

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GRAZIELA CRISTINA DE OLIVEIRA HOLMO**



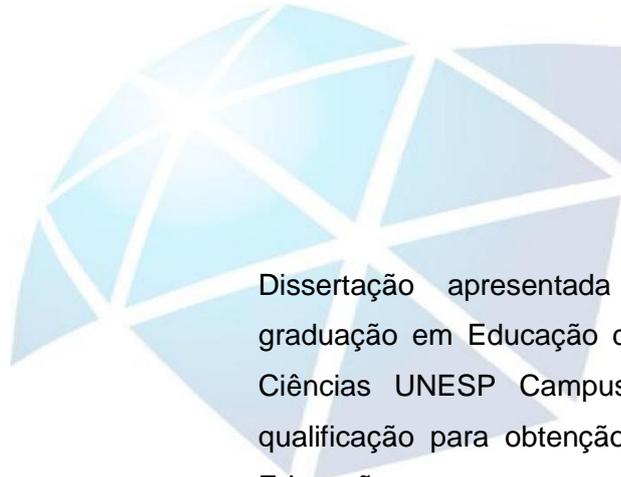
**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DAS INDICAÇÕES PARA O  
CURRÍCULO DA INFÂNCIA NA ITÁLIA**

**MARÍLIA**

**2020**

**GRAZIELA CRISTINA DE OLIVEIRA HOLMO**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DAS INDICAÇÕES PARA O  
CURRÍCULO DA INFÂNCIA NA ITÁLIA**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP Campus Marília, para exame de qualificação para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

**Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão**

**MARÍLIA**

**2020**

H753e Holmo, Graziela Cristina de Oliveira  
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: : UMA ANÁLISE  
COMPARATIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
E DAS INDICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA INFÂNCIA NA  
ITÁLIA. / Graziela Cristina de Oliveira Holmo. -- Marília, 2020  
113 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientador: Dr Carlos da Fonseca Brandão

1. Educação Infantil. 2. Currículo. 3. Educação Comparada. I.  
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**GRAZIELA CRISTINA DE OLIVEIRA HOLMO**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DAS INDICAÇÕES PARA O  
CURRÍCULO DA INFÂNCIA NA ITÁLIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profª Drª Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília / SP

---

**Profª Drª Jaqueline Delgado Paschoal –**  
Universidade Estadual de Londrina  
UEL - Campus de Londrina / PR

---

**Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão – Orientador**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília / SP

Marília, 21 de julho de 2020.

Às minhas amigas, Luciana Salotti e Rosimeire dos Santos, por me incentivarem a continuar a caminhada, por acreditarem na minha capacidade e me ajudarem a enxergar aquilo que eu não conseguia ver sozinha.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus que me permitiu chegar até aqui, sendo luz e força durante todo esse processo.

À minha mãe que me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos.

Às minhas amigas Ester, Luciana, Kátia e Rosi que sempre me incentivaram e me apoiaram em todos os momentos dessa caminhada.

Ao meu marido, parceiro das horas felizes e infelizes, que muitas vezes reorganizou a rotina da minha casa para poder suprir minhas ausências.

Aos meus filhos, razão da minha existência, que suportaram a minha falta com bravura, sendo meu incentivo para continuar minha caminhada.

À minha irmã Paty que apoiou os meus filhos, nos momentos em que não pude estar presente e me apoiou quando me percebia desanimada, acreditando sempre que eu superaria mais esse desafio.

Às professoras das bancas de qualificação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jaqueline Delgado Paschoal que, gentilmente, aceitaram participar da minha qualificação, me indicando caminhos para aprofundamento dos estudos aqui apresentados.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, que me acolheu no grupo de pesquisa, acreditando no meu potencial.

Aos profissionais que lutam para que a Educação Infantil tenha seu reconhecimento enquanto nível de Ensino, tão importante quanto os demais níveis.

A todos os amigos e parceiros que participaram de mais esta conquista.

HOLMO, Graziela Cristina de Oliveira. A Educação Infantil no Brasil: Uma análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular e das Indicações para o currículo da infância na Itália. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivos conhecer, registrar e analisar os aspectos referentes às indicações legais para a Educação Infantil no Brasil e na Itália, a partir da investigação de cunho comparativo, com base na análise documental. Justifica-se a importância do estudo para que a Base Nacional Comum Curricular possa ser compreendida de forma a realmente atender as especificidades da educação infantil, enquanto espaço de promoção de desenvolvimento humano. Para tanto, foram analisados entre outros, os seguintes documentos legais: a Base Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil no Brasil (2017) e as Indicações para o Currículo da Infância na Itália (2012), que trouxeram em seu bojo indicações significativas no que se refere a essa etapa da Educação Básica. Por meio dos referidos documentos, foi possível traçar pontos de semelhanças e de diferenças acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A respeito das semelhanças pode-se inferir que ambos adotam posições de uma política social global; às formas de organização do currículo é posta a partir de campos de experiências e direitos de aprendizagens. Por outro lado, observa-se que a forma de organização do tempo, do espaço e os tipos agrupamentos em relação à idade das crianças são bastante diferentes de um país para o outro, ou seja, no Brasil as crianças de 0 a 5 anos, são agrupadas por faixa etária de forma homogênea em séries distintas, enquanto que na Itália as crianças compreendidas de 3 a 6 anos são agrupadas em um único agrupamento que tem o ciclo de três anos. Assim, enquanto no Brasil ainda se discute a implantação e elaboração dos currículos nos níveis municipais e estaduais, pois a Base acabou de ser homologada, a implantação já ocorrida desde 2012 das Indicações na Itália, se ocupa atualmente com discussão de ampliação do atendimento das escolas da primeira infância para faixa etária de 0 a 2 anos. Entende-se, porém, que há ainda muito a avançar em relação a esta temática, tendo em vista o papel nuclear da Educação Infantil nas sociedades que buscam uma educação de efetiva qualidade, mais humanizada, menos “adultocêntrica”.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Educação Comparada.

HOLMO, Graziela Cristina de Oliveira. Early Childhood Education in Brazil: A comparative analysis of the Common National Core and indications for the early childhood curriculum in Italy. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

## ABSTRACT

This research aimed to know, register and analyze the aspects regarding to the legal indications for Early Childhood Education in Brazil and Italy, from researching both countries comparatively, based on the documental analysis through the survey, documents assessment and contexts in both countries. The approval of the Common National Curricular Base for Early Childhood Education in Brazil (2017) and the Indications for the Childhood Curriculum in Italy (2012) brought meaningful indications regarding to this level of basic education. It was observed legal assumptions similarities, indicating how much they adopt positions of a global social policy, the recognition of early childhood education as a level of teaching and also the concept of child as historical subject and with rights. Regarding to the similarity, the two documents organize the curriculum from the fields of experience and learning rights, concerning to the differences we observed, the form of organization of time, spaces, materials and types of groupings. While in Brazil the implementation and elaboration of curricula at the municipal and state levels are still being discussed, in Italy the concern lies in the attendance expansion of early childhood schools from 0 to 2 years old age group. However, there is still much to be done in relation to this issue, considering the central role of Early Childhood Education in societies that seeks an effective quality education, more humanized, less “adultcentric”.

**Keywords:** Early Childhood Education. Curriculum. Comparative Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Passos ou etapas de análise comparativa segundo Bereday	88
<b>Figura 2</b>	Passos ou etapas de análise comparativa dessa pesquisa	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Síntese das normativas legais referentes a Educação Infantil no Brasil.....	22
<b>Quadro 2</b>	Síntese das normativas legais referentes ao currículo da Educação Infantil no Brasil.....	25 - 26
<b>Quadro 3</b>	Síntese dos artigos encontrados na CAPES.....	37
<b>Quadro 4</b>	Síntese dos artigos encontrados ANPAE 2017.....	40
<b>Quadro 5</b>	Comparativo dos Campos de experiências .....	96
<b>Quadro 6</b>	Comparativo das Competências.....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COPPE	Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (UNESP-Marília).
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referenciais Curriculares da Educação Infantil
BM	Banco Mundial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E PECULIARIDADES.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	A Trajetória da Educação Infantil no Brasil.....	20
<b>2.2</b>	Um Currículo para Crianças Pequenas.....	30
<b>3</b>	<b>BNCC: INDICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	A Educação Infantil e a BNCC: Um Mapeamento de Algumas Pesquisas Realizadas entre os anos de 2015 e 2018 .....	37
<b>3.2</b>	A Trajetória de Construção da BNCC:.....	42
<b>3.3</b>	A Concepção de Criança e de Currículo Proposta pela BNCC..	48
<b>4</b>	<b>A ESCOLA DA INFÂNCIA: INDICAÇÕES NACIONAIS PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA DA INFÂNCIA E DO PRIMEIRO CICLO DE INSTRUÇÃO NA ITÁLIA.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>A COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E ITÁLIA EM SEUS DOCUMENTOS OFICIAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>5.1</b>	Referencial Teórico e Metodológico da Pesquisa: a Educação Comparada.....	80
<b>5.2</b>	A Operacionalidade do Método de Educação Comparada.....	88
<b>5.3</b>	A Comparação Segundo Passos de BEREDAY (1972).....	94
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema Educação Infantil, parte relevante da formação humana, vem ao longo do tempo ganhando reconhecimento de sua importância para a educação. As primeiras considerações de criança como ser individual e, posteriormente, ser dotado de individualidade e de direitos remontam ao séc. XVIII<sup>1</sup>.

Os conceitos de infância e de criança, bem como o lugar ocupado por ela nas relações sociais, permeiam discussões que abrangem o campo do Direito, da Sociologia e da Pedagogia. Assim, seu reconhecimento perpassa pela concepção que se tem de criança e de infância, a partir de indagações como: Qual é a ideia que se tem de infância? Como deve ser desenvolvido o trabalho para essa faixa etária? Como se organiza o currículo na Educação Infantil? Qual referencial teórico respalda o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças pequenas? O que respalda o trabalho docente para as crianças da Educação Infantil?

Essas reflexões sempre estiveram presentes na trajetória profissional da autora, inicialmente em sua experiência como docente de Educação Infantil; posteriormente, como diretora de escola e atualmente como supervisora de ensino, responsável pela organização da Educação Infantil em um município do Oeste Paulista. Durante seu percurso profissional deparou-se com questões ligadas tanto ao reconhecimento do direito dessas crianças à educação, quanto à obrigatoriedade de formação específica para os profissionais que atuam este nível de ensino, percebendo a existência de entraves em ambos os aspectos. Tais percepções sempre a instigaram, impulsionando-a para um estudo e uma reflexão mais aprofundados desta problemática, buscando referenciais teóricos que pudessem levá-la a uma melhor compreensão acerca da área.

Neste sentido, verifica-se que o atendimento à primeira infância no Brasil foi reconhecido como direito após a segunda metade da década de 1980, a partir de políticas educacionais oriundas da aprovação de legislações que visavam garantir o direito à infância. Entre essas legislações estavam a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>2</sup> (ECA); e, mais especificamente em relação à educação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>1</sup> ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

<sup>2</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13/07/1990.

Nacional<sup>3</sup> (LDB), que passou a reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Tais indicações legais foram ao encontro das garantias infantis contempladas nas propostas pedagógicas e curriculares para a infância.

Nesse cenário, a educação surge como um dos principais mecanismos para reverter um quadro que, até 1988, estava ligado ao assistencialismo. Observa-se o quanto as legislações trouxeram mudanças significativas, em especial para a Educação Infantil, desde os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>4</sup> passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)<sup>5</sup> e chegando, mais recentemente, à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC)<sup>6</sup>.

Assim, ao iniciar no Programa de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista, Campus UNESP / Marília, a autora pode vislumbrar a possibilidade de aprofundar esse estudo, despertando a curiosidade em saber quais são as orientações legais relacionadas à educação infantil em contextos distintos, se o panorama referente à educação infantil seria semelhante em dois países distantes e se haviam pontos de divergência entre as concepções de infância.

Nesse sentido, a pesquisadora fora impulsionada tanto pelas discussões feitas nos encontros do Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COOPE/UNESP-Marília), em educação comparada, quanto pelas discussões referentes à publicação da BNCC, buscando compreender o que referendou sua elaboração e como se configuram as orientações legais para a educação infantil em outra realidade.

A autora constatou, preliminarmente, que esse documento recebeu inúmeras influências das pesquisas e das legislações italianas, e por esse motivo optou por realizar o estudo aqui apresentado adotando como referencial metodológico a Educação Comparada, por meio da análise de documentos criteriosamente selecionados: a BNCC para a Educação Infantil, aprovada em 2017 e as Indicações para o currículo da Infância na Itália, sancionado em 2012.

Discussões dessa natureza evidenciam os estudos que antecederam a publicação da BNCC. O currículo na Educação Infantil tornara-se *locus de disputa*

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 de 20/12/1996.

<sup>4</sup> BRASIL, 1998.

<sup>5</sup> BRASIL, 2009.

<sup>6</sup> BRASIL, 2017.

de diversos discursos, que criaram certas formas de ser e se inserir na sociedade. Muitas dessas discussões figuram em diferentes formas de análise e pesquisa, em busca da compreensão de como o currículo da Educação Infantil está disposto, quais ideias sobre ele são incidentes e qual a trajetória de elaboração do documento aprovado.

A primeira versão da BNCC, apresentada em 2015 para apreciação da comunidade, deu origem à segunda versão apresentada em junho 2016 e encaminhada para a análise de especialistas presentes em seminários por todo o país. Após as apreciações, o documento foi finalizado e sua terceira versão foi aprovada em 2017, tendo como foco central orientar os currículos de todo o país.

Considerada como marco importante em toda sua trajetória de elaboração para Educação Infantil, a BNCC (2017) foi aprovada e passou a indicar as orientações legais para a Educação Infantil; motivo pelo qual foi selecionada como uma das fontes para o estudo que aqui se apresenta. Nessa perspectiva, as reflexões e análises ora expostas dão ênfase à forma como o currículo da Educação Infantil é apresentado na BNCC e visam compreender, registrar e analisar quais as referências que a sustentaram e quais as proposituras nela presentes.

A escolha do documento italiano se ampara nos apontamentos de autores como: Arce (2012); Barros, Constantino, Colombani e Barbosa (2012); Finco, Barbosa, Faria (2015); Lima, Machado, Marsiglia e Pina (2017); que relatam estratégias de atendimento à infância desenvolvidas na Itália e norteadoras das propostas e metodologias implementadas no Brasil.

Marcondes (2005) e Carvalho (2014) indicam meios de conduta metodológica para levantamento de dados, buscando “identificar os temas recorrentes, as semelhanças e também a dissimilaridades e particularidades nacionais”. Esses autores buscam advertir a respeito da fragilidade da realização de análises descontextualizadas e de críticas produzidas fora de contexto quando um pesquisador se propõe a realizar uma investigação de análise comparativa.

Destaca-se que tanto no Brasil quanto na Itália, as formas de organização da Educação Básica para cada nível de ensino se dão de maneira diferenciada. Assim, na pesquisa aqui apresentada, buscou-se delimitar como foco do estudo a educação infantil; apontando como problema de pesquisa suas indicações legais, detectando a existência de pontos em comum e ou divergentes e

as possíveis lacunas existentes nos documentos legais analisados de maneira aprofundada, como forma recíproca de contribuição para a área da educação.

Desse modo, o problema que move o estudo aqui apresentado está centrado nas indicações legais para organização desse nível de ensino, por intermédio da análise documental. A partir dessa delimitação, elaborou-se a pergunta central da investigação: Existem pontos comuns referentes às indicações legais para a Educação Infantil no Brasil e na Itália, cuja análise possa contribuir reciprocamente aos seus sistemas educativos?

Na perspectiva da educação comparada, a presente pesquisa teve como objetivos conhecer, registrar e analisar os aspectos referentes às indicações legais para a Educação Infantil no Brasil e na Itália, com base na análise documental. Com esse propósito, foram traçados os três objetivos específicos, estando o primeiro voltado a analisar os documentos legais vigentes e recentes no Brasil e na Itália para esse nível de ensino, comparando-os. O segundo objetivo se propõe a identificar os pressupostos dessas indicações para a Educação Infantil efetivadas no Brasil e na Itália, a partir da implantação das suas respectivas leis. E o terceiro e último objetivo busca identificar, selecionar e relacionar os aspectos comuns e/ou divergentes da legislação brasileira e italiana, referentes à Educação Infantil.

Cabe ressaltar a dificuldade encontrada em realizar uma análise comparativa entre diferentes contextos tendo em vista diferenças históricas e sociais. Para isso, fez-se necessário conhecer essas realidades, por meio de diferentes leituras e da interpretação de documentos legais. Tal dificuldade é um dos fatores de limitação desta pesquisa, pois há ainda uma significativa diferença na formação docente em diferentes níveis da Educação Básica; o que impulsionou a pesquisadora a delimitar este estudo ao âmbito da Educação Infantil.

Destaca-se ainda que, em tese, os países pesquisados organizam esse nível de ensino por faixas etárias diferentes. Na escola italiana, a Educação Infantil é conhecida como creche/jardim da infância<sup>7</sup> e os níveis de escolaridade são organizados em apenas um ciclo que vai dos três aos seis anos de idade. Já no sistema educacional brasileiro, a escola de Educação Infantil está organizada de zero aos cinco anos de idade.

---

<sup>7</sup> *asilo nido/ scuola della infanzia.*

Em relação à análise documental, os documentos selecionados para a pesquisa aqui apresentada foram analisados tendo em vista a orientação do trabalho docente, além da seleção dos princípios educativos, dos direitos de aprendizagens, dos campos de experiências e das relações que se estabelecem para o desenvolvimento dos educandos. Já a escolha pela educação comparada tem o intuito de aprofundar o conhecimento de si e do outro, como aponta Franco:

[...] O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e do eu pelo outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa direção de reconhecimento mútuo. Trata-se de entender o outro do eu e, por exclusão, de perceber a diferença (FRANCO, 1992, p. 14).

Considerando os diferentes contextos que permeiam o sistema educacional do Brasil e da Itália e que trazem à tona divergências econômicas, sociais, culturais e geográficas; Carvalho (2014) destaca que a Educação Comparada coloca seus pesquisadores diante de novos desafios, como a proposição de um sistema para o outro, o que não significa uma mera transposição, mas tendo como objetivo a descoberta das funções que a escola desempenha em cada um dos países analisados, enquanto estrutura social.

O estudo comparativo adotado como metodologia nessa pesquisa foi realizado a partir das quatro etapas apontadas por Bereday (1972), sejam elas: a descrição, a interpretação, a justaposição e, por fim, a comparação de dados.

Na fase da descrição, como recomenda Bereday (1972), buscou-se analisar os documentos legais para o levantamento dos dados pedagógicos relativos às escolas da Itália e do Brasil. Em seguida, na etapa da interpretação, foram analisados os dados pedagógicos, contextualizando-os em seus aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos.

Posteriormente, partindo-se da hipótese de que a BNCC sofreu influência das concepções presentes nas indicações italianas, passou-se à etapa da justaposição, por meio do levantamento de semelhanças e diferenças presentes nos dois documentos e selecionando possíveis critérios de comparabilidade.

Por fim, na etapa voltada à comparação simultânea, foram descritas as informações de um dos países analisados, buscando evidenciar que a referência de um país provoca, simultaneamente, a comparação com outro. Desta forma, o

objetivo deste estudo foi retomado e foi possível comprovar a hipótese inicialmente levantada, de modo a concluir a pesquisa.

Visando organizar o estudo aqui apresentado, foram criadas cinco seções, sendo que a primeira esteve inteiramente voltada à apresentação das motivações, à contextualização do problema, ao objetivo, à pertinência e às limitações desta pesquisa.

Já a sessão II, intitulada “A Educação Infantil no Brasil: trajetória e peculiaridades” buscou descrever a trajetória histórica e a contextualização da legislação desde 1988, quando a Educação Infantil passou a ser um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, até a necessidade de se traçar linhas gerais para promulgação de uma Base Nacional Comum Curricular que atenda as peculiaridades do currículo para esse nível de ensino.

A seção III intitulada “BNCC: indicações para a Educação Infantil no Brasil” apresenta o mapeamento das pesquisas referentes à Educação Infantil e à BNCC no arcabouço de 2015 até 2018. Seu propósito é apresentar desde sua trajetória de construção até a aprovação das indicações legais, neste caso específico a BNCC, apontando as principais indicações pedagógicas quanto às concepções de currículo e de aprendizagem, assim como as formas de acompanhamento e de avaliação presentes no documento.

A seção IV intitulada “Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução na Itália”, discorre sobre a Escola da Infância no contexto das indicações para o currículo da infância na Itália<sup>8</sup>, tendo por finalidade o recolhimento de dados relacionados às orientações curriculares voltados, especificamente, ao acompanhamento e à organização do processo de ensino-aprendizagem na Itália.

Já a seção V intitulada “A comparação entre Brasil e Itália em seus documentos oficiais”, descreveu o caminho metodológico da investigação, expondo tanto as concepções e a escolha metodológica quanto à operacionalização do método, posicionando-o no contexto atual. Ressalta-se a importância dessa abordagem nos estudos de políticas educacionais, uma vez que sua finalidade é demonstrar ao leitor a trajetória metodológica percorrida e como o método de

---

<sup>8</sup> ITÁLIA, 2012.

educação comparada foi determinado e cotejado para a produção das análises que resultaram na comparação simultânea, conforme propõe Bereday (1972).

Como contribuição, essa pesquisa de mestrado propõe observar a aprovação da BNCC para Educação Infantil à luz das indicações legais da Itália, reiterando a importância da Educação Infantil no cenário atual, visto que esta se constitui enquanto direito subjetivo e dever do estado; considerando a importância da construção de um currículo que contemple o cuidar e o educar e que atenda as especificidades da criança em seu desenvolvimento. Além disso, esta pesquisa também busca considerar as aproximações e os distanciamentos que podem apresentar tais proposituras e em que medida a proposta brasileira se inspirou no modelo italiano.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E PECULIARIDADES**

### **2.1 A Trajetória da Educação Infantil no Brasil.**

O objetivo dessa seção é descrever a trajetória histórica e a contextualização da Educação Infantil no Brasil, uma vez que antes da sanção da Constituição Federal de 1988 não havia uma legislação específica que amparasse o atendimento às crianças da Educação Infantil enquanto nível de ensino, uma vez que “durante muito tempo, a proteção à criança e à mãe foi considerada uma benesse. Era dirigida para as mães da classe baixa que precisavam trabalhar para garantir o sustento próprio e de seus filhos.” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 68).

Com o término do regime militar, a redemocratização no Brasil foi colocada como medida a ser alcançada. Concomitantemente, os movimentos sociais e as vozes ganharam força e começaram a ecoar reivindicando direitos e, por conseguinte, conquistas e avanços acontecem em todo país. A Educação Infantil passa, então, a ser considerada como parte integrante da Educação Básica e um direito da criança; o que permite o acesso de todas as crianças a esse nível de ensino compreendido como “um período no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações.” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 82).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira buscava normatizar a educação básica e não contemplava o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, fazendo referência somente ao ensino primário e ao ensino médio. Sancionada em dezembro de 1961, na Lei 4.024/61, definiu que o ensino primário era destinado às crianças a partir de sete anos de idade e sua duração era de, no mínimo, quatro séries anuais regidas pelo artigo 26 da referida lei. Já o ensino secundário, regido pelo artigo 34, era ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário.

Nas alterações da Lei nº 5692/71 - a nomenclatura foi alterada, passando de Ensino Primário para Ensino de 1º Grau, que passou a ter oito anos de duração, tornando-se obrigatório para faixa etária dos sete a quatorze anos, conforme os artigos 17 ao 20. O Ensino de 2º grau, abordado nos artigos 21, 22 e 23, não tem caráter obrigatório, sendo destinado aos alunos que terminavam o

Ensino de 1º Grau. Mais uma vez, nota-se que o ensino para as crianças da Educação Infantil não foi contemplado pela Lei.

Nesse período, as discussões sobre a importância e a necessidade de atendimento educacional para as crianças pequenas traziam a expressão “pré-escola” como uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental, que passou a ser entendida como dever do Estado e parte integrante da Educação Básica, numa abrangência mais ampla denominada ‘educação infantil’, oferecida nas modalidades creche e pré-escola. Segundo Vieira, Meloni e Guimarães (2016), tais discussões ocorreram

A partir das reivindicações sociais de movimentos populares e feministas, no século XX, em todo o mundo ocidental. As mulheres precisavam de um local em que suas crianças pudessem ficar e também serem beneficiadas com uma boa educação. À medida que houve a consideração do processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças, começaram a surgir políticas públicas voltadas para o seu atendimento. (VIEIRA; MELONI; GUIMARÃES, 2016, p. 159).

Segundo Rosemberg (2002, p. 33), a Educação Infantil na década de 1980 foi caracterizada pela influência de organismos internacionais (UNICEF e UNESCO), que difundiram no país a ideia de uma “educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despendar poucas verbas do Estado para sua expansão”.

Assim, modelos de Educação Infantil de massa foram amplamente divulgados por esses organismos internacionais e contribuíram para a criação de programas e de projetos de Educação Infantil no Brasil, voltados especialmente aos mais carentes, e “[...] retardaram o processo de construção nacional de um modelo de Educação Infantil democrático, centrado na criança, [...] isto é, em suas necessidades e cultura” (ROSEMBERG, 2002, p. 39).

A trajetória da Educação Infantil no Brasil acompanhou o movimento de abertura democrática, impulsionando a promulgação de uma nova Constituição que garantisse à população brasileira acesso à educação em todos os níveis. O quadro a seguir apresenta as normativas legais para a Educação Infantil a partir da aprovação da Constituição de 1988:

**Quadro 1** - Síntese das normativas legais referentes à Educação Infantil no Brasil:

Ano	Documento	Efeito da legislação
1988	Constituição Federativa do Brasil	A educação como direito de todos. O atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos.
1990	Lei nº 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos.
1996	Lei nº 9394 de 20/12/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Essa LDB apresenta uma seção dedicada ao atendimento à Educação Infantil.
2006	Lei nº 11.274 Altera os artigos 29, 30, 32 e 87, da LDB.	Passa obrigatoriamente o ingresso das crianças no ensino fundamental a partir de seis anos de idade, cabendo à educação infantil o atendimento às crianças de zero a cinco a anos.
2013	Lei 12.796 Altera o artigo 4º da LDB.	Altera a obrigatoriedade de matrícula na educação básica a partir dos quatro anos de idade e propõe que a educação infantil precisa ter Base Comum Nacional, em cada um dos sistemas.

**Fonte:** quadro construído pela autora.

Observa-se, no Quadro 01, que a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser compreendida como nível de ensino e reconhecida como um dos elementos constitutivos do direito à educação, firmado em seu artigo 208. A educação passa a ser direito subjetivo de todas as crianças, iniciando-se assim, o processo de alteração da função assistencialista e compensatória para função educativa.

Já em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA) regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, dispondo em seu artigo 3º que a criança deve ter assegurados os direitos fundamentais à pessoa humana, entre eles, o direito à educação (BRASIL, 1990).

No que tange aos direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA (1990); ainda na década de 1990 é sancionada a LDB nº 9.394/96, que passa a tratar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica abandonando definitivamente, ao menos aos olhos da Lei, o antigo caráter assistencialista dado aos filhos das mães trabalhadoras e de baixa renda, tornando a educação direito subjetivo e destacando a importância da elaboração de propostas curriculares para creches e pré-escolas.

A Educação Infantil definida pela LDB 9394/96 - em seus artigos 29, 30 e 31, respectivamente - como a primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento. Corroborando com essa ideia, Kramer (2005)

valoriza tanto a conquista das crianças como cidadãos de direitos, quanto o direito da criança à Educação Infantil. Assim:

[...] devemos atender as crianças porque é lei? Não; trata-se de educação na sua função precípua de formar a geração. Mais do que tudo, está em jogo a nova responsabilidade social – enquanto professores, mulheres e homens, cidadãos – de tratarmos as crianças como cidadãs de pequena idade, instituindo alternativas diversas de socialização para todas e abrindo espaços às crianças nas mais diferentes instituições já existentes (KRAMER, 2005, p. 118).

Em relação ao atendimento da Educação Infantil, essas discussões impulsionaram várias alterações. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, define a educação como dever do Estado e que deve ser efetivada mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009). Em consonância com a Constituição Federal, vários artigos da LDBEN 9394/96, modificados pela Lei 12.796 de 2013, reafirmaram a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, modificando o atendimento da Educação Infantil (artigos 29, 30 e 31). A partir do artigo 26 a Educação Infantil passa a ser incluída no estabelecimento dos currículos para a Educação Básica, determinando que estes “devem ter base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 2013).

Partindo dessas alterações a respeito da visão da criança como sujeito de direito, a LDBEN 9394/96 ao tratar da composição dos níveis escolares, dedica alguns artigos para a Educação Infantil. Em relação à inclusão deste nível de ensino, Brandão (2015) aponta que houve valorização, por parte dos legisladores, ao afirmar que essa seção:

[...] é composta de apenas três artigos (artigos 29, 30 e 31), o que de certa forma indicava, em sua versão original, a pequena valorização que os legisladores deram a esse nível de ensino. Porém, a partir da sanção da Lei 12.796, de abril de 2013, podemos afirmar que a Educação Infantil adquiriu maior importância para os atuais legisladores [...] visto que essa Lei alterou esses três artigos [...] não só na forma de redação, mas principalmente, determinando novas regras para esse nível de ensino (BRANDÃO, 2015, p. 88).

Discorrendo, ainda, sobre a maior valorização desse nível de ensino a partir da alteração da Lei 9394/96, o autor explicita que de acordo com o artigo 29, a Educação Infantil passa a ter como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, constituindo a primeira etapa da educação básica”. (BRANDÃO, 2015, p. 88).

Brandão (2015) discorre sobre a complementariedade que há nos artigos 30 e 31 da referida lei. Segundo ele, o artigo 30 estabelece a organização desse nível de ensino oferecido em duas fases, sendo a creche - voltada ao atendimento de crianças até três anos de idade - e a pré-escola - voltada ao atendimento de crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Já o artigo 31, subdividido em cinco incisos, estabelece normativas específicas para essas fases, quais sejam: em seu Inciso I, dispõe sobre avaliação, destacando seu caráter de acompanhamento do desempenho das crianças e vetando sua utilização como ferramenta para acesso ao Ensino Fundamental; destacando que o ingresso a esse nível é um direito inalienável de toda criança. No Inciso II define a carga horária anual mínima, reforçando o caráter de trabalho educacional como concepção de uma educação voltada ao desenvolvimento integral da criança. O Inciso III, trata do tempo destinado à efetivação da Educação Infantil e define as jornadas diárias, tanto parciais quanto integrais. O Inciso IV, aborda a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento infantil e regulamenta a frequência mínima de 60% do total de horas determinadas, cabendo às instituições de educação pré-escolar este controle. E por fim o Inciso V, que torna obrigatória a frequência a partir dos quatro anos de idade e “determina-se à expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. (BRANDÃO, 2015, p. 90).

No contexto das normativas que garantem o direito à educação para crianças da Educação Infantil podem ser observadas indicações para o estabelecimento do trabalho pedagógico para essa faixa etária específica. Ligado ao princípio de educar e de cuidar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante RCNEI) publicado em 1998, contempla as brincadeiras como formas de ensino e aprendizagem, observando os tempos e espaços para o desenvolvimento da criança.

Como relatam Simão e Simiano (2016), o maior desafio da Educação Infantil encontra-se no modo de organização curricular, já que esse deve romper com a forma escolar de currículo organizado por disciplinas e áreas de conhecimentos, que têm sido os “modelos” incorporados e instituídos na creche e pré-escola.

Com a finalidade de romper com esses modelos, observa-se que as normativas legais buscaram indicar caminhos para a organização curricular que permitiriam o desenvolvimento integral das crianças atendidas na Educação Infantil. O quadro a seguir traz uma síntese dessa trajetória de construção das normativas citadas:

**Quadro 2** – Síntese das normativas legais referentes ao currículo da Educação Infantil no Brasil:

Ano	Documento	Efeito no currículo
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	Concebido para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
1999	Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, um documento com quatro artigos, normatizando as propostas pedagógicas do país trazendo, como fundamentos norteadores, princípios éticos, estéticos e políticos.
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos	Define como principais objetivos para essa etapa educacional: a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento das instâncias competentes e, sobretudo, a garantia de uma concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; além da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Traça os objetivos para a organização das escolas infantis, ressaltando que as instituições devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas, explicitando concepções e definindo diretrizes referentes à metodologia de trabalho e ao processo de aprendizagem infantil.
2009	Os Indicadores de Qualidade de Educação Infantil	Documento construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, em consonância com as famílias e as pessoas da comunidade, a participarem de processos de auto avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.

2009	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ampliando a discussão das diretrizes de 1999 contemplando treze artigos, que propuseram entre outras contribuições, acrescentar as interações e brincadeiras como eixos integradores da Educação Infantil.
2017	Base Nacional Comum Curricular	Definiu o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Brasil, através do desenvolvimento de competências e habilidades, visando garantir os direito de aprendizagem e o desenvolvimento a todos os alunos.

**Fonte:** quadro construído pela autora.

O panorama apresentado no Quadro 2 inicia-se com o RCNEI, marco importante para esse nível de ensino, que traz importantes orientações curriculares e propõe como objetivo

[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 7).

Esse documento oficial contemplou determinações específicas a respeito da organização dos espaços e tempos relacionados à dinâmica de trabalho desse nível de ensino, baseados nas atividades de brincar, cuidar e educar. Apesar de não ter sido um documento normativo obrigatório, foi utilizado como uma tradução de todas as legislações existentes até aquele momento, numa configuração reelaborada para orientações aos professores, visando um trabalho que garantisse o direito tanto de educar quanto de cuidar, na tentativa de explicar o currículo para educação infantil com foco no desenvolvimento humano.

A seriedade do tema impulsionou a necessidade de estabelecer a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas para a Educação Infantil a partir de uma orientação oficial, o que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (doravante DCNEI) instituídas em 1999.

As DCNEI possuiu caráter mandatário e buscou fundamentar princípios norteadores para esse nível de ensino, sendo disposta em quatro artigos, delineando em linhas gerais a organização pedagógica das escolas brasileiras pensada, à época, para educação infantil de 0 a 6 anos. Assim sendo, essas diretrizes

[...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril, 1999).

As DCNEI foram, a esse período, norteadas por princípios: Éticos (da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum); Políticos (dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática) e Estéticos (da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais).

Ao garantir a aplicação destes princípios, as propostas pedagógicas das unidades escolares deveriam explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, de suas famílias, de seus professores e de outros profissionais, bem como as práticas de educação e cuidados que possibilitassem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo / linguísticos e sociais. Assim,

[...] ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

Em 2009, após a revisão das DCNEI, houve uma ampla discussão com a comunidade escolar que priorizou, na sua essência, a garantia ao atendimento educacional na Educação Infantil que passa a ser de zero a cinco anos e, acima de tudo, reiterou a importância do desenvolvimento educacional integral. Além disso, as DCNEI definiram as concepções de criança, o currículo e a proposta pedagógica peculiar a essa faixa etária garantindo-se os princípios éticos, estéticos e políticos; assim como a organização do espaço, tempo e materiais necessários ao atendimento da Educação Infantil, trazendo como eixos integradores as interações e brincadeiras. É possível observar que, após a revisão das DCNEI em 2009, o currículo da Educação Infantil passa a ser definido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio

cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças [...] (BRASIL, 2009, p. 6).

Autores como Rosemberg (2002), Kramer (2013), Vieira, Meloni e Guimarães (2016) discorrem sobre os marcos legais para a Educação Infantil e sinalizam que, a partir do estabelecimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, o Ministério da Educação (MEC) publicou diversas normativas, cujos objetivos eram nortear as ações de desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Infantil voltadas, especificamente, para as propostas pedagógicas, para as metodologias e para os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, os principais documentos com esse enfoque foram: a Política Nacional de Educação Infantil (2006); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009).

A Política Nacional de Educação Infantil (2006) contemplava o direito das crianças de 0 a 6 anos de acesso ao Ensino Infantil e definia como principais objetivos para essa etapa educacional a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento das instâncias competentes e, sobretudo, a garantia de uma “concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006, p.10).

Por sua vez, Vieira, Meloni e Guimarães (2016) afirmam que a necessidade de formação profissional para atuação nesse nível de ensino é um fator determinante para a melhoria da qualidade de ensino. Corroborando com a afirmação destas autoras, Paschoal e Brandão (2015), ampliam a discussão ao afirmarem que

[...] esse documento, além de prever padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das escolas infantis, também assegura a valorização dos professores ao promover a participação dos mesmos em programas de formação inicial e em exercício, garantindo-lhes, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 205).

Nessa mesma direção, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil definem “[...] os requisitos necessários para uma educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, p. 09, aspas no original). Refletindo sobre esse documento oficial, Paschoal e Brandão (2015) afirmam que ele se destaca como

[...] padrão de referência para um atendimento de qualidade, quesitos necessários para a construção de uma proposta pedagógica que respeite os direitos da criança, tais como: integração entre cuidados e educação; trabalho pedagógico que complemente a educação da família; atividades orientadas que promovam diferentes aprendizagens infantis; reconhecimento da identidade pessoal das crianças, de suas famílias, dos professores e de outros profissionais; inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais; autonomia das instituições para a elaboração das propostas pedagógicas; formação adequada de professores e gestores; e espaços, materiais e equipamentos adequados para o pleno funcionamento das escolas infantis. (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 205).

Outro documento relevante são os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), instrumento que serve para auxiliar as equipes e as comunidades das instituições de Educação Infantil a encontrarem caminhos na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. Essa propositura possui caráter aberto, auxiliando no processo diagnóstico que visa estabelecer formas de avaliar a qualidade de uma instituição de Educação Infantil.

A trajetória das políticas educacionais para a Educação Infantil aponta para a necessidade de traçar linhas gerais que estabeleçam uma base curricular para este nível de ensino. Dessa forma, o Plano Nacional da Educação (2014) estabeleceu o compromisso normativo de implementar a formação construtiva da BNCC, tendo sido fundamentado em outros documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009); a Resolução nº 4/2010 e a Resolução CNE/CP nº 2.

Mesmo que brevemente, a finalidade de apresentar a trajetória de construção das normativas para a Educação Infantil é compreender a importância de reconhecer que esse nível de ensino apresenta características e peculiaridades próprias, que se expressa como direito subjetivo e compõe um desafio para sua efetividade. Conforme reforçam Leite e Nunes (2013), ao apresentar as conquistas legais, é possível dimensionar os inúmeros desafios e a complexidade que se apresentam para a política de educação voltada às crianças. “Em cada região, a forma da lei toma diferentes dimensões, de acordo com as configurações do campo

de disputa local que trazem uma narrativa, um acabamento particular para legislação nacional” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 79).

A partir deste panorama, sobre a trajetória da legislação para Educação Infantil no Brasil, é possível verificar a necessidade de discorrer sobre algumas possibilidades de se pensar na construção de um currículo para crianças pequenas.

## **2.2 Um Currículo para Crianças Pequenas**

Por considerar que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento pleno, a humanização e a convivência por meio dos eixos das interações e brincadeiras, garantindo que o cuidar e educar sejam contemplados nas ações dos professores (KRAMER, 2005; AMORIM E DIAS, 2012; LEITE FILHO, NUNES, 2013; GUIMARÃES E GARMS, 2013; PONCE E DURLI, 2015); essa seção apresenta uma reflexão sobre as peculiaridades e a construção de um currículo para crianças pequenas.

Nesse sentido, voltado para as vivências no interior da escola, Saviani afirma que “[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento [...] Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (SAVIANI, 2016, p. 55).

Ainda sobre a Educação Infantil, Saviani (2016) assinala que é necessário inserir as crianças na cultura letrada, proporcionando acesso ao saber mais elaborado, entendendo, desta forma que não adianta democratizar a escola ou expandi-la se a mesma for esvaziada de significados ou da cultura mais elaborada. Isso teria o mesmo significado do dizer popular “dar com uma mão e tirar com a outra”, pois para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola, sendo esta importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (SAVIANI, 2016, p. 58).

Ainda, sob essa argumentação, as autoras Ponce e Durli (2015) apontam para a necessidade de considerar as especificidades da Educação Infantil, ou seja, compreender sua identidade para a construção de um currículo; e acreditam que é importante considerar o tempo, o espaço, o conhecimento, as experiências e

os sujeitos, como uma forma de firmar a identidade intencional desse nível de ensino em seus múltiplos contextos.

Outro ponto a ser destacado por Guimarães e Garms (2013) é que o currículo para a Educação Infantil não pode restringir-se apenas aos cuidados, e sim deve estar comprometido com a garantia da qualidade ofertada a essa faixa-etária. Dessa forma não basta ampliar o acesso, pois

Medidas que visam apenas à ampliação do acesso devem ser avaliadas com cuidado, pois criam falsas ideias sobre democratização da Educação Infantil; se a oferta de qualidade do atendimento infantil não beneficia as crianças, outros interesses estarão subjacentes e seguirão em direção contrária às ideias fortes referidas. (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 22).

Para as autoras, a Educação Infantil está fundamentada nos princípios do cuidar e do educar, exigindo um currículo próprio, que atenda às necessidades reais e às peculiares próprias das crianças nessa faixa etária, proporcionando acesso à cultura letrada para todas elas, observando o contexto no qual estão inseridas. Para tanto, “é preciso reconhecer que a sociedade é desigual” (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 28).

Presentes na legislação como indissociáveis, os princípios de cuidar e de educar caminham para a construção de um currículo que compreenda as peculiaridades da criança de zero a cinco anos e, ao mesmo tempo, que proporcione seu desenvolvimento pleno. Para isso, as DCNEI indicam a necessidade de dar condições para que seja permitido às crianças

[...] explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construirão sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009, p. 4).

Paschoal e Brandão (2015) ponderam que, nas DCNEI, o maior avanço para essa faixa etária é o reconhecimento de que as instituições não devem apenas cuidar das crianças, mas prioritariamente, devem desenvolver um trabalho educacional em que haja a garantia da construção de um currículo que preconize o cuidar e o educar enquanto princípios indissociáveis. Afirmam, ainda, que esta será

uma grande conquista para a efetivação de direitos das crianças na primeira infância.

Diante desses princípios, faz-se necessário que as crianças desde pequenas tenham contato com as artes, com as linguagens e com a música; não de maneira escolarizada, mas por meio das interações nas quais possam ser agentes no processo de ensino-aprendizagem.

Para esse nível de ensino, o currículo deve ter as brincadeiras como atividades principais da criança, havendo a necessidade de serem cuidadosamente planejadas e desenvolvidas de forma intencional, considerando as crianças como centro do processo educativo. Desta forma, as autoras Vieira, Meloni e Guimarães (2016) afirmam que os professores precisam estar atentos aos cuidados necessários para garantir o bem-estar integral da criança e acreditam que

A construção de um currículo para a Educação Infantil exige a consideração de alguns pressupostos como: ter o compromisso com o processo de humanização da criança, considerando-a o centro das decisões e reconhecendo-a como sujeito integrante deste processo. (VIEIRA, MELONI; GUIMARÃES, 2016, p. 161).

Essas autoras assinalam que, para a elaboração de um currículo para a Educação Infantil, deve-se reportar às questões “do porque, por quem, para quem e para quê ensinar, além do quando, do como e do onde ensinar” e, sobretudo, ter clareza das concepções de infância, de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino.

Nas DCNEI (2009), o currículo é concebido como um conjunto de práticas voltadas para as vivências e os saberes da infância com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico que devem ser garantidos por meio das “relações sociais que as crianças, desde bem pequenas, estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades”. (BRASIL, 2009, p. 6).

Dentre outras brincadeiras, os jogos de papéis sociais (jogos simbólicos) devem fazer parte desse currículo que contempla as atividades da criança enquanto sujeito do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Essas atividades, voltadas para as interações e brincadeiras, fortalecem a construção da identidade da Educação Infantil.

Compreender o universo infantil, suas formas de interação e sua linguagem significa entender que o choro, as birras, a agressividade se configuram como uma das formas de comunicação das crianças pequenas. A prática pedagógica indicada no currículo para esse nível de ensino deve contemplar essas interações, bem como a organização do espaço, a temperatura do ambiente e as necessidades fisiológicas da criança, com o objetivo de contemplar o seu desenvolvimento desde o planejamento de cada uma das atividades. Nesse sentido, as autoras Guimarães e Garms (2013) afirmam que

É premente nesta faixa etária dar “suporte” às demandas afetivas para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos que permitam a elaboração da auto positiva, condição necessária para a sobrevivência saudável da criança. O carinho, a atenção e a disponibilidade incondicional dos adultos responsáveis por proporcionar interações sociais que inserem as crianças na cultura se torna viável desde que as atividades propostas nas instituições de Educação Infantil se direcionem ao cuidado e à educação de maneira simultânea. (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 32).

Nesse contexto, em relação à Educação Infantil, a BNCC (2017) mantém todos os princípios das DCNEI, reiterando que o eixo principal de trabalho com as crianças na primeira infância deve ser baseado nas interações e brincadeiras apropriadas para essa faixa etária; situando-as sobre a especificidade dessa criança no seu desenvolvimento pleno, reafirmando mais uma vez a concepção de ensino para essa faixa etária, voltada para o educar e para o cuidar; sendo este entendido como os detalhes dispensados à alimentação, à higiene e às rotinas diárias e o educar como o desenvolvimento das potencialidades da criança pequena. Comprovando essa ideia, Guimarães e Garms, dizem entender que

Valorizar os conhecimentos e saberes da experiência que as crianças já possuem e garantir sua ampliação é papel dos profissionais responsáveis por ela. Para tanto, é necessário “olhar” o educador como protagonista, como agente construtor desse contexto, e dessa ótica percebê-lo como capaz de refletir sobre sua ação e ressignificá-la se for o caso. Ao fazê-lo, pode não só alterar suas ações educativas intencionais do ato de cuidar e do educar, bem como provocar mudanças nos contextos institucionais em que elas são produzidas. (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 33).

Dessa forma, reportando a todas as reflexões realizadas durante os percursos da Educação Infantil no Brasil, fica claro que é necessário um entendimento crítico do documento (BNCC), posto que não se trata de um currículo, mas sim de uma base para elaboração do mesmo. Essa compreensão de indicação

curricular que ao mesmo tempo norteia e delinea as concepções de organização do ensino e da aprendizagem na escola, não impede que a cultura da escola, a releitura e reinterpretação dos documentos oficiais aconteçam. Os saberes elencados nos currículos oficiais e todas as ideias assumidas são resultantes de uma “luta de poderes” entre o modelo de educação pensado pelos órgãos oficiais, assim como as instituições de classes, professores e a sociedade como um todo.

Pereira, Mota e Drummond (2017, p. 247) assinalam que “O currículo expressa-se como lócus de disputa por significações, pelo que cada manifestação curricular vai produzir nas releituras e reinterpretações posteriores”. O currículo se configura e se legitima na escola como um acúmulo de vozes que se efetivam na prática. Nessa perspectiva, Ponce e Durli (2015) afirmam que

[...] arbitrada pela compreensão das muitas vozes envolvidas nos processos educativos intencionados e institucionalizados, sustenta a construção do currículo com base em processos coletivos nos quais as crianças, os professores, as famílias (nas suas mais diversas composições), os gestores, os demais trabalhadores em educação, tenham voz articulada a outras vozes implicadas em um contexto mais amplo das políticas e das produções científicas, na medida em que representam balizadores mais gerais no conjunto mais amplo das relações sociais. (PONCE; DURLI, 2015.p. 785).

O currículo para Educação Infantil deve considerar o acompanhamento das crianças nesse nível de ensino como importantíssimo para garantir o protagonismo infantil e o desenvolvimento individual e coletivo das crianças pequenas. Esse acompanhamento será efetivado na BNCC

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 37).

Como não há a intenção de classificar as crianças ou de prepará-las para o Ensino Fundamental, maior se torna a mobilidade nesse nível de ensino, havendo a necessidade de propor situações de aprendizagens intencionalmente planejadas que possibilitem o desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças atendidas. Porém, muitas vezes esse desenvolvimento não ocorre seja devido aos cuidados com a alimentação e a higiene dispensados a essa faixa etária

ou devido à formação precária dos docentes ou, ainda, devido às condições de infraestrutura das instituições de ensino. Para Vieira, Meloni e Guimarães (2016):

Precisamos romper com a ideia de práticas improvisadas e sem planejamento na Educação Infantil, apontando para a necessidade da elaboração de um currículo/proposta pedagógica que organize os diversos aspectos das unidades de Educação Infantil como o espaço, o tempo, os materiais e, de modo geral, as ações do professor que necessitam de um aporte teórico que as subsidie. (VIEIRA; MELONI; GUIMARÃES, 2016, p. 169).

Paschoal e Brandão (2015) alertam que apesar do Brasil ter uma legislação avançada referente à Educação Infantil isso não se reflete na qualidade do ensino ofertado por conta de vários fatores, como a precariedade da “infraestrutura das escolas, os baixos salários, a ausência de materiais, [...] as condições adversas que impossibilitam uma atuação mais qualificada do professor [...] [contribuindo] para a perpetuação de uma escola bastante aquém da desejada” (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 199). Afirmam, ainda, que “o desafio posto é garantir a concretude das proposições legais e das recomendações das políticas no cotidiano das escolas infantis brasileiras” (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 207).

Diante das reflexões discorridas até o momento, é possível entender que cabe aos profissionais da educação pensarem criticamente sobre a perspectiva peculiar do atendimento às crianças pequenas, construindo currículos que proporcionem o pleno desenvolvimento da criança e garantindo tanto seu atendimento adequado quanto seus direitos enquanto cidadão.

Guimarães e Garms (2013), comentando sobre a relevância do atendimento à criança pequena no âmbito da educação, avaliam que a Educação Infantil é um campo de conquista recente da legislação brasileira,

[...] e certamente é um avanço incluí-la na Educação Básica, mesmo que de atendimento não obrigatório. O desafio a enfrentar é a definição sobre qual é a infância à qual se deve reportar, sobre quais são as instituições e as culturas que foram produzidas, geradas nesses caminhos e, principalmente, sobre o professor de crianças, seus saberes e identidades. (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 32).

Por fim, as ideias apresentadas nessa seção indicaram que a importância do amparo legal para a efetivação do direito da criança pequena à educação só terá sentido caso configure uma identidade para a Educação Infantil. Sendo assim, é possível observar que a partir da aprovação da BNCC (2017), os

sistemas de ensino estaduais e municipais têm se mobilizado para promover reflexões que permitam a construção de um currículo que atenda às necessidades desse nível de ensino.

### 3 BNCC: INDICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

#### 3.1 A Educação Infantil e a BNCC: Um Mapeamento de Algumas Pesquisas Realizadas entre os anos de 2015 e 2018.

A partir da análise do banco de artigos da CAPES, com a busca dos termos “Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil”<sup>9</sup>, com refinamento para a área (educação) e período de 2015 a 2018 - que abrange o início das discussões, o término e a publicação final do documento - é possível encontrar 60 artigos, dos quais três estavam diretamente ligados à temática do estudo aqui apresentado. Dessa feita, foi organizado um panorama destas publicações, conforme segue:

**Quadro 3-** Síntese dos artigos encontrados na CAPES

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Questão da Pesquisa</b>
Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa.	Luciane Pandini Simiano. Márcia Buss Simão	Como pensar uma base nacional comum para todos os níveis de educação e ensino sem perder de vista a especificidade da educação infantil?
Da educação infantil e a experiência de Reggio Emília.	Tatiana Costa Martins.	Como agregar valor às práticas educacionais que se efetivam dentro e fora da escola.
Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPED nos últimos dez anos	Andreza Maria de Lima; Maria Jaqueline Paes de Carvalho; Luciana Oliveira Freitas Monteiro.	Mapear e analisar as produções científicas sobre o currículo na educação infantil nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

**Fonte:** quadro construído pela autora.

De autoria das pesquisadoras Simiano e Simão (2016), o primeiro artigo intitulado “Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa”, teve por objetivo discutir se uma base nacional comum será capaz de nortear e garantir a especificidade da Educação Infantil no Brasil, posto que é preciso haver um rompimento com o modelo de organização curricular vigente no ensino fundamental para que, de fato, seja possível proporcionar experiências significativas às crianças por meio das interações e brincadeiras, num universo intencionalmente organizado para o desenvolvimento dessa faixa etária. Ainda para as autoras, os campos de experiências propostos na BNCC como uma experiência de viver a infância,

<sup>9</sup> A partir desse momento a Base Nacional Comum Curricular será apresentada como BNCC.

possibilitam às crianças elaborarem sentidos e significados a respeito do mundo que as cercam por intermédio das relações educativas estabelecidas. Isso porque as autoras entendem que essa seja uma discussão importante para viabilizar o rompimento com a perspectiva do currículo burocratizado e desvinculado da vida.

No segundo artigo intitulado: “Da educação infantil e a experiência de Reggio Emília”, a pesquisadora Tatiana Costa Martins (2016) aborda a importância dos valores da infância e do desenvolvimento criativo e intelectual na perspectiva de uma educação integral que se efetiva dentro e fora da escola. Considera-se a experiência educacional de Reggio Emília como um modelo educacional italiano, reconhecido pelas estratégias de trabalho com as crianças da Educação Infantil, que se associa à construção dos valores individuais e coletivos que acompanharão o indivíduo por toda a vida adulta e se constituirão como elementos de grande importância na construção de novos posicionamentos educacionais.

No terceiro artigo intitulado: “Um estudo sobre currículo na Educação Infantil na produção científica da ANPED nos últimos dez anos”, as pesquisadoras Lima, Carvalho e Monteiro (2016) analisaram e mapearam os materiais que subsidiam o currículo da Educação Infantil<sup>10</sup>. Para tanto, elas utilizaram como materiais de base os trabalhos do grupo que estuda a educação de crianças de 0 a 6 anos e do grupo que se debruça sobre as questões do currículo para esse nível de ensino, publicados no período de 2003 a 2012 e disponíveis no sítio eletrônico da Associação.

A partir desse mapeamento, foram encontrados pelas pesquisadoras somente cinco estudos, porém nenhum trouxe uma discussão sistematizada sobre o currículo, apesar de sinalizarem a concepção deste. Os resultados encontrados apontam, também, a necessidade de pesquisas que busquem investigar políticas e práticas curriculares na Educação Infantil, uma vez que há poucos estudos nessa área; situação já percebida pela autora da pesquisa aqui apresentada.

Nesse delinear, foram encontrados quatro artigos diretamente relacionados com a discussão da BNCC para a Educação Infantil, publicados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em 2016.

O primeiro desses quatro artigos, “O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?” de Barbosa *et al* (2016), traz

---

<sup>10</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação.

considerações sobre a BNCC enquanto cumprimento de sua função sócio-política e pedagógica promovendo “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, (BARBOSA *et al.* 2016, p. 27).

O segundo artigo, “Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira” das pesquisadoras Aquino e Menezes (2016), propõe um debate reflexivo sobre os impactos da BNCC para Educação Infantil, deixando ao leitor a seguinte reflexão: “se de fato é necessária uma base curricular, nacional e comum, que imprima sua marca nas diversas formas de educar e cuidar das crianças brasileiras, nos diversos territórios desta nação” (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 43).

O terceiro artigo, das pesquisadoras Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), tece reflexões sobre os significados e as forças políticas, sociais e econômicas implicadas numa Base Nacional Comum. Intitulado: “Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?”, este artigo levanta a hipótese de que “tal proposta se insere no âmbito das políticas neoliberais de elogio à diversidade e à lógica privatista de educação, de construir estratégias nas quais as diferenças não façam nenhuma diferença, ao mesmo tempo em que as disputas e concepções fiquem circunscritas ao currículo” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 46).

O quarto artigo, “Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil”<sup>11</sup> de autoria de Simão (2016), aborda a indissociabilidade do corpo em seus aspectos biológico, social, cultural e histórico, por meio do trabalho com os campos de experiências e reflete sobre a importância do registro de acompanhamento sistemático de todo esse processo para a retomada do processo de ensino e aprendizagem. A autora destaca, ainda, que para haver essa indissociabilidade nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças; as atividades para educação infantil devem ser intencionalmente planejadas, terem sempre o acompanhamento do professor, sendo permanentemente observadas, registradas e avaliadas por ele.

---

<sup>11</sup> As reflexões tecidas nesse artigo são fruto de um trabalho de consultoria junto ao MEC-COEDI para a implementação da Base Nacional Comum da Educação Infantil.

Com a finalidade de buscar outros referenciais sobre a temática aqui abordada, foi encontrada a obra “Currículo, Ideologia, Teorias e Políticas Educacionais”<sup>12</sup>. Dentre as publicações presentes nessa obra, foram encontrados dezenove artigos relacionados ao estudo do currículo numa discussão sobre as questões da construção da BNCC. Desses, somente dois artigos estavam diretamente relacionados à Educação Infantil. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos artigos encontrados:

**Quadro 4-** Síntese dos artigos encontrados ANPAE 2017

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Questão da Pesquisa</b>
Tensões no processo de produção Curricular na infância: a brincadeira sob suspeita.	Guilherme do Nascimento Pereira - UERJ (Brasil), Jade Juliane Dias Mota - UERJ (Brasil), Rosalva de Cássia Rita Drummond - UERJ/ISERJ/CNEC (Brasil).	Corremos o risco de desconsiderar a importância da intencionalidade pedagógica na educação infantil com a aprovação da BNCC?
Base nacional comum curricular, campos de experiências e a imanência da escola: Os (im) possíveis da composição Curricular na educação infantil.	Maria Riziane Costa Prates-UVV (Brasil), Suzany Goulart Lourenço-PPGE/UFES (Brasil)	Campos de experiências, descobertas ou disciplinarização?

**Fonte:** quadro construído pela autora.

O artigo “Tensões o processo de produção curricular na infância: a brincadeira sob suspeita”, de Pereira, Mota e Drummond (2017), apresenta uma discussão sobre a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento da criança e aponta uma preocupação quanto às indicações legais para essa modalidade de ensino, retomando, ainda, pelo viés da BNCC, a problematização sobre o currículo da Educação Infantil, “abrindo/reabrindo fendas que possibilitam colocá-lo sob suspeita” (PEREIRA; MOTA; DRUMMOND; 2017, p. 247).

As autoras, ainda, apresentam o texto da BNCC, indagando acerca das simplificações do uso do brincar, que por vezes se apresenta escolarizado, discutindo o esvaziamento das propostas para Educação Infantil como “espaço das coisas menos sérias” e buscando compreender questões referentes “à produção

<sup>12</sup> publicada pela ANPAE na cidade de Recife referente à Série de Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso- Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, cuja publicação data do ano de 2017; tendo sido organizada pelos docentes Dr. José Carlos Morgado-Universidade do Minho-Portugal, Dra. Hildizina Norberto-Universidade Pedagógica de Moçambique e a doutoranda em Ciências da Educação Joana Sousa-Universidade do Minho-Portugal.

curricular da educação das crianças e os sentidos em tensão na produção desse currículo” (DIAS; DRUMMOND; PEREIRA, 2017, p. 248).

Já Lourenço e Prates (2017), em seu artigo intitulado “Base nacional comum curricular, campos de experiências e a imanência da escola: os (im) possíveis da composição curricular na educação infantil”, tecem uma crítica sobre a maneira como os campos de experiências estão elencados na BNCC e apontam que sua definição enquanto área de conhecimento traz algumas limitações aos saberes e fazeres dos professores por fixarem os movimentos de aprender e ensinar na Educação Infantil. O texto discute, ainda, a possibilidade do currículo recriado, que pode romper com a fixação dessas normas rígidas; o que não significaria deixar de seguir as regras, porém, vislumbra possibilidades de ampliá-las.

Lourenço e Prates (2017) afirmam, ainda, que os professores e as crianças reinventam cotidianamente o currículo, não deixando de acatar as prescrições curriculares. Isso equivale dizer que essas personagens não ignoram as prescrições curriculares, mas buscam outras maneiras de garantir os processos de aprender-ensinar. Elas sugerem práticas políticas que reforcem os encontros entre professores e crianças para que seja possível construir o saber-fazer na Educação Infantil; encontros esses “brincante e aprendente para além dos enquadramentos propostos pelos campos de experiência da BNCC” (LOURENÇO; PRATES, 2017, p. 500).

Além dos artigos supracitados, e também corroborando com a pesquisa aqui apresentada, encontramos o livro eletrônico “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”. Essa publicação traçou, em linhas gerais, discussões, reflexões e debates estabelecidos após a aprovação da BNCC em todos os níveis de ensino. Apesar de seus estudos não serem específicos da Educação Infantil, essa obra auxilia na compreensão das articulações gerais relativas à construção da Base Nacional.

Nessa seção, foi possível perceber que há autores que acreditam em impactos positivos a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, seja por meio do rompimento da escolarização da Educação Infantil através de brincadeiras intencionalmente planejadas ou pela organização através dos campos de experiências; assim como há autores que acreditam que a BNCC poderá cumprir sua função sócio-política, promovendo a igualdade de direitos.

No entanto, também foi possível perceber que há outros autores contrários às afirmações anteriores, que defendem que a brincadeira é uma forma descaracterizar a importância da Educação Infantil, como um espaço menos importante, provocando o esvaziamento do currículo e outros que entendem os campos de experiência como uma forma de um arranjo curricular, disciplinarizando os conteúdos para essa faixa etária e questionando a necessidade de uma base comum no território nacional. Mas, de modo geral, todos os autores aqui elencados compreendem a importância desse nível de educação, assim como suas peculiaridades.

Por fim, pode-se perceber que os estudos específicos da Educação Infantil na BNCC ainda são incipientes e muito recentes, o que justifica a necessidade da pesquisa aqui apresentada, uma vez que esta volta seu olhar para o documento oficial e o seu aporte teórico para a Educação Infantil, bem como busca compará-lo às Indicações para o Currículo da Infância na Itália, na tentativa de descobrir aproximações e distanciamentos entre eles e contribuir para essa área de pesquisa.

### **3.2 A Trajetória de Construção da BNCC**

Essa seção visa descrever as indicações curriculares para a Educação Infantil no Brasil, estabelecidas na BNCC a partir da apresentação do percurso de construção dessa normativa e expõe, brevemente, os documentos legais que levaram à construção de uma base comum.

A pesquisa aqui apresentada adota a educação comparada como proposta metodológica e tem por finalidade explicitar ao leitor as influências que levaram à formulação da BNCC em sua versão atual por meio da compreensão do percurso de elaboração de uma base nacional comum para a educação básica no país, com foco na Educação Infantil. Por conta da metodologia utilizada é possível perceber a importância da pesquisa, uma vez que conhecer esse percurso de construção possibilita perceber distanciamentos e aproximações com a realidade a ser comparada.

Como afirma Franco (2000), “a comparação é um processo de perceber diferenças e semelhanças e de assumir valores nesta relação de

reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença” (p. 200).

A BNCC, por sua vez, é apresentada como referencial nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país. De caráter normativo, ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que se deve desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e

[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais. (BRASIL, 2017, p. 8).

O texto oficial da BNCC para a Educação Infantil destaca que na década de 1980, o Brasil utilizava a expressão “pré-escolar”; o que explicitava que essa etapa do ensino estava fora da educação formal, sendo considerada como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização (BRASIL, 2017, p. 35). Desde 1988, esse nível de ensino passou a integrar os sistemas educacionais e, a partir de 1996, foi reconhecido como a primeira etapa da Educação Básica, e hoje é reconhecido como “o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 34).

Até o ano de 2015, várias proposituras de orientações curriculares foram elaboradas, entre elas: as metas do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), revisadas em 2009; a Base Nacional, exigência legal firmada pela Constituição Federal em seu Art. 210, que rege que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998); e a LDBEN que estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No entanto, Marsiglia *et al.* alertam que a BNCC foi, também, uma exigência dos organismos internacionais. Ainda no governo Dilma, toda essa

primeira versão no início de sua formulação e elaboração teve a participação de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas, do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e ainda representantes da classe empresarial que compõem a ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”. Foi seguindo por seus preceitos legais dispostos e pelas forças resultantes das discussões que a construção da atual BNCC, segundo o MEC (2015) definiu-se como:

Um processo dialógico de construção de Base Nacional Comum a partir das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, coordenado pela União, com efetivo envolvimento dos sistemas de ensino e da sociedade, ajudará a definir um ponto de equilíbrio entre as orientações gerais e listas prescritivas de conteúdos e contribuirá efetivamente para que as instituições escolares construam percursos de implantação das Diretrizes como base de seu projeto curricular. Ensejará padrões nacionais de qualidade articulados à diversificação curricular, constituindo-se em uma unidade na diversidade e reorientando o trabalho das instituições educacionais. Propiciarão, desse modo, condições basilares para que se supere a adoção passiva de modelos prontos, ou dos chamados “sistemas apostilados”. A Base Nacional Comum, neste contexto, também se articulará à política nacional de formação dos profissionais do magistério e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, SASE/MEC, 2015, p. 1-2, aspas no original).

Em 2015, o documento inicial divulgado pelo MEC trazia para as discussões a necessidade de elaboração de bases nacionais que atendessem a todo o território nacional. Tratava-se de uma primeira versão da atual BNCC, que apresentava o trabalho das equipes formadoras. Nessa versão preliminar, dois pontos foram enfatizados: o modo como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e as práticas cotidianas vivenciadas nas instituições educacionais. Segundo Campos e Barbosa (2015), o que pautava as discussões da BNCC da Educação Básica nessa versão eram

[...] as avaliações externas, e de modo similar o trabalho do professor é direcionado pelo mercado editorial, via a adoção dos livros didáticos contendo os conteúdos para as provas. No campo da educação infantil [...] a defesa residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. Não obstante, esse debate assumiu novas configurações, tendo em vista o momento econômico-político do País, bem como as opções no interior do próprio Ministério de Educação, que acabou concebendo a Base não como uma proposta curricular, mas como um rol de competências a se atingir. (Campos; Barbosa, 2015, p. 359).

Após as discussões desta versão, o documento foi disponibilizado para toda a sociedade para que pudesse contribuir para um amplo debate do que poderia vir a ser a BNCC. Este documento esteve disponível para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016 no Portal da Base:

[...] espaço criado na web para tornar pública a proposta da BNCC e, ao mesmo tempo, acolher contribuições para sua crítica e reformulação pela sociedade. Essas contribuições foram recebidas, mediante cadastramento dos participantes da consulta, a partir de três categorias: indivíduos (estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior; pai ou responsável por estudante da Educação Básica; “outro”), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino). Cadastraram-se, no Portal, 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional (BRASIL, 2016, p. 28-29, aspas e parênteses no original).

Após o término da consulta pública, feita de modo *online*, a segunda versão da Base Nacional foi publicada em maio de 2016, dando início à etapa de apreciação do documento. Nessa fase, o CONSED e a UNDIME promoveram vinte e sete seminários em todo o território nacional, no período de 23 de junho a 10 de agosto do mesmo ano, com a participação de professores, gestores e especialistas em amplo debate sobre as proposituras dessa versão.

No entanto, Costa e Ferreira apontam que a finalidade dessa consulta pública não foi, de fato, ter na realidade a participação da população da construção da BNCC, mas “adequar o que já estava definido, buscando novamente, um reforço da centralidade da lógica conteudista no currículo, em que fica visível uma pseudoparticipação no processo de construção da BNCC” (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 646).

Nesse sentido, Marsiglia (2017) *et al.* anunciam que se por um lado a “classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola, esvaziando-a” (2017, p. 108). Ainda segundo as autoras, essa versão foi desprovida de “conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, [tendo sido dada] [...] ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (MARSIGLIA *et al.* 2019, p. 109), o que demonstra a força da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

A versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) pelo MEC em abril de 2017. Após a análise do documento, o CNE apresentou o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, que foram reencaminhados ao MEC. A BNCC foi homologada pelo ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017 e, a partir de sua homologação, teve início o processo de formação e capacitação dos professores e apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Segundo Aquino e Menezes (2016),

A BNCC para Educação Infantil fundamenta suas proposições em um recorte da proposta curricular das escolas italianas, pinçando a ideia de “campos de experiência” como possibilidade para a construção de uma “pedagogia promotora da infância cidadã”, e nesse recorte ressignificam os “campos de experiência” que passam a assumir a função de pretextos para aprendizagens e elos entre a educação infantil e as demais etapas da educação básica. (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 42).

Já Abramowicz, Cruz, Moruzzi, (2016), apresentam uma preocupação sobre duas ordens explícitas presentes na BNCC: o “conceito universal” e “a ordem das ideias”. Em relação ao “conceito universal”, as autoras entendem que esse é “um tipo de pensamento [que] tem quase a função do Estado: unificar [...] as diferenças, em uma unidade”. Em relação “a ordem das ideias”, elas questionam que a “unidade pretendida na multiplicidade deva estar circunscrita ao currículo, metodologicamente pela via do campo de experiência” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 48) e afirmam, ainda, que essa lógica posta na BNCC, busca a homogeneização com finalidade determinada, subordinada aos processos do Estado e aos interesses da classe empresarial.

Ainda sob essa ótica, Campos e Barbosa (2015), Abramowicz, Cruz, Moruzzi, (2016); Aquino e Menezes (2016) e Saviani (2016) questionam se haveria necessidade de termos uma BNCC para a Educação Infantil, uma vez que existem diversas formas de educar e cuidar das crianças brasileiras, nos diversos territórios desta nação, onde a diversidade, as peculiaridades da infância e a pluralidade cultural são múltiplas em cada região do Brasil.

Sendo assim, uma vez que a BNCC encontra-se aprovada, resta a pergunta: e agora, o que é possível fazer com ela? A resposta está no posicionamento dos sistemas de ensino de todo o país e dos profissionais da educação, pois compete a eles compreenderem que a BNCC deve ser utilizada

como um documento norteador em meio à construção dos currículos, adequando-os à necessidade peculiar de cada escola e de cada região. Nesse sentido Campos e Barbosa (2015), relatam que:

[...] a Educação Infantil encontra-se em terreno de grande disputa, a partir da qual serão definidas mais do que as indicações teórico-metodológicas, pois essa disputa repercutirá, entre outros aspectos, no papel do Estado no provimento desse direito. Nesse sentido, é possível pensar algumas possibilidades e também limites da presente base. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 361).

Ao tratar do relacionamento infantil com o mundo, o texto oficial da BNCC discorre sobre a especificidade dos recursos que utilizam, como a corporeidade, a linguagem e a emoção. Para discutir as práticas cotidianas vivenciadas nas escolas, esse documento apresenta um contexto que atua nos modos como as crianças e os adultos vivem, aprendem e são subjetivados desde seu nascimento; com fortes impactos para sua própria imagem e no modo como se relacionam com os outros.

No entanto, Campos e Barbosa (2015) acreditam que defender uma BNCC para a Educação Infantil é uma possibilidade de ampliar as discussões junto às diferentes instituições de ensino que atendem a essa faixa etária. Assim, se por um lado a BNCC pode ser instrumentalizada por grupos corporativos, por outro também pode ser discutida, refletida e apropriada como “currículo base” nos diferentes espaços que atendem a esse nível de ensino.

Nesse sentido, é preciso atender aos direitos das crianças, discutindo e construindo currículos críticos em cada região do país, garantindo a equidade e a aprendizagem de todas as crianças brasileiras. Assim, Campos e Barbosa (2015), afirmam:

De igual modo, defender e acreditar na possibilidade de desenvolver uma educação infantil que supere as concepções economicistas e não aceitá-la como política compensatória são alguns dos aportes a partir dos quais poderemos continuar lutando pelo direito das crianças e de suas famílias. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 362).

Observamos que as discussões sobre a importância da Educação Infantil na agenda das políticas públicas do Brasil estão presentes. Nessa agenda de discussão, Ponce e Durli (2015), afirmam ser necessário atender às “duas demandas fundamentais: a da universalização das oportunidades que dá

continuidade ao processo de democratização da sociedade brasileira e a da busca da justiça social, que terá de contemplar a diversidade e oportunizar a igualdade” (PONCE; DURLI, 2015, p. 776). A partir dessa afirmação e visando atender à BNCC, os sistemas de Ensino, junto às suas respectivas comunidades escolares, têm o imenso desafio de se organizarem visando a construção de um currículo voltado para Educação Infantil que seja, de fato, capaz de diminuir as desigualdades sociais existentes e de melhorar a qualidade de ensino em todo país.

### **3.3 A Concepção de Criança e de Currículo Proposta pela BNCC**

A BNCC mantém a mesma concepção de criança presente nas DCNEI e que também norteia as indicações para a Educação Infantil, na qual a criança é um sujeito histórico e de direitos. Nesse sentido, as Diretrizes preconizam que essa criança pequena seja capaz de se expressar e de nortear as situações de aprendizagens que:

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a BNCC considera as orientações traçadas nos documentos anteriores, garantindo o princípio do cuidar e do educar a partir das interações e das vivências lúdicas, sempre por meio de brincadeiras,

[...] compreendendo a criança como sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades (BRASIL, 2017, p. 6).

Este documento também considera a criança um ser ativo que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social.

Sob a ótica das interações sociais, a BNCC propõe a organização das crianças em três agrupamentos etários, identificando-as nesse documento como: bebês (crianças de zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (de um

ano e sete meses até três anos e onze meses) e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e onze meses), conforme evidenciado no trecho destacado abaixo:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, não necessariamente os agrupamentos precisam ser realizados com crianças da mesma faixa-etária, podendo ser organizados agrupamentos com crianças de faixa etária diferentes, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 42).

Por pautar-se numa concepção de que vislumbra a criança como ser ativo, sujeito histórico e cidadão de direitos; faz-se necessário pensar que ao chegarem à escola as crianças têm saberes, desejos e curiosidades. Portanto, é necessário pensar em como desenvolver o currículo da Educação Infantil, uma vez que a criança deve estar no centro do planejamento e, ao mesmo tempo, ser sujeito no processo de aprendizagem.

Por conseguinte, a ideia de currículo estabelecida na BNCC deve estar em consonância com a concepção de criança tal como definida nesse documento; pois, o currículo vai além de ser o conjunto de normas que regulam o funcionamento da estrutura escolar. Ele é algo que se dá na interação entre as normativas e a realidade da escola e nas relações escola-família, aluno-professor, gestão e demais atores que atuam neste processo. Mas, essa concepção de currículo não é uma opção ingênua e, sim, um posicionamento político pedagógico que deve considerar todos os envolvidos no processo educativo. Para tanto, pode-se entender que:

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196).

Ao considerar que a Educação Infantil se organizou, desde seu início, por uma concepção pautada no educar e no cuidar; a BNCC incluiu as interações e

as brincadeiras como eixos integradores garantindo, às crianças, que os direitos de aprendizagens sejam efetivados por meio dos campos de experiências.

Além dessas particularidades presentes no documento referentes a essa faixa etária, é importante destacar que, de acordo com a BNCC, esse nível de ensino deve desenvolver dez competências gerais, apresentadas a seguir. Ao definir essas competências, o documento reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.” (BRASIL, 2013, p. 8).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais, definidas na BNCC, devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Ao definir tais competências, esse documento reconhece que a educação deve firmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, sendo essas competências definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

A primeira competência apresentada na BNCC diz respeito à **valorização e utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital**, que visa possibilitar à criança o acesso aos conhecimentos historicamente construídos por meio de uma aprendizagem capaz de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com a finalidade de entender e explicar a realidade.

A segunda competência apresentada na BNCC refere-se ao **exercício da curiosidade intelectual**, utilizada para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções, inclusive tecnológicas, com base nos conhecimentos de diferentes áreas; despertando na criança a abordagem científica, desenvolvida por meio da reflexão, da análise crítica, da imaginação, da investigação e da criatividade.

A terceira competência apresentada no documento refere-se à **valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais**. Ela trata do reconhecimento do outro e do incentivo às relações interpessoais, tendo como

finalidade possibilitar situações de aprendizagens que tratem, simultaneamente, as manifestações locais e / ou mundiais por meio do incentivo à participação de práticas diversificadas de produção artística e cultural.

A quarta competência apresentada na BNCC define a **utilização de diferentes linguagens** como uma competência que envolve tanto o uso das linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital; quanto os conhecimentos da linguagem artística, matemática e científica com a finalidade de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A quinta competência expressa na BNCC busca promover o exercício do protagonismo e autoria na vida social e coletiva, visando despertar nos alunos a competência da **compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais**, de informação e de comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

A sexta competência tratada na BNCC se refere à **valorização da diversidade** e está voltada à discussão de saberes e vivências culturais, ao desenvolvimento de conhecimentos e experiências que possibilitem às crianças entenderem as relações próprias do mundo do trabalho, alinhando esse conhecimento ao seu projeto de vida; reconhecendo-se com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, realizando escolhas para o exercício pleno da cidadania.

A sétima competência presente no documento diz respeito à **argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis**, na intenção de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

A oitava competência apresentada na BNCC trata do **conhecimento, apreciação e cuidado da saúde física e emocional**, para que a criança se compreenda como ser integrante e participante ativo da diversidade humana, sendo capaz de reconhecer suas emoções e as emoções dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

A nona competência apresentada pela BNCC diz respeito ao **exercício da empatia, diálogo e resolução de conflitos**, buscando a cooperação entre os indivíduos e a promoção do respeito ao outro e aos seus direitos; fazendo-se respeitar com acolhimento e valorização à diversidade de indivíduos, de grupos sociais, de saberes, de identidades, de culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A décima competência é apresentada na BNCC como **ação pessoal e coletiva e a tomada de decisões**, buscando o desenvolvimento da autonomia coletiva e pessoal e a tomada de decisão tendo base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, demonstrando responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Ainda de acordo com a BNCC, essas competências devem ser contempladas a partir de “uma visão plural, singular e integral [...] voltada para seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno nas suas singularidade e diversidades” garantindo à Educação Infantil o direito ao desenvolvimento pleno (BRASIL, 2017, p. 14).

A organização curricular da Educação Infantil, fundamentada nas dez competências descritas, compreende nesse nível de ensino a educação enquanto desenvolvimento e não como escolarização precoce ou memorização de conteúdos. Tal concepção de desenvolvimento está presente nos documentos de Educação Infantil no Brasil desde seu surgimento enquanto educação. Portanto, esse currículo deve estabelecer:

[...] diálogos que promovam abertura ao possível e ao necessário num currículo para a educação infantil, que, não sendo uno, possa constituir um ponto de vista coletivo, uma perspectiva em comum. Pois não se pode silenciar as ausências, muito menos calar os abandonos e a privação das crianças. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 197).

Refletindo sobre esse assunto, Lima (BRASIL, 2017, p.119), entendem que ao enfatizar as habilidades, as competências, os procedimentos e a formação de atitudes, e não dar destaque aos conteúdos escolares, ao trabalho educativo e ao ensinar; a BNCC, apresenta uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho, ou propriamente, “ao empreendedorismo”.

Consideradas como eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são indicadas na BNCC como decisões

pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2017, p.13). Ainda de acordo com esse documento, na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem comportamentos, habilidades e conhecimentos; além de vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências. Tais aprendizagens constituem-se como objetivos da Educação Infantil ao considerarem que as crianças “[...] em suas brincadeiras e investigações [...] nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.195).

A naturalidade da brincadeira faz parte da vida das crianças e acontece quase espontaneamente a partir das relações com outras crianças e com adultos nos ambientes em que ela está inserida. Nessa interação,

[...] o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

A partir das brincadeiras e das interações, a criança vai se apropriando do ambiente, conhecendo seu entorno, se relacionando, desenvolvendo-se em seus aspectos sociais, físicos, cognitivos e afetivos. Para isso, esse ambiente deve ser acolhedor e compreender que as crianças têm saberes e precisam ser respeitadas em sua individualidade e consideradas como centro do processo pedagógico.

Considerando as concepções indicadas na BNCC para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças; a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre as instituições de Educação Infantil e as famílias são essenciais. “Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza / diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 36). Além disso, cabe ressaltar que os eixos estruturantes das interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC deverão ser desenvolvidos ao longo da escolaridade básica como finalidade da educação. Nesse sentido, o documento garante para Educação Infantil

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento [que] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

A garantia dos seis direitos de aprendizagem definidos pela BNCC surge como uma necessidade de consolidar as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da criança. Ao definir a Educação Infantil como um direito e não como uma expectativa de aprendizagem ou um objetivo a ser alcançado, considera-se que esta é algo que deva ser efetivado de fato e não como uma possibilidade que possa vir ou não a acontecer.

Considerando sua necessidade de efetivação para o desenvolvimento infantil, foram apresentados seis direitos de aprendizagens definidos na BNCC e referenciados pelo documento lançado pelo MEC em 2018<sup>13</sup>, de autoria de Zilma de Moraes Ramos Oliveira. Esse documento tem por objetivo orientar professores e gestores na construção dos currículos para esse nível de ensino no Brasil e assim ser possível efetivar os direitos de aprendizagem.

O primeiro direito de aprendizagem apresentado pela BNCC é o **direito de conviver**, que significa estar em interação simultânea com crianças de diferentes faixas-etárias e com adultos, numa relação de desenvolvimento, em grandes e pequenos grupos; se reconhecendo e conhecendo uns aos outros através de diferentes linguagens e espaços de convivência; desenvolvendo tanto o respeito por si e pelo outro quanto à troca de experiências e de culturas. Para a efetivação desse direito o documento citado (BRASIL, 2018) sugere, além da convivência com outras crianças e com adultos, em pequenos e grandes grupos, a utilização de diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, sempre mantendo o respeito em relação à cultura do outro e às diferenças entre as pessoas.

O segundo direito citado na BNCC é o **direito de brincar**, que se apresenta como a vivência da infância em tempos e espaços coletivos diferentes e busca ampliar na criança o seu conhecimento, permitindo o seu desenvolvimento nos aspectos criativos, cognitivos, sociais, emocionais, corporais, sensoriais,

---

<sup>13</sup> BRASIL. Campos de experiências: Efetivando os Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil. Fundação Santillana. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, 2018, disponível em <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%AAncias-PDF-interativo-2.pdf>. Acesso em 19 de out. 2019.

expressivos e relacionais a partir da sua cultura e da cultura do outro. Para isso, é preciso proporcionar brincadeiras

[...] de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 5).

O terceiro direito apresentado pela BNCC é o **direito de participar** ativamente de seu processo de aprendizagem, seja com os adultos que as cercam ou com outras crianças, decidindo sobre as atividades cotidianas, escolhendo brincadeiras, se posicionando quanto à realidade que a cerca, desenvolvendo diferentes linguagens, participando do seu processo de aprendizagem, demonstrando desejos próprios e peculiares da infância, se fazendo presente tanto na gestão dos tempos e dos espaços, quanto na realização das atividades propostas. Nesta direção, Brasil (2018) propõe a participação ativa

[...] com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2018, p. 6).

Outro direito importante indicado na BNCC é o **direito de explorar** que permite à criança o acesso aos diferentes saberes culturais, em diversas modalidades de artes, escrita, ciências e tecnologia; experimentando dentro e fora da escola, os gestos, os movimentos, as cores, as texturas, os sons, as palavras, as emoções, as transformações e os relacionamentos. Em relação a esse direito, Brasil (2018) destaca que explorar

[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, **ampliando seus saberes** sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p. 7, negrito no original).

Já o quinto direito da criança apresentado na BNCC é o **direito de expressar-se** enquanto cidadã, por meio das diferentes linguagens, suas vontades,

seus desejos, seus sentimentos e suas dúvidas; levantando hipóteses, questionando seu entorno e relatando suas opiniões. No documento de orientação ao currículo, esse direito é desenvolvido “ao expor suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos, por meio de diferentes linguagens, como sujeito dialógico, criativo e sensível.” (BRASIL, 2018, p. 9)

O sexto direito apresentado pela BNCC é o **direito de conhecer-se**, a partir das linguagens vivenciadas, valendo-se da experiência das interações, brincadeiras e cuidados; formando a identidade pessoal, social e cultural da criança, desenvolvendo uma imagem positiva de si e do grupo em que vive e convive. O documento norteador lançado pelo MEC (BRASIL, 2018) orienta que a criança, ao construir sua identidade pessoal, social e cultural, possa constituir também uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Para garantir os direitos de aprendizagem a BNCC, enquanto documento oficial, organiza o currículo por campos de experiências, tema a ser tratado na próxima sessão. Segundo Barbosa e Richter (2015), a organização curricular por Campos de Experiências Educativas possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas.

A BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 42). Para Aquino e Menezes (2016), os campos de experiências

podem ser entendidos como um salto na qualidade dos currículos das escolas de educação infantil, uma vez que podem representar a superação de currículos descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdos, assim como podem superar, também, as práticas que privilegiam a guarda e a tutela das crianças, centradas no fazer do adulto e no tempo de funcionamento da instituição. Porém, podem se configurar um risco à produção das culturas infantis nos espaços-tempos das instituições, e também um risco à condição das crianças como sujeitos partícipes da história, da cultura e de seus direitos. (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 41).

Partindo das interações com as outras crianças e com os adultos, se constituindo como ser individual e único, mas que convive em comunidade e como tal tem sua cultura e deve respeitar a cultura dos outros, o campo de experiência **o eu, o outro e o nós**, consiste na construção de sua identidade. Esse campo apresentado na BNCC

Trabalha com as experiências de interação com os pares e os adultos, a partir das quais as crianças constroem um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida e pessoas diferentes. Ao mesmo tempo que vivem suas primeiras experiências sociais, desenvolvem autonomia e senso de autocuidado (BRASIL, 2018, p. 18).

As experiências da BNCC que permitem à criança falar e ouvir fazem parte do campo **escuta, fala, pensamento e imaginação**. Essas vivências cotidianas de comunicação perpassam todos os campos e estão presentes em todos os momentos de interação, sendo uma das primeiras formas de comunicação; seja por meio dos movimentos do seu corpo, do seu olhar, da sua postura corporal ou por meio do seu sorriso e do seu choro que ganham sentido a partir da interpretação do outro. Esse campo,

Promove situações de fala e escuta, em que as crianças participam da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). Também envolve a imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças conhecem e de suas curiosidades e oferecendo o contato com livros e gêneros literários para, intencionalmente, desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como representatividade gráfica (BRASIL, 2018, p. 30).

Através de diferentes linguagens - como a música, a dança e a expressão - encontra-se na BNCC o campo **corpo, gestos e movimentos**. Esse campo propõe que a criança se perceba fisicamente ao explorar o ambiente, os objetos e o mundo, reconhecendo-se e identificando-se. No documento de 2018, esse campo visava destacar experiências em que gestos, posturas e movimentos constituíssem uma linguagem com a qual as crianças poderiam se expressar, se comunicar e aprender sobre si e sobre o universo social e cultural.

Outro campo apresentado na BNCC, voltado à promoção de experiências diversificadas e visa o desenvolvimento do senso estético e crítico, a ampliação e interpretação de repertórios de vivências artísticas; é o campo **traços, sons, cores e formas** que destaca a vivência com as manifestações artísticas,

culturais e científicas, locais e universais. No documento Brasil (2018) ressalta-se tanto a possibilidade da criança viver de forma criativa experiências com o corpo, com a voz, com os instrumentos sonoros e com os materiais plásticos e gráficos; quanto a vivência de percursos expressivos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura.

Possibilitar que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano é fundamental. Para isso, o campo **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** da BNCC deve proporcionar experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Sobre isso, Brasil (2018) define que esse campo

Promove interações e brincadeiras nas quais a criança possa observar, manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Isso amplia seu mundo físico e sociocultural e desenvolve sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes (BRASIL, 2018, p. 34).

Os campos de experiência elencados na BNCC evidenciam que as vivências propostas nas escolas de Educação Infantil de todo o Brasil devem proporcionar experiências e descobertas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança deste nível de aprendizagem.

Para a efetivação do desenvolvimento das competências, a partir do trabalho nos campos de experiência, as atividades precisam ser cuidadosamente planejadas para que, de fato, os direitos de aprendizagem sejam garantidos. Nesta direção, partindo da concepção de criança apresentada, a intencionalidade educativa apresentada na BNCC, aponta que a Educação Infantil

[...] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa intencionalidade consiste na organização do ambiente e no planejamento, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nos campos de experiências, através das práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36-37).

Ao discutir a intencionalidade pedagógica dos campos de experiências, Brasil (2018) afirma que trabalhar desta forma envolve planejamento de atividades que integrem as propostas do currículo aos interesses dos grupos e, nestes, de cada criança. A autora ressalta a importância da “escuta ativa da turma e do conhecimento aprofundado do documento curricular”, destacando que isto possibilita ao professor promover aprendizagens realmente significativas para as crianças. Acrescenta, ainda, que as “atividades não devem ser concentradas em aulas específicas nem realizadas com hora marcada. Elas devem fazer parte de todos os momentos da jornada na Educação Infantil.” (BRASIL, 2018, p. 12)

Dessa forma, percebe-se que todo o contexto da Educação Infantil deve ser minuciosamente observado e planejado pelo professor e, neste sentido, o tempo das atividades, a organização do espaço e a proposta do trabalho a ser realizado com a criança são também incluídos na rotina desta faixa etária. Corroborando com essa ideia, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39), dispõe que parte do trabalho do educador é destinado à reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento do conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. As autoras Vieira, Meloni e Guimarães (2016) destacam que, “o professor, enquanto mediador das relações que as crianças estabelecem com seus pares e com outros adultos tem o papel de articular as experiências, saberes e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla, que despertam o interesse das crianças” (VIEIRA; MELONI; GUIMARAES, 2016, p. 168).

O professor nesse sentido deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, sendo alguém que observa a concepção de criança enquanto sujeito do processo, e ao mesmo tempo aquele que não permite que as atividades sejam apenas espontâneas. Dessa forma, as atividades não devem ser determinadas e, tampouco, desprovidas de planejamento; mas ao contrário, necessitam ser cuidadosamente planejadas para promover o desenvolvimento integral da criança.

As práticas pedagógicas precisam ser avaliadas realizando a observação da trajetória de ‘cada criança’ e de ‘todo o grupo’ – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Segundo a BNCC, o acompanhamento das práticas e da aprendizagem das crianças acontece

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças [...], é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC indica que os registros podem ser realizados de diferentes formas, dentre as quais podemos citar relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos e acrescenta que tais ferramentas podem evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado. As formas de acompanhamento e avaliação de aprendizagem na Educação Infantil têm por objetivo, conforme retrata a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39), “reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”.

Este acompanhamento está garantido no artigo 31 da LDBEN e, nesse sentido, BRANDÃO (2015, p. 89) afirma que “[...] a avaliação dos alunos da Educação Infantil deve ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao ensino fundamental”.

Nesse sentido a avaliação enquanto acompanhamento, tratada nessa seção, nos remete a uma concepção de observação e análise para retomada de posturas, organizações e proposituras de atividades, espaços e tempos que promovam aprendizagens significativas. Desta forma, este capítulo apresentou a organização da Educação Infantil, contemplando a concepção de criança, presente nas indicações curriculares para este nível de ensino.

Espera-se que a descrição da BNCC, em primeiro plano, sirva de subsídios para a compreensão da organização deste atendimento no Brasil e, em segundo plano, os tópicos contemplados sirvam como pontos de referência na correlação das indicações curriculares para a Educação Infantil na Itália, tema que será desenvolvido na seção seguinte.

#### 4 A ESCOLA DA INFÂNCIA: INDICAÇÕES NACIONAIS PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA DA INFÂNCIA E DO PRIMEIRO CICLO DE INSTRUÇÃO NA ITÁLIA<sup>14</sup>

Com base nos objetivos deste estudo, que adota a Educação Comparada como referencial metodológico e tem por intuito comparar as normativas para este nível de ensino no Brasil e na Itália, este capítulo relata o documento oficial que regula a organização da escola da infância em território italiano.

O Ministério da Instrução da Itália indica, para todo o país, a observação das normas para a organização escolar em todos os níveis de ensino. Para a escola da infância, que compreende as crianças de três a seis anos, a legislação vigente encontra-se nas Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução (ITÁLIA DM nº 254/2012)<sup>15</sup>, documento adotado como referencial comparativo neste estudo, que contempla

A escola para a infância, a escola primaria e a escola secundaria de primeiro grau compreende o primeiro segmento do percurso de escolarização e contribui de modo determinante para a elevação cultural, social e econômica do país e representa um fator decisivo de desenvolvimento e de inovação (ITALIA, 2012, p.13, tradução livre da autora.)<sup>16</sup>.

Na carta de apresentação das Indicações Italianas, o ministro da instrução destaca que as novas indicações confirmam a validade da implantação da escola italiana de base, que há tanto tempo tem reconhecido a vocação de acolhimento e de inclusão, mas ressalta que é importante repensar sempre o modo de ser da escola, assim como é necessário fazer mais pelos estudantes, garantindo um espaço de desenvolvimento pleno.

Em relação aos estudos referentes à primeira infância, Finco *et al.* (2015) sinaliza que “A Itália é um país que desde o final do século XIX vem contribuindo com a constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas” (p. 7). Por essa razão, o percurso de construção do documento italiano no que se refere à educação para a primeira infância, recorte selecionado

---

<sup>14</sup> Nos documentos oficiais italianos encontramos as expressões escola maternal, escola da infância, jardim da infância, pré-escola, todas em referência ao atendimento das crianças de 3 a 6 anos.

<sup>15</sup> A partir desse momento trataremos as Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução como Indicações Italianas.

<sup>16</sup> La scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo segmento del percorso scolastico e contribuiscono in modo determinante all'elevazione culturale, sociale ed economica del Paese e ne rappresentano un fattore decisivo di sviluppo e di innovazione (ITALIA, 2012, p.13).

para esse estudo, será apresentado primeiramente por meio de um breve panorama desses marcos legais.

Desde 1914, a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância pensando essa etapa como uma pedagogia de processo educacional e não uma pedagogia de resultados; considerando o oferecimento de espaços e oportunidades de vivenciar diferentes campos de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, não tendo como foco principal a preparação para o próximo nível de escolarização. (Finco, *et al.* 2015, p. 8).

Discorrendo sobre a história da escola da infância na Itália, D'Ascenzo (2014) aponta que as normativas escolásticas encontram suas origens nas instituições assistencialistas propostas principalmente pelas ordens religiosas; e relata que o decreto nº1054/1923 menciona a existência dos jardins de infância ou casa das crianças, com gestão estatal e que, em 1968, com a publicação da Lei 444 se institui a escola materna, com organização estatal e com a publicação de orientações em nível nacional.

Cambi (2010) assinala que a denominação “Escola da Infância”<sup>17</sup> foi introduzida a partir do ordenamento legal de 1991, substituindo a expressão “Escola maternal”<sup>18</sup> e inserindo-a, dessa forma, no sistema educativo. Uma fase caracterizada genericamente pela brincadeira e convivência, “a escola da infância é um ambiente educativo de experiências concretas e de aprendizagens reflexivas nos diversos âmbitos da vida das crianças. As atividades que são propostas e são estruturadas em relação aos campos de experiências, isto é, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados durante os três anos escolares”.<sup>19</sup> (p. 27, tradução livre da autora).

O ponto de partida para a construção do projeto curricular atual para a infância na Itália foi o documento ‘Novas Orientações para a Nova Escola da Infância’ (ITÁLIA, MIUR, 1991). Como destaca, Finco *et al.* (2015) a escola Italiana tem por objetivo

[...] acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças pequenas de 3 a 6 anos na pré-escola, levando em conta a experiência de infância no

---

<sup>17</sup> Scuola dell'infanzia.

<sup>18</sup> Scuola materna.

<sup>19</sup> La scuola dell'infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e apprendimento riflessivo nei diversi ambiti della vita dei bambini. Le attività che vengono proposte vengono strutturate in relazione ai campi d'esperienza, ossia obiettivi di apprendimento da conseguire durante tutti i tre anni di scuola (CAMBI, 2010, p. 27).

seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares, com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica (p. 9-10).

Para que seja possível oferecer às crianças experiências voltadas ao desenvolvimento do seu potencial de relacionamento, autonomia, criatividade, aprendizado e assegurar igualdade efetiva de oportunidades educacionais, a partir do decreto nº 53 / 2003, a educação italiana se reorganiza, trazendo para o jardim de infância a garantia do direito à educação, contribuindo no desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso e social das crianças.

O Decreto nº 53 / 2003, com a finalidade de atender aos direitos estabelecidos, colocou normas gerais para o funcionamento da escola da primeira infância e do primeiro ciclo. Nesse contínuo, ainda buscando estabelecer estes direitos; em fevereiro de 2004, o Decreto nº 59 determina que a creche e o jardim da infância não são obrigatórios por lei, e a Educação Infantil deverá ser organizada em um único ciclo, com duração de trienal para atender às crianças com idade de três a seis anos.

O Decreto nº 59 / 2004 define, ainda, o calendário anual de atividades educativas para a escola da infância, incluindo a observação das peculiaridades de cada região, a garantia da autonomia das instituições de ensino e determinando a obrigatoriedade do ensino da religião católica.

Os Decretos nº 53 / 2003 e nº 59 / 2004 apontam que para garantir a autonomia da escola, a instituição educativa deve se concentrar na própria proposta formativa; compreendendo que o percurso curricular precisa considerar as individualidades, o contexto e dar atenção à diversidade. A partir das indicações de 1991, aliadas aos decretos acima descritos, a estrutura para a deliberação das “Indicações para o Currículo para a Escola da Infância e para o Primeiro Ciclo de Instrução”<sup>20</sup> (ITÁLIA, MIUR, DM n.31/2007) foram construídas apontando as linhas gerais e os critérios para alcançar a finalidade formativa e os objetivos de desenvolvimento para a escola.

Sobre o olhar da escola para o estudante, Fiorini (2007), ministro da Pública Instrução, comentou a respeito dessas indicações ao afirmar que

---

<sup>20</sup> Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.

As escolas deverão educar instruindo os estudantes e colocando-os no centro do processo educativo: só assim se reduz o risco de perder de vista a especificidade de cada um dos alunos. O currículo se torna mais enxuto, privilegiando italiano, matemática, história e geografia ao inglês, informática e empreendedorismo. Antes de passar a isto, de fato, é fundamental conhecer a essência de cada um”.(ITÁLIA, MIUR, 2007, p. 1, tradução livre da autora)<sup>21</sup>

Nesta trajetória de normativas legais, o Decreto nº 81 / 2009 estabelece regras para a reorganização da rede escolar e o uso racional e efetivo dos recursos humanos da escola. Define a data base de matrícula, o horário de funcionamento e a carga horária das escolas da primeira infância. Esse Decreto estabelece a autonomia das escolas para que toda a instituição educacional possa organizar atividades educativas com crianças de diferentes faixas etárias na mesma turma, cabendo às famílias decidirem pela jornada escolar (parcial ou integral).

Zucolli (2015, p. 200) comenta que, após a reorganização legal da escola, houve a necessidade de se pensar no currículo para a escola da infância. Assim, o Decreto Ministerial nº 254 / 2012, define as Indicações para o Currículo da Infância na Itália. A autora afirma que “ainda que não se tratassem (*sic*) de uma formulação completamente nova, já que foram acolhidos os resultados de uma experimentação e de uma avaliação das precedentes *Indicações* de 2007”, as atuais indicações introduziram elementos como o perfil do aluno e a referência às competências europeias.

Esse documento tem servido para orientar o currículo da pedagogia italiana desde a escola da infância e tem propiciado discussões, reflexões e reformulações ao longo das últimas décadas. Além disso, ele apresenta como finalidade geral da escola a participação e a colaboração das famílias para o “desenvolvimento integral e harmônico” das crianças, sem deixar de considerar a importância da “valorização das diferenças individuais” (ITÁLIA, 2012, p. 13).

Com o intuito de estabelecer uma pedagogia propícia à escolarização das crianças deste nível de ensino, as Indicações têm como finalidades específicas: a promoção do desenvolvimento da identidade, da autonomia e da competência para que as crianças possam desenvolver a cidadania; proporcionando a elas

---

<sup>21</sup> Le scuole dovranno educare istruendo gli studenti e mettere al centro l'alunno-persona: solo così si riduce il rischio che gli istituti diventino progettifici dove si perde di vista la specificità di ciascun ragazzo. Il curriculum diventa più snello e si privilegiano italiano, matematica, storia e geografia a inglese, informatica e impresa. Prima di passare ad altro, infatti, è fondamentale conoscere l'essenziale (ITÁLIA, MIUR, 2007, p.1).

[...] situações de aprendizagem dos saberes e das linguagens culturais de base; favorecer que as crianças adquiram os instrumentos de pensamento necessários para aprender a selecionar as informações; promover [...] a capacidade de elaborar métodos e categorias que sejam capazes de se encontrarem nos itinerários pessoais; permitir a autonomia de pensamentos das crianças, orientando a própria didática na construção de saberes a partir de vivências formadoras concretas. (ITÁLIA, 2012, p. 8)

Nesta perspectiva, Santiago e Faria (2016) destacam que as crianças têm um modo particular de aprender e de se relacionarem com o mundo; o que indica, para a escola, a necessidade de se pensar numa educação que garanta espaços e tempos adequados e específicos para essa etapa da escolarização.

Ao considerar os espaços e tempos necessários ao desenvolvimento das crianças e a busca da construção da identidade; o documento italiano descreve que para que esta se consolide é preciso viver com tranquilidade todas as dimensões do seu próprio eu, é preciso estar bem, se sentir seguro num ambiente social e amplo, aprendendo a se reconhecer e a ser reconhecido como ser único. É preciso vivenciar diversas experiências sociais enquanto filho, aluno, habitante de um território, membro de uma sociedade sempre mais ampla e plural (ITÁLIA, 2012, p. 21)<sup>22</sup>.

Expressa, ainda, que ter autonomia significa confiar em si e nos outros; ter satisfação em fazer sozinho e saber pedir ajuda; poder expressar frustração e insatisfação construindo progressivamente respostas e estratégias, exprimindo sentimentos e emoções, participando de decisões, expressando suas opiniões e aprendendo a fazer escolhas cada vez mais conscientes (ITÁLIA, 2012, p. 21).

As Indicações Italianas propõem um trabalho voltado para a formação de um cidadão integral, que atua na sua comunidade e no mundo. Além disso, sugerem que o sistema educativo abranja as discussões e os problemas de toda a humanidade, principalmente no que se refere à comunidade europeia, não como comunidade única, mas como parte integrante de diferentes culturas (ITÁLIA, 2012, p. 10).

Santiago e Faria (2016), comentando o sistema educativo italiano numa perspectiva voltada para o acolhimento das diferentes culturas e referindo-se

---

<sup>22</sup> Todas as referências, em português, ITÁLIA (2012) são fruto de tradução livre da autora. O documento original, nº 254/2012 pode ser consultado, na íntegra, in: [www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_annali\\_definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_annali_definitivo.pdf)

ao “Grupo Nacional Crianças e Infância” (tradução livre da autora)<sup>23</sup>, enfatiza que para este grupo “a escuta e o diálogo” possibilitam a construção de conhecimentos de modo compartilhado e são elementos fundamentais para o relacionamento social. Destaca ainda que

O trabalho educativo também inclui ouvir os pontos de vista dos pais e das mães nas opções educacionais e compartilhar com eles as metas educacionais, tendo a participação das famílias, no cotidiano das creches e pré-escolas, um papel fundamental. As escutas, os jogos, as brincadeiras, são patrimônios culturais comuns e vitais para a Educação Infantil que, com medidas adequadas podem contribuir proficuamente com a ação educativa. (SANTIAGO E FARIA, 2016, p. 9).

Corroborando com a citação acima, as Indicações Italianas (2012, p. 9), partem da perspectiva da pessoa que aprende, com a originalidade de seu percurso individual e as aberturas oferecidas pela rede de realizações que a ligam à família e aos ambientes sociais. Tais finalidades são alcançadas a partir da organização de um ambiente vivo de relações e de aprendizagens de qualidade, mediadas pelos profissionais e pelo diálogo social e educativo com a família e a comunidade.

Segundo Finco *et al.* (2015), a Itália vem há muito tempo contribuindo com a constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas. Eles, ainda, elencam que ideias de autores como “as irmãs Agazzi e Maria Montessori, Mario Mencarelli e Bruno Ciari, [...] a Escola de Barbiana [...] e a pesquisa em Reggio Emilia, coordenada por Loris Malaguzzi [...]”, foram importantes para os avanços na escola e destacam que

Esse conjunto de olhares constitui um coletivo polifônico que não apenas são propositivos e investigativos em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância enriquecida, como também em vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar e/ou municipal, que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando a melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, reafirmando o tripé que constitui a Educação infantil Italiana: crianças, professores/as e famílias. (FINCO *et al.* 2015, p. 8).

As contribuições dos autores que discutem a Educação Infantil no país colaboraram para que as indicações apresentassem, em sua organização, a

---

<sup>23</sup> Gruppo Nazionale Nidi e Infancia.

possibilidade da aprendizagem e o “saber de estar no mundo”, no qual escola e família compartilham interações educativas comuns (ITÁLIA, 2012, p. 7).

A escola, seguindo as recomendações das Indicações Italianas em seu artigo 2, deve garantir a importância do respeito recíproco dos diversos papéis e ambientes educativos, assim como com as outras formações sociais em que se desenvolve a personalidade. Confirmando essa proposição, o artigo 30 estabelece que pais, alunos e docentes necessitam viver e operar cooperando entre si e que “As ações da escola se explicam por meio da colaboração com a família”<sup>24</sup> (ITÁLIA, 2012, p. 20, tradução livre da autora).

As famílias são, portanto, os maiores influenciadores da criança nos aspectos afetivos e cognitivos, no seio das quais se encontram a diversidade étnica, de estilos de vida, de culturas, de religiões e de princípios éticos. Essa valorização da colaboração familiar permite a construção de uma rede sólida de troca de informações e compartilhamento de responsabilidades.

Para atender a todas essas exigências oriundas das Indicações Italianas para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução, as escolas devem promover um ambiente acolhedor e estimulante, que tenha como objetivo central a criança, tendo os professores como mediadores e facilitadores do desenvolvimento infantil, compreendendo suas emoções, seu tempo e oferecendo novas experiências. Como definido nas Indicações de 2012:

A criança é considerada o centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos. Nesta perspectiva, os docentes devem pensar e realizar seus projetos educativos e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão a pesquisa de horizontes de significado. (ITÁLIA, 2012, p. 9).

Para tanto, necessitam estar sensíveis à observação e à “escuta das crianças” conforme FINCO *et al.* (2015, p.8), “[...] uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade sobre o trabalho desenvolvido na escola”. Nas indicações Italianas a centralidade da abordagem pedagógica recai no reconhecimento do sujeito que aprende. Assim sendo, desde a escola da infância é preciso acolher, promover e enriquecer as

---

<sup>24</sup> L'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia. (ITÁLIA, 2012, p. 20).

vivências das crianças, observando sua trajetória evolutiva e propiciando atividades educativas que favoreçam o crescimento e respeitem as diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Nesse caminhar, o currículo para a escola da infância contempla o planejamento do ambiente de forma a atender às peculiaridades das crianças dos três aos seis anos e busca instigá-las à convivência com os outros e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, esse espaço necessita ser confortável e esteticamente organizado e com tempos flexíveis que respeitem os ritmos das crianças. O documento oficial indica que:

A escola da infância se apresenta como um ambiente de proteção, capaz de acolher a diversidade e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, demonstram uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista. (ITÁLIA, 2012, p. 22).

Concordam com essa definição de escola para infância as autoras Barbosa e Richter (2015), quando narram que o currículo da infância deve atender às peculiaridades da criança, considerando o espaço em que está inserida e a comunidade na qual vive. Sendo assim,

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196).

Nessa abordagem do currículo as indicações orientam que os professores desenvolvam projetos educativos buscando resgatar as vivências das crianças que estão inseridas em uma comunidade. Estas devem pensar em si, nas suas relações, no seu entorno e no mundo. O documento italiano retrata que o ambiente da escola da infância deve enfatizar as potencialidades das crianças e entendê-las como sujeitos capazes e de direitos, com voz e vez.

Nessa perspectiva, a recomendação para o processo educativo é que os professores precisam compreender que as crianças possuem tempos, ritmos e formas de aprender diferenciadas. A necessidade de considerar estas diferenças de ritmos, tempos e formas de aprendizagem implica que os professores reflitam, durante o planejamento de suas aulas, acerca das particularidades do trabalho que deve ser desenvolvido. Desta forma, as instruções italianas defendem que:

O planejamento é realizado com a capacidade de dar sentido e intencionalidade ao cruzamento de espaços, tempos, rotinas e atividades, promovendo um coerente contexto educativo, por meio de uma apropriada orientação pedagógica. O professor se enriquece com o trabalho colaborativo [...] a reflexão sobre a prática didática, a relação adulta com os saberes e a cultura. (ITÁLIA, 2012, p. 23).

Para que seja possível um planejamento com intencionalidade educativa adequada, que valorize a criança e sua interação com os pares e adultos com os quais convive, o documento oficial recomenda que é necessário que todas as escolas construam seus currículos contextualizando-os e inserindo-os na comunidade, se utilizando dos conteúdos, métodos, organização e avaliação coerentes com as metas elencadas no documento mandatário de caráter nacional<sup>25</sup>.

A liberdade dada às escolas de planejar seus currículos permite aos professores traçarem estratégias e situações didáticas mais significativas para as crianças. Conseqüentemente, tal proposta educativa, por ser contextualizada e global, valoriza o trabalho compartilhado entre os pares; possibilitando construir a identidade da unidade em conjunto com a comunidade, ou seja, os pais, os alunos, os professores e os outros profissionais que nela atuam.

A análise dos documentos italianos permite perceber que esse movimento de interação entre os agentes envolvidos na educação para infância é o que favorece essa construção em cada Unidade Escolar, de uma identidade única, com vistas ao desenvolvimento do perfil da criança (ITÁLIA, 2012, p. 13).

Ainda de acordo com as Indicações Italianas, a escola da infância corresponde a um espaço para o desenvolvimento e para a descoberta, possibilitando a interação de grupos variados, diversos e inclusivos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>25</sup> Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Decreto 254/2012.

Dessa forma, a execução do currículo é um espaço aberto e um ambiente de aprendizagem para todos. A partir destas considerações, os professores devem observar as competências e habilidades de cada criança, para que de forma cooperativa auxiliem na potencialização de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento.

As Indicações Italianas adotam, para o currículo italiano, oito competências-chave para a aprendizagem, definidas pelo Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia<sup>26</sup> e definem que,

[...] jogar, mover-se, manipular, refletindo sobre suas experiências de observação, exploração e comparação entre as propriedades, as características, as quantidades, os fatos, significa escutar e compreender os discursos e narrações, contando e recontando suas experiências, reconhecendo a si e o outro, ser capaz de descrever, representar e imaginar, simulando o faz de conta, jogando e interagindo através das diferentes linguagens. (ITÁLIA, 2012, p. 21, tradução livre da autora)<sup>27</sup>.

Segundo as Indicações Italianas, uma das competências que deve ser garantida é a capacidade de exprimir e interpretar conceitos, pensamentos, fatos e opiniões, seja de forma oral ou escrita e de interagir adequadamente e de modo criativo no plano linguístico numa gama inteira de contextos culturais e sociais, como instrução e formação, trabalho, vida doméstica e tempo livre. Dessa forma, busca-se desenvolver a competência da **comunicação na língua materna**.

A **comunicação nas línguas estrangeiras** denominada nas Indicações Italianas também é uma competência a ser desenvolvida e requer habilidades como a mediação e a compreensão intercultural, considerando a diversidade de idiomas segundo sua origem, seu ambiente, suas exigências e seus interesses.

O pensamento matemático, com foco na resolução de uma série de problemas em situações cotidianas, engloba a competência do campo científico e se refere à capacidade e à disponibilidade em usar o conjunto de conhecimentos e de metodologias adquiridas para explicar o mundo. A **competência matemática** definida nas Indicações Italianas abrange, de modo variável, a capacidade e a

<sup>26</sup> Recomendação de 18 de dezembro de 2006 (MIUR, ITÁLIA, 2006)

<sup>27</sup>[...] giocare, muoversi, anipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, «ripetere», con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi (ITÁLIA, 2012, p. 21).

disponibilidade de usar modelos matemáticos de pensamento (pensamento lógico e espacial) e de apresentação (fórmulas, modelos, esquemas, gráficos, representações), sabendo identificar as problemáticas e traçando as conclusões.

A próxima competência elencada nas Indicações Italianas engloba o campo tecnológico, que considera a aplicação desse conhecimento e metodologia para dar resposta aos desejos e/ou necessidades dos seres humanos. A competência em campo científico e tecnológico abrange a compreensão das mudanças determinadas pela atividade humana e a consciência da responsabilidade de cada cidadão. Portanto, desenvolver a **competência digital** consiste em saber utilizar, com familiaridade e espírito crítico, a tecnologia na sociedade seja para a informação ou no trabalho, no tempo livre e na comunicação diária. Desenvolver essa competência implica em habilitar a criança ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para, além de comunicar e participar de redes colaborativas por meio da Internet, encontrar, avaliar, conservar, produzir, apresentar e trocar informações.

Ao analisar as Indicações Italianas pode-se inferir que a base para o desenvolvimento infantil está alicerçada para além de competências diretamente vinculadas às áreas de conhecimento descritas acima. Apresentam competências de âmbito mais abrangente, no sentido de definição de trajetória formativa, na qual as vivências em / na comunidade vão gradativamente propiciando o desenvolvendo humano.

Para possibilitar esse desenvolvimento integral, o documento italiano apresenta outras quatro competências, ancoradas na tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem, na participação ativa e democrática, na inovação e na compreensão do belo e do estético. Estas competências perpassam e se complementam para além das áreas de conhecimento, possibilitando a vida enquanto cidadão da Itália e do mundo. Para melhor compreensão, discorreremos sobre elas a seguir.

A primeira competência, **competência do aprender a aprender**, refere-se à tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem e das próprias necessidades, à identificação das oportunidades disponíveis e à capacidade de superar os obstáculos para aprender de modo eficaz. É a habilidade expressa nas Indicações Italianas de perseverar e de organizar a própria aprendizagem mediante a gestão eficaz do tempo e das informações, seja em nível

individual ou em grupo. Esta competência abrange a aquisição, a elaboração e a assimilação de novos conhecimentos e habilidades em toda uma série de contextos: em casa, no trabalho, na instrução e na formação. Para desenvolver tal competência, a motivação e a confiança são elementos essenciais.

A segunda competência abrange a participação plena na vida civil, com consciência dos conceitos e das estruturas sociopolíticas, com participação ativa e democrática, possibilitando o desenvolvimento das **competências sociais e civis**, e incluindo competências pessoais, interpessoais e interculturais.

Aliada à capacidade de se relacionar em diferentes âmbitos, as Indicações Italianas valorizam a **competência do sentido de iniciativa e empreendedorismo**, que consiste no desenvolvimento da criatividade, da inovação e de assumir os riscos. Contempla também a capacidade de planejamento para alcançar seus objetivos incluindo a consciência dos valores éticos.

A quarta competência, que busca desenvolver nas crianças a **consciência e expressão cultural**, valoriza a expressão criativa de ideias, experiências e emoções em uma ampla variedade de meios de comunicação, incluídas a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais.

Finco *et al.* (2015, p. 42), ao traduzir as indicações, pontuam que as competências “representam referências inevitáveis para os professores, indicam pistas culturais e didáticas para percorrer e ajudam a finalizar a ação educativa para o desenvolvimento integral da criança”.

Para Zuccoli (2015), quando as Indicações Italianas substituem o programa tradicional por um currículo da escola, construído em conjunto com os vários professores, centrado nas crianças, especificamente, permite não cair em uma abordagem nacional e abrir-se para as questões de exploração e conhecimento do mundo, recuperando e integrando a fragmentação que caracteriza nosso tempo.

Quanto aos objetivos para o desenvolvimento das competências, as indicações nacionais italianas para a escola da infância sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades; criando pistas de trabalho para a organização de atividades e experiências que visem promover tais competências, entendidas de modo global e unitário. Por isso, estende-se

[...] por um arco temporal fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento da identidade das crianças, no qual formam-se as bases e adquire-se gradualmente as competências indispensáveis para continuar a

aprendizagem em âmbito escolar, mas, também, ao longo de toda a vida. (FINCO, 2015, p. 69).

Em relação à Educação Infantil, especificamente, as Indicações Italianas definem a organização do currículo para infância por meio de cinco campos de experiências, nomenclatura surgida em 1991, quando a Itália edita “As novas orientações para a nova escola da Infância”. A partir desse documento, justifica-se todo o trabalho com as crianças pequenas por intermédio dos campos de experiências, onde se entende que

Cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação a variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças. (ITÁLIA, 1991, p. 241).

No decorrer das discussões e reflexões sobre esse nível de ensino na Itália, as Indicações Italianas de 2012 pautadas, principalmente, no documento oficial de 1991, ‘As novas orientações para a nova escola da Infância’, definem os campos de experiências por meio da

[...] experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitem a criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras. (FINCO, 2015, p. 54-55)

O documento de 1991 previa o campo de experiência o **Eu e o Outro** como uma área formativa importante a ser desenvolvida nas escolas da infância, indicando que essas experiências precisariam ser desenvolvidas não apenas por meio de jogos e atividades recorrentes, mas sim, no “seu desenvolvimento deve se assegurar a participação ativa da criança e a explicação, compreensão das normas, de modo a evitar o recurso a afirmações e impositões autoritárias” (FARIA, 1995, p. 271).

O texto legal, aprovado em 2012 nas Indicações Italianas, também contempla o campo de experiência o **Eu e o Outro** como espaço de participação ativa, no qual se reconhece a potencialidade das crianças na formulação de questionamentos concretos a respeito de eventos da vida cotidiana, das

transformações pessoais e sociais, do ambiente e do uso das reservas, dos valores culturais e sobre o futuro próximo e longínquo. Ao permitir que as crianças realizem essas ações propicia-se a reflexão e, conseqüentemente, oportunizam-se espaços para que formulem questões de sentido sobre o mundo e sobre a existência humana.

Desenvolver esse campo de experiência é reconhecer que a escola da infância é um espaço enriquecedor para que as crianças tomem consciência da própria identidade. Essa consciência é desenvolvida a partir da liberdade de fazer perguntas, “os muitos porquês representam seus desafios em entender o significado da vida que o circunda e o valor moral das suas ações”<sup>28</sup> (tradução livre da autora). Reafirma-se, dessa forma, que a escola tem muitas ocasiões para propiciar a construção da identidade de cada criança (ITÁLIA, 2012, p. 31).

Assim, reconhece-se que a importância de participação de práticas como a observação da natureza, do ambiente, das diferentes relações entre as pessoas, da escuta das narrativas dos adultos, das diversas expressões de opiniões de sua espiritualidade e fé, das representações por meio das mídias, da participação nas tradições das famílias e da comunidade a qual pertence e nas outras culturas e costumes. Tais práticas levam as crianças a reconhecerem, progressivamente, o próprio corpo, a própria personalidade, a própria relação com os outros e com o mundo.

Esse campo é definido como espaço de vivenciar os direitos e os deveres necessários para o funcionamento da vida social, como uma primeira experiência de participação cidadã; vivência esta estimulada a partir de um espaço de encontro e de diálogo entre os diferentes atores. Esse modelo de escuta e de respeito, de aprofundamento cultural e de recíproca formação entre pais e professores ajuda as crianças a encontrar respostas para as suas perguntas de forma coerente com as escolhas da própria família, na comum intenção de reforçar os pressupostos da convivência democrática.

O segundo campo de experiência das Indicações Italianas, **O corpo e o movimento**, presente nas orientações para a escola da infância (Itália-1991), estabelecia que o desenvolvimento da criança, a partir do trabalho com a

---

<sup>28</sup> I molti perché rappresentano la loro spinta a capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni”. (Indicações Italianas, 2012.).

corporeidade e com a motricidade, contribuiria para o crescimento e a maturação integral da criança. Essa ação promoveria

“a tomada de consciência do valor do corpo, entendido como uma das expressões da personalidade e como condição funcional, cognitiva, comunicativa e de relações, a ser desenvolvida em todos os planos de atenção formativa” (FARIA, 1995, p. 248).

Já nas Indicações para escola da infância em 2012, o foco recai sobre ter consciência do próprio corpo. Para tanto, mover-se é o primeiro fator de aprendizagem: procurar, descobrir, brincar, pular, correr, é para a escola, fonte de bem-estar e de equilíbrio psicofísico. Nesse campo de experiência, desde o nascimento, o movimento é o instrumento de conhecimento de si no mundo. Além de propiciar a vivência de emoções e sensações prazerosas, de relaxamento e de tensão, a ação do corpo também propicia a satisfação do controle dos gestos, na coordenação com os outros; consente experimentar potencialidades e limites do próprio aspecto físico, desenvolvendo ao mesmo tempo, a consciência dos riscos dos movimentos incontrolados.

Nesse sentido, a finalidade da escola da infância é desenvolver gradualmente na criança a capacidade de ler e interpretar as mensagens provenientes do seu próprio corpo e do corpo dos outros, buscando a consciência das necessidades e limites de si mesmo e de outrem. Objetiva, também, desenvolver na criança a capacidade de exprimir-se e de comunicar-se por meio do corpo a fim de alcançar e refinar capacidades perceptivas e de consciência dos objetos, a capacidade de se orientar no espaço, de se movimentar e de se comunicar segundo sua imaginação e sua criatividade.

Na atualização das Indicações Italianas para escola da infância, um aspecto importante a ser destacado diz respeito, especificamente, ao campo que se relaciona à expressão das emoções, da imaginação e da criatividade, que em 1991 fora definido com a nomenclatura: mensagens, formas e mídia. Nessa época, este campo de experiência considerava “todas as atividades inerentes à comunicação e à expressão manipulativo-visual, sonoro-visual, dramático-teatral, audiovisual e a mídia, e o seu contínuo entrelaçamento” (FARIA, 1995, p. 261-262).

Nas Indicações Italianas de 2012, a nomenclatura desse campo de experiência sofre alteração passando a ser denominada como **imagens, sons e**

**cores.** Sua intenção é desenvolver a consciência e a expressão cultural, propiciando às crianças a oportunidade de demonstrarem pensamentos e emoções a partir da imaginação e da criatividade. A arte orienta essa propensão, educando para o prazer do belo e para o sentir estético. A exploração dos materiais postos à disposição da criança permite-lhe viver as primeiras experiências artísticas, que são capazes de estimular sua criatividade e contagiar outras aprendizagens.

As linguagens à disposição das crianças como a voz, o gesto, a dramatização, os sons, a música, a manipulação dos materiais, as experiências gráfico-pictóricas e as grandes mídias são ferramentas ao alcance das crianças para que possam explorar, descobrir e construir o sentido do belo, da consciência de si mesmas, dos outros e da realidade que a cerca.

Em relação ao desenvolvimento linguístico, as recomendações em 1991 reconhecem a importância da escola da infância para a exploração e a ampliação do repertório linguístico. Para garantir as finalidades do campo **discursos e as palavras** esse trabalho deveria centrar-se

[...] na aquisição de confiança nas próprias capacidades de comunicação e expressão, na disponibilidade de reconhecer o direito dos outros as próprias ideias e opiniões, no empenho em construir uma ideia pessoal e manifestá-la, no esforço de ouvir e compreender, na disposição de resolver os conflitos com a discussão, no conhecimento das possibilidades de exprimir as próprias experiências em modos diversos (FARIA, 1995, p. 251).

O campo de experiência dos **discursos e as palavras** compreende a vivência da língua materna como um instrumento essencial para comunicar-se e conhecer-se, sendo esta considerada parte da identidade de cada criança. De modo geral, as crianças italianas vivem em ambientes plurilíngues e, se corretamente orientadas, podem se familiarizar com uma segunda língua em situações naturais de diálogo na vida cotidiana, tornando-se progressivamente conscientes de sons, entoações e significados diferentes. A vivência e o contato com outras línguas propiciam o encontro com novos mundos e culturas em todas as suas funções e formas; o que se converte, paulatinamente, e de forma mais complexa no próprio pensamento.

No que tange a esse campo, as Indicações Italianas para a escola da infância ressaltam a importância do trabalho com o patrimônio linguístico significativo e orientam que esse ambiente linguístico deve desenvolver capacidades que

estimulem e explorem a argumentação, o confronto de pontos de vistas distintos e o compartilhamento de conhecimentos; reconhecendo que as crianças aprendem ao ouvir histórias e contos e dialogando com os adultos e colegas. Sendo assim, é papel da escola da infância promover a padronização da língua italiana, “em que cada criança se torna capaz de usar a língua em seus diversos aspectos, adquire confiança nas próprias capacidades expressivas, comunica, descreve, conta, imagina” (ITÁLIA, 2012, p. 34).

No campo de experiência **o conhecimento do mundo**, as novas orientações para a nova escola da infância dividiam-se em dois campos. Sugeriria-se, inicialmente, a nomenclatura de: espaço, a ordem e a medida e uma outra denominada: as coisas, o tempo e a natureza; fundamentando espaço, a ordem e a medida quanto ao campo que:

[...] dirige-se de modo específico as capacidades de agrupamento, ordenamento, quantificação e mensuração de fatos e fenômenos da realidade e as habilidades necessárias para interpretá-la e para intervir conscientemente nela. Para esta finalidade, as habilidades matemáticas concernem em primeiro lugar a solução de problemas mediante a aquisição de instrumentos que podem se tornar, por sua vez, objeto de reflexão e de análise. (ITÁLIA, 1991, p. 255).

O campo de experiência **as coisas, o tempo e a natureza** estava relacionado à exploração, à descoberta e à primeira sistematização dos conhecimentos sobre o mundo da realidade natural e artificial, remetendo-se aos “sistemas simbólicos de referência todos os domínios do conhecimento científico nos quais entram particularmente em jogo a inteligência espacial, lógico-linguística e as ligações com o pensamento matemático” (ITÁLIA, 1991, p. 258).

Em 2012, os dois campos de experiências acima citados passaram a ser denominados como **conhecimento do mundo**, que reconhece ser de suma importância estimular a criança a aprender a fazer perguntas, a dar e a pedir explicações, a se deixar convencer pelos pontos de vista dos outros, a não se desencorajar se suas ideias não são consideradas apropriadas em determinada situação. Esse campo indica que as crianças devem explorar, continuamente, a realidade e aprender a refletir sobre as próprias experiências; descrevendo-as, representando-as, reorganizando-as a partir de diversos critérios.

Desse modo, são colocadas as bases para que se concretize a sucessiva elaboração de conceitos científicos e matemáticos que serão propostos

na escola primária; dando início a um percurso de conhecimento mais estruturado, no qual as crianças exploram as potencialidades da linguagem para se exprimir e usam símbolos para representar significados, operam e jogam com materiais estruturados, construções e jogos de vários tipos.

A alteração de nomenclatura nesse campo teve, especificamente, como finalidade a primeira formação de posturas e de habilidades de caráter científico, pois de acordo com Fochi (2015)

[...] a proposta dos campos de experiência, que aparecem inicialmente na indicação nacional italiana de 1991 e posteriormente a de 2012, encaminha-nos possibilidades produtivas para compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência. (FOCHI, 2015, p. 228).

As formas de acompanhamento das crianças da Educação Infantil, segundo as indicações, devem acontecer em diversos momentos do percurso escolar e servem tanto para a observação do processo quanto para sua reorganização e para a reorganização do tempo e dos espaços que garantem a aprendizagem de todas as crianças, indicando que a avaliação

[...] precede, acompanha e segue os percursos curriculares. Ativa as ações a empreender, regula aquelas iniciadas, promove o balanço crítico sobre aquelas conduzidas até o fim. Assume uma preeminente função formadora, de acompanhamento dos processos de aprendizagem e do estímulo ao melhoramento contínuo. (ITÁLIA, 2012, p. 43).

Nesse contexto, Finco (2015) entende que “cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades” (FINCO, 2015, p. 241).

Ainda segundo as Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução na Itália, os campos de experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro, reconhecem que

[...] nesta pluralidade de elementos se criam tantas possibilidades de crescimento, emotivas e cognitivas juntas, para fazer com que contemplem as potencialidades de todos e de cada um, criando a disponibilidade nas crianças de confiar e de ser acompanhadas na aventura do conhecimento.

A escola promove o bem-estar e uma tranquila aprendizagem por meio do cuidado dos ambientes, a predisposição dos espaços educativos, a condução atenta do dia escolar inteiro. (ITÁLIA, 2012, p. 22).

Verifica-se que na Itália, a partir dos documentos de publicação das conferências unificadas realizadas em 2013 e em 2015; as Indicações Italianas de 2012 não encerram as discussões para o atendimento e a oferta da educação da primeira infância de zero a seis anos. Mas, percebem a relevância da legislação contemplar o compromisso de ampliação gradativa até que a oferta educacional seja propiciada a todas as crianças e famílias que assim acharem por bem acessarem esse serviço.

A partir da proposta de desenvolvimento desse capítulo, que teve como finalidade apresentar a normativa legal da Itália para escola da primeira infância, pode-se observar que a escolarização nesse país é obrigatória a partir dos sete anos de idade, com início na escola primária. Se por um lado, as indicações nacionais compreendem a educação infantil de três a seis anos como facultativa às famílias, por outro essa ausência de uma organização para as crianças menores de três anos não se trata de uma fragilidade, mas sim de uma peculiaridade do país em questão.

Diferentemente do Brasil, na Itália essa organização da Educação Infantil se dá em um único ciclo, compreendido pela duração de três anos; o que significa que essa etapa não é seriada e que há a formação de agrupamentos heterogêneos entre as idades atendidas. Contempla-se nas Indicações Italianas competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo desse processo e campos de experiências norteadores do trabalho com as crianças pequenas, situação muito parecida com as indicações trazidas na BNCC da Educação Infantil no Brasil.

## 5 A COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E ITÁLIA EM SEUS DOCUMENTOS OFICIAIS.

### 5.1. Referencial Teórico e Metodológico da Pesquisa: A Educação Comparada.

A Educação Comparada, opção metodológica adotada nesta pesquisa, tem por finalidade realizar uma análise comparativa entre a educação no Brasil e na Itália, com foco nas normativas oficiais usadas na construção do currículo da Educação Infantil.

Refletir sobre os sistemas de ensino, descrevê-los e confrontá-los visando apontar aproximações e distanciamentos, é uma conceituação flexível na Educação Comparada, área de estudo em constante evolução. Para os estudos comparados, “comparar, fazer analogias, buscar conhecer novas realidades, conhecer as alternativas que outros países encontram para seus desafios, sempre foi um meio de desenvolvimento e enriquecimento” (FRANCO, 2000, p. 198).

Assim, tendo como parâmetro essa definição de Educação Comparada e a partir do estudo de textos de autores como Arce (2004); Barros, Constantino, Colombani e Barbosa (2012); Finco, Barbosa, Faria (2015); Lima, Machado, Marsiglia e Pina (2017), foi possível perceber que as estratégias de atendimento à infância desenvolvidas na Itália têm sido norteadoras das propostas e metodologias implementadas no Brasil. A partir desta percepção e da aprovação da BNCC em 2017, especificamente nas questões que tratam da Educação Infantil, esta pesquisa buscou investigar quais aproximações e distanciamentos são possíveis de se identificar nas indicações curriculares desses dois países. Partindo-se dos objetivos da pesquisa, considera-se necessário apresentar um breve mapeamento do campo da Educação Comparada, à luz dos seus principais autores.

Kaloyiannaki e Kazamias (2012) resgataram historicamente o movimento de estudos comparados. Surgido em Paris no século XIX, teve como pioneiro Marc-Antoine Jullien (1817), autor da obra “Visões equitativas e Preliminares de um trabalho sobre educação comparada” (tradução livre da autora)<sup>29</sup>. Nela, comparar serviria para aprimorar, identificar avanços e equívocos enfim, “melhorar” a educação; utilizando-se da ideia de tomar emprestado, de

---

<sup>29</sup> Equise et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education Compareé.(JULIEN, 1817).

transpor uma realidade para outra, sempre com a intenção de melhorar os sistemas educacionais (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 23).

De acordo com Kaloyiannaki e Kazamias (2012), o pioneiro da Educação Comparada defendia como ciência quase positivista, cuja coleta e tabulação de “fatos e observações” aplicassem métodos e instrumentos como os aplicados pelas ciências e pelas “artes mecânicas”, fato útil para a reforma e o aprimoramento da educação contemporânea na Europa.

Ferreira (1999; 2008) discorrendo sobre os estudos de Jullien (1817) assinala que o autor indica a compilação dos dados e análise na construção de quadros comparativos balizadores dos sistemas educacionais de diferentes países. Denuncia, também, como o projeto de Jullien (1817) foi ignorado por governos e por pessoas que rejeitavam a ideia da criação de uma ciência da Educação.

O autor (1999) enumera as contribuições de Jullien (1817) para a Educação Comparada em aspectos como: no manejo de uma metodologia empírica e científica; na elaboração de instrumentos para tal finalidade; na consideração dos fatores externos sobre a educação; no reconhecimento das vantagens de tomar ciência da Educação em outros países e na contribuição para o progresso da Educação no mundo. Destaca, ainda, que os trabalhos publicados no século XIX abordavam as descrições dos sistemas educativos estrangeiros. “No entanto, a análise carecia de maior amplitude sobre a realidade dos diferentes países, pois se corria o risco de imitar aspectos isolados, não considerando os contextos que os poderiam ou não tornar possíveis e viáveis” (FERREIRA, 1999, p. 136).

Ferreira (1999) apresenta outro importante pesquisador, Michael Sadler (1900), que até meados do século XX protagonizou uma nova forma de abordar a Educação Comparada. Algumas de suas principais ideias apontam que as coisas externas à escola são mais importantes que aquelas que se encontram dentro dela. O autor preocupa-se com a compreensão e a melhoria do próprio sistema educacional por meio dos fatores e das forças determinantes e condicionantes destes sistemas em geral. A contribuição de Sadler (1900) para a Educação Comparada foi sinalizar a importância da interpretação.

Ainda em relação à investigação comparativa, do ponto de vista interpretativo, Franco (2000) ressalta a interpretação realizada mediante a indagação e construção de fatos, sem restringir-se a descrevê-los ou utilizá-los como modelo, sendo o contexto um fator fundamental a ser contemplado.

Kazamias (2012) comenta e destaca as ideias de Arnold (1969) e de Sadler (1900), sinalizando que são “as que melhor exemplificam o nascente discurso histórico- filosófico-cultural em Educação Comparada” (KAZAMIAS, 2012, p. 56). Afirma, ainda, que os discursos de Educação Comparada “a partir da segunda metade do século XIX, começaram a tomar uma forma / trajetória epistêmica diferente” (KAZAMIAS, 2012, p. 56).

No final da década de 1960 surge a ideia de Educação Comparada como análise de “sistemas-mundo”, que “retrata como a análise de sistemas-mundo recuperou a dimensão internacional para o campo da Educação Comparada e forneceu um marco para o entendimento do desenvolvimento educacional e das Análises de sistemas-mundo e Educação Comparada na era da globalização” (ARNOVE, 2012, p. 137).

Arnove (2012), discorrendo sobre a literatura da Educação Comparada, revela a existência de um acervo considerável que estabelece a interconectividade com a globalização, contemplando as agendas da economia e da educação neoliberal<sup>30</sup>, implantadas em todo mundo. Para o autor “o fenômeno difuso da globalização reforçou a importância da análise de sistemas-mundo, tanto do tipo consensual quanto do tipo conflituoso, para o campo da Educação Comparada” (ARNOVE, 2012, p. 149).

Retrata, ainda, que a Educação Comparada, ao observar e comparar o mundo como ciência, deve considerar o movimento da globalização devido ao estímulo de investigações adicionais dela advinda, cuja finalidade é compreender as “tendências multidimensionais e transnacionais”, refletidas tanto no funcionamento quanto na organização dos sistemas educacionais no mundo todo. Assevera

[...] que entender o mundo é uma chave para mudá-lo para melhor – um objetivo em total consonância com os conhecimentos no campo da Educação Comparada e sua missão de contribuir para a construção de teoria, para políticas e para práticas educacionais mais esclarecidas (ARNOVE, 2012, p. 149).

---

<sup>30</sup> O termo “neoliberal”, segundo Arnove, provém das teorias econômicas neoclássicas expostas pelas instituições internacionais dominantes na formulação das políticas nacionais de desenvolvimento, isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. (ARNOVE, 2012, p. 139).

Nóvoa (2010), ao mapear esse campo de pesquisa, aponta quatro aspectos que devem ser considerados nos estudos comparados. O primeiro trata da **ideologia do progresso**, prática difundida principalmente nos países subdesenvolvidos. Essa ideologia é fortemente baseada numa visão eurocêntrica, “cuja história é conduzida pela intenção de melhorar os sistemas educativos com o fim de assegurar um melhor desenvolvimento econômico” (NÓVOA, 2010, p. 34).

O segundo aspecto é o **conceito da ciência** baseado no paradigma positivista das Ciências Sociais que assumiu, como um de seus primeiros objetivos uma abordagem científica própria, legitimando a dupla tarefa da Educação Comparada: prever e prescrever. Para o autor, “a constituição dessa racionalidade científica, de acordo com o projeto de modernidade social defendido pela maior parte das práticas comparativas, permitiria estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos” (NÓVOA, 2010, p. 35).

Já o terceiro aspecto seria o de **Estado-Nação**, centrado nas “diferenças e similitudes” entre dois ou mais países. Nesse aspecto, “a nação é vista como uma comunidade política imaginada, o que põe em causa algumas de nossas referências tradicionais”, o que para Nóvoa (2010) obriga a Educação Comparada a rever partes significativas de suas práticas e sua “quadrícula territorial” (NÓVOA, 2010, p. 35).

O quarto e último aspecto citado por Nóvoa (2010) compreende o **método comparativo**. O autor destaca que ao utilizar este método na Educação Comparada os debates são essenciais. Acrescenta, ainda, que os pesquisadores, nessa vertente, se propunham a “diferenciar pesquisa comparativa das outras modalidades de pesquisa, constituindo dessa forma o identitário do campo” (NÓVOA, 2010, p. 35).

Ao se propor a desenhar um mapa da Educação Comparada nomeando os aspectos apresentados por Nóvoa (2010), situa-os em uma relação uns com os outros, considerando ser esse um exercício favorável para análise do contexto. Os quatro aspectos compõem, portanto, um conjunto que determina o lugar de diferentes modelos educacionais em “espaços imaginários” e sublinham, também, os aspectos subjetivos e ideológicos a serem considerados. (NOVOA, 2010, p. 36).

O autor defende a necessidade de uma reconfiguração de tais aspectos, posto que deve se considerar três desafios: novos problemas, novos

modelos e novas abordagens. Novos problemas, para construir “objetos de estudo em torno de um vai e vem entre o local e o global, especificamente no que diz respeito ao trabalho realizado nas instituições educativas (currículo, administração, professores, avaliação, etc.)”.

Outro desafio para a Educação Comparada enaltecida pelo autor é

[...] pôr em prática, novos modelos de análise que não tomem como referência única dados estruturais, mas que sejam capazes de atribuir sentido às práticas discursivas dos diferentes atores (individuais, institucionais, políticos) e ao modo como elas reorganizam os espaços e os sentidos da educação em nível nacional e internacional. (NÓVOA, 2010, p. 51).

Em relação às novas abordagens, o autor propõe sua ampliação contemplando análises macroeconômicas e políticas, bem como perspectivas etnográficas. Conclui que a Educação Comparada busca compreender de que forma os discursos se apresentam e quais são as maneiras de pensar e de agir que definem as relações com o saber e com esse campo de investigação.

Ampliando as discussões referentes à Educação Comparada, Souza e Martinez (2010) enfatizam a relevância dessa abordagem na obra “Educação Comparada: Rotas de Além-Mar”, prefaciado por Barroso (2010), que assinala

Nunca, como hoje, utilizou-se tanto a comparação em educação, em diferentes contextos e com diferentes propósitos, e nunca, como hoje, a Educação Comparada, enquanto disciplina e campo de estudo, interrogou-se tanto sobre sua identidade e seu futuro. (BARROSO, 2010).

No delinear dessa abordagem, autores como Nóvoa e Popkewitz (1992); Ferreira (1999; 2001; 2008); Franco (2000); Marcondes (2005) e Carvalho (2014) alertam a respeito do cuidado para que tais pesquisas não se tornem meramente descritivas, bem como para a necessidade de considerar elementos como os contextos histórico, cultural, social e econômico para uma elaboração conceitual capaz de dar sentido à inter-relação entre a comparação de realidades distintas.

A evolução da Educação Comparada, a partir dos estudos de Ferreira (1999, 2001, 2008), demonstra que os percursos mais importantes passam pelas concepções de Schneider (1966); Bereday (1972); Vexliard (1970), Noah e Eckesntein (1970). Assim, apresenta-se cronologicamente o percurso da Educação

Comparada com o objetivo de nortear o leitor direcionando-o para o objetivo dessa pesquisa.

Schneider (1966) situa a Educação Comparada em dois períodos. O primeiro, denominado 'a pedagogia do estrangeiro', caracterizado por observar os sistemas educativos de outros países e, eventualmente, elaborar comparações com seus sistemas próprios. O segundo período, marcado pela busca de 'explicação dos fatos pedagógicos', que buscou explicar suas forças determinantes. Para Ferreira (2008), o pensamento mais original Schneider (1966) é o caráter nacional e o fator histórico como papel endógeno nas estruturas dos sistemas.

Ferreira (2008), ao descrever a trajetória proposta por Bereday (1972), assinala que esse autor dividiu a trajetória da Educação Comparada em três períodos: do empréstimo, da predição e da análise. Para Bereday (1972), 'o período do empréstimo' consistiu em avaliar quais eram as melhores práticas educativas para serem transpostas para outros países que, por meio da catalogação de dados educacionais descritivos, seriam objeto de comparação entre si. O segundo período diz respeito 'a prever' o sucesso provável em um país com base na observação dos precedentes e de experiências semelhantes de outros países. O terceiro período, 'da análise', centrou sua preocupação em desenvolver teorias e métodos estabelecendo uma transparente formulação das etapas, dos processos e dos mecanismos comparativos para a unificação dos demais sistemas educativos.

Ferreira (2008), ao apresentar Vexliard (1970), destaca que o autor dividiu a Educação Comparada em quatro períodos e, ao apresentá-los inicia pela obra *Esquisse*, de Jullien (1817), considerada os princípios arquiteturais e metodológicos dos estudos comparativos. O segundo, denominado dos inquiridores (1830-1914), compreendeu o momento em que os países enviavam seus inquiridores para percorrerem a Europa e os EUA a fim de estudarem os sistemas educacionais. O terceiro período, das sistematizações teóricas (1920-1965), foi marcado pelos estudos de Kandel (1933), Schneider (1961), Hans (1959) compreendido por uma preocupação histórica em interpretar o surgimento dos sistemas de ensino e sua inter-relação com o meio social em que se constituem. O quarto, nomeado período prospectivo, foi centrado na preocupação com o futuro da educação e dos sistemas educacionais.

Concluindo esse panorama da Educação Comparada, Ferreira (2008) descreve que Noah e Eckstein (1970), a compreenderam em cinco períodos, quais

sejam: **período dos viajantes**, caracterizado por trabalhos assistemáticos, impulsionados pela curiosidade e relacionados com interpretações subjetivas; **período dos inquiridores**, que tinham por objetivo, além de recolher os dados, também usá-los como parâmetros para a melhoria dos seus próprios sistemas escolares; **o período da colaboração internacional**, que se refere ao intercâmbio cultural, no qual foi estimulada a educação vista como sinônimo de instrumento harmônico e entendimento entre os povos e nações. Já **o período das forças e dos fatores**, que tenta compreender as relações entre escola e sociedade, nas quais os fenômenos educativos são analisados à luz da abordagem histórico-culturalista, caracterizada pela tentativa de explicar as transformações dos sistemas educacionais a partir das dinâmicas legadas pelo passado. E o último período, identificado como o **período das análises**, que recorre aos métodos empírico-quantitativos buscando entender as relações entre educação e sociedade num plano mundial.

Ao apresentar essa evolução da Educação Comparada pode-se inferir que houve um aperfeiçoamento da metodologia e dos recursos metodológicos, visando a eficácia de sua abordagem. Assim, a “utilidade da pluridisciplinaridade é provavelmente um dos aspectos que maior consenso gera entre aqueles que se têm debruçado sobre a Educação Comparada, o que não significa que tenha sido assim tão contemplada e que não constitua ainda um desafio” (FERREIRA, 2001, p. 125).

Ferreira (2001, 2008) a partir da construção desse percurso e dessa compilação de autores da Educação Comparada, elaborou um modelo metodológico organizado nas seguintes fases: pré-descritiva; descritiva, justaposição e comparativa. Na fase **pré-descritiva**, o autor ressalta a identificação do problema, destacando a importância da aproximação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, procurando estabelecer relações entre os diferentes fatores que implicam em conhecer, de fato, se há necessidade de estudá-lo na esfera da comparação.

Na fase **descritiva** leva o investigador a refletir sobre suas propensões e acerca do quanto derivam de uma opção previamente definida, de tal forma que as conclusões devem traduzir tudo quanto se possa inferir da análise efetuada. Nesta fase, as descrições decorrentes da interpretação dos dados recaem sobre os pontos contextuais mais relevantes do estudo.

Após as fases pré-descritivas e descritivas passa-se à **justaposição**, cuja finalidade é propiciar instrumentos para confrontação clara e concisa. Trata-se

de um momento fundamental para a investigação e revela que a formação científica e ideológica do investigador é de fundamental importância por seguir a corrente metodológica da Educação Comparada, o que sustenta a pesquisa e valoriza determinados fatos, fenômenos e aspectos educativos em detrimento de outros.

Na última fase, a **comparativa**, procede-se a comparação. Verificam-se as aproximações e os distanciamentos por intermédio da apreciação das hipóteses comparativas, da justaposição dos dados e das conclusões analíticas. Nesse ponto, o autor assinala que ao realizar essas fases “a investigação comparativa deve propiciar conclusões de tal modo precisas que seja possível verificar até que ponto se conseguiu confirmar a hipótese antes formulada” (FERREIRA, 2001, p. 35).

O delineamento, como proposto por Ferreira (2001, 2008), implica na execução de todas essas fases e tem como base os estudos de Bereday (1972). Em “O método comparativo em educação”<sup>31</sup>, Bereday (1972) concebeu o campo da Educação Comparada em termos de estudos de áreas (dentro de um país ou região) e estudos comparativos (isto é, a comparação simultânea de vários países ou regiões).

Esta pesquisa segue a metodologia proposta por Bereday (1972), que define seu método de análise comparada em quatro passos ou etapas, apresentados a seguir, denominados como descrição, interpretação, justaposição e comparação simultâneas, as quais serão apresentadas a seguir.

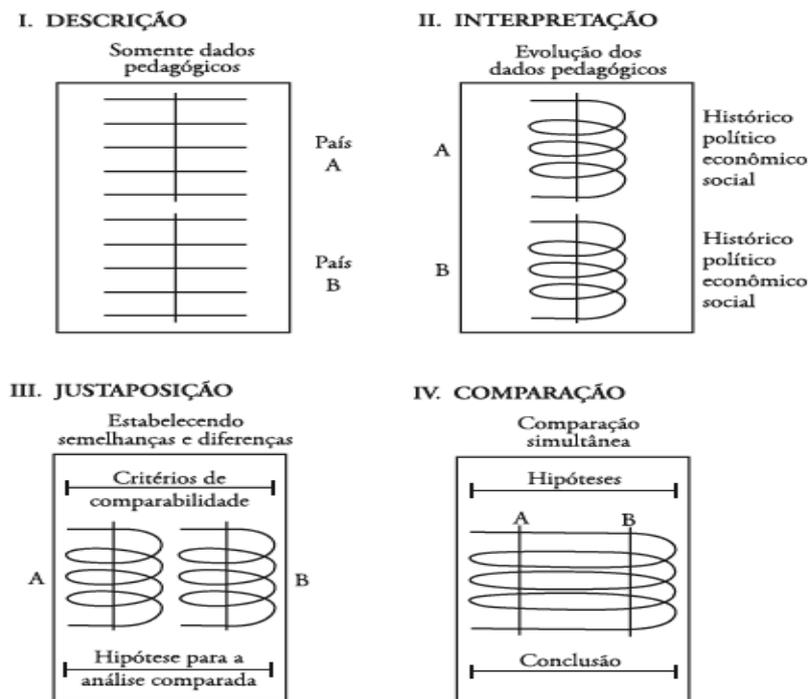
Bereday (1972) indica que **a descrição**, consiste na coleta sistemática de informações referentes ao objeto de estudo, seguida da **interpretação** e análise dos dados coletados, depois a **justaposição** que estabelecerá uma vista simultânea a respeito das semelhanças e diferenças. Esses passos dão suporte para a realização da **comparação**, último passo ou etapa. Nesse sentido, esse estudo se organiza a partir dos passos ou etapas de análise comparativa propostas por Bereday (1972).

Com o objetivo de propiciar a visualização do método criado por Bereday (1972), a figura 1 traduz o enfoque deste autor:

---

<sup>31</sup> Comparative Method in Education.(BEREDAY, 1972).

**Figura 1- Passos ou etapas de análise comparativa:**



Fonte: BEREDAY, 1972, p. 59

Segundo Bereday (1972) a figura acima apresentada demonstra, de forma abrangente, um método possível de relacionar as diversas variáveis implicadas em estudos comparados diferentes. A próxima seção apresenta a operacionalidade desse método a partir do objeto de pesquisa selecionado pelo estudo aqui descrito.

## 5.2 A Operacionalidade do Método de Educação Comparada

Após a apresentação do panorama da Educação Comparada, a presente seção tem por finalidade explicitar a aplicação das etapas descritas por Bereday (1972) com foco na investigação aqui proposta, que visa comparar os documentos legais norteadores do currículo para Educação Infantil no Brasil e na Itália.

A partir do esquema proposto por Bereday (1972, p. 75), ilustrado na figura 1, em relação à operacionalidade do método, o pesquisador deve seguir uma sequência de passos, iniciado pela descrição do objeto de estudo a ser comparado. Na pesquisa aqui descrita, foram selecionados os seguintes documentos oficiais:

Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 2017) e Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução (ITÁLIA, 2012).

Em linhas gerais, tais documentos têm servido para orientar o currículo da Educação Infantil nos dois países e têm propiciado discussões, reflexões e reformulações ao longo das últimas décadas, procurando estabelecer uma pedagogia propícia ao ensino das crianças pequenas. Esses documentos oficiais apresentam como princípio o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. A partir das determinações oficiais, a Educação Infantil deve promover um ambiente acolhedor e estimulante, considerando a criança como centro e os professores como mediadores de seu desenvolvimento, na compreensão de suas emoções e de seu tempo, propiciando novas experiências. Neste sentido, as indicações aos profissionais estão voltadas para o oferecimento de situações cujas atividades possibilitem inserir as crianças na comunidade e no mundo, compreendendo-as como sujeitos ativos.

Dessa forma, para este estudo, optou-se por descrever os documentos selecionados tendo em vista a concepção de Educação Infantil e de criança (dentro da faixa etária estabelecida); a ideia de currículo para a Educação Infantil; as estratégias e a organização do processo de ensino-aprendizagem e a relação da escola com a família.

Uma vez reiterado que o método adotado nessa pesquisa é a Educação Comparada, a partir do esquema de Bereday (1972), ressalta-se que a etapa da **descrição** oferece elementos para afirmar que tais documentos podem ser comparados. Confirma o autor que “Um requisito para qualquer estudo comparado é estabelecer parâmetros para a comparabilidade inicial das unidades de análise selecionadas” (MANZON, 2015, p. 130).

A partir do estabelecimento desses parâmetros de comparabilidade, encaminha-se esse estudo e justifica-se a relevância do problema de pesquisa, que consiste em conhecer, registrar e analisar, as aproximações e os distanciamentos referentes às indicações legais para a Educação Infantil no Brasil e na Itália, cuja análise possibilita contribuir reciprocamente com seus sistemas educativos e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade nesse nível de ensino. A hipótese dessa pesquisa é que as normativas curriculares dos dois países apresentam muitas similaridades em relação às indicações para a construção curricular das escolas.

Após a confirmação dos aspectos comparáveis, segue-se para a etapa da **interpretação**, que consiste em relacionar as informações eleitas para a análise a partir de explanação acerca da avaliação dos dados pedagógicos, aliados aos aspectos contextuais. Assim, aplicada, separadamente, em cada país para que seja possível a compreensão em profundidade destes documentos, busca-se a confirmação da hipótese levantada.

No aspecto histórico este estudo contemplou o panorama de elaboração das duas normativas e buscou apresentar os marcos legais para o nível de escolarização infantil em ambos os países. Observou-se que, as propostas elencadas foram ao longo do período da construção dos documentos, nos dois contextos, deliberando princípios e procedimentos para o currículo na Educação Infantil.

Considerando o aspecto histórico, o atual sistema escolar italiano vem há muito tempo, reconhecendo a importância do direito da criança à educação (BOZZI, 2011); tendo iniciado pelas escolas abertas, passado para o denominado jardim de infância e, posteriormente, às escolas maternas que expressavam essa ideia de criança como cidadão de direitos. Ao longo do tempo, a Itália vem elaborando diretrizes para o sistema escolar e, nessa direção, o documento que consubstanciou uma indicação de modo nacional mais abrangente foi “As novas orientações para a nova escola da Infância” (1991). A partir deste, surge a organização do currículo em campos de experiência, denominando-a como Escola da Infância, outro marco referencial para a normativa de 2012.

Em relação ao sistema escolar brasileiro, esse se configura a partir da aprovação da Constituição Federal (1988). A escola da infância no Brasil só começa a se firmar, enquanto direito à educação, em 1996 a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que passa a garantir a Educação Infantil e a considerar esta como a primeira etapa da Educação Básica. Mas somente em 2017 que a organização do currículo, enquanto campo de experiência, aparece pela primeira vez num documento oficial, na BNCC.

Outro aspecto a ser considerado na etapa da **interpretação** é o político. Nesse estudo verifica-se que a administração do sistema de ensino dos dois países adota estratégias ligadas, principalmente, ao regime político, que na Itália é republicano parlamentarista e no Brasil federação republicana presidencialista. Desta forma a Itália, a partir da normativa legal, convoca as escolas a construir

seus currículos permitindo a identificação dos mesmos com a sociedade local. No Brasil, a partir das diretrizes legais, os sistemas constroem seus currículos em nível estadual ou municipal, permitindo que as escolas aproximem essas deliberações de seu próprio contexto.

Em relação ao aspecto econômico, observa-se que a Educação Infantil não é um nível de ensino obrigatório na Itália. Porém, mesmo sem essa obrigatoriedade, é preciso destacar que mais de 90% das crianças italianas entre 3 a 6 anos frequentam uma escola da infância, sendo a maior parte delas públicas: 50% de responsabilidade do Estado, 13% dos Municípios e 37% paritárias. “Em 2000 uma lei nacional reconheceu a paridade entre as diversas escolas da infância (ou seja, o direito de receber um financiamento estatal) desde que respeite certo nível de qualidade” (MUSATTI, 2003, p. 67).

No Brasil, a partir de 2013, a frequência nas escolas de Educação Infantil passou a ser obrigatório às crianças de quatro e cinco anos de idade. O financiamento desse nível de ensino foi estabelecido pela Lei 9394/96 e sua manutenção, em sua maioria, é realizada pelos municípios a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela emenda 53/2006.

Segundo Bereday (1972), considerar as questões sociais implicadas nos estudos comparados nos permite compreender a realidade de cada país. Nesse aspecto, enquanto no Brasil o documento legal publicado em 2017 abrange a Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos; na Itália as instruções (2012) abrangem a escola da infância que atende a faixa etária de 3 a 6 anos. Em ambos os países, todas as alterações das normativas legais buscaram atender às demandas de cada época, com intuito de atender ao contexto social.

Outra etapa do método comparado elaborado por Bereday (1972) é o **da justaposição**, importante para definir o critério comparativo comum para que os dados possam ser analisados. Para o sucesso da pesquisa, é fundamental que tanto a análise de dados quanto a sua avaliação, a partir dos diferentes aspectos dos contextos apreciados, sejam feitas, assim, “a informação de cada país terá então de se ajustar ao quadro central. Nesta etapa, cada país fica “justaposto”, isto é, redigido separadamente” (BEREDAY, 1972, p.72).

As etapas de descrição e interpretação fornecem suporte para o desenvolvimento da pesquisa e para a fase da justaposição. Para esse

procedimento, deve-se contemplar uma descrição equilibrada dos fatos pedagógicos e da análise exploratória realizada no momento da interpretação, pois assim a referência aos documentos de cada país provoca uma **comparação simultânea**, que pode ocorrer de maneira alternada; fundamental para comparação.

A justaposição, realizada a partir do estabelecimento da comparabilidade inicial dos dois documentos selecionados, possibilita examinar o material coletado com o escopo de organizar os dados que foram processados a fim de estabelecer suas semelhanças e diferenças, o que permite que se abra o caminho para a formulação de uma hipótese preparatória para a comparação final.

Nesse sentido, apresentou-se o documento de cada país em capítulos distintos buscando descrever e interpretar o que, conseqüentemente, levará à operacionalidade do método. Uma vez estabelecida a comparabilidade inicial entre os documentos e examinado o material relativo de cada país com a finalidade de catalogar, lado a lado, os dados coletados; procura-se encontrar semelhanças e diferenças entre eles, abrindo caminhos para a formulação de uma hipótese preparatória para a comparação final.

Para que seja possível ilustrar a operacionalização do método de estudo comparado utilizado nesta pesquisa, a partir de Bereday (1972), a figura a seguir sintetiza a trajetória realizada:

**Figura 2- Passos realizados a partir do modelo de BEREDAY (1972)**

<b>I- DESCRIÇÃO</b> Somente Dados Pedagógicos		<b>II- INTERPRETAÇÃO</b> Evolução dos Dados Pedagógicos	
<b>ITÁLIA (2012)</b>		<b>ITÁLIA (2012)</b>	
Concepção de Educação Infantil		Concepção de Educação Infantil	
<p>Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida</p> <p>Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família</p>		<p>Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida</p> <p>Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família</p>	
<b>BRASIL (2017)</b>		<b>BRASIL (2017)</b>	
Concepção de Educação Infantil		Concepção de Educação Infantil	
<p>Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida</p> <p>Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família</p>		<p>Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida</p> <p>Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família</p>	
<b>III- JUSTAPOSIÇÃO</b> Estabelecendo Semelhanças e Diferenças		<b>IV- COMPARAÇÃO</b> Comparação Simultânea	
Critérios de Comparabilidade		Hipóteses	
<b>ITÁLIA (2012)</b>	<b>BRASIL (2017)</b>	<b>ITÁLIA (2012)</b>	<b>BRASIL (2017)</b>
Concepção de Educação Infantil	Concepção de Educação Infantil	Concepção de Educação Infantil	Concepção de Educação Infantil
Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida	Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida	Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida	Concepção de Criança Faixa Etária Estabelecida
Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família	Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família	Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família	Ideia de Currículo Estratégia de Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem Relação da Escola com a Família
HIPÓTESE PARA ANÁLISE COMPARADA		CONCLUSÃO	
ANÁLISE COMPARADA			

Fonte: elaborado pela autora adaptado do modelo de BEREDAY, 1972, p. 59.

Segundo Bereday (1972) quando delimita as fronteiras do tema, o pesquisador deixa claro o percurso a ser descrito obrigando-se, primeiramente, a tabular os dados pedagógicos para cada país, seguido da interpretação

contemplada em seus diferentes aspectos (histórico, político, econômico e social) colocando-os lado a lado para determinar-lhes a comparabilidade, o levantamento da hipótese e finalmente a comparação.

Por fim, o objetivo dessa seção foi apontar a importância dos estudos comparados para as pesquisas em educação e demonstrar o método descrito por Bereday (1972), apresentando cada etapa, o que propiciou o desenvolvimento da comparação simultânea apresentada na seção a seguir.

### **5.3 A Comparação Segundo passos de BEREDAY (1972)**

Segundo Bereday (1972), na fase de comparação simultânea, o pesquisador utiliza as informações coletadas de cada país, reescrevendo-as em uma só redação. A seção 5.2, representara o que o autor descreveu e interpretou sobre os dados pedagógicos e sua evolução histórico-político-econômico-social no que se refere às normativas para o estabelecimento de um currículo para a Educação Infantil tanto na Itália quanto no Brasil. Desta forma, “a referência de um país, deve provocar uma instantânea comparação com o outro” (Bereday, 1972, p.76).

A justaposição das experiências brasileira e italiana busca elaborar normativas que subsidiem a organização da Educação Infantil, possibilitando traçar esse paralelo de comparação. Percebe-se que ambos os países buscaram legislar de forma a garantir o Direito à educação para esse nível de ensino. Para Bereday (1972), as semelhanças de circunstâncias não estão isentas de diferenças, pois mesmo com determinações aparentemente semelhantes, devido aos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e históricos, as normativas podem não se efetivar da mesma maneira.

Diante dessa concepção da metodologia, seguindo a proposta de Bereday (1972), percebe-se que a Itália elabora suas orientações nacionais desde 1914, considerando a Escola da Infância como uma pedagogia de processo. Conforme relata Martins (2016), após o término da Segunda Guerra mulheres ergueram e administraram escolas para seus filhos reutilizando o material das casas destruídas pela guerra, tendo sido os primeiros recursos arrecadados com a venda de material bélico, resquícios desse momento.

A autora reforça, ainda, que a Itália se apresenta como uma sociedade comprometida e que cobra investimentos do Estado, sendo visível o engajamento social com a educação e destaca que há um sentimento patriota muito latente demonstrando “um senso de pertencimento muito expressivo nas relações sociais, com o meio, com a natureza e os objetos, com o patrimônio público, com as produções infantis dentro e fora das escolas” (MARTINS, 2016, p. 38).

No Brasil, até 1988, esse nível de ensino foi delegado ora às associações filantrópicas direcionadas às crianças pobres das mães trabalhadoras, com o intuito de cuidar, ora com poucas escolas destinadas às crianças mais abastadas com a ideia de preparação para o Ensino Fundamental. Só a partir de 1988, com a democratização do ensino garantido pela Constituição Federal, é que a Educação Infantil passa a ser organizada para possibilitar o acesso a todas as crianças pequenas, firmando o princípio de cuidar e educar estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 1999).

Em 1991, o Ministério da Educação Italiano (MIUR) publica o documento “As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância”, em que afirma a necessidade de acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças pequenas, compreendidas pela faixa etária entre três e seis anos de idade. Tais orientações apresenta trabalho com projetos educativos, que enriqueciam e valorizavam as vivências extraescolares, com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica. Por meio deste documento, surgia, então, a propositura do trabalho com os campos de experiências, que foram reformulados por documentos posteriores até a versão presente no Decreto de 2012, das Indicações Italianas. No Brasil as discussões sobre essas especificidades estão voltadas para a faixa etária de zero a cinco anos e se tornam mais presentes a partir das DCNEI (1999), considerando a criança enquanto sujeito ativo e capaz. A ideia de desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir dos campos de experiências aparece na BNCC, sancionada em dezembro de 2017.

O fato de ambos os sistemas adotarem a expressão campos de experiências não significa que essa ação seja idêntica nos dois países. Enquanto no Brasil, os campos de experiências são definidos na BNCC como arranjo curricular que deve acolher situações, saberes e experiências concretas da vida cotidiana com a finalidade de entrelaçar essas vivências aos conhecimentos historicamente construídos; na Itália são definidos como vivências diretas das crianças por meio das

brincadeiras, o que possibilita experienciar diferentes áreas do conhecimento e indica que todos os campos de experiência devem oferecer um conjunto de projeções, situações, imagens e línguas. Nesse sentido, discorrendo sobre os Campos de Experiência no Brasil e na Itália, ARIOSI (2019) destaca que

A principal diferença entre os dois conceitos é que na Itália o conceito de *campos de experiência* está centrado na criança, enquanto que no Brasil, está definido como um arranjo curricular em primeiro plano. Não que a legislação brasileira desconsidere a criança, mas não a coloca no centro do processo, ao contrário do que acontece na Itália. Na legislação italiana há a centralidade na pessoa, essa é considerada uma característica inegociável para eles. (ARIOSI, 2019, p. 51, *itálico no original.*)

Tal crítica assinalada por Ariosi (2019) é observada na análise comparativa dos dois países, pois cada um define de forma diferente o conceito de Campos de Experiências e também as expressa com finalidades diferentes. Enquanto na Itália as Indicações definem esse conceito a fim de buscar o desenvolvimento das crianças por intermédio de múltiplas experiências vivenciadas no espaço educativo e na comunidade; no Brasil esse conceito está vinculado às áreas de conhecimento e associado às disciplinas escolares.

Destacando o fato de ambos os países definirem cinco campos para proposta de trabalho por meio dos campos de experiências, o que a princípio se apresenta como semelhança; no momento da comparação simultânea verifica-se a aproximação entre as nomenclaturas e as definições. O Quadro nº 5 realiza uma justaposição dos campos de experiências

**Quadro 5:** Comparativo dos Campos de experiências

<b>Brasil</b>	<b>Itália</b>
O eu, o outro e nós	Eu o outro
Corpo, gestos e movimentos	O corpo e o movimento
Traços, sons, cores e formas	Imagens, sons, cores
Escuta, fala e pensamento	O discurso e as palavras
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	O conhecimento do Mundo

**Fonte:** quadro construído pela autora.

Embora, em ambos os países, haja uma tentativa de definir os campos de experiências na busca de uma estrutura baseada no sujeito, quebrando a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimentos, no Brasil essa lógica acaba por se fazer presente na BNCC, quando essas definições são analisadas de modo mais específico.

Na Itália, o trabalho com os campos de experiência coloca a criança como centro do processo e serve de orientação aos professores, indicando pontos de atenção para criar, na ação educativa, experiências que promovam o desenvolvimento infantil. No entanto, no Brasil os campos de experiências se traduzem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, entrelaçando-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Essa diferença ajuda a concluir, numa perspectiva comparativa, que enquanto no Brasil a centralidade está no currículo, na Itália está na criança.

As Indicações Italianas têm servido para orientar o seu currículo desde a escola da infância e tem propiciado discussões, reflexões e reformulações ao longo das últimas décadas, apresentando como finalidade geral para escola a participação e colaboração das famílias para o “desenvolvimento integral e harmônico” das crianças e considerando a “valorização das diferenças individuais” (ITÁLIA, 2012, p. 13). Propõe, ainda, essas orientações à faixa etária compreendida entre três e seis anos, organizada em um único ciclo de três anos, com agrupamentos etários heterogêneos, a escola da infância corresponde a um espaço para o desenvolvimento e para a descoberta, possibilitando a interação de grupos variados, diversos e inclusivos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a BNCC é apresentada como referencial nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país. De caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais que se deve desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e propõe essas orientações para a Educação Infantil (cujas faixas etárias são de zero a cinco anos), organizada em ciclos anuais, fragmentado por três grupos etários denominados de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendendo a agrupamentos etários homogêneos, embora haja recomendação de convivência com adultos e crianças de diferentes faixas etárias no ambiente escolar.

No documento italiano a execução do currículo é um espaço aberto, um ambiente de aprendizagem para todos. A partir destas considerações, os professores devem observar as competências e habilidades de cada criança, para que de forma cooperativa auxiliem na potencialização das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Já no Brasil as práticas pedagógicas precisam ser avaliadas realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo

homogêneo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. A BNCC indica que os registros podem ser realizados de diferentes formas, seja por meio de relatórios, portfólios, fotografias, desenhos ou textos e acrescenta, ainda, que tais ferramentas podem evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado. Ainda que a BNCC não recomende a preparação para o Ensino Fundamental, essa ideia se faz presente quando se propõe observar a progressão da criança e não o seu desenvolvimento.

Na Itália adotam-se oito competências-chave para o desenvolvimento da aprendizagem definidas pelo Parlamento Europeu, todas relacionadas às experimentações vivenciadas no ambiente escolar, definidas como

[...] jogar, mover-se, manipular, refletindo sobre suas experiências de observação, exploração e comparação entre as propriedades, as características, as quantidades, os fatos, significa escutar e compreender os discursos e narrações, contando e recontando suas experiências, reconhecendo a si e o outro, ser capaz de descrever, representar e imaginar, simulando o faz de conta, jogando e interagindo através das diferentes linguagens. (ITÁLIA, 2012, tradução livre da autora).

No Brasil, o desenvolvimento da aprendizagem está pautado nas dez competências definidas na BNCC “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017).

Discorrendo acerca de currículos presentes na BNCC que pretendem conferir competências para realização do trabalho educativo, Saviani (2016) afirma que tal objetivo não poderá ser atingido já que a realização de tarefas mecânicas e corriqueiras, demandadas pela estrutura ocupacional, impede o desenvolvimento do trabalho pedagógico no sentido do conceito de princípio educativo. Nessa perspectiva, a análise comparativa dos documentos indica que ambos os países adotam o desenvolvimento das competências e habilidades e revelam a influência dos organismos internacionais nas suas normativas.

Outro ponto observado a ser destacado, que corrobora com os apontamentos de Ariosi (2019), diz respeito às diretrizes para o desenvolvimento das competências na Itália, que desenvolve o trabalho por competências no que se refere a aplicabilidade na vida cotidiana, distanciando-se do documento brasileiro, pois observa-se que

No documento da Base brasileira também existe uma preocupação com a vida cotidiana, mas nos desenrolar do documento, essa preocupação se enfraquece. Para os italianos essa é uma concepção de educação plenamente vinculada a vida. A Educação Infantil precisa ser preenchida de vida. (ARIOSI, 2019, p. 259).

Mediante todas as discussões até aqui expostas, pode-se afirmar que as normativas para construção curricular tanto no Brasil quanto na Itália seguem orientações provenientes de organismos internacionais. Devido a isso, as mesmas são muito próximas e se correlacionam, assim apresentamos as dez competências gerais da BNCC e as oito competências apresentadas nas Indicações Italianas. Nelas, a Itália deixa claro que é uma definição do parlamento Europeu, fato que não consta no documento brasileiro. Dessa forma, o Quadro nº 6 traz um comparativo entre as competências nos documentos brasileiro e italiano

**Quadro 6:** Comparativo das Competências.

<b>Brasil</b>	<b>Itália</b>
Valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais;	Consciência e expressão cultural;
Utilização diferentes linguagens;	Comunicação na língua materna;
Compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais;	Competência digital;
Valorização da diversidade;	Comunicação nas línguas estrangeiras
Argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis;	Competência matemática
Conhecimento, apreciação e cuidado da saúde física e emocional;	Competência do aprender a aprender;
Exercício da empatia, diálogo e resolução de conflitos, busca-se a cooperação;	Competências sociais e civis
Ação pessoal e coletiva e a tomada de decisões;	Competência do sentido de iniciativa e empreendedorismo;
Valorização e utilização dos conhecimentos;	
Exercício da curiosidade intelectual.	

**Fonte:** quadro construído pela autora.

Em relação às competências, é possível verificar algumas questões em comum, como: as exigências em relação a utilização de novas tecnologias, a organização do trabalho docente, a reelaboração das relações estabelecidas para o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e o currículo elaborado a partir dos campos de experiências para desenvolvimento de competências.

Pode-se inferir que essas semelhanças revelam as ideias estabelecidas nos tratados internacionais que visam a mundialização dos processos produtivos, políticos e culturais para a educação. Tais ideias não são apresentadas de forma explícita na BNCC.

Por outro lado, evidencia-se nos documentos existentes nos dois cenários analisados, a valorização desse nível de ensino. Evidencia-se, também, que a organização da faixa etária, as formas de agrupamentos e os ciclos de duração apresentam distanciamentos. Na Itália este nível de ensino está organizado para atender as crianças de três a seis anos em agrupamentos heterogêneos com duração de três anos, já no Brasil o atendimento volta-se para as crianças de zero a cinco anos, em agrupamentos homogêneos e em ciclos anuais.

Outro ponto de distanciamento verificado nesta comparação refere-se ao ensino religioso, pois enquanto o documento italiano deixa clara a obrigatoriedade do ensino da religião católica, o documento brasileiro não faz nenhuma referência ao ensino religioso para Educação Infantil, sendo ele estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa em diferentes regiões do país, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

Outra situação a ser discutida é a participação ativa das famílias italianas na construção curricular, pois cada escola tem autonomia para construir seu currículo próprio, contemplando as peculiaridades de cada região e cada comunidade. Na abordagem italiana, os professores desenvolvem projetos educativos buscando resgatar as vivências das crianças que estão inseridas em uma determinada comunidade; as escolas têm liberdade de planejar seus currículos, o que permite aos professores traçarem estratégias e situações didáticas mais significativas. Por outro lado, os sistemas educacionais brasileiros elaboram seus currículos com a recomendação da escuta dos professores e da comunidade escolar; porém esse currículo atenderá a um sistema macro e não a cada escola especificamente, o que dificulta a participação efetiva das comunidades.

Quanto à participação das famílias, na Itália, é valiosa e permite uma rede sólida de troca de informações e compartilhamento de responsabilidades; já no Brasil as famílias são incentivadas a participarem das proposituras da escola, assim como o compartilhamento das responsabilidades, no entanto, com o currículo

elaborado pelo Estado ou pelo Município, essa participação não se faz efetiva nas escolas, subentendendo-se como uma participação superficial.

Percebe-se com esse estudo comparativo, que as legislações educacionais adotadas no Brasil e na Itália são amparadas a partir das determinações de organismos internacionais com “a preocupação de obtenção de bons resultados no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) uma estratégia de verificação da aprendizagem que cria uma classificação dos países e desconsidera os contextos e sujeitos” (ARIOSI, 2019, p. 250).

Nesse sentido, conforme colabora Rodrigues *et al.* (2017) em um de seus questionamentos, há um alerta aos professores como principal crítica à BNCC que diz respeito à questão da “hegemonia de um currículo ‘mínimo’ que conduz a uma centralização curricular articulada de cima para baixo” (RODRIGUES *et al.* 2017, p. 10).

Com o estudo pode-se perceber que as indicações oficiais dos dois países impactaram as ações de reconhecimento desse nível de ensino como direito, no entanto, ambos foram compondo ações voltadas para atendimento à primeira infância. Na implantação dessas políticas há de considerar, numa perspectiva de Educação Comparada, as temporalidades possíveis nos diferentes territórios que apresentam condições históricas, sociais, econômicas e políticas diferenciadas.

Assim, esse estudo considera a existência de aproximações e distanciamentos entre as políticas italianas e brasileiras para esse nível de ensino. O que permite analisar o quanto as realidades italiana e brasileira podem aprender em diálogo uma com a outra; pois conforme anunciado no transcurso desse estudo a pesquisa comparada em educação não significa anunciar que uma determinada realidade está melhor que a outra, ou que uma se traduza na outra.

Não se pode relacionar diretamente a BNCC (2017) como cópia das Indicações Italianas (2012), uma vez que existem muitas semelhanças entre os dois documentos, enquanto indicações para os sistemas. No entanto, não se deve ignorar a diferença ocasionada pelas características de cada um desses países seja pelo volume de estudantes atendidos, ou pela estrutura dos sistemas de ensino. Enfim, não se devem ignorar tais aspectos oriundos de contextos tão distintos ao se comparar realidades diversas.

Desse modo não se pode desconsiderar que a Itália ao preparar a nação para a tarefa de reconstruir o país no período pós-guerra, conquista um

envolvimento nacional, trazendo transformações que ampliam as maneiras de investir no desenvolvimento humano, o que se traduz no comprometimento de toda nação e na forma como se envolvem na maneira de cuidar e de educar suas crianças.

Os dois países não só enfrentam realidades diferentes como se movem em velocidades diferentes e usam, também, métodos diferentes. Retomando o que aponta Bereday (1972), quando relata que o diálogo entre as nações é fundamental para que seja possível cada qual com sua realidade compreender a proposta dos outros países e buscar sua identidade mediante a construção de uma proposta própria. Isso não significa que uma determinada realidade possa ser transferida para outra, pois esse processo pressupõe, a análise do contexto e a busca da diversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada foi resultado da análise comparativa entre a BNCC para a Educação Infantil no Brasil e as Indicações Nacionais para o Currículo da Infância na Itália e utilizou o método da Educação Comparada de acordo com os passos propostos por BEREDAY (1972).

Na seção 2, realizamos um resgate da trajetória histórica e a contextualização da Educação Infantil no Brasil, após a sanção da Constituição Federal de 1998. Dessa maneira, foi possível observar que esse assunto pauta as políticas educacionais atuais, considerando essa criança como cidadão de direitos. Diante dessa discussão foram observadas as peculiaridades das crianças pequenas e o quanto é importante a construção de um currículo que atenda à função de cuidar e educar, considerando essa criança como centro do planejamento das atividades.

Em seguida, fizemos uma breve contextualização do processo de construção da BNCC discutindo a sua construção por meio de alguns autores que sinalizam o contexto dessa construção que culminou na concepção de currículo proposto pela BNCC.

Posteriormente, comparamos o documento oficial para Educação Infantil no Brasil (BNCC) e as Indicações Nacionais na Itália (Indicações Italianas), tendo sido possível afirmar que a BNCC se assemelha ao documento italiano, tanto no que tange às concepções de criança e de infância, quanto à organização curricular em campos de experiência, que objetivam o desenvolvimento de competências.

Mas, algumas divergências também foram encontradas nos documentos analisados. Assim, é preciso ressaltar que enquanto na Itália as Indicações Italianas foram elaboradas para o atendimento das crianças de 3 a 6 anos, no Brasil a matriz da BNCC para Educação Infantil é proposta para as crianças de 0 a 5 anos. Tais divergências demonstram que, apesar dos dois documentos (BNCC e as Indicações Italianas) possuírem as mesmas funções no contexto da Educação Infantil, eles abrangem faixas etárias um pouco distintas.

Por outro lado, também é possível afirmar que tanto na BNCC quanto nas Indicações Italianas, foram propostos cinco "campos de experiências" para o

desenvolvimento do trabalho com a Educação Infantil. As nomenclaturas dos campos são exatamente iguais, conforme podemos observar no Quadro 5 desta pesquisa (p. 96), com exceção do último campo que, na BNCC é nomeado de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e nas Indicações Italianas é apresentado como “Conhecimento de mundo”.

No entanto, em ambos os documentos analisados (BNCC e Indicações Italianas), mesmo que com nomenclaturas diferenciadas a concepção dos campos de experiências citados se refere às experiências de exploração do entorno da criança, levantando hipóteses e consultando diferentes fontes para a obtenção de respostas às suas indagações. Conclui-se, portanto, que o fato desses campos terem nomenclaturas diferentes não se traduz em dois campos diferentes de situações de aprendizagens, posto que há uma aproximação entre eles.

Em relação às competências, é possível identificar as aproximações, uma vez que na BNCC é proposto o desenvolvimento de dez “competências gerais”, ao passo que nas Indicações Italianas são propostas oito “competências chave” para o desenvolvimento das crianças, definidas pelo Parlamento Europeu. Consideramos que as nomenclaturas presentes nos dois documentos analisados sejam muito próximas, como pode ser verificado no Quadro 6 (p. 99).

Em termos de conteúdo, consideramos que as dez competências propostas pela BNCC (denominadas “competências gerais”) são correspondentes às competências propostas nas Indicações Italianas (denominadas “competências chave”). Observa-se que as duas últimas competências apresentadas na BNCC como sendo as competências de “valorização e utilização de conhecimento” e a competência “exercício da curiosidade intelectual” podem ser consideradas como uma espécie de desdobramento das oito “competências chave” presentes nas Indicações Italianas.

Entretanto, assim como Ariosi (2019), percebemos que nas Indicações Italianas o foco é sempre o desenvolvimento da criança, enquanto que na BNCC o foco recai mais nos conteúdos e na progressão da criança em sua vida escolar, o que pode vir a demonstrar uma certa centralidade no currículo e não no desenvolvimento da própria criança.

Por fim, há de se ressaltar que no documento brasileiro (BNCC) são apresentados seis "direitos de aprendizagens", que se referem às ações de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e que têm o objetivo de garantir à criança a realização da vivência da infância nos espaços da Educação Infantil. Já nas Indicações Italianas não há menção aos "direitos de aprendizagem", nem à alguma outra situação que se assemelhe a eles.

Diante de todas essas considerações, é necessário observar que a Educação Infantil teve um grande avanço a partir das discussões realizadas após promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, aconteceram muitos debates e discussões para esse nível de ensino que permitiram diferentes reflexões, que sempre estiveram presentes no processo de construção da BNCC e, mais recentemente, na homologação da mesma em 2017.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ. A; CRUZ.A. C. J; MORUZZI. A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil? *In: Debates em Educação*. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- AMORIM. A. L. N. **Sobre o educar na creche, é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos**. Dissertação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2011.
- AMORIM. A. L.N; DIAS. A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *In: Espaço do Currículo*, Vol. 4, nº 2, p.125-137, Set. 2011 a Mar. 2012.
- ANPAE. Brasil, 2017. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais. Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. p. 495-504. Série. Org: José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie6.pdf>. Acesso em: mai.2019.
- AQUINO. L. M. L; MENEZES. F. M. Tramas e Enredos para a infância brasileira. *In: Debates em Educação*. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- ARCE, A. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? *In: DUARTE. N (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 146-168.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ARIOSI. C. M. F. A base nacional comum curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. *In: Revista Humanidades e Inovação*. Vol. 6, n.15 – 2019.
- ARNOVE. R. F. Análise de sistemas-mundo e educação comprada na era da globalização, *In: Educação Comparada: Panorama internacional e perspectivas*. Volume 1. Brasília, 2012.
- BARBOSA, M. C. *et al.* **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA. M. C, FARIA. A. L. G. e FINCO. D. **Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BARBOSA. M. C; RICHTER. S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo *In: Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARROSO. Prefácio. *In*: SOUZA. D. B. e MARTINEZ. S. A. **Educação Comparada: Rotas de Além Mar**. São Paulo, SP: Xamã. São Paulo, 2010.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo, SP: Editora Nacional e Editora da USP, 1972.

BOZZI. S. **I Diritti Dell' Infanzia Nella Convenzione ONU del 1989, Conquiste, prospettive, emergenze**. Università Degli Studi di Firenze, 2011.

BRANDÃO. C. F. LDB, passo a passo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96**. Comentada e interpretada, Artigo por Artigo. 5 ed. São Paulo, SP: AVERCAMP, 2015.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 15 mar. 2019

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: EC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 22 de dez. 2019.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf).

BRASIL. **Resolução CEB nº 1**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 7 de abril de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769)

-diretrizescurriculares-2012&category\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. P. Brasília, DF: 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. P. Brasília, DF: 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **BNCC na Educação Infantil: Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas**. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI\\_interativo\\_final.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Campos de experiências: Efetivando os Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil**. Fundação Santillana. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%A2ncias-PDF-interativo-2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

CAMBI, F. Frontiere in movimento della storia dell'infanzia, oggi, in '**Studi sulla Formazione**', n. 1, 2010, p. 23 - 38. Disponível em: [www.fupress.net/index.php](http://www.fupress.net/index.php). Acesso em: fev. 2019.

CAMPOS. R. F. Democratização da educação infantil. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: jan. 2020.

CAMPOS. R; BARBOSA. M. C. S. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: jan. 2020.

CARVALHO, E.J.G. **Estudos Comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos**. Universidade Estadual do Paraná. Maringá, 2014.

COSTA. V. S. S. e FERREIRA. M. V. L. A base nacional comum curricular em números: uma análise sobre a participação na construção do documento. p.641-648. *In: Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais*. Org: MORGADO. J.C et. al. Recife: ANPAE, 2017.

CRAIDY. M. C. A Educação da Criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional, p. 57-62 *In: Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.

D'ASCENZO, M. Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Itália. *In: Pedagogia militante Diritti, Culture, Territori*. Atti del 29º convegno nazionale SIPED, Catania 6-7-8 novembre, Edizioni ETS, 2014. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/303034079\\_Per\\_una\\_storia\\_dei\\_diritti\\_dell'infanzia\\_Le\\_scuole\\_all'aperto\\_nel\\_primo\\_Novecento\\_in\\_Italia](https://www.researchgate.net/publication/303034079_Per_una_storia_dei_diritti_dell'infanzia_Le_scuole_all'aperto_nel_primo_Novecento_in_Italia). Acesso em: fev. 2019.

FARIA, A. L. G. (Org.). Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedes, nº 37, 1995, p. 81-95. *In: Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FERREIRA, A. G. Percurso da Educação Comparada: evolução e construção de identidade. *In: Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXIII, nº 1, p. 123-155. Portugal, 1999.

FERREIRA, A. G. Elementos fundamentais para compreensão do estudo da Educação Comparada. *In: Diálogos em Educação* nº 2, Universidade de Coimbra, Portugal, 2001.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *In: Educação*, v. 31, n. 2, p. 124-138. Porto Alegre, mai./ago. 2008.

FINCO, D, *et al.* **Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In: Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *In: Atas do II Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* vol. II. São Paulo: USP, 2000.

GUIMARÃES, G. M. Z; GARMS, C. M. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *In: Revista educação*, p. 19-35, jan./abr. PUC-Campinas, 2013.

ITÁLIA. **Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução**. Disponível em: [www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_annali\\_definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_annali_definitivo.pdf)

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Novas Orientações para a Nova Escola da Infância (1991). Traduzido: *In: BARBOSA. M. C, FARIA. A. L. G. e FINCO. D. Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Tradução: FARIA. A. L. G. p. 15-185. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.*

ITÁLIA, **Decreto Ministeriale n.254/2012**, Ministero dell'istruzione dell'Università e della ricerca. Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo

ciclo d'istruzione. MIUR, 2012. Disponível em: [www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08Indicazioni\\_annali\\_definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08Indicazioni_annali_definitivo.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

ITÁLIA. **Decreto Ministerial n. 254/2012**, Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Traduzido: *In*: BARBOSA.M.C, FARIA.A.L.G. e FINCO. D. Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 15-185.

ITÁLIA. **Decreto Legislativo nº53/ 2003**, Definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in matéria di istruzione e formazione professionale. (Definição de regras gerais sobre educação e os níveis essenciais de desempenho no campo de educação e formação profissional). MIUR, 2003. Disponível em: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>. Acesso em: jul. 2018.

ITÁLIA. **Decreto Legislativo nº 59/2004**, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge. (Definição das regras gerais relativas ao jardim de infância e no primeiro ciclo da educação, nos termos do artigo 1 da lei nº 53 de 28 de março de 2003) MIUR, 2004. Disponível em: [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/Decreto%20legislativo%2059%20del%202004,%20Definizione%20delle%20norme%20generali%20relative%20alla%20scuola%20dell'infanzia%20e%20al%20primo%20ciclo%20dell'istruzione.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/Decreto%20legislativo%2059%20del%202004,%20Definizione%20delle%20norme%20generali%20relative%20alla%20scuola%20dell'infanzia%20e%20al%20primo%20ciclo%20dell'istruzione.pdf). Acesso em: jul. 2018.

ITÁLIA. **Decreto Presidenziale nº 81/2009**, Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (Regras para a reorganização da rede escolar e o uso racional e efetivo dos recursos humanos da escola, nos termos do artigo 64, parágrafo 4, do decreto-lei de 25 de junho de 2008, n. 112, convertido, com emendas, pela lei de 6 de agosto de 2008, n. 133). MIUR, 2009. Disponível em: [http://www.marche.istruzione.it/ata/allegati/retescolastica\\_decreto.pdf](http://www.marche.istruzione.it/ata/allegati/retescolastica_decreto.pdf). Acesso em: jul. 2018.

ITÁLIA. **La conferenza Unificada de 01 de agosto de 2013**. Accordo quadro per la realizzazione di un'offerta di servizi educativi a favore di bambini dai due e ai tre anni, volta a migliorare i raccordi tra nido e scuola dell'infanzia e a concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socio educativi 0-6 anni. (Acordo-quadro para a criação de uma oferta de serviços educacionais para crianças de dois a três anos, com o objetivo de melhorar a conexão entre escolas infantis e contribuir para o desenvolvimento territorial de serviços sociais e educacionais de 0 a 6 anos). MIUR, 2013. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/21093/Conferenza+Unificata+il+1%C2%B0+agosto+2013%2C+rep.+atti+n.+83CU+.pdf/c5de886c-31cc-4ad7-b0f2-ec68e9c26b3?version=1.0> Acesso em: ago. 2018.

ITÁLIA. **La conferenza Unificata de 30 de julho de 2015**, Conferma biennale dell'accordo per la realizzazione di servizi educativi a favore di bambini dai due e ai tre anni, volta a migliorare i raccordi tra nido e scuola dell'infanzia e a concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socio educativi 0-6 anni. (Confirmação bienal do acordo para a realização de serviços educacionais para crianças de dois e três anos, com o objetivo de melhorar a conexão entre creches e escolas infantis e contribuir para o desenvolvimento territorial dos serviços de educação social de 0 a 6 anos sancionados pela conferência unificada de 1 de agosto de 2013). MIUR, 2015. Disponível em: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/21093/Conferenza+Unificata%2C+30\\_07\\_2015.pdf/b897fc3a-4a1b-4d68-ab9d-ebfaebb22b1e?version=1.0](https://www.miur.gov.it/documents/20182/21093/Conferenza+Unificata%2C+30_07_2015.pdf/b897fc3a-4a1b-4d68-ab9d-ebfaebb22b1e?version=1.0) Acesso em: ag. 2018.

KALOYANNAKI. P e KAZAMIAS. A. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: O tema protocientífico e administrativo reforma-meliorista. *In: Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*; volume 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

KAZAMIAS. A.M. Homens esquecidos, temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em Educação Comparada. *In: Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*; volume 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

KRAMER. S. Formação de Profissionais da Educação Infantil. p. 117-132. *In: Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LEITE FILHO. A. G e NUNES. M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. p. 67-88. *In: Educação Infantil: formação e responsabilidade*, org. KRAMER Sonia, *et.al.* Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIMA. A. M; CARVALHO. M. J. P; MONTEIRO. L. O. F. Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPED nos últimos dez anos. *In: Revista Científica EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 115-130, jan./abr. 2016.

MARSIGLIA. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *In: Marxismo e educação em debate*. Salvador, 2017. nº 1, p.107-121.

MARCONDES, M. A. S. Educação Comparada: Perspectivas teóricas e investigações. *In: Revista Científica EccoS*, 2005, São Paulo, v. 7, nº 1, p.139-163, jun. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570107.pdf> Acesso em: fev. 2019.

MARTINS. T. C. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emília. *In: Revista SUSTINERE*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016.

MAZON. M. Comparações entre lugares. *In: Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Líber Livro Editora Ltda. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

MUSATTI. T. **Programas educacionais para a pequena infância na Itália.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

NÓVOA, A. Modelos de análise em Educação Comparada: o campo e o mapa. *In:* SOUZA. D. B. e MARTINEZ. S.A. **Educação Comparada: Rotas de Além-Mar.** São Paulo, SP: Xamã, 2010.

NÓVOA, A. POPKEWITZ. **Reformas Educativas e Formação de Professores.** São Paulo, SP: Editora Educa, 1992.

PASCHOAL . J.D; BRANDÃO. C. F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. *In:* **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 66, p. 196-210, dez. 2015.

PEREIRA. G. N; MOTA. J. J. D; DRUMMOND. R. R. C. Tensões no processo de produção Curricular na infância: a brincadeira sob suspeita. *In:* **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais.** p. 247-255. Série. Org: José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie6.pdf>. Acesso em: jun.2019.

PONCE. B. J; DURLI. Z, 2015. Currículo e identidade da educação infantil. *In:* **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, set./dez. 2015. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: jan.2020.

PRATES. M. R. C; LOURENÇO. S. G. Base nacional comum curricular, campos de experiências e a imanência da escola: Os (im) possíveis da composição Curricular na educação infantil. *In:* **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais.** p. 495-504. Série. (org) José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie6.pdf>. Acesso em: mai. 2019.

RODRIGUES. A. C. S. *et a.* Universidade Federal da Paraíba. A base nacional comum curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento. *In:* **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 7, n. 14, p. 3-26, Jan./Jul. 2017 ISSN 2237-1451 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/index>.

ROSEMBERG. F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.** Cad. Pesqui. [online]. n. 115, pp. 25-63. Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 2002.

SAVIANI. D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In:* **Movimento Revista de Educação.** Universidade Federal Fluminense, ano 3, nº 4, p. 54-84, 2016.

SANTIAGO, F. SOUZA, E. G. L. FARIA, A. L. G. **As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias**

**descolonizadoras.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

SIMÃO. L. P; SIMIANO. M. B. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *In: Revista Científica EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set/dez. 2016.

SIMÃO. M. B. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. *In: Debates em Educação* - Maceió, Vol. 8, nº 16, jul./dez. 2016.

SOUZA, MARTINEZ. **Educação Comparada: Rotas de Além-Mar.** São Paulo, SP: Xamã, 2010.

VIEIRA. I. C. S.; MELONI. A; GUIMARÃES. C. M. O currículo na educação infantil e a profissionalidade do professor. *In: ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.9, n.1, p. 158-172, jan/abr. 2016.

ZUCCOLI. F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. *In: Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.* Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.