2019, o Currículo Referência como documento normativo que estabelece os direitos de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental, garantindo adequações às modalidades educacionais e diretrizes para currículo e avaliação das aprendizagens (Minas Gerais, 2019).

Na fase inicial, o currículo teve sua base construída com a contribuição das redes educacionais durante o Dia D, além do suporte e colaboração de instituições de ensino como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na ocasião, surgiram debates sobre a BNCC, questionando suas modificações e o controle do currículo, ressaltando a preocupação com a ênfase em avaliações padronizadas para medir a qualidade da educação. Nessa centralidade da avaliação, Lopes (2018, p. 26) assinala que o “o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes”.

Essa visão avaliacionista da BNCC é enfatizada por Cássio (2019, p. 13) ao afirmar que “[...] a Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular” que está “[...] alicerçada nas avaliações em larga escala” e é “[...] balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos”. Segundo o autor, esse caráter centralizador da Base responde diretamente aos grupos econômicos de reformadores educacionais que a sustentam, “[...]

ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala [...]” (Cássio, 2019, p. 34). Essa centralização do currículo fortemente articulada com a avaliação padronizada em larga escala, engessa as práticas pedagógicas e fere a autonomia dos professores (Cássio; Junior Spinelli, 2019b).

Além disso, foram levantados questionamentos sobre a construção colaborativa da BNCC, divergindo das afirmações oficiais do MEC de que houve ampla participação social no processo de elaboração da Base (Cássio, 2019). Os registros oficiais, por si só, não são suficientes para comprovar a colaboração efetiva na construção da BNCC. Cássio e Junior Spinelli (2019a, p. 6) salientam que “[...] nas propagandas da Base, o MEC chegou a anunciar com orgulho que haviam sido coletadas mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão do documento”. Contudo, os autores apontam que “[...] não se divulgou a metodologia de análise das contribuições e nem a sistematização das críticas e sugestões. Não se consegue saber, portanto, o que de fato foi incorporado à segunda versão” (Cássio; Junior Spinelli, 2019a, p. 6). Ressaltam que essa participação social tão difundida pelos apoiadores da Base, dentro e fora do governo, mostrou-se mais como uma ação de propaganda do que como um processo genuíno de diálogo público, próprio das sociedades democráticas.

O percurso histórico de elaboração e implementação da BNCC evidencia um processo marcado por ambiguidades e disputas: de um lado, a defesa da pluralidade pedagógica, da autonomia escola e da participação efetiva da sociedade nos processos decisórios; de outro, a forte pressão de setores empresariais, grupos conservadores e editoras, que deram suporte a centralização curricular. A implementação da Base, tanto em âmbito nacional quanto no estado de Minas Gerais, revela tensões entre a promessa de um currículo comum e a necessidade de respeitar as especificidades locais. Nesse contexto, a supervisão escolar aparece tensionada entre assegurar a execução de políticas curriculares que se apresentam como garantia de direitos de aprendizagem, mas que restringem a autonomia do professor e subordinam o seu trabalho a lógicas externas de padronização.

1.3 A Supervisão Escolar e a formação continuada de professores a partir da implantação da BNCC

É fundamental a formação inicial em nível superior, pois ela permite que a profissionalização comece após a formação básica em nível médio, um direito de todos. No entanto, é importante reconhecer que a formação superior não garante qualidade por si só. É consensual que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o

desenvolvimento profissional. Portanto, é indispensável criar sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

No curso do processo de implementação da Base, o MEC publicou uma série de materiais de apoio. Entre eles, explicações gerais sobre as 10 competências gerais da BNCC; materiais específicos para cada área curricular; cadernos temáticos série temas contemporâneos transversais; materiais para (re)elaboração de currículos com orientações para estados e municípios; documentos para sistematizar consultas públicas; e guias e orientações para gestores escolares e conselhos (Brasil, 2025, *on-line*).

A publicação “BNCC na Escola Guia para Gestores Escolares: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos” (Brasil, 2019a), deposita nos gestores a liderança para a revisão do PPP e a formação contínua. O Guia destaca que a equipe gestora, geralmente composta por Diretor e Coordenadores Pedagógicos, deve cooperar para promover a dinâmica de trabalho na escola, gerar oportunidades para a construção das melhores práticas pedagógicas e atuar como guardião das ações voltadas para as aprendizagens e o desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos.

No referido Guia, o item “Contexto e importância do PPP para a implementação dos novos currículos”, foi revisado por especialista do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular. O PPP é apresentado como um documento de identidade da escola, que reúne missão, visão, princípios pedagógicos, diagnóstico da realidade, objetivos de aprendizagem e planos de ação. A revisão do PPP ganha centralidade na implementação dos novos currículos, pois precisa assegurar que a comunidade escolar se aproprie dessas mudanças e reflita sobre seus impactos no trabalho pedagógico. Elaborado de forma participativa e democrática, o PPP deve orientar decisões coletivas em consonância com a legislação e o currículo vigente. Quando construído, acompanhado e avaliado com o envolvimento dos órgãos colegiados, esse processo fortalece o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (Brasil, 2019a).

O outro item do Guia, denominado “Contexto e importância da formação continuada na escola para a implementação dos novos currículos”, foi fundamentado no estudo “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências”, da Fundação Carlos Chagas e Todos pela Educação. Destaca que a formação precisa ser planejada a partir das necessidades reais dos professores e dos estudantes. Deve fortalecer o protagonismo docente, incentivar práticas colaborativas, metodologias ativas, inovação pedagógica e uso crítico de tecnologias. Espera-se que a formação continuada seja um processo permanente,

articulado ao PPP e às metas da escola, incluindo acompanhamento pedagógico, trocas de experiências e comunidades de prática profissional (Brasil, 2019a).

A respeito desse guia para gestores escolares, Viana e Schmitt (2023, p. 9) observam que o documento apresenta aspectos relacionados a gestão democrática e participativa no processo de implementação da BNCC, “[...] no entanto, é preciso ressaltar que apenas o guia não garante uma prática democrática”. Além disso, Flach e Lima (2023, p. 12) ressaltam que a atuação de agentes privados, representados pelo Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, Undime e Consed, evidencia formas de intervenção direta nos processos de organização e gestão das escolas, “[...] bem como na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, de forma a interferir diretamente na autonomia das escolas e criar um padrão nos processos gestionários sem considerar as especificidades de cada comunidade escolar”.

A formação de professores, no âmbito da implementação da BNCC, recebeu atenção com a homologação da Portaria nº 2.167, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), que instituiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

A princípio, para que se possa dimensionar a influência da BNCC na prática docente utilizando por base o parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019 e a resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019, se evidencia a influente relação da BNCC com a organização curricular dos cursos superiores, com os conhecimentos ministrados – conhecimentos esses denominados de competências-e com a carga horária. Dessa forma, os elementos centrais que constituem a estrutura de um curso de formação docente são perpassados pelos ditames da Base (Cruz; Moura; Barbosa, 2024, p. 6-7).

Nessa direção, os cursos de licenciatura são condicionados à lógica da BNCC e suas competências, assim o documento traz os princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação inicial, as competências profissionais esperadas dos docentes em consonância com as dez competências previstas na Base e os fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura; estabelecendo o prazo de dois anos para sua implementação (Brasil, 2019b). Cruz, Moura e Barbosa (2024, p. 7) alertam que esse condicionamento “[...] não só causa um estreitamento curricular, como também pode contribuir para conformar o currículo a uma compactação dos conhecimentos”. Assim, o que se anuncia é um processo de homogeneização da formação inicial que fragiliza a formação crítica a parâmetros padronizados, reduzindo a autonomia das instituições formadoras.

A respeito da formação continuada no contexto da implementação da BNCC, no ano de 2020, a Portaria n.º 882, de 23 de outubro de 2020, homologa o Parecer n.º 14/2020, que

instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (Brasil, 2020). O documento homologado organiza a formação em três dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Pauli e Silva (2023) destacam uma série de críticas que questionam o fato de terem sido criadas resoluções diferentes para a formação inicial e continuada, a criação verticalizada desses bases de formação de professores, as competências estabelecidas limitam e subestimam a diversidade dos contextos educacionais nacionais, entre outras críticas que apontam para a importância de processos participativos, transparentes e democráticos.

No ano de 2024, Nogueira e Borges (2025) salientam que, “de maneira oculta [...] enquanto diversas instituições e autores lutavam pela revogação da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, e pela aprovação das DCNs de 2025”, foi aprovada uma nova legislação. A Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura” (Brasil, 2024). A nova resolução apresenta os fundamentos e princípios da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, a base comum nacional e perfil do egresso da formação inicial e a estrutura e currículo da formação inicial. Essa resolução foi alvo críticas de sindicatos e associações, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que se manifestaram contra a aprovação do documento, posicionando-se pela revogação.

Diante desse cenário, a supervisão escolar assume relevância como espaço de mediação, reflexão e resistência frente as normativas da BNCC e seus respectivos desdobramentos nos currículos de referência dos estados brasileiros. Assim, os supervisores escolares participam da execução das diretrizes curriculares em seus contextos de trabalho, tensionando os limites da imposição das políticas com os processos participativos de revisão do PPP, com a formação continuada alinhada às necessidades dos professores e com a preservação da autonomia pedagógica das escolas. Ao assumir esse papel, a supervisão contribui para que a implementação da BNCC não seja reduzida à padronização curricular, mas seja ressignificada em práticas educativas contextualizadas.

2. Metodologia

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, que segundo Mattar e Ramos (2021, p. 132), “[...] as pesquisas qualitativas de campo procuram conservar os conceitos e os fenômenos abertos para exploração e iluminação, o que caracteriza um *design* mais flexível e emergente”.

Inicialmente, desenvolveu-se uma revisão narrativa não sistemática (Mattar; Ramos, 2021), baseada em autores de referência, para contextualizar a evolução histórica da institucionalização da supervisão escolar e as responsabilidades atribuídas a esse profissional nos contextos educacionais. Também foi abordada a trajetória de elaboração da BNCC e a participação da supervisão escolar em sua implementação, aspectos discutidos no referencial teórico deste artigo.

Posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo, cujo propósito foi coletar dados empíricos diretamente nas escolas que já iniciaram a implantação da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa fase envolveu a aplicação de entrevista semiestruturada — como instrumento de coleta de dados — com supervisores escolares, visando obter percepções sobre as práticas adotadas, os desafios enfrentados e os resultados obtidos. Segundo Lüdke e André (2013, p. 34), “[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Antes do início de cada entrevista, foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações detalhadas sobre a pesquisa e o papel das participantes. Todas as supervisoras concordaram em participar da pesquisa de forma espontânea, o que possibilitou dar voz às suas experiências, evidenciando dilemas e contradições que atravessam o exercício da supervisão. As entrevistas, realizadas em outubro de 2023, tiveram duração aproximada de 30 minutos, e foram registradas com o auxílio de um gravador (com consentimento prévio das participantes) em locais arejados e sem interferências sonoras significativas. As participantes demonstraram tranquilidade e naturalidade ao longo das conversas. Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, com atenção aos detalhes da oralidade, como silêncios, ênfases, mudanças no tom de voz e hesitações, buscando capturar as nuances da comunicação verbal.

Vale destacar que, a fim de preservar o anonimato e garantir o cumprimento dos princípios éticos, foram utilizados pseudônimos no decorrer do texto para identificar tanto as

instituições quanto as supervisoras envolvidas, protegendo a identidade de terceiros e assegurando a integridade da pesquisa. Assim, as supervisoras foram nomeadas S1, S2 e S3 e a escola em que as supervisoras S1 e S2 trabalham foi denominada Escola Municipal Maria Inácia, enquanto a escola onde atua a supervisora S3 foi chamada Escola Municipal Adelaide Bias Fortes.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro semiestruturado com questões que buscaram obter informações sobre como a supervisão escolar orienta e acompanha os professores em relação ao planejamento curricular, subsidiado pelo Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC, e quanto às reuniões pedagógicas de processo formativo docente conduzidas pelas supervisoras, além dos dilemas vividos no processo de implementação da BNCC em suas realidades.

A escolha das duas redes municipais de ensino do Sul de Minas Gerais se deu em razão da disponibilidade de acesso e da relevância do processo de implementação da BNCC em curso nessas localidades, considerando ainda a proximidade das redes com os pesquisadores que realizaram este estudo. As três supervisoras foram selecionadas por estarem diretamente vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando proximidade com as práticas de planejamento curricular e formação docente.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos adotados nesta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) através da Plataforma Brasil mediante parecer constante no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número: 6.720.866. Esses procedimentos estão em conformidade com as normas éticas vigentes, assegurando respeito as participantes e a integridade da pesquisa.

A técnica da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), foi desenvolvida em três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante das entrevistas e identificação de unidades de registro; (ii) exploração do material, com categorização inicial de temas recorrentes, como ‘formação continuada’, ‘implementação da BNCC’ e ‘avaliação da BNCC’; e (iii) tratamento dos resultados, em que as categorias foram organizadas em núcleos de sentido e interpretadas à luz do referencial teórico.

Após, foi realizada uma análise temática, que consistiu na identificação de núcleos de sentido em unidades de codificação, como frases e palavras, cujas presenças ou frequências revelaram significados relevantes. A análise possibilitou a identificação de três categorias temáticas principais, a saber: Papel da Supervisora Escolar na Formação Continuada de

Professores, Supervisão Escolar e a Implementação da BNCC e Avaliação da Implementação da BNCC sob a Ótica da Supervisora Escolar.

3. Resultados

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na pesquisa, seguidos da análise e discussão dos dados coletados nas entrevistas realizadas com as supervisoras escolares. O principal objetivo desta seção é compreender os desafios enfrentados pela supervisão escolar ao desempenhar suas funções no contexto da implantação da Base Nacional Comum Curricular nas unidades escolares em que atuam, caso específico das duas Redes Municipais de Ensino.

3.1 Papel da supervisora escolar na formação continuada de professores

Nesta categoria foram agrupadas as respostas que consideraram as questões que objetivavam compreender como as supervisoras escolares vivenciaram o processo de implantação da BNCC, desde o momento de sua divulgação até a condução de ações práticas voltadas à sua efetivação no cotidiano escolar.

A Supervisora 1 destaca a importância da formação continuada, principalmente no que se refere à interação presencial com os professores. Ela menciona que, apesar dos cursos *online* serem uma alternativa, o contato direto e o planejamento conjunto, realizados presencialmente, são fundamentais para a construção de um bom trabalho pedagógico. Ela também aborda a dificuldade de conciliar a oferta de formação com as demandas diárias da supervisão, sentindo a falta de suporte adequado para desempenhar sua função de forma mais eficaz. A fala reflete uma preocupação com a qualidade da formação e a falta de condições ideais para sua realização, sugerindo que a supervisão precisa de mais apoio para cumprir sua função de forma plena; “[...] eu acho que aquele momento da supervisão com o professor, de forma presencial, é muito importante! Você sentar para planejar, para ajudá-los na construção de um bom planejamento ou de alguma coisa que a escola vai trabalhar, faz muita falta” (S1).

A ênfase da Supervisora 1 no contato presencial como espaço privilegiado de planejamento coletivo reforça a ideia da supervisão como mediadora entre teoria e prática pedagógica. Rangel (2008) defende que a ressignificação da supervisão deve priorizar a interação e a reflexão conjunta em vez de práticas isoladas ou meramente burocráticas. O depoimento evidencia o descompasso entre a função normativa do supervisor — de apoiar e

orientar — e as condições reais de trabalho, frequentemente limitadas por falta de tempo e suporte institucional. Essa lacuna fragiliza a potência transformadora da supervisão.

As escolas estão passando por um período de adaptação ao currículo definido pela BNCC, política curricular homologada em 2017, o que traz desafios significativos. Entre eles, destacam-se a necessidade de compreender o documento, promover debates internos, superar as dificuldades de sua implementação e conciliar as exigências estabelecidas pela norma com as condições reais das escolas, com particular atenção a formação docente e a disponibilidade de materiais pedagógicos. Esse cenário demanda uma relação recíproca entre prática, teoria e norma, configurando um ciclo de reflexão-ação-reflexão. “Essas implicações tocam especialmente o trabalho supervisor, na sua ‘co-ordenação’ de oportunidades de estudos e trocas, estimulando-os e ‘coletivizando-os’” (Rangel, 2008, p. 88).

A Supervisora 2 expressa uma visão crítica sobre a formação continuada, considerando-a insuficiente para as necessidades reais das escolas e dos profissionais “Eu acho que a formação continuada está muito aquém do necessário” (S2). Ela questiona a eficácia dos cursos *on-line*, destacando que a dedicação exigida não é correspondida por todos os envolvidos. Além disso, a supervisora percebe que a função da supervisão é vista de forma negativa, sendo muitas vezes associada a uma figura de imposição, sem reconhecimento de sua capacidade para contribuir para o desenvolvimento profissional “A supervisão é só uma pessoa que vai trazer mais solicitações, mais trabalho” (S2). Ela também menciona a resistência dos professores em enxergar a supervisão como uma fonte de apoio pedagógico, refletindo uma visão antiquada e fiscalizadora dessa função: “Eu até brinco que não gosto nem de usar o termo supervisão, porque parece que estou fiscalizando algo, né?” (S2).

O depoimento da Supervisora 2 evidencia duas fragilidades centrais: (i) a insuficiência das políticas de formação continuada e (ii) a percepção negativa da supervisão como prática fiscalizadora. Saviani (2008) ressalta que, historicamente, a supervisão escolar esteve associada a tarefas burocráticas, mas precisa ser ressignificada. De forma semelhante, Silva Júnior (2008) indica que essa visão decorre de uma herança histórica de controle curricular, especialmente consolidada durante a ditadura militar. Em contrapartida, Rangel (2008) defende a ressignificação da supervisão como prática de mediação pedagógica e apoio formativo. Assim, a resistência docente à figura da supervisão reflete tensões entre passado e presente, revelando que os avanços normativos ainda não foram suficientes para transformar a cultura escolar consolidada.

A Supervisora 3 reforça sua função de ofertar formação continuada, destacando os cursos *on-line* disponibilizados na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) como uma das estratégias utilizadas. Ela menciona que, em 2024, a formação foi inteiramente *on-line*, sem a oferta presencial, sendo direcionada principalmente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano. Sua fala, ainda que objetiva, reflete a formalidade do processo de formação e a adaptação ao modelo *on-line*, sem, contudo, problematizar as possíveis dificuldades ou desafios desses modelos de cursos. Conforme destaca a supervisora: “[...] é minha função, né? Ofertar-lhes essa formação, a gente está ofertando agora, do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), *on-line*, somente *on-line*, que está tendo esse ano” (S3). A formação mencionada pela supervisora consistia, sobretudo, em repassar as professoras as orientações e os conteúdos disponibilizados nos cursos *on-line* do CNCA.

A fala da Supervisora 3 revela um entendimento formalista da função de ofertar formação, restrito ao cumprimento de programas oficiais e em formato *on-line*. Essa lógica confirma a influência de alguns agentes externos à escola no desenho da formação docente, abrindo espaço para o setor privado, fundações e *think tanks* (Macedo, 2019). Alonso (2008) argumenta que a supervisão deve ser espaço de diálogo crítico e contínuo, favorecendo a reflexão sobre práticas e não apenas a transmissão de conteúdos prescritos.

Nesse sentido, a centralização da formação no modelo *on-line* limita a interação e o debate, reproduzindo uma lógica tecnicista já criticada por Cury, Reis e Zanardi (2018), que destacam a insuficiência de suporte institucional para dar concretude à BNCC.

3.2 Supervisão Escolar e a implementação da BNCC

Nesta categoria foram agrupadas as respostas que tinham como objetivo analisar a percepção das supervisoras escolares sobre o processo de implantação da BNCC, evidenciando os desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais enfrentados nesse contexto. Além disso, foram incluídas as questões que buscaram compreender as estratégias adotadas pela supervisão para acompanhar a implementação da BNCC.

A Supervisora 1 reflete a realidade de muitos profissionais da educação que enfrentam a falta de formação estruturada para implementar políticas como a BNCC; “penso que a BNCC, até hoje, ainda é um pouco difícil de entender em certas partes, para toda a escola, né?” (S1). A crítica à falta de suporte e o uso de recursos alternativos, como vídeos e a internet, são questões que indicam o desafio da adaptação à BNCC e ao currículo, evidenciando a necessidade de mais

suporte e formação continuada. A dificuldade relatada pela Supervisora 1 reflete o que Cury, Reis e Zanardi (2018) identificam como barreiras estruturais da BNCC: excesso de normatização, linguagem complexa e falta de clareza nas orientações. O depoimento mostra que, embora a BNCC seja apresentada como instrumento de equidade, sua apropriação nas escolas enfrenta limites práticos, o que fragiliza sua função de referência nacional. A supervisão, portanto, atua em terreno ambíguo: de um lado, deve traduzir a normativa, de outro, carece de recursos para torná-la inteligível e aplicável no cotidiano docente.

Os autores apontam que, embora a BNCC tenha o intuito de unificar e melhorar a qualidade da educação no Brasil, sua execução real nas escolas enfrenta diversos dilemas, incluindo ausência de suporte adequado e falta de clareza nas orientações para os docentes. “[...] a formação docente é um ponto ainda em aberto na BNCC, o que dificulta a consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular democrática, federativa e diferenciada” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 11).

A Supervisora 2 exemplifica o processo de transição e adaptação que ocorre em muitas escolas ao implementar um novo currículo. A supervisora indica que adotou uma abordagem voltada para a conscientização e suavização dos impactos da implementação da BNCC na prática docente, o que reflete práticas de gestão pedagógica que privilegiam a adaptação gradual às novas propostas curriculares. No entanto, tal perspectiva não explicita as contradições e limites dessa política, os quais emergem quando a supervisora destaca que “o grande questionamento delas era dessa ordem, dessa sequência didática” (S2) e que “não gostavam muito mesmo, era difícil”, evidenciando as implicações para a autonomia docente e para as condições concretas das escolas.

A estratégia de “conscientização” relatada pela Supervisora 2 aproxima-se da concepção de Saviani (2008), que entende a supervisão como mediação entre a política curricular e o trabalho pedagógico. Para Saviani (2008), a supervisão educacional deve ser entendida como uma ação que possibilita a apropriação plena do conhecimento e o controle das práticas pedagógicas pelos agentes educativos, integrando teoria e prática. Por fim, um ponto enfatizado pela profissional refere-se à dificuldade de alinhar os livros didáticos aos currículos regionais. Muitas vezes, os conteúdos propostos pelos livros não correspondem aos que os professores precisam trabalhar em determinados bimestres, gerando desafios no planejamento pedagógico. Isso ocorre porque os livros didáticos são produzidos em escala nacional e tendem a desconsiderar as especificidades locais, culturais e contextuais de cada região. Essa dificuldade de alinhar os livros didáticos ao currículo regional confirma as críticas de Apple (2006), que

problematiza a hegemonia do mercado editorial na padronização curricular. Assim, a fala revela a contradição entre uma política curricular, caso da BNCC, que afirma respeitar especificidades locais e a dependência de materiais didáticos produzidos em escala nacional, pouco sensíveis às realidades regionais.

Já a Supervisora 3 ressalta a ausência de uma formação formal e a busca por alternativas, como os módulos extraclasse com os professores e a pesquisa *on-line*. Isso reflete a carência de formação continuada e de suporte institucional necessário para a implementação de novos currículos. A supervisora relatou que, ao trabalhar com a BNCC, enfrentou dificuldades devido à mudança de contexto: antes, atuava na Educação Infantil, onde os conteúdos são organizados por campos de experiência, e, ao transitar para o Ensino Fundamental, passou a trabalhar com componentes curriculares, uma estrutura curricular diferente. Embora tenha buscado alternativas como estudos em módulos e pesquisa *on-line*, ela enfrentou a ausência de uma formação específica para essa transição.

A improvisação descrita pela Supervisora 3 demonstra a falta de políticas públicas estruturadas para apoiar a implementação da BNCC. Essa carência compromete a função da supervisão como articuladora da prática pedagógica, reduzindo-a a estratégias isoladas de autossuporte. Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que a formação docente é um ponto crítico da BNCC, sem o qual a proposta tende a se fragilizar. A fala, portanto, confirma a dependência de esforços individuais diante da ausência de mecanismos coletivos e institucionais de formação.

3.3 Supervisão Escolar e a avaliação da implantação da BNCC

Nesta categoria a pesquisa também explora as expectativas das supervisoras em relação aos resultados a serem alcançados com a implementação da BNCC, considerando a formação continuada de professores, o impacto nas práticas de ensino e a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Busca compreender as estratégias adotadas para o acompanhamento da avaliação da implementação da BNCC, destacando a mediação da supervisão escolar como agente central para a integração das diretrizes curriculares ao trabalho pedagógico nas escolas. A partir das reflexões apresentadas, este estudo contribui para a compreensão do papel estratégico das supervisoras escolares na avaliação e condução da implementação da BNCC, oferecendo subsídios para o fortalecimento das práticas de supervisão e gestão pedagógica nas escolas.

A Supervisora 1 reflete as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da BNCC, principalmente em relação à tecnologia e às mudanças no contexto do aluno e do

professor, que demandam mais atenção. Sua fala evidencia que, apesar dos esforços, ainda há resistência e limitações, o que é esperado em processos de mudança curricular dessa magnitude, indicando a distância entre os pressupostos normativos decorrentes da Base e as condições concretas do trabalho docente, especialmente quanto à educação tecnológica e socioemocional. Cássio (2019, p. 34) assinala que a BNCC enseja “[...] um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala”, além disso, “ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas”.

A Supervisora 2 explica que a supervisão oferece apoio aos professores e promove o diálogo para o ajuste dos conteúdos à BNCC. Ela também menciona as adequações feitas no plano de curso do estado, indicando que trabalharam com um currículo resumido ou ajustado, priorizando determinados conteúdos curriculares. Observa-se que, muito dos conteúdos desses componentes curriculares não eram facilmente encontrados nos livros didáticos. Por isso, como a supervisora ressalta, “a dificuldade maior é transitar entre os conteúdos aos poucos. Eles não conseguem fazer isso, ainda tentam fechar todo o raciocínio de uma vez” (S2). A transição entre os conteúdos e o processo de reorganização das disciplinas de Ciências, Geografia e História permanecem desafios significativos.

A dificuldade relatada pela Supervisora 2 evidencia os desafios de adaptação curricular diante de uma política prescritiva como a BNCC. Apple (2006) destaca que o currículo é sempre um campo de disputa e resistência, e a fala da supervisora mostra como a rigidez das sequências propostas conflita com o ritmo real das práticas docentes. Assim, a avaliação da implementação não pode ser vista como mera verificação técnica, mas como espaço de negociação entre a norma e a realidade pedagógica.

A Supervisora 3 segue o plano de curso do estado e acompanha o progresso dos professores através da cobrança dos códigos alfanuméricos. Ela também menciona a necessidade de formação para lidar com a BNCC e indica que, apesar de seguir o currículo prescrito, vê a necessidade de um planejamento próprio, adaptado às realidades da escola. O uso de códigos alfanuméricos como mecanismo de controle curricular traduz a lógica de padronização criticada por Apple (2006), que entende o currículo como instrumento de poder e regulação. Além disso, esse controle reforça a expressão do caráter avaliacionista e centralizador da BNCC (Lopes, 2018; Cássio, 2019). Ao mesmo tempo, a menção à necessidade de formação confirma que a adesão formal ao plano de curso não garante apropriação pedagógica efetiva. A supervisão, nesse contexto, fica tensionada entre a exigência burocrática

de monitorar códigos e a necessidade pedagógica de promover reflexões coletivas sobre as práticas.

As falas das supervisoras podem ser relacionadas aos pressupostos teóricos de Apple (2006), que discute como o currículo escolar é moldado por ideologias, refletindo as relações de poder e as estruturas sociais existentes. No contexto das entrevistas, as supervisoras abordam como lidam com a implementação da BNCC, uma normativa nacional que apresenta diretrizes centralizadas, e como essas orientações se relacionam com a prática pedagógica nas escolas.

O currículo oculto também se manifesta nas relações de poder existentes dentro da escola. Apple (2006) discute como o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos e habilidades, mas também uma forma de socialização que transmite normas e valores implícitos, como a obediência à autoridade, a conformidade com regras não escritas e a divisão de alunos e professores em diferentes papéis. No contexto das falas das supervisoras, podemos ver que elas estão constantemente lidando com as formas de poder e controle que surgem na implementação da BNCC.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo principal investigar os desafios enfrentados pela supervisão escolar no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas de pequeno porte do Sul do estado de Minas Gerais, a partir da perspectiva das supervisoras escolares.

A análise empreendida, a partir dos resultados desse estudo, evidencia que a implantação da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora envolta por discursos de equidade e padronização curricular, revela um cenário complexo e desafiador no cotidiano das escolas públicas. As falas das supervisoras escolares entrevistadas indicam que o processo de implementação é marcado por contradições: ao mesmo tempo em que se propõe uma uniformização de objetivos e competências, as condições estruturais, formativas e culturais das escolas impõem barreiras concretas ao ideal normativo defendido pela BNCC.

A supervisão escolar, nesse contexto, se configura como elo fundamental entre o discurso normativo das políticas curriculares e a prática pedagógica cotidiana. Contudo, esse elo ainda se sustenta sobre bases frágeis, frequentemente desprovido de políticas de formação continuada, de apoio institucional e de efetiva valorização profissional. As supervisoras, em suas diferentes trajetórias e formas de atuação, expressam tanto a potência quanto os limites do seu papel, que vai além de uma função técnica: trata-se de uma prática mediadora, formativa e

política. Além disso, o estudo aponta para uma importante dimensão implícita - o currículo oculto -, que atravessa a implementação da BNCC. A resistência docente, o uso limitado dos recursos tecnológicos, a relação com os materiais didáticos e a tradução dos códigos curriculares revelam que a política educacional, ao chegar à escola, é sempre reinterpretada, negociada e, por vezes, tensionada. Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam a função da supervisão escolar como componente estratégico na mediação entre as políticas curriculares e a realidade pedagógica das escolas.

Fomentar a escuta qualificada dos profissionais da educação, assegurar processos formativos contínuos com enfoque crítico e sensível às particularidades dos contextos escolares, bem como reconhecer e respeitar as especificidades territoriais, configura-se como estratégia fundamental para que a implementação da BNCC ocorra de forma genuinamente democrática e emancipadora. Nessa perspectiva, a supervisão escolar transcende o papel de mera executora de diretrizes normativas, assumindo uma função protagonista na articulação coletiva de uma educação básica mais equitativa, contextualizada e socialmente comprometida.

Além disso, é importante considerar que a BNCC tem sido interpretada como um instrumento de intensificação do controle pedagógico e de racionalização de custos educacionais, em detrimento de políticas que assegurem melhores condições de trabalho e efetiva valorização docente (Cássio, 2019). Nesse sentido, os avanços esperados precisam ser problematizados à luz das contradições que a própria política carrega.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o tema, ressaltando a relevância de estudos futuros que aprofundem as dinâmicas entre supervisão escolar, formação docente e inovação pedagógica, fortalecendo a qualidade da educação pública brasileira.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, M. A. de S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Curriculum sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018.
- ALONSO, M. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-181.
- ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, nº 244, p.146, 21 dez. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília DF, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC na Escola Guia para Gestores Escolares:** orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília: MEC/SEF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC:** Documento Orientador. Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019.** Homologar o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Implementação.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>. Acesso em: 10 out. 2025.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; JUNIOR CATELLI, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39

CÁSSIO, F.; JUNIOR SPINELLI, R. Apresentação. In: CÁSSIO, F.; JUNIOR CATELLI, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019a. p. 5-7.

CÁSSIO, F.; JUNIOR SPINELLI, R. O encontro entre a BNCC e os professores de química, ou centralização curricular e a falácia do professor malformado. In: CÁSSIO, F.; JUNIOR CATELLI, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019b. p. 253-267.

CRUZ, A.; MOURA, A.; BARBOSA, J. BNC-Formação e BNCC: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FLACH, S. de F.; LIMA, M. F. (Indi)gestão democrática e (de)formação de gestores escolares por agentes privados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2023.

LINS, J. B. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.** Recife, 2016, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MALEWSCHIK, A. F.; RICARDO, A. J. F.; HOBOLD, M. de S. Condições de trabalho do supervisor escolar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 75-85, 2017.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019.** Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução nº 481, de 1º de julho de 2021.** Institui e orienta a implementação do Currículo referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, p. 1-18, 2025.

PAULI, R. de.; SILVA, A. R. da. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 309-321, ago./dez., 2023.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-96.

SANTANA, A. O.; TUTTMAN, M.; AGUIAR, M. A. Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 268-280, 2018.

SAVIANI, D. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Supervisão, Currículo e Avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 223-234.

SILVA, I. M. da.; GIOVEDI, V. M. A regressividade democrática da BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, n. 1, e114107, p. 1-21, mar. 2022.

VIANA, A. F.; SCHMITT, L. A. Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./dez. 2023.