

Os fundamentos pedagógicos e as estruturas dos currículos nacionais para a educação básica, no Brasil e na Itália: uma leitura comparativa

Pedagogical foundations and structures of national curricula for basic education in Brazil and Italy: a comparative reading

Fundamentos pedagógicos y estructuras de los currículos nacionales de educación básica en Brasil e Italia: una lectura comparada

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho¹
Roberto Célio Valadão²

Resumo

Este artigo apresenta os resultados egressos da leitura comparativa dos currículos nacionais brasileiro e italiano, com foco nos fundamentos pedagógicos e nas estruturas destas normativas referentes ao Ensino Fundamental, no Brasil, e ao seu correspondente “*Primo Ciclo d’Istruzione*”, na Itália. A fim de se identificar e compreender o contexto das normativas curriculares em questão, abordaremos inicialmente as diferenças entre currículo nacional e currículo da escola. Munidos de informações relevantes para a compreensão do contexto dos documentos analisados, apresentamos a divisão escolar no Brasil e na Itália, o contexto histórico das normativas e, por fim, os objetivos e as estratégias de ensino-aprendizagem preconizados nas normativas curriculares em âmbito geral e em ambos os países. De modo generalizado, os resultados nos revelam que as normativas curriculares são parcialmente convergentes, notadamente quanto à proposição do desenvolvimento de competências, da autonomia do aluno, do emprego de metodologias ativas e da resolução de problemas. No entanto, as diferenças entre elas se encetam à medida que se toma a análise específica e individual das disciplinas escolares.

Palavras-chave: Currículo nacional. Currículo escolar. Metodologias de ensino.

Abstract

In this article, we present the results from the comparative reading of the Brazilian and Italian national curricula, focusing on the pedagogical foundations and structures of these regulations with regard to “*Ensino Fundamental*”, in Brazil, and its corresponding “*Primo Ciclo d’Istruzione*”, in Italy. In order to identify and understand the context of the curricular norms in question, we initially approach the differences between the national curriculum and the school curriculum. Starting from the relevant information for understanding the context of the

¹ Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP – Brasil. Email: lucio.botelho@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8167-9830>

² Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil. Email: valadao@ufmg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3449-7628>

analyzed documents, we present the school division in Brazil and Italy, the historical context of the regulations and, finally, the objectives and teaching-learning strategies present in the curricular regulations in general scope and in both countries. The results reveal that the curricular norms compared are partially convergent, notably regarding the proposition of competence development, student autonomy, the use of active methodologies and problem solving. The differences between them emerge as the specific and individual analysis of school subjects is taken.

Keywords: National curriculum. School curriculum. Teaching methodologies.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la lectura comparativa de los currículos nacionales brasileño e italiano, centrándose en los fundamentos y estructuras pedagógicas de estas normas relativas a el “*Ensino Fundamental*” en Brasil y su correspondiente “*Primo Ciclo d’Istruzione*” en Italia. Para identificar y comprender el contexto de las normas curriculares en cuestión, abordaremos inicialmente las diferencias entre el currículo nacional y el currículo escolar. Armados con información relevante para comprender el contexto de los documentos analizados, presentamos la división escolar en Brasil e Italia, el contexto histórico de las normas y, finalmente, los objetivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje preconizados en las normas curriculares en general y en ambos los. países. En términos generales, los resultados revelan que las normas curriculares son parcialmente convergentes, especialmente en lo que se refiere a la propuesta de desarrollo de competencias, autonomía del estudiante, uso de metodologías activas y resolución de problemas. Sin embargo, las diferencias entre ellos comienzan a medida que se realiza el análisis específico e individual de las materias escolares.

Palabras clave: Currículo nacional. Currículum escolar. Metodologías de enseñanza.

Introdução

Neste artigo apresentamos a análise comparada dos fundamentos pedagógicos e da estrutura empregados na elaboração das atuais normativas curriculares brasileira (BNCC) e italiana (*Indicazioni Nazionali*)³, notadamente para as etapas referentes ao Ensino Fundamental, no Brasil, e ao seu correspondente “*Primo Ciclo d’Istruzione*”, na Itália. A comparação de um documento curricular nacional a um equivalente internacional, intenciona

³ Este artigo faz parte de uma coleção de textos elaborados a partir dos resultados da Tese de Doutorado intitulada “O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na *Indicazioni Nazionali* italiana” (BOTELHO, 2022), elaborada pelo primeiro e orientada pelo segundo autor deste artigo. Nessa coleção de textos, encontram-se, também, os resultados da interpretação dos conceitos substantivos espaço, tempo e escala, dos conceitos sintáticos localizar, descrever e interpretar, além de discussões acerca da situação geográfica, pergunta geográfica, de questões epistemológicas da ciência geográfica, de problemas que envolvem o ensino de geografia e, ainda, de propostas teórico-metodológicas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

nos revelar um outro contexto e compreender como o contexto externo, com suas peculiaridades, similitudes e diferenças culturais, se organizou frente ao mesmo objetivo. Apresentar e comparar contextos normativos educacionais diversos constitui, ainda, uma contribuição para se compreender possíveis tendências na educação.

Quando pensamos em currículo escolar, logo projetamos a ideia de uma listagem de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, pertencentes a diferentes conhecimentos científicos provenientes de disciplinas escolares tradicionais, a exemplo da Matemática, História, Geografia, Ciências, da língua oficial de um país, dentre outras. No entanto, Sacristán (2000, p.19), ancorado nas ideias de Michael Young, afirma que o “currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente”. Portanto, o currículo torna-se fortemente marcado por uma disputa política. Partindo para uma compreensão mais abrangente do currículo, tem sido abordado dentro desse campo de pesquisa outras questões para além da dimensão dos conteúdos disciplinares, como a formação integral do indivíduo, que, na atualidade, estão se tornando caras aos currículos escolares, como, por exemplo, as dimensões social, física, emocional e afetiva dos sujeitos.

Neste sentido, o currículo vai além da listagem de conteúdos, de tal modo que o saber escolhido e distribuído se torna um dos problemas fundamentais nas discussões sobre o currículo. Talvez, isso se deve ao fato de que “o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade”. Conseqüentemente, “as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social” (BERNSTEIN, 1980). Por outro lado, não podemos negar que “o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento” (BERNSTEIN, 1980, p.47).

Apesar de o currículo ser uma construção social e política, percebemos que, em grande medida, é "um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola" (SACRISTÁN, 2000, p.15). Daí a abrangência do currículo para além da dimensão cognitiva. Embora então o currículo tenha uma inspiração jurídica, sua execução é psicopedagógica.

O conteúdo é condição *sine qua non* para o ensino, e o currículo é resultado de uma escolha cultural e politicamente fundamentada do conteúdo em que os formatos dos mesmos e as condições de execução se tornam, da mesma forma, elementos importantes em sua configuração. Além do mais, como aponta Moraes et al. (2019), a seleção dos conhecimentos e das estratégias de ensino-aprendizagem preconizadas nos currículos está associada ao posicionamento pedagógico e ideológico de seus construtores. A partir de um ponto de vista positivista podemos concordar que “é por meio do currículo que cada sociedade determina, pelo conhecimento e pelas competências, o tipo imaginário social que deseja para suas gerações atuais e futuras” (OPERTTI et al. 2018, p.6).

O campo de estudo do currículo constitui uma vasta área de conhecimentos e, neste artigo, não é nosso objetivo aprofundar naquelas questões relativas às influências do neoliberalismo, do conservadorismo, da econômica ou da política na elaboração dos currículos, sendo essas outras importantes discussões e que, também, merecem a devida atenção. Conquanto, destacamos que existe uma série de críticas aos currículos baseados em competências, uma vez que, para muitos, refletem os princípios neoliberais no campo da educação. Deste modo, conceitos sobre competências, habilidades e autonomia estão no centro dos debates contemporâneos nesse campo, e, em grande medida, partem do princípio de que o desenvolvimento de competências e habilidades está ligado diretamente à preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

É essencial compreendermos os currículos nacionais como documentos elaborados como referência ao sistema curricular e base para a elaboração de materiais didáticos, podendo ser chamados de currículos prescritos ou normativas curriculares, de tal modo que não são o currículo da escola, nem tampouco o currículo em ação pela mão do professor, como aponta Sacristán (2000). Os currículos nacionais se configuram como instrumentos norteadores para a elaboração dos currículos escolares. Sem embargo, esses documentos oficiais “indicam a posição da instituição governamental em termos de como ela vislumbra a educação, a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de uma dada área de conhecimento, em face de objetivos a serem alcançados” (CERQUEIRA, 2012, p.33).

Assim sendo, podemos considerar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* são os currículos nacionais do Brasil e da Itália, pois são os documentos oficiais

de primeira instância curricular. Esses currículos nacionais conformam-se como documentos de referência para a elaboração dos currículos da educação básica em todos os níveis de jurisdição nestes países, apresentando os fundamentos teóricos e as expectativas de aprendizagem para cada ano da escolaridade.

As escolas, em ambos os países aqui tratados, elaboram seus currículos tomando como base essas normativas curriculares, mas, por outro lado, devem levar em consideração suas características e o seu contexto. Logo, o currículo deve estar intrincado à situação da escola. Quanto a este aspecto, é relevante destacar que, no contexto italiano, o documento referencial, que contém orientações básicas para a educação, é chamado de ‘indicações’, o que nos leva a pensar que se configura como um documento que assume mais o papel de enunciar ou mencionar do que, propriamente, determinar ou estabelecer.

Ressaltando o papel do currículo escolar, estamos de acordo com Young (2011) quando afirma que o currículo valida o conhecimento, e é inequívoco que o papel do conhecimento e das disciplinas de um currículo mereçam reflexão. Para além disso, Young (2011) assevera que o currículo deve ser concebido como um instrumento para se alcançar o conhecimento, objetivo das escolas. No entanto, o conhecimento no qual Young (2011) se refere não é algo dado aos estudantes e que cabe ser acatado; mas é, para além disso, algo a ser reconhecido pelos alunos. O autor defende que o reconhecimento pelo aluno do conteúdo passa pelo entendimento de que se trata de algo verdadeiramente importante a ser aprendido. Desta forma, o autor nos ensina que o currículo de visão tradicional é baseado no acatamento do conhecimento, algo que dificulta a aprendizagem, sendo o mesmo defensor de um currículo baseado em engajamento. Nesse contexto, o currículo deve conter as orientações e os princípios norteadores das disciplinas, contribuindo para afirmar a autoridade profissional do professor.

Complementarmente, Young (2011), em defesa do conhecimento, contesta as reformas curriculares que, em prol da abertura ao acesso e à maior participação e promoção de inclusão social, acabaram esvaziando o currículo de conteúdo. Compreendemos que, mesmo que se promova outras importantes dimensões no currículo, preocupadas com o ‘*como*’ se desenvolver o ensino-aprendizagem e o sujeito que aprende, a dimensão dos conteúdos deve ser o centro do currículo, pois responde ao ‘*o que*’ ensinar e aprender.

Além do mais, para o autor, o conhecimento sempre foi passado às camadas mais favorecidas da sociedade ao longo da história. Por isso, Young (2011) ressalta a importância de um currículo que parte do conhecimento e que esteja centrado em disciplinas, seja qual for o contexto social. Consequentemente, isso não quer dizer que os alunos e seus contextos de vida não deverão ser levados em conta, pelo contrário. A defesa é do engajamento promovido pelo reconhecimento do conhecimento por parte dos alunos. Talvez, isso significa dizer que ao aprenderem um conteúdo de uma determinada disciplina, os estudantes têm a possibilidade de passar seus conceitos cotidianos para os conceitos teóricos, o que Young (2011) chama de papel pedagógico das disciplinas em um currículo do engajamento. Para o autor, outro papel das disciplinas é o de garantir o processo de produção de conhecimento a partir das especialidades científicas da própria disciplina. E, por fim, um terceiro papel, está associado à geração de identidade para os professores e alunos. Daí a importância de um currículo que oriente e proponha disciplinas que empregam conceitos com clara fundamentação científica (Young, 2011, 2014).

A partir destas ideias iniciais, e em atendimento aos objetivos já postos, este artigo foi estruturado em três partes. De início apresentamos a contextualização da divisão escolar no Brasil e na Itália. Em seguida, trazemos o contexto histórico de suas normativas curriculares nacionais. Para finalizar, apresentamos os fundamentos dos documentos analisados.

Contextualizando a divisão escolar no Brasil e na Itália

O Brasil e a Itália possuem muitas similaridades na divisão escolar de seus sistemas de educação, sobretudo na educação de crianças e jovens adolescentes. Esse fato nos permite estabelecer alguns paralelos entre esses sistemas.

No Brasil, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, dispõe que a educação escolar se compõe de Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é obrigatória e composta por três etapas: (i) Educação Infantil, que atende alunos entre zero e cinco anos de idade; (ii) Ensino Fundamental, que atende alunos de 6 a 14 anos de idade e está dividido em: Anos Iniciais (1^o ao 5^o ano) e Anos Finais (6^o ao 9^o ano); e (iii) Ensino Médio, que atende alunos na faixa de 15 a 17 anos, sendo dividido em 1^o, 2^o e 3^o anos.

Na Itália, segundo o *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR)*, o sistema educativo é organizado em quatro etapas: (i) a *Scuola dell'Infanzia* para alunos de 3 a 6 anos; (ii) o *Primo Ciclo d'Istruzione* para alunos de 6 a 14 anos, que está dividido em: *Scuola Primaria* para os alunos de 6 a 11 anos e *Scuola Secondaria di Primo Grado* para alunos de 11 a 14 anos; (iii) *Secondo Ciclo d'Istruzione* para alunos entre 14 a 19 anos; dividido em: *Scuola Secondaria e Percorsi Triennali e Quadriennale*; e (iv) *Istruzione Superiore* que, no Brasil, corresponde ao ensino superior.

O “*Primo Ciclo d'Istruzione*”, na Itália, e o Ensino Fundamental, no Brasil, são etapas correspondentes e próximas, tanto na comparação de suas estruturas quanto em relação à faixa etária de seus alunos, como representado nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Divisão do Ensino Fundamental por ano e faixa etária dos alunos - Brasil.

Ensino Fundamental									
	Anos Iniciais					Anos Finais			
Anos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas do Ministério da Educação (BRASIL, 2022)

Quadro 2 - Divisão do Primo Ciclo di Istruzione por ano e faixa etária dos alunos - Itália

Primo Ciclo d'Istruzione								
	Scuola Primaria					Scuola Secondaria di primo grado		
Anos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas do *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR)* (ITÁLIA, 2022).

Contexto histórico de ambas normativas curriculares nacionais

Base Nacional Comum Curricular

A Constituição brasileira de 1988 prevê, em seu artigo 210, a criação de uma base nacional comum curricular, onde seriam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum aos indivíduos. Em 1996 a

LDB é aprovada, estabelecendo que cabe à União a coordenação da política nacional de educação mediante exercício de sua função normativa e consequente regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), aprovadas em julho de 2010, reforçam a elaboração de uma base comum curricular para a Educação Básica. Cabe ressaltar que as DCN's têm como um dos objetivos sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica no Brasil contidos na Constituição Federal de 1988, orientando o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e atribuindo sentido à base comum nacional. À vista disso, estabelecem sobre a organicidade e as estruturas da Educação Básica, considerando questões específicas, como, por exemplo, a fixação de regras para o funcionamento dos cursos (duração, datas, carga horária), formação docente, avaliações, gestão democrática, organização escolar, dentre outras questões neste âmbito de organização.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, e que estará em vigor até o ano de 2024, prevê metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro dessas metas tratam da Base Comum Curricular Nacional.

Deste modo, a partir de 2015, começaram os trabalhos da comissão de especialistas em educação e nas diversas áreas do conhecimento, como redatores e leitores críticos, com o objetivo de elaboração de proposta da BNCC. Posteriormente, teve início a consulta pública para a elaboração da primeira versão da BNCC, com contribuições da sociedade, de organizações e de entidades acadêmicas. No ano seguinte, em 2016, foi apresentada esta primeira versão da BNCC. Logo em seguida, ocorreram 27 seminários estaduais abertos à participação pública, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UDINE), com a presença de professores, gestores e especialistas para elaboração e debate sobre a segunda versão da BNCC. No mesmo ano começa a ser redigida a terceira versão do documento.

No ano de 2017 foi apresentada essa última e terceira versão do documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em seguida, ocorreram audiências públicas no Conselho Nacional de Educação (CNE) e o texto da BNCC foi aprovado. Em 20 de dezembro, do mesmo ano, foi homologada a BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. No ano seguinte, em 2018, foi apresentada a 3ª versão da

BNCC para o Ensino Médio. Logo em seguida, ocorreram audiências públicas, e, em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a BNCC referente ao ensino médio.

Cabe ressaltar que o prazo para adequação e reelaboração dos currículos nas escolas do país, baseando-se nas referências e diretrizes da BNCC, deveria ser efetivado preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020.

A BNCC, ao definir as aprendizagens essenciais, tem como objetivo assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos conforme indicado no PNE. Ao contrário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estabelecidos em 1997, os quais também servem como referência para a elaboração dos currículos escolares, não são obrigatórios. No entanto, a BNCC não os revogou. Além disso, as DCN's, apesar de normatizarem sobre os currículos das escolas de Educação Básica, têm função distinta da BNCC, como mencionado anteriormente. Portanto, a BNCC é um documento de referência para que as instituições ou redes de ensino construam ou revisem seus próprios currículos (BRASIL, 2017).

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

Na Itália, o decreto ministerial de 22 de agosto de 2007 regulamentou o cumprimento da Lei de 27 de dezembro de 2006, nº 296, (GAZZETTA UFFICIALE, 2007). Essa Lei prevê a elaboração de um documento de referência para a elaboração dos currículos escolares por parte das escolas. Tal documento referencial deveria ser preparado com base no ensino de competências e conter quatro eixos culturais – linguístico, matemático, científico-tecnológico e histórico-social. Estes eixos foram considerados a base para a consolidação e para o aumento de conhecimento e de competências com vistas a preparar os jovens para a vida adulta e para o trabalho, conforme recomendado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia no ano anterior.

Em documento publicado em 18 de dezembro de 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia recomendam aos países membros do bloco econômico europeu o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem, as quais deveriam estar ancoradas em estratégias de aprendizagem voltadas para o alcance da literacia universal. São oito as competências-chave então definidas: 1) Comunicação na língua materna; 2)

Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e empreendedorismo; e 8) Sensibilidade e expressão cultural (UNIÃO EUROPEIA, 2006).

Essas competências foram definidas mediante combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego (UNIÃO EUROPEIA, 2006, p.12).

O compromisso dos países membros é o de se fazer com que todos os seus cidadãos alcancem estas competências, independentemente das características de cada sistema escolar nacional. Em vista disso, os Estados membros da União Europeia deveriam elaborar suas próprias normativas curriculares, favorecendo a pluralidade quanto as maneiras de desenvolver e implementar suas diretrizes curriculares e métodos de ensino, bem como a manutenção das diferenças históricas e culturais de cada país, sempre orientados pelas mesmas competências gerais propostas aos países membros do bloco europeu.

O decreto presidencial de 20 de março de 2009, n°89, previu a revisão das orientações curriculares nacionais italianas de 2007, para a *Scuola dell'Infanzia* e para o *Primo Ciclo d'Istruzione*, com o objetivo de apresentar um documento final de referência para a elaboração dos currículos escolares por parte das escolas, substituindo todas as indicações curriculares nacionais anteriores.

Para a elaboração do documento, o MUIR constituiu uma comissão de consultores técnicos e redatores que se debruçou na leitura e revisão das indicações curriculares anteriores. Neste processo, o objetivo era rever tais textos e contemplar as recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu referentes à educação. Durante o processo, contou-se com consultas diretas às escolas de todo o território nacional e com a contribuição e consideração de especialistas, além das contribuições da sociedade científica, associações disciplinares e organizações de profissionais e sindicais. Obteve-se, ao longo do processo, sugestões não somente dos conteúdos específicos do documento nacional, mas também sobre as ferramentas regulatórias e organizacionais que poderiam favorecer o planejamento do currículo autônomo das instituições de ensino, levando em consideração às experiências mais

significativas que foram até então realizadas nas escolas italianas. Ao final deste processo, o texto finalizado das Indicações Nacionais foi apresentado em 2012.

Posto isto, em 16 de novembro de 2012, o MIUR publicou o documento nomeado *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, como o documento oficial previsto para ser a referência ao sistema curricular italiano, o qual fixa de maneira prescritiva as finalidades e os objetivos da educação para a *Scuola dell'infanzia* e o *Primo Ciclo d'istruzione*, entrando em vigor no ano escolar 2013-/2014. Segundo o MIUR (ITÁLIA, 2022), o propósito das indicações nacionais italianas é o de assegurar os objetivos gerais da educação, levando em consideração o desenvolvimento das competências das crianças e dos adolescentes e os objetivos de aprendizagem de cada disciplina. O documento oficial se tornou referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas do país, estatais ou particulares.

Em 2018, o MIUR propôs às escolas e aos professores uma releitura do documento normativo de 2012 e, para tal, publicou o documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, o qual atualiza, dá enfoque e reforça as competências voltadas para a cidadania e para a sustentabilidade, com referência as recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. Esta proposta está em comunhão com os objetivos enunciados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Agenda 2030, a qual se refere aos objetivos do desenvolvimento sustentável. Portanto, o documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* não é uma reescrita das diretrizes publicadas em 2012, mas sim um documento que acrescenta novas leituras sobre as competências, sobretudo, em relação ao desenvolvimento sustentável.

Fundamentos e estrutura das normativas curriculares

Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento que possui 600 páginas, dividido em 5 partes, a saber: (i) Introdução, que trata dos marcos legais, dos fundamentos pedagógicos e do pacto interfederativo e da implementação do documento; (ii) Estrutura do documento; (iii) A etapa da Educação Infantil; (iv) A etapa do Ensino Fundamental; (v) A etapa do Ensino Médio. Foram reservadas 21 páginas para a Educação Infantil, 403 páginas para o Ensino Fundamental e 119 páginas para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Aplicada exclusivamente à Educação Básica, a BNCC é um documento oficial normativo e obrigatório, e, torna-se: (i) referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares; (ii) integra a política nacional da Educação Básica; e, (iii) contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestruturas adequadas para o pleno desenvolvimento da educação, em âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2017, p.8). A partir disto, espera-se que se supere a fragmentação política educacional e fortaleça a colaboração entre as esferas de governo no país. Destaca ainda que garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes é a tarefa fundamental da BNCC (BRASIL, 2017).

Em vista disso, a normativa fornece as bases para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais e define os objetivos da educação, esses últimos considerados os pontos de chegada do processo educativo. Portanto, apoiada na LDB e na Constituição Federal, a BNCC estabelece as competências e diretrizes que são comuns a todos, ficando a cargo das escolas a elaboração dos currículos, considerados diversos, pois devem atender a contextualização da realidade local, social e individual da escola (BRASIL, 2017).

O documento apoia uma educação centrada em competências e, em alguma medida, esta postura direciona para as metodologias educativas ativas que envolvem a participação do aluno. De acordo com a definição de competência posta na normativa, compreende-se que a intenção não é privilegiar a transmissão ou o acúmulo de informações, mas sim orientar na direção da resolução de problemas complexos, indicando claramente o que os alunos devem saber e os encaminhando para o saber-fazer.

Tendo como um dos fundamentos pedagógicos o desenvolvimento de competências, espera-se que o aluno se torne o protagonista de seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno não é mero espectador e, por sua vez, o professor não é mero transmissor e detentor de conhecimento. As práticas devem partir das questões cotidianas dos alunos na intenção de gerar significados, no entanto, não se deve parar por aí, já que esse é o ponto inicial que deve ser (re)contextualizado pelo professor a partir da cientificidade de cada disciplina. A proposta, consoante com a LDB e o PNE, indica que o processo educativo deve ser focado na aprendizagem do aluno e, não mais, no ensino (BRASIL, 2017).

Neste ponto, cabe ressaltar que a proposta diz respeito ao abandono de uma educação hierárquica, autoritária. Conseqüentemente, a proposta de focar no desenvolvimento das competências dos alunos não exclui as referências aos conteúdos. Segundo o texto do documento isso nada tem a ver com o afastar-se dos conteúdos e tomar o cotidiano dos alunos como o objetivo da educação. O conteúdo é tratado como o meio, não como fim do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser utilizado através da resolução de problemas. Logo, as metodologias empregadas devem ser ativas, ou seja, os conhecimentos devem ser mobilizados para que o aluno resolva, reflita ou discuta sobre alguma situação (BRASIL, 2017).

Assim como as indicações curriculares italianas, a BNCC está alinhada às metas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, que inclui o desenvolvimento de uma série de competências no âmbito escolar. De modo geral, boa parte dos países e dos órgãos internacionais relativos à educação caminha para a elaboração de currículos organizados por competências, essas últimas entendidas como respostas corretas a uma determinada situação e que expressam uma aprendizagem que pode ser vista (BRASIL, 2017).

Além do desenvolvimento das competências como o fundamento pedagógico, a BNCC se apoia em outro fundamento, a educação integral, entendida como a educação em sua integralidade, considerando aspectos cognitivos e socioemocionais, com claro reflexo no desenvolvimento das competências. É diante do atual momento histórico que o documento se apoia para defender a associação do desenvolvimento de competências e a atenção à integralidade do aluno, uma vez que se demanda pessoas preparadas crítica e eticamente (BRASIL, 2017).

Em vista dos fundamentos pedagógicos, a BNCC apresenta a organização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Ensino Fundamental, objetivo de análise deste artigo, é a etapa mais longa da Educação Básica, e está dividido em anos iniciais e anos finais. Esta etapa tem como objetivo a formação básica do cidadão conforme a indicação do artigo 32º da LDB. Para tal, a BNCC/Ensino Fundamental contempla as disciplinas escolares tradicionais como componentes curriculares e os agrupa em cinco áreas do conhecimento (Quadro 3) (BRASIL, 2017).

Quadro 3 - Áreas do Conhecimento e dos componentes curriculares no Ensino Fundamental, no Brasil.

ENSINO FUNDAMENTAL		
Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	
	Anos Finais	Anos Iniciais
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas da BNCC (BRASIL, 2018).

Por conseguinte, cada uma das áreas de conhecimento tem suas competências gerais, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo do Ensino Fundamental. Cada um dos componentes curriculares, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, tem suas competências específicas a serem desenvolvidas ao longo desta etapa. As competências específicas das áreas de conhecimento explicitam como as competências gerais do documento se expressam nas áreas e possibilitam a articulação horizontal entre as áreas do conhecimento, bem como a articulação vertical ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Para a certificação do desenvolvimento das competências específicas, o documento indica a transversalidade como caminho ao possibilitar o cruzamento de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, de tal modo que cada um dos componentes curriculares possui um conjunto de habilidades. Segundo a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos” (BRASIL, 2017, p.29), e, nesse sentido, as habilidades devem ser vistas como um conjunto de possibilidades (ROQUE ASCENÇÃO, 2020). Se tomarmos as habilidades como conteúdo, o tom prescrito do documento se fragiliza, como afirma Roque Ascensão (2020). Na realidade, as habilidades devem ser relacionadas aos conteúdos, conceitos e processos, nomeados de Objetos de Conhecimento, que, no que lhes concerne, são organizados em Unidades Temáticas. À vista disso, essas Unidades Temáticas estabelecem um arranjo dos objetos de conhecimento de acordo com cada componente curricular ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

Conforme mencionado anteriormente, as indicações curriculares italianas foram elaboradas pelo MIUR com base no decreto do Presidente da República de 20 de março de 2009, publicadas em setembro de 2012. Cabe ressaltar que estamos analisando a edição especial do documento que possui 88 páginas. A normativa está dividida em 5 partes: (i) Cultura, escola e indivíduo, (ii) Finalidades Gerais, (iii) A organização do currículo, (iv) A *Scuola dell'Infanzia*, e (v) *Scuola di Primo Ciclo*. Foram reservadas 09 páginas para a *Scuola dell'Infanzia* e 51 páginas para a *Scuola di Primo Ciclo d'Istruzione*.

Como o próprio nome do documento menciona – *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* –, a normativa curricular orienta os currículos para as etapas da *Scuola dell'Infanzia* e do *Primo Ciclo d'Istruzione*. Logo, este documento não trata da educação de jovens a partir de 14 anos, ou seja, não faz referência ao *Secondo Ciclo d'Istruzione*. Destarte, trataremos de descrever os fundamentos e a estrutura somente das indicações curriculares italianas para o currículo do *Primo Ciclo d'Istruzione*, o qual corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil.

Segundo o texto do documento, as indicações curriculares italianas se tornam o *core curriculum*, pois apresentam os conhecimentos essenciais para a formação dos estudantes de hoje, sendo a base para a elaboração dos currículos das escolas de toda a Itália. Neste contexto, as escolas são chamadas a elaborar o seu próprio currículo, considerado como uma expressão de liberdade do ensino e da aprendizagem, pois explicita as escolhas da comunidade escolar (ITÁLIA, 2012).

Na parte dedicada à 'Cultura, escola e indivíduo', são apresentadas as preocupações com a escola e os alunos no novo cenário mundial, posto como ambivalente, muito rico em estímulos culturais, no entanto, contraditórios. À vista disso, o documento apresenta uma ideia de escola diversa dos documentos anteriores, que passa a ser pensada a partir de três valores fundamentais: a centralidade no aluno, a cidadania ativa e o contexto do processo de ensino-aprendizagem (ITÁLIA, 2012).

De acordo com o documento, a demanda da escola na contemporaneidade não somente passa pela aprendizagem, mas, também, pelo saber estar no mundo. Portanto, cabe à escola de hoje o dever de fornecer suportes adequados para que cada pessoa desenvolva uma

identidade consciente e aberta. Destaca, ainda, que a escola não tendo mais o monopólio das informações e dos métodos de aprendizagem, o fazer escola na atualidade significa consolidar competências e saberes de base. Neste sentido, a finalidade da escola deve ser definida a partir da pessoa que aprende (ITÁLIA, 2012).

Para mais, o documento afirma que a escola deve fornecer as chaves para aprender a aprender, para construir e para transformar os saberes. A escola nesse novo cenário deve estar atenta à centralidade da pessoa, em prol de uma nova cidadania que relaciona o microcosmo pessoal aos macrocosmos da humanidade e do planeta, em um novo humanismo (ITÁLIA, 2012).

No que diz respeito à cidadania, a escola deve estar atenta à promoção de valores que fazem os alunos se sentirem membros da sociedade como parte de uma comunidade. Nesta perspectiva acredita-se que, sobretudo, é importante: o ensino de regras de convivência; o ensinar a aprender assim como o ensinar a ser; a valorização da unicidade e da singularidade da identidade cultural de cada estudante; a formação de cidadãos capazes de participarem conscientemente da coletividade; a educação segundo o princípio de uma cidadania unitária e, ao mesmo tempo, plural; a formação de cidadãos italianos que ao mesmo tempo sejam cidadãos da Europa e do mundo (ITÁLIA, 2012).

Do ponto de vista de um novo humanismo, toma-se como referência que o mundo influencia a vida, assim como em cada pessoa há uma responsabilidade única e singular em relação ao futuro da humanidade. Nessa perspectiva, os objetivos são: superar a fragmentação das disciplinas e ensinar os grandes objetos do conhecimento em uma perspectiva complexa; promover os saberes próprios do novo humanismo, como: entender os aspectos essenciais dos problemas, compreender a implicação do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, avaliar os limites e as possibilidades do conhecimento e ter a capacidade de viver e agir em um mundo em continua mudança; difundir a consciência de que os grandes problemas da atual condição humana podem ser abordados e resolvidos por meio de colaboração entre nações, disciplinas e culturas; e, por fim, elaborar os saberes necessários para compreender a atual condição humana, entre o local e o global (ITÁLIA, 2012).

A parte do documento dedicada às finalidades gerais da escola ressalta o desenvolvimento harmônico e integral da pessoa a partir dos princípios da Constituição italiana e da tradição cultural europeia. Neste sentido, a *Scuola dell'Infanzia* e o *Primo Ciclo*

d'Istruzione constituem os primeiros segmentos da trajetória escolar e, segundo o documento, contribuem para determinar a elevação cultural, social e econômica do país, e tais atributos representam fatores essenciais para o desenvolvimento e a inovação (ITÁLIA, 2012).

Para alcançar tais objetivos, a proposta da normativa curricular italiana é de garantir a fixação dos objetivos gerais, dos objetivos de aprendizagem e dos objetivos relativos às metas para o desenvolvimento das competências das crianças e dos jovens para cada uma das disciplinas ou campo de experiência (ITÁLIA, 2012).

Conforme mencionamos anteriormente, o sistema escolar italiano assume como referência o quadro de competências-chave para a aprendizagem definidas pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia. Compreendemos a partir da leitura da normativa italiana que, assim como a BNCC, o processo de reforma educativa na Itália coloca em evidência a necessidade de se desenvolver práticas didáticas centradas no desenvolvimento de competências como o objetivo da aprendizagem.

Nesta direção, a realização das competências constitui o objetivo geral do sistema educativo e formativo italiano. Ao final do *Primo Ciclo d'Istruzione* espera-se que o aluno seja capaz de demonstrar o domínio das competências gerais previstas no documento.

Neste ponto, cabe ressaltar que o currículo nacional italiano toma como base o conceito de competência, anteriormente mencionado, estipulado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho Europeu. A partir deste ponto de vista, entende-se que competência é uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto, e são necessárias para a realização e o desenvolvimento pessoal, no sentido de promover uma cidadania ativa, a inclusão social e promovendo condições ao trabalho (UNIÃO EUROPEIA, 2006).

Em outras palavras, as normativas da Itália e dos outros países membros da União Europeia têm experimentado a introdução um novo paradigma de formação, em um contexto neoliberal, sublinhando a necessidade de educação e formação para oferecer a todos os jovens as ferramentas para desenvolver competências para a sociedade do conhecimento, bem como competências específicas que os preparam para a vida adulta e constituem a base para a vida profissional e para novas oportunidades de aprendizagem.

A parte do documento dedicada à organização do currículo inicia ressaltando que, em respeito e valorização da autonomia das instituições escolares, as indicações curriculares italianas se constituem o quadro de referência para os currículos escolares. Portanto, é um

texto aberto, onde a comunidade escolar tem autonomia para escolher os conteúdos, os métodos, a organização e a avaliação coerente com as metas previstas no documento (ITÁLIA, 2012).

Cada uma das disciplinas ou campos de experiência do currículo têm suas metas, que são referenciais, para o desenvolvimento das competências específicas e dos objetivos de aprendizagem. Esses objetivos identificam os campos de saberes e os objetivos de aprendizagem que são indispensáveis para se atingir as metas de desenvolvimento de competências. Tais objetivos são utilizados pelas escolas e pelos professores em atividades de planejamento didático. Assim como as unidades temáticas da BNCC, o conjunto dos objetivos de aprendizagem estão organizados em campos temáticos e definidos em relação aos períodos didáticos, a saber: todo o período de três anos da *Scuola dell'Infanzia*, até o término da *terza classe* da *Scuola Primaria*, que corresponde aos alunos de 8 anos; até o término da *quinta classe* da *Scuola Primaria*, que corresponde aos alunos de 10 anos; até o término da *Scuola Secondaria de Primo Grado*, que corresponde aos alunos de 13 anos. Ou seja, juntamente com as metas para o desenvolvimento das competências específicas, os objetivos de aprendizagem de cada disciplina são avaliados ao final de cada fase.

O documento não determina as habilidades a serem desenvolvidas. Com base nas competências e nos objetivos de aprendizagem de cada disciplina, apontados pela normativa, são elaborados os currículos nas escolas, ou seja, estabelecer as ações de aprendizagem é tarefa da escola (ITÁLIA, 2012).

Neste ponto vale uma observação, pois nas indicações curriculares italianas os componentes curriculares não são agregados em áreas do conhecimento. Segundo o documento, agrupar as disciplinas em áreas de conhecimento pode não favorecer uma afinidade mais intensa entre algumas áreas em relação a outras. Desta maneira, com o objetivo de reforçar a transversalidade e a interconexão mais ampla, não foi aplicado esse tipo de agrupamento. No entanto, o documento indica que para fins organizacionais e didáticos, a definição de áreas, assim como de eixos temáticos, pode vir a ser um recurso utilizado por cada escola (ITÁLIA, 2012).

As normativas curriculares italianas indicam metodologias de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento de uma didática ativa, ou seja, não mais baseada em aulas meramente transmissivas. A aprendizagem explorativa é outra forma de metodologia

indicada, na qual o aluno é estimulado a pesquisar, a encontrar a origem das coisas e dos problemas. Do mesmo modo, a aprendizagem do tipo cooperativo deve ser favorecida por meio de diálogos, do compartilhamento de ideias e do trabalho em grupo. Por fim, as normativas indicam também a aprendizagem do tipo reflexivo, ou seja, o docente deve buscar promover ações nas quais os alunos se tornem cada vez mais conscientes de suas próprias escolhas (ITÁLIA, 2012).

O *Primo Ciclo d'Istruzione* dividido em *Scuola Primaria* e *Scuola Secondaria di primo grado*, recobre um período de tempo escolar fundamental para a aquisição do conhecimento e das habilidades essenciais, os quais permitem o desenvolvimento da identidade dos alunos e o desenvolvimento gradual das competências indispensáveis para a formação cidadã (ITÁLIA, 2012).

O currículo do *Primo Ciclo d'Istruzione*, tanto na etapa da *Scuola Primaria* quanto na etapa da *Scuola Secondaria di primo grado*, deve conter as seguintes disciplinas: Língua Italiana, Língua Inglesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Música, Arte e Imagem, Educação Física, Tecnologia e Ensino Religioso, como indicado no quadro 4. Na *Scuola Secondaria di primo grado* acrescenta-se a segunda língua da União Europeia, que é contemplada somente nesta etapa (ITÁLIA, 2012).

Quadro 4 - Componentes curriculares do Primo Ciclo d'Istruzione, na Itália.

PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE	
Componentes curriculares	
Scuola Primaria	Scuola Secondaria di primo grado
Língua Italiana	Língua Italiana
Língua Inglesa	Língua Inglesa
História	História
Geografia	Geografia
Matemática	Matemática
Ciências	Ciências
Música	Música
Arte e Imagem	Arte e Imagem
Educação Física	Educação Física
Tecnologia	Tecnologia
Ensino Religioso	Ensino Religioso
	Segunda língua da União Europeia

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas da *Indicazioni Nazionali* (2012).

Considerações finais

Ao levar em consideração a totalidade dos textos das normativas curriculares brasileira e italiana, no que diz respeito à estrutura e aos fundamentos pedagógicos, podemos concluir que, de modo geral, os documentos têm muitos pontos de convergência, como: são considerados documentos referenciais para a elaboração dos currículos das escolas em ambos os países, Brasil e Itália; foram elaborados para apresentar os conhecimentos essenciais de cada componente curricular; indicam a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno e, não mais, têm como foco o ensino; ressaltam a importância da formação cidadã crítica; foram elaborados com base no desenvolvimento de competências; apontam para a aplicação de metodologias ativas voltadas para a resolução de problemas, desenvolvimento da autonomia e trabalho em grupo, como caminhos para superar o ensino tradicionalista, preparando o cidadão do futuro.

Convém destacar que a *Indicazioni Nazionali* registra, em sua parte inicial, que o processo de ensino-aprendizagem deve fazer uso de metodologias que promovam o desenvolvimento de uma didática ativa, e neste sentido, há convergência com as ideias propostas na BNCC, de modo geral. Conforme a *Indicazioni Nazionali*, uma didática ativa faz com que as aulas não sejam baseadas em aulas meramente transmissivas; que a aprendizagem deve ser explorativa, sendo o aluno estimulado a pesquisar e encontrar a origem das coisas e dos problemas; que a aprendizagem do tipo cooperativo deve ser favorecida por meio de diálogos, do compartilhamento de ideias e do trabalho em grupo; e, por fim, que a aprendizagem deve ser do tipo reflexiva. Seguindo as tendências contemporâneas, para além da dimensão cognitiva, os dois documentos estão, cada um a seu modo, preocupados com o desenvolvimento das dimensões social, física, emocional e afetivas dos alunos.

Em síntese, podemos afirmar que os documentos analisados são, de modo generalizado, concordantes, e as diferenças encetam à medida que se toma a análise dos componentes de forma individual. Não obstante, identificamos algumas distinções entre as normativas curriculares, particularmente quanto às indicações curriculares italianas, ao manifestarem grande preocupação com a sustentabilidade e com a convivência dos cidadãos de culturas diferentes, pois resalta estas questões desde suas competências gerais até as competências específicas dos componentes de modo geral.

Ao que tudo indica, o contexto do território italiano e do continente europeu coloca estas questões em evidência e como pauta prioritária. A BNCC, em alguma medida, também traz as mesmas questões, no entanto, não há ênfase tão destacada a elas. Por outro lado, a normativa brasileira se preocupa com a desigualdade social e com a integralidade do aluno.

Em relação à divisão das áreas de conhecimento os documentos se organizam de modo distinto. A BNCC ao agrupar os componentes em áreas do conhecimento, assim o faz no intuito de auxiliar e promover a mais efetiva interrelação entre as ciências que têm afinidades de objetos, métodos cognitivos e instrumentos. Por outro lado, as indicações curriculares italianas argumentam que tal agrupamento compromete, de modo generalizado, a maior interrelação entre as disciplinas curriculares e, *a priori*, encara tal procedimento como improdutivo.

No que tange à indicação de métodos de ensino, percebe-se que na *Indicazioni Nazionali* as referências à metodologia estão presentes no início do documento e englobam todas as disciplinas de modo generalizado, não havendo, portanto, indicações específicas destinadas ao ensino dos componentes. Por outro lado, na BNCC, além das indicações gerais, o documento traz as indicações metodológicas para cada um dos componentes curriculares.

Para além do conteúdo dos currículos nacionais, estes são documentos oficiais – o currículo prescrito – e, como tal, mesmo que bem elaborados, podem conter omissões ou adaptações segundo interpretações, ideologias ou visões de mundo de professores, gestores escolares, editores e autores. Podem, ainda, ser ou não efetivamente praticados no âmbito das escolas. De qualquer modo, devido as características dos currículos nacionais analisados, estes não esgotam as possibilidades de ser do currículo.

Referências

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga. **O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na *indicazioni nazionali italiana***. 2022a. 274 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Cap. 6. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45286>.

BRASIL. Lei nº 93494, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 23 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Ministério da Educação**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERQUEIRA, Demerval Santos. **Um estudo comparativo entre Brasil e Chile sobre educação matemática e sua influência nos currículos de matemática desses países**. 2012. 254f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

ITÁLIA Decreto n° 139, de 22 de agosto de 2007. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. Roma: **Gazzetta Ufficiale**, 31 ago. 2007. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg#:~:text=%20L'istruzione%20impartita%20per%20almeno,il%20diciottesimo%20anno%20di%20eta'>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ITÁLIA. Decreto n° 89, de 20 de março de 2009. Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazione, dalla legge 6 agosto 2008, n.133. Decreto Presidente della Repubblica, 20 Marzo 2009, N.89. Roma: **Gazzetta Ufficiale**, 15 jul. 2009.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. **Annali della Pubblica Istruzione**. Numero Speciale. Firenze, 2012.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni nazionali e nuovi scenari**. Roma, 2018.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. **Sistema Educativo**. 2022. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis Educativa**, [S. l.], v.14, n. 2, p.405–431, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13265>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis Educativa**, [S. l.], v.14, n.2, p.405–431, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13265>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v.10, n.19, p.173-197, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Objetivos de aprendizagem**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Paris. 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 21 jun. 2022.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do parlamento europeu e do conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**, 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA>. Acesso em: 26 mar.2022.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.48, p.609-623, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v.44, n.151, p.190-202, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Recebido em: março/2023.

Publicado em: julho/2023.