

A FUNÇÃO SUPERVISORA DIANTE DAS DIRETRIZES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

THE SUPERVISORY FUNCTION IN LIGHT OF THE GUIDELINES OF THE
NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC)

Ciências Humanas • 17/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781665725](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781665725)

Alex Sandro Haas Pimentel¹

RESUMO

Este artigo examina o papel da supervisão escolar no cenário de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concebendo-a como uma instância estratégica de mediação entre as normativas curriculares nacionais e as práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar. O estudo parte da premissa de que a BNCC, ao definir aprendizagens essenciais e competências gerais, impõe às instituições de ensino o desafio de garantir a consonância entre currículo, planejamento, metodologias, avaliação e formação docente. Nesse contexto, a supervisão escolar adquire centralidade ao estruturar processos de acompanhamento pedagógico, impulsionar a formação continuada em serviço e propiciar a elaboração de práticas alinhadas aos propósitos educativos da escola. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, ancorando-se em produções acadêmicas sobre currículo, gestão pedagógica e supervisão escolar, além da análise de documentos normativos. Os achados apontam que a função supervisora, quando pautada por princípios formativos e colaborativos, contribui de forma expressiva para a transposição do currículo prescrito em experiências de aprendizagem efetivas, consolidando a intencionalidade pedagógica e a cultura do trabalho em equipe. Constata-se, ademais, que a atuação do supervisor é determinante para a efetivação de práticas avaliativas formativas, para a promoção da equidade e para a inserção intencional das tecnologias digitais no currículo. Conclui-se que a supervisão escolar é um elemento fundamental para a concretização das diretrizes da BNCC e para a salvaguarda do direito à aprendizagem, estabelecendo-se como uma liderança pedagógica imprescindível para a elevação da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Supervisão escolar; BNCC; Gestão pedagógica; Currículo; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article examines the role of school supervision in the context of implementing the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), conceptualizing it as a strategic instance of mediation between national curricular guidelines and the pedagogical practices experienced in the school environment. The study is based on the premise that the BNCC, by defining essential learning outcomes and general competencies, challenges educational institutions to ensure consistency among curriculum, planning, methodologies, assessment, and teacher training. In this context, school supervision gains centrality by structuring pedagogical monitoring processes, driving in-service continuing education, and facilitating the development of practices aligned with the school's educational purposes. The research adopts a qualitative approach, of a bibliographic and documentary nature, anchored in academic productions on curriculum, pedagogical management, and school supervision, in addition to the analysis of normative documents. The findings indicate that the supervisory function, when guided by formative and collaborative principles, contributes significantly to the transposition of the prescribed curriculum into effective learning experiences, consolidating pedagogical intentionality and a culture of teamwork. Furthermore, it is noted that the supervisor's role is decisive for the realization of formative assessment practices, the promotion of equity, and the intentional integration of digital technologies into the curriculum. It is concluded that school supervision is a fundamental element for the realization of the BNCC guidelines and for safeguarding the right to learning, establishing itself as an indispensable pedagogical leadership for raising the quality of basic education.

Keywords: School supervision; BNCC; Pedagogical management; Curriculum; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integra o escopo das políticas educacionais brasileiras direcionadas à salvaguarda do direito à aprendizagem e à formulação de referenciais unificados para a Educação Básica. O documento estipula aprendizagens essenciais, competências gerais e habilidades que devem ser garantidas ao longo da trajetória escolar, assumindo um caráter normativo na elaboração dos currículos das redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas (Brasil, 2018).

A proeminência que o currículo adquire nesse panorama ressalta a necessidade de uma articulação coesa entre a política educacional, a organização escolar e a práxis docente. Pesquisas no âmbito curricular apontam que os documentos oficiais não se concretizam de forma automática no cotidiano escolar, uma vez que são interpretados, traduzidos e ressignificados de acordo com as especificidades locais (Lopes & Macedo, 2011; Ball, Maguire & Braun, 2016). O currículo, por conseguinte, deve ser concebido como um processo dinâmico, e não meramente como um texto prescritivo.

Essa perspectiva implica o reconhecimento de que a efetivação da BNCC está condicionada a mediações institucionais. Dentre essas mediações, sobressai a atuação da função supervisora, historicamente atrelada à supervisão escolar ou à coordenação pedagógica. No passado, a supervisão esteve frequentemente associada a práticas de controle e fiscalização (Saviani, 2008). No entanto, as transformações nas concepções de gestão educacional redirecionaram essa função para um escopo predominantemente pedagógico e formativo.

Estudiosos como Libâneo (2013) e Placco e Almeida (2015) postulam que a coordenação pedagógica se configura como um espaço de articulação entre currículo, ensino e aprendizagem. Sob essa ótica, o supervisor transcende a figura de um mero executor de normativas, assumindo o papel de um profissional encarregado de fomentar a reflexão sobre a prática, organizar o trabalho coletivo e acompanhar o processo de ensino.

Investigações recentes demonstram que coordenadores pedagógicos e supervisores escolares desempenham um papel estratégico nos processos de implementação da BNCC, especialmente na estruturação de momentos de estudo, no suporte ao planejamento e na formação continuada em serviço (Gatti et al., 2019; Dourado & Siqueira, 2020). Esses profissionais atuam como mediadores cruciais entre as diretrizes curriculares e as práticas efetivadas em sala de aula.

A BNCC demanda uma coerência intrínseca entre currículo, planejamento, metodologias e avaliação. Essa exigência amplia substancialmente a responsabilidade da supervisão na edificação dessa unidade pedagógica. A tarefa não se restringe à verificação de planos de aula, mas abrange a facilitação da compreensão do documento e sua tradução em situações didáticas significativas (Brasil, 2018).

Placco, Souza e Almeida (2012) enfatizam que a formação continuada centrada no ambiente escolar é mais profícua quando se origina dos problemas reais enfrentados na prática docente. Nesse sentido, a supervisão se estabelece como um espaço privilegiado para a análise coletiva das dificuldades de

aprendizagem, o debate de estratégias e a reestruturação do trabalho pedagógico.

Outro ponto de relevância diz respeito às desigualdades educacionais e à diversidade sociocultural inerente às escolas brasileiras. Arroyo (2014) e Candau (2016) argumentam que as políticas curriculares devem dialogar com os contextos concretos dos discentes, reconhecendo as disparidades culturais, sociais e econômicas. A supervisão, nesse cenário, assume um papel vital na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

A integração das tecnologias digitais como instrumentos culturais de aprendizagem também faz parte das diretrizes da BNCC. Contudo, a simples presença de recursos tecnológicos não assegura a inovação pedagógica. Kenski (2012) e Moran (2018) evidenciam que o uso educativo das tecnologias exige uma mediação pedagógica qualificada, planejamento rigoroso e intencionalidade. Compete à supervisão auxiliar os professores nesse processo, promovendo formações que articulem tecnologia, currículo e metodologia, e evitando abordagens puramente instrumentais.

Sob o prisma teórico, a psicologia histórico-cultural fornece um alicerce robusto para conceber a função supervisora como uma instância mediadora. O desenvolvimento humano se processa por meio da interação social e da mediação simbólica (Vygotsky, 1998). As contribuições da epistemologia genética corroboram a ideia de que o conhecimento é construído mediante a ação do sujeito sobre o meio, em um processo de reorganização contínua das estruturas cognitivas (Piaget, 1982). Tal compreensão fundamenta a relevância das práticas reflexivas no interior da instituição escolar. Wallon (2010) destaca que a afetividade, a cognição e a socialização são dimensões

inseparáveis do desenvolvimento humano, o que amplia a compreensão da formação docente e do clima institucional.

Diante desse arcabouço, emerge a seguinte indagação: de que maneira a função supervisora pode contribuir para a concretização das diretrizes da BNCC nas escolas, articulando currículo, formação docente e acompanhamento pedagógico?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a função supervisora face às diretrizes da BNCC. Como objetivos específicos, almeja-se compreender as implicações da BNCC para a organização do trabalho pedagógico, debater a reconfiguração da supervisão como uma liderança formativa e identificar as dimensões da atuação supervisora que propiciam a implementação curricular.

Metodologicamente, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Fundamenta-se na análise de obras clássicas e contemporâneas sobre currículo, supervisão/coordenação pedagógica e políticas educacionais, bem como em documentos oficiais que regulamentam a BNCC. A pesquisa bibliográfica viabiliza a compreensão crítica do estado da arte sobre a temática (Gil, 2019), enquanto a análise documental permite o escrutínio de textos normativos e institucionais, apreendendo seus princípios, orientações e implicações para a práxis escolar (Cellard, 2012).

A pertinência deste estudo reside na premência de aprofundar o debate acerca do papel da supervisão escolar em um contexto de profundas transformações curriculares, contribuindo para o aprimoramento das práticas de gestão pedagógica e para a asseguarção do direito à aprendizagem.

2. BNCC, CURRÍCULO E GESTÃO PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS PARA A ATUAÇÃO SUPERVISORA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um marco estruturante das políticas curriculares brasileiras contemporâneas, ao estipular as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os alunos da Educação Básica. Com seu caráter normativo, a BNCC norteia a elaboração dos currículos das redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, definindo competências gerais e habilidades específicas que traduzem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Esse movimento de centralização curricular alinha-se a um cenário internacional de consolidação das políticas de regulação educacional, no qual os Estados buscam estabelecer referenciais comuns para garantir padrões mínimos de qualidade e equidade (Ball, 2012). No entanto, tais políticas não operam de maneira mecânica, uma vez que os textos curriculares são invariavelmente apropriados, interpretados e ressignificados nos contextos locais.

Lopes e Macedo (2011) asseveram que o currículo deve ser entendido como uma prática discursiva, permeada por disputas de sentido e relações de poder. Conseqüentemente, há um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente vivenciado nas escolas. Goodson (2013) corrobora essa visão ao salientar que o currículo é um artefato histórico e social, forjado em processos de negociação entre distintos grupos e interesses.

A partir dessa ótica, a implementação da BNCC não pode ser simplificada à mera substituição de documentos ou à reorganização formal dos planos de ensino. Trata-se de um processo intrincado de

mudança institucional, que engloba a revisão de concepções pedagógicas, a reestruturação do planejamento, a redefinição das práticas avaliativas e o investimento ininterrupto na formação docente.

Nesse panorama, a gestão pedagógica assume um papel de destaque. Libâneo (2013) conceitua a gestão pedagógica como o conjunto de ações direcionadas à organização do trabalho educativo, ao acompanhamento do ensino e à promoção das aprendizagens. Em contraste com a gestão administrativa, a gestão pedagógica foca na dimensão didático-pedagógica da escola, tendo como eixo central o processo de ensino-aprendizagem.

Dourado (2017) enfatiza que as políticas curriculares apenas se concretizam quando atreladas a processos robustos de gestão e formação, capazes de gerar condições objetivas para o trabalho docente. Dessa forma, currículo e gestão não são esferas isoladas, mas dimensões interdependentes de um mesmo projeto educativo.

A BNCC, ao incorporar a noção de competências, expande a concepção tradicional de ensino, outrora centrada na transmissão de conteúdos. A competência é compreendida como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com situações complexas da vida social, acadêmica e profissional (Brasil, 2018). Essa abordagem requer que o ensino seja estruturado em torno de situações significativas, transcendendo a mera listagem de conteúdos.

Perrenoud (1999) argumenta que o trabalho por competências exige uma profunda reavaliação das práticas pedagógicas, transferindo o foco do "o que ensinar" para o "para que ensinar" e "como ensinar".

Isso implica um planejamento mais coeso, propostas interdisciplinares e uma avaliação orientada para os processos.

Contudo, pesquisas sobre a realidade educacional brasileira apontam que muitos professores enfrentam dificuldades para assimilar a lógica das competências e traduzi-la em situações didáticas concretas (Gatti et al., 2019). Esse fato evidencia que a implementação da BNCC é fortemente dependente de processos formativos sistemáticos no interior das instituições de ensino.

Placco e Almeida (2015) sustentam que a formação continuada centrada na escola possui um potencial de impacto superior, pois se baseia nas necessidades reais dos docentes e nas demandas concretas do contexto. Sob essa perspectiva, a escola se consolida como um espaço legítimo de produção do saber pedagógico.

A intersecção entre a BNCC e a gestão pedagógica também se manifesta na necessidade de coerência entre o currículo e a avaliação. A Base preconiza que a avaliação seja contínua, processual e integrada ao ensino, assumindo um caráter formativo (Brasil, 2018).

Luckesi (2011) afirma que a avaliação formativa visa acompanhar a aprendizagem, identificar obstáculos e orientar intervenções pedagógicas, distinguindo-se da avaliação classificatória, cujo foco primordial é a atribuição de notas. Essa mudança paradigmática exige a revisão de instrumentos, critérios e culturas avaliativas já estabelecidas.

Sem uma organização institucional adequada, tais mudanças tendem a ocorrer de maneira fragmentada. Por conseguinte, a gestão pedagógica deve instituir espaços sistemáticos para a análise

coletiva dos resultados, o debate sobre as práticas e o replanejamento.

Fullan (2007) ressalta que as mudanças educacionais sustentáveis dependem da edificação de capacidades internas nas escolas, com ênfase na aprendizagem profissional dos professores. Para o autor, reformas impostas sem o devido investimento no desenvolvimento profissional tendem a gerar apenas alterações superficiais. Hargreaves e Fullan (2012) complementam que culturas escolares colaborativas, alicerçadas na confiança, na responsabilidade compartilhada e na aprendizagem coletiva, são condições sine qua non para a elevação da qualidade educacional. Essas culturas não emergem de forma espontânea.

Candau (2016) defende uma perspectiva intercultural de currículo, na qual os saberes escolares dialoguem com os saberes das diversas culturas presentes na sociedade. Nesse sentido, a BNCC deve ser reinterpretada à luz dos contextos locais, evitando aplicações homogêneas que invisibilizem as diferenças.

A gestão pedagógica, portanto, não deve atuar meramente como uma instância de padronização. Seu papel é assegurar que o currículo comum coexista com práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos estudantes.

Outro eixo transversal à BNCC é a cultura digital. O documento reconhece as tecnologias digitais como uma dimensão constitutiva da formação contemporânea (Brasil, 2018).

Kenski (2012) argumenta que as tecnologias não são neutras nem transformadoras por si só; elas adquirem caráter educativo a partir das intencionalidades pedagógicas que norteiam seu uso. Moran

(2018) acrescenta que a inovação pedagógica implica uma mudança de concepção sobre o ensinar e o aprender, e não apenas a adoção de novas ferramentas.

Nesse cenário, a gestão pedagógica deve apoiar processos formativos que integrem currículo, tecnologia e metodologia, evitando abordagens superficiais ou estritamente técnicas. Diante dessas discussões, compreende-se que a BNCC redefine profundamente as responsabilidades da gestão pedagógica, que passa a ser convocada a organizar processos de interpretação curricular, formação docente, acompanhamento do ensino e avaliação formativa.

3. A FUNÇÃO SUPERVISORA COMO MEDIAÇÃO, LIDERANÇA PEDAGÓGICA E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

A função supervisora, no contexto da escola contemporânea, transcende significativamente a lógica histórica de fiscalização e controle do trabalho docente. Nas últimas décadas, estudos no campo da gestão educacional têm evidenciado um deslocamento conceitual da supervisão escolar para uma perspectiva de liderança pedagógica, formação em serviço e acompanhamento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2013; Placco & Almeida, 2015).

Essa mudança de paradigma está intrinsecamente ligada à compreensão de que a qualidade da educação depende, em grande medida, da excelência das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, a supervisão escolar passa a ser concebida como uma instância estratégica de articulação entre

currículo, planejamento, metodologia, avaliação e desenvolvimento profissional docente.

Segundo Libâneo (2013), a gestão pedagógica tem como núcleo central o trabalho com o ensino e a aprendizagem, englobando a organização do currículo, a orientação didática e o acompanhamento das práticas docentes. Essa concepção desloca a supervisão do âmbito burocrático para o pedagógico, atribuindo-lhe responsabilidade direta sobre os processos formativos que ocorrem no interior da escola.

No contexto da implementação da BNCC, esse papel adquire ainda mais relevância. A Base estabelece aprendizagens essenciais e competências gerais que exigem coerência entre o que é prescrito nos documentos curriculares, o que é planejado pelos professores e o que efetivamente se concretiza nas práticas pedagógicas (Brasil, 2018). Tal coerência não se constrói espontaneamente, mas demanda uma mediação institucional contínua.

Gatti et al. (2019) destacam que as reformas curriculares apenas produzem impactos positivos quando acompanhadas de políticas de formação continuada e de acompanhamento pedagógico no interior das escolas. Assim, a função supervisora configura-se como o elo entre as diretrizes nacionais e a realidade cotidiana da sala de aula.

Do ponto de vista teórico, a psicologia histórico-cultural oferece um importante alicerce para compreender a supervisão como uma instância mediadora. Vygotsky (1998) demonstra que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais

mediadas, sendo posteriormente internalizado pelo sujeito. Vygotsky (1998, p. 112) afirma:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outro modo, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Essa formulação permite compreender que processos de aprendizagem intencionalmente organizados promovem o desenvolvimento. Ao transpor esse princípio para o campo da formação docente, entende-se que ações formativas planejadas e mediadas pela supervisão podem impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, a supervisão pedagógica assume uma função análoga à de um mediador cultural, criando condições para que os docentes se apropriem de novos referenciais teóricos, metodológicos e curriculares, ampliando seus repertórios de atuação.

Placco e Almeida (2015) defendem que a coordenação pedagógica constitui um espaço privilegiado de formação continuada, pois possibilita a análise coletiva da prática, a reflexão crítica e a construção compartilhada de soluções para os problemas

enfrentados no cotidiano escolar. Placco, Souza e Almeida (2012, p. 27) afirmam:

A coordenação pedagógica é o espaço institucional da escola destinado à formação continuada dos professores, tendo como eixo estruturante a reflexão sobre a prática pedagógica, a análise coletiva das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a construção conjunta de alternativas didáticas que possam qualificar o ensino.

Essa concepção reforça que a supervisão não se reduz a orientar tecnicamente o professor, mas envolve a criação de um espaço formativo permanente, centrado na prática real e nas necessidades concretas da escola.

Outro eixo central da atuação supervisora diz respeito à construção de coerência entre currículo e avaliação. A BNCC orienta que a avaliação seja processual, diagnóstica e formativa, integrada ao processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018).

Luckesi (2011) argumenta que a avaliação formativa tem como finalidade subsidiar decisões pedagógicas, orientando intervenções e favorecendo a aprendizagem, e não classificar ou punir o estudante. Cabe à supervisão fomentar a compreensão dessa concepção e apoiar os professores na elaboração de instrumentos avaliativos coerentes.

Além disso, a função supervisora deve considerar a diversidade presente no contexto escolar. Arroyo (2014) ressalta que os estudantes chegam à escola com histórias, condições de vida e repertórios culturais distintos, que impactam diretamente suas possibilidades de aprendizagem. A promoção da equidade, portanto, exige práticas diferenciadas e sensíveis às realidades dos sujeitos.

Candau (2016) acrescenta que uma educação comprometida com a diversidade precisa adotar uma perspectiva intercultural, valorizando diferentes saberes e identidades. Nesse cenário, a supervisão tem um papel fundamental ao incentivar práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

A liderança pedagógica exercida pelo supervisor também se expressa na organização de tempos e espaços institucionais. Reuniões pedagógicas, horários coletivos e conselhos de classe precisam ser planejados com intencionalidade formativa, voltados à análise de práticas e à busca de soluções.

Fullan (2007) afirma que mudanças educacionais sustentáveis dependem da construção de capacidades internas das escolas, especialmente da aprendizagem profissional dos professores. Hargreaves e Fullan (2012) complementam que culturas colaborativas são essenciais para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Diante dessas discussões, é possível sistematizar as principais dimensões da função supervisora alinhadas à BNCC, conforme apresentado na tabela a seguir.

Dimensão	Descrição da Atuação Supervisora
Curricular	Mediação entre as diretrizes da BNCC e o currículo escolar; apoio na tradução de competências e habilidades em práticas pedagógicas.
Formativa	Organização de espaços de formação continuada em serviço; fomento à reflexão crítica sobre a prática docente.
Avaliativa	Promoção da avaliação formativa e processual; auxílio na elaboração de instrumentos avaliativos coerentes com o currículo.
Relacional	Construção de uma cultura colaborativa; incentivo ao trabalho em equipe e à responsabilidade compartilhada.
Inclusiva	Fomento a práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a equidade no ambiente escolar.

Fonte: Adaptado de Fullan (2007).

A sistematização apresentada evidencia que a função supervisora possui um caráter multifacetado, articulando dimensões curriculares, formativas, avaliativas e relacionais. Sua atuação consistente contribui para transformar as diretrizes da BNCC em práticas pedagógicas efetivas.

Assim, a supervisão escolar consolida-se como um elemento-chave para a garantia do direito à aprendizagem, ao promover a coerência curricular, apoiar o desenvolvimento profissional docente e fortalecer a cultura pedagógica da escola.

4. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Base Nacional Comum Curricular redefiniu significativamente a organização do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, ao

estabelecer aprendizagens essenciais e competências que devem ser asseguradas a todos os estudantes. Tal redefinição desloca o currículo para o centro das decisões pedagógicas e exige coerência entre planejamento, ensino, avaliação e formação docente.

Nesse cenário, a função supervisora assume um papel estratégico na mediação entre as diretrizes curriculares e as práticas escolares. A supervisão deixa de ser compreendida como uma instância predominantemente fiscalizadora e passa a configurar-se como uma liderança pedagógica voltada à formação em serviço, ao acompanhamento sistemático do ensino e à promoção da aprendizagem.

Os argumentos apresentados demonstram que a implementação da BNCC não se efetiva por meio de ajustes meramente burocráticos, mas requer processos institucionais contínuos de estudo, reflexão coletiva e reorganização das práticas pedagógicas. A supervisão, ao organizar esses processos, contribui para transformar o currículo prescrito em currículo vivido, fortalecendo a intencionalidade pedagógica da escola.

Evidenciou-se também que a atuação supervisora é fundamental para promover a coerência entre currículo e avaliação, favorecendo práticas avaliativas de caráter formativo, orientadas ao acompanhamento do progresso dos estudantes e à tomada de decisões pedagógicas. Essa perspectiva amplia a compreensão da avaliação como um instrumento de apoio à aprendizagem, e não apenas como um mecanismo de classificação.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da equidade e ao reconhecimento da diversidade presente no contexto escolar. A

função supervisora, ao incentivar práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às diferenças socioculturais, contribui para a construção de uma escola que reconhece os sujeitos em sua pluralidade e busca reduzir as desigualdades educacionais.

A incorporação de tecnologias digitais como instrumentos culturais de aprendizagem também se mostrou dependente de uma mediação pedagógica qualificada. Nesse sentido, a supervisão desempenha um papel decisivo ao apoiar os professores na integração intencional desses recursos ao currículo, evitando usos superficiais e potencializando experiências de aprendizagem significativas.

Conclui-se, portanto, que a função supervisora constitui um elemento-chave para a efetivação das diretrizes da BNCC. Sua atuação consistente fortalece a cultura pedagógica da escola, promove o desenvolvimento profissional docente e contribui para a garantia do direito à aprendizagem.

Por fim, destaca-se que investir na qualificação da supervisão escolar significa investir na qualidade da educação básica. A consolidação de práticas supervisórias fundamentadas, colaborativas e formativas representa uma condição essencial para que as escolas enfrentem os desafios contemporâneos e avancem na construção de uma educação mais justa, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BALL, Stephen J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural. Petrópolis: Vozes, 2016.

FULLAN, Michael. The new meaning of educational change. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GATTI, Bernardete A. et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Professional capital: transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Porto Alegre: Penso, 2018.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Coordenação pedagógica e formação de professores. São Paulo: Loyola, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹ Doutorando em Educação. Mestre em Educação (UFRGS), com mestrado internacional em Política y Gestión de la Educación (CLAEH, Uruguai). Especialista em Supervisão Escolar (FACISA). Graduado em Letras (UNISC) e Pedagogia (UNIFAHE). Atua como Supervisor Escolar na EMEF Duque de Caxias (Santa Cruz do Sul) e Coordenador Pedagógico no I.E.E. Ernesto Alves (Rio Pardo). Possui experiência em Coordenação Pedagógica.

