

## 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

Henrique Adelino Chiquemba

**Como citar:** HOLMO, G. C. O.; CHIQUEMBA, H. A. A educação infantil no Brasil: uma análise comparativa da base nacional comum curricular e das indicações para o currículo da infância na Itália. *In:* BRANDÃO, C. F. *et al* (org.). **Políticas públicas educacionais:** questões e desafios contemporâneos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 195-216. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-015-0.p195-216>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# 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*<sup>35</sup>

*Henrique Adelino Chiquemba*<sup>36</sup>

## **Introdução**

O tema Educação Infantil vem, ao longo do tempo ganhando reconhecimento de sua importância para a educação. 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?

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

---

<sup>35</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Mestre em Educação; Marília – SP; Brasil.

<sup>36</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Doutorando em Educação; Marília – SP; Brasil.

visavam garantir o direito à infância. Entre essas legislações estavam a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e, mais especificamente em relação à educação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 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) perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e, a medida mais recente, a Base Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil (BNCC).

Neste estudo buscou-se compreender o que referendou a elaboração da BNCC e como se configuram as orientações legais para a Educação Infantil em outra realidade. Constatou-se que esse documento recebeu inúmeras influências das pesquisas e das legislações italianas e, por esse motivo optou-se por realizar este estudo adotando como referencial metodológico a Educação Comparada, por meio da análise de documentos: a BNCC para a Educação Infantil, aprovada em 2017 e as Indicações para o Currículo da Infância na Itália, sancionado em 2012.

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).

Para realizar este estudo é preciso considerar os diferentes contextos que permeiam o sistema educacional do Brasil e da Itália, no que diz respeito à Educação Infantil, principalmente nas indicações para a realização da prática docente. Destaca-se, também, a importância de reconhecer e trazer à tona divergências econômicas, sociais, culturais e geográficas de cada um dos países objeto desta pesquisa, que tem como foco a análise a partir da Educação Comparada dos contextos brasileiro e italiano.

De acordo com Carvalho (2014) a Educação Comparada coloca seus pesquisadores diante de novos desafios. A proposição de um sistema para o outro, não significa uma mera transposição, objetiva a descoberta das funções que a escola, enquanto estrutura social desempenha em cada um dos países analisados.

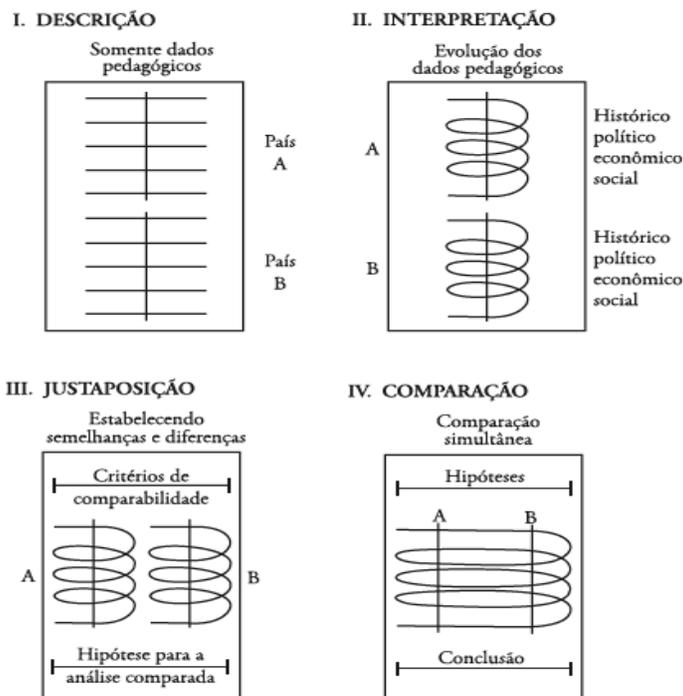
Nessa direção, a análise foi realizada com base nos estudos comparados a partir das ideias de Bereday (1972) e com o objetivo de detectar a existência de pontos em comum e ou divergentes nos documentos legais selecionados. A metodologia proposta por este autor indica na pesquisa comparada quatro passos ou etapas, nomeadas como descrição, interpretação, justaposição e comparação simultâneas, as quais serão apresentadas a seguir.

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.

Objetivando propiciar a visualização do método criado por Bereday (1972), a figura 1 representa a operacionalização do método:

**FIGURA 1 - PASSOS OU ETAPAS DE ANÁLISE COMPARATIVA**



Fonte: BEREDAY, 1972, p. 59

Segundo Bereday (1972), a operacionalização do método apresentada na figura 1 demonstra de forma abrangente, as possibilidades de relacionar as diversas variáveis implicadas nos estudos comparados. Cada etapa ou passo, realizada na sequência de exploração dos dados, amplia a análise até que se chegue à comparação propriamente dita.

Na fase da descrição analisaram-se 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.

Partindo-se da hipótese de que a BNCC sofreu influência das concepções presentes nas indicações italianas, passou-se à justaposição, levantando-se semelhanças e diferenças presentes nos dois documentos e selecionando possíveis critérios de comparabilidade.

Na etapa da comparação simultânea, foram descritas as informações dos países analisados, buscando evidenciar que a referência de um país provoca, simultaneamente, a comparação com outro; retomando-se, então, o objetivo deste estudo, que compreende a comparação entre os documentos norteadores para a primeira infância no Brasil e na Itália.

### **A Operacionalização do Método: Educação Infantil no Foco da Discussão**

A dificuldade em realizar uma análise comparativa entre diferentes contextos consiste em considerar as diferenças históricas e sociais. Para isso foi necessário conhecer essas realidades por intermédio da interpretação dos documentos legais. 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 estabelecem para o desenvolvimento dos educandos.

Destaca-se, ainda, que em tese os países pesquisados organizam esse nível de ensino por faixas etárias diferentes. Na escola italiana, a Educação

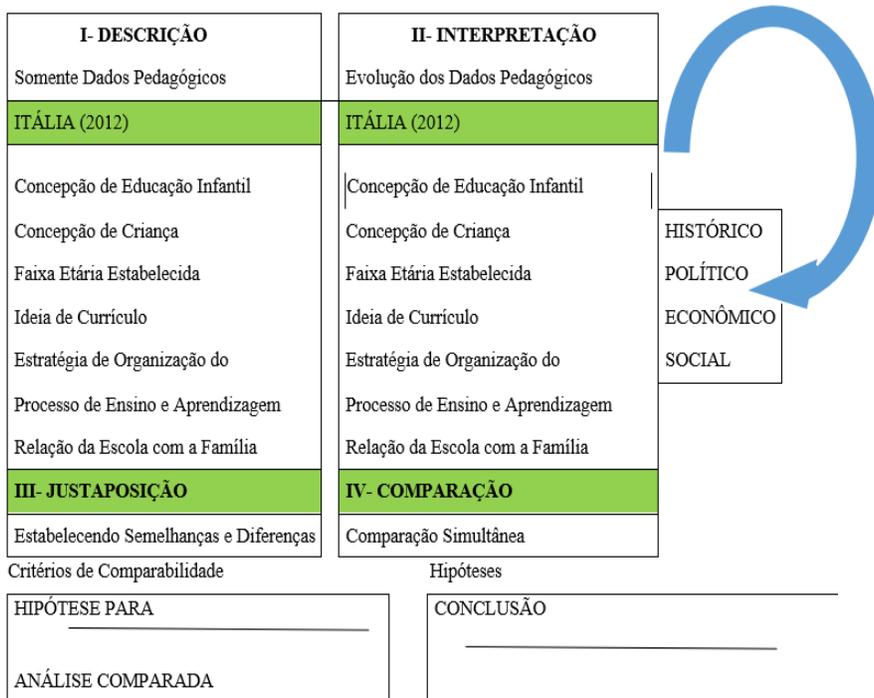
Infantil é organizada em apenas um ciclo, que vai dos três aos seis anos de idade. Já no sistema educacional brasileiro, a escola de Educação Infantil está organizada de zero aos cinco anos de idade.

As etapas de descrição e interpretação forneceram suporte para o desenvolvimento da justaposição. Para esse procedimento contemplou-se uma descrição equilibrada dos fatos pedagógicos, da análise exploratória realizada no momento da interpretação, pois assim a referência aos documentos de cada país provocou uma comparação simultânea, que pode ocorrer se alternando, o que é fundamental para comparação.

Nessa direção, apresentou-se o documento de cada país buscando a operacionalidade do método, pois uma vez estabelecida a comparabilidade inicial entre os documentos, examinou-se o material relativo de cada país com a finalidade de catalogar, lado a lado, os dados coletados, procurando encontrar semelhanças e diferenças, abrindo dessa forma caminhos para a comparação simultânea.

Para 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)**



Fonte: elaborado por Holmo, adaptado do modelo de BEREDAY, 1972, p. 59.

Após a realização dos procedimentos elencados na figura 2, na operacionalização do método, percebe-se que ambos os países buscaram legislar de forma a garantir o Direito à educação para esse nível de ensino. Para Bereday (1972) essas 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 forma.

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, reutilizando o material das casas destruídas, mulheres ergueram e administraram escolas para seus filhos. Os primeiros recursos foram arrecadados com a venda de material bélico. A autora reforça que o país se apresenta como uma sociedade comprometida, que cobra investimentos do Estado, sendo visível o engajamento social com a educação, destacando 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 se organizar para acesso a todas as crianças pequenas, firmando o princípio de cuidar e educar estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999).

Em 1991 o Ministério da Educação Italiano (MIUR) publica o documento “As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância”, no qual afirma a necessidade de acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças pequenas, que compreende aquelas na faixa etária entre 3 e 6 anos de idade, trabalhando com projetos educativos, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica. Surge pela primeira vez nesse documento, 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.

As discussões sobre essas especificidades estão voltadas para a faixa etária de 0 a 5 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 estes 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, grifo no original).

Tal crítica assinalada por Ariosi (2019) é observada na análise comparativa dos dois países, pois não só define de forma diferente o

conceito de Campos de Experiências como se expressa com finalidades diferentes, ou seja, na Itália as Indicações utilizam esse conceito a fim de buscar o desenvolvimento das crianças por intermédio de múltiplas experiências vivenciadas no espaço educativo e na comunidade, enquanto que no Brasil esse conceito está vinculado às áreas de conhecimento. Neste caso o campo de experiência é definido por associação com as disciplinas escolares.

Destacando o fato de ambos os países indicarem cinco campos de experiência para a proposta de trabalho, o que a princípio se apresenta como semelhante, no momento da comparação simultânea. O que se verifica, no momento da justaposição, no quadro a seguir:

**QUADRO 01 - 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 e Espaços, tempos.	O discurso e as palavras
Quantidades, relações e transformações	O conhecimento do Mundo

Fonte: elaborado por Holmo (2020).

Embora ambos os países procurem definir os campos de experiências na busca de uma estrutura baseada no sujeito, quebrando a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimentos, conforme expresso no quadro 01, o que definirá o desenvolvimento do trabalho da Educação Infantil nesta perspectiva tem relação com a aplicabilidade na prática.

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 das crianças. No Brasil, no entanto, os campos de experiências se traduzem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e entrelaçam-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Após a justaposição e, interpretando estes dados, observa-se que a diferença está no fato de que no Brasil a centralidade está no currículo e na Itália está focada na criança.

É possível constatar na legislação italiana o foco na criança, pois as Indicações orientam o desenvolvimento do 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).

Essas orientações destinam-se à faixa etária compreendida entre 3 a 6 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. As orientações indicam para Educação Infantil à faixa etária entre 0 a 5 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 recomende a convivência com adultos e crianças de diferentes faixas etárias no ambiente escolar.

Outro ponto ser considerado é que no documento italiano a execução do currículo ocorre em 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. 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, 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. Ainda que a BNCC não recomende a preparação para o Ensino Fundamental, essa ideia se faz presente quando se propõe a 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 elas 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 de HOLMO, 2020, p.98).

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, p.98).

Saviani (2016), discorrendo acerca de currículos que pretendam conferir competências para realização do trabalho educativo, presentes na BNCC, afirma que tal objetivo não poderá ser atingido, pois 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 adotam o desenvolvimento das competências e habilidades e revelam a influência dos organismos internacionais nas normativas desses países.

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

No documento da Base brasileira também existe uma preocupação com a vida cotidiana, mas no 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 as discussões 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.

#### QUADRO 02 - 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: elaborado por Holmo (2020).

Em relação às competências é possível verificar algumas questões em comum, tais como: as exigências em relação à utilização de novas tecnologias; a organização do trabalho docente; 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, os quais na BNCC não se apresentam de forma explícita.

Evidencia-se nos documentos 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 às crianças de 3 a 6 anos, em agrupamentos heterogêneos com duração de três anos, no Brasil o atendimento volta-se para as crianças de 0 a 5 anos, em agrupamentos homogêneos e em ciclos anuais.

Outro ponto de distanciamento verificado na comparação se refere ao ensino religioso. O documento italiano deixa clara a obrigatoriedade do ensino da religião católica, enquanto no Brasil não se faz referência ao ensino religioso para Educação Infantil, ele é 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. Cada escola tem autonomia para construir seu currículo próprio, contemplando as peculiaridades de cada região e comunidade. Na abordagem italiana, os professores desenvolvem projetos educativos buscando resgatar as vivências das crianças que estão

inseridas em uma comunidade. As escolas têm a liberdade de planejar seus currículos, o que permite aos professores traçar estratégias e situações didáticas mais significativas. Os sistemas educacionais brasileiros elaboram seus currículos, com a recomendação da escuta dos professores e comunidade escolar, porém esse currículo atenderá a um sistema macro e não a cada determinada escola, o que dificulta a participação efetiva das comunidades.

A participação da família na Itália é valorosa, o que permite uma rede sólida de troca de informações e compartilhamento de responsabilidades. No Brasil a família também é incentivada a participar das proposituras da escola, assim como a compartilhar as responsabilidades, no entanto, com o currículo elaborado pelo Estado ou Município essa participação não se faz efetiva na especificidade de cada escola, subentendendo-se 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) que é uma estratégia de verificação da aprendizagem que cria uma classificação dos países e desconsidera os contextos e sujeitos” (ARIOSI, 2019, p. 250).

Colaboram com esta ideia Rodrigues *et al.* (2017), que ao analisar a BNCC apontam como principal crítica e alertam os professores sobre a questão da “hegemonia” de um currículo “mínimo” que conduza a uma centralização curricular articulada de cima para baixo” (RODRIGUES *et al.* 2017, p. 10).

Não se pode relacionar diretamente a BNCC (2017) como trasposição das Indicações Italianas (2012), pois embora existam

semelhanças entre os dois documentos, enquanto indicações para os sistemas, não se pode ignorar as diferenças ocasionadas pelas características de cada país, pelo volume de estudantes atendidos, pela estrutura do sistema de ensino.

Desse modo não se pode desconsiderar que a Itália, ao preparar a nação para a tarefa de reconstruir o país no pós-guerra, conquistou um envolvimento nacional, trazendo transformações para educação que ampliaram as maneiras de investir no desenvolvimento humano, o que se traduz no comprometimento de toda nação em cuidar das crianças.

Os dois países não só enfrentam realidades diferentes como se movem em velocidades diferentes e usam 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 do outro e buscar sua identidade mediante a construção de uma proposta própria. Não significa que uma determinada realidade possa ser transferida para outra, pois esse processo pressupõe-se, análise do contexto e a busca da diversidade.

### **Considerações Finais**

Retomando os objetivos deste estudo, que tinha por finalidade verificar a existência de aproximações e distanciamentos entre as políticas de atendimento à primeira infância por meio da Educação Comparada, a pesquisa revela que nos dois países existe o reconhecimento desse nível de ensino, enquanto direito, o que direciona os dois países a elaborar orientações legais para o cumprimento deste direito.

O que nos permite analisar o quanto a realidade italiana e a 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 e sim que a análise poderá apontar caminhos de aprimoramento dos processos que buscam garantir, neste caso, os direitos à Educação Infantil.

Apesar das aproximações e dos distanciamentos encontrados nos documentos, há de se considerar também as condições históricas, políticas, sociais e econômicas de cada país, assim como as diferenças ocasionadas pelo volume de alunos atendidos, pela estrutura do sistema de ensino e as características de cada um.

Observou-se no estudo que a legislação que normatiza a Educação Infantil nas duas realidades ainda necessita de ajustes. Em síntese: no Brasil existe a necessidade de inserir a criança no centro do processo educativo, considerando as especificidades e necessidade de promover espaços de vivências reais que conduzam ao desenvolvimento pleno destas crianças.

Na Itália, onde esta a criança é o centro do processo observa-se a o desafio de incluir normativas que contemplem as crianças mais pequenas (de zero a três anos).

Os dois países não só enfrentam realidades diferentes como se movem em velocidades diferentes e usam métodos diferentes. O Estudo Comparado, nessa perspectiva, ressalta que o diálogo entre as nações é fundamental para que seja possível, cada qual com sua realidade, compreender a proposta de outros países e buscar na diversidade a construção de um currículo que tenha sua identidade própria.

## Referências

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* v.6, n.15 – 2019.

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

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abril 1999.

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: 10 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: 10 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). Acesso em: 11 fev. 2019

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-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](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: 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** [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. 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.

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

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.

HOLMO, G. C. O. **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.

ITÁLIA. **Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução**. Disponível em: [www.indicazioni nazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08Indicazioni\\_annali\\_definitivo.pdf](http://www.indicazioni nazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08Indicazioni_annali_definitivo.pdf). Acesso em: 22 de março de 2019.

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. Leitura Crítica, 2015. 1ª Edição. Campinas SP.

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.

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.

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>.

SAVIANI. D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento Revista em Educação**, p.54-84. Universidade Federal Fluminense, ano 3, número 4, 2016.