

## ANCLA NEBULOSA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA INFANCIA: ¿CÓMO ENFRENTAREMOS?

### *ÂNCORA NEBULOSA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA: COMO ENFRENTAREMOS?*

### *NEBULAUS ANCHOR OF THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS FOR CHILDHOOD: HOW WILL WE FACE IT?*

Heloisa Toshie Irie SAITO<sup>1</sup>  
Marta Regina Furlan de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Solange Franci Raimundo YAEGASHI<sup>3</sup>

**RESUMEN:** El objetivo principal del texto es analizar la formación inicial de profesores de la educación infantil en el contexto actual, con una mirada específica al proceso formativo en el Curso de Pedagogía de dos Universidades Estatales Públicas del Estado de Paraná. Se pretende, además, reflexionar sobre la formación de calidad de los profesores de la infancia para el enfrentamiento de los desafíos que se presentan en el contexto social y educativo vigente. La metodología es un estudio bibliográfico en la modalidad de análisis documental, tomando como base el método histórico y, análisis de las disciplinas específicas dirigidas a la formación inicial para la educación infantil del Curso de Pedagogía de las Universidades Estadales de Londrina y de Maringá, del Estado de Paraná. Los resultados dirigen hacia la posibilidad emancipatoria de la formación inicial docente, con fundamentos teórico-metodológicos críticos y humanizadores de la enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Educación infantil. Universidades públicas.

**RESUMO:** *O intuito deste texto é analisar a formação inicial de professores para a educação infantil no contexto brasileiro atual, estudando especificamente o processo formativo no Curso de Pedagogia de duas universidades estaduais públicas do estado do Paraná. Essa análise é primordial nos contextos social e educacional vigentes, caracterizados por vários retrocessos e por baixos investimentos governamentais. A metodologia é um estudo bibliográfico na modalidade de análise documental, tomando por base o método histórico e a análise de disciplinas específicas voltadas à formação inicial para o trabalho na educação infantil do Curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de Londrina e de Maringá, ambas localizadas no Paraná. Os resultados direcionam para a*

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación y del Programa de Posgrado en Educación. Doctora en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>. E-mail: [htisaito@uem.br](mailto:htisaito@uem.br)

<sup>2</sup> Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Educación y del Programa de Posgrado en Educación. Doctora en Educación (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>. E-mail: [marta.furlan@yahoo.com.br](mailto:marta.furlan@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidad Estatal de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación y del Programa de Posgrado en Educación. Doctora en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. E-mail: [solange fry@gmail.com](mailto:solange fry@gmail.com)

*possibilidade emancipatória da formação inicial docente, com fundamentos teórico-metodológicos críticos e humanizadores do ensino.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Formação de professores. Educação infantil. Universidades públicas.*

**ABSTRACT:** *The main objective of the text is to analyze the initial formation of teachers of children's education in the current context, with a specific look at the training process in the Pedagogy Course of two Public State Universities of the State of Paraná. It is also intended to reflect on the quality training of the teachers of the childhood to face the challenges that present themselves in the current social and educational context. The methodology is a bibliographic study in the form of documentary analysis, based on the historical method and analysis of the specific disciplines focused on the initial education for children 's education of the Pedagogy Course of the State Universities of Londrina and Maringá, Paraná State. The results point to the emancipatory possibility of initial teacher training, with theoretical and methodological fundamentals critical and humanizing teachers.*

**KEYWORDS:** *Teacher training. Child education. Public universities.*

## **Primeras palabras**

Desde el punto de vista histórico y jurídico, las iniciativas para la formación inicial del profesorado han experimentado importantes cambios, especialmente desde los años 80 hasta la actualidad. Hasta mediados de la década de 1980, la legislación brasileña era omisa en cuanto a la educación del niño pequeño, presentando una política gubernamental que descalificaba el área y, en consecuencia, a sus profesionales.

Observamos que en la década de 1980 hubo un movimiento de reformulación y avances en relación con la educación en el país. Saviani (2009, p. 148) destaca que, a partir de estos movimientos, "la mayoría de las instituciones tendieron a situar como atribución de los cursos de Pedagogía la formación de profesores para la Educación Infantil y para la serie inicial de enseñanza de 1º grado"; como consecuencia, se promulgó, en 1996, la LDB, ley nº 9.394, que determina, en el artículo 62, que la formación de los profesores de la enseñanza básica sería en la enseñanza superior, "admitiendo, como formación mínima para el ejercicio de la docencia en la educación infantil y en los cinco primeros años de la enseñanza elemental, la ofrecida en la enseñanza media, en la modalidad Normal" (BRASIL, 1996).

Desde entonces, la educación infantil y la formación del profesorado para la infancia han sido históricamente más investigadas, discutidas y reivindicadas, iniciando un movimiento crítico para los cambios en la educación de los niños de 0 a 6 años y, en consecuencia, expresando nuevas exigencias de formación para el profesional que trabaja con

este grupo de edad. Esto permitió repensar el trabajo pedagógico dirigido a los niños pequeños con vistas al proceso de emancipación en cuanto a su cuidado y educación. En este sentido, las políticas públicas relacionadas con el trabajo en la educación infantil<sup>4</sup> han ampliado sus acciones y debates en relación con los niños, su infancia y la atención educativa, con el objetivo de lograr una educación de mayor calidad. Sin embargo, hay mucho que avanzar en cuanto a la formación inicial y el desempeño de los profesionales involucrados en esta etapa educativa (NASCIMENTO; LIRA, 2017; SCHEIBE, 2007).

Por lo tanto, el presente texto tiene como objetivo principal analizar la formación inicial de los profesores de educación infantil en el contexto actual, con una mirada específica al proceso formativo en el Curso de Pedagogía de dos universidades públicas estatales del estado de Paraná. A pesar de que existe una vasta contribución con textos y trabajos científicos sobre este tema, creemos que el anclaje inconsciente y nebuloso de la formación de las maestras de la infancia sigue presente hoy en día, necesitando, así, una nueva confrontación de la mirada (concepciones) y de la acción (práctica docente) en dirección a la formación emancipadora de la enseñanza.

Por lo tanto, la comprensión de la historia del proceso de formación docente permite reflexionar sobre la formación docente en el contexto actual, así como comprender las raíces y los avances en el trabajo con la infancia. Por ello, es importante pensar en la formación inicial del maestro de infantil, considerando los hitos legales e históricos como provocadores, desde la década de los 80, de nuevas miradas y nuevos rumbos educativos hacia la primera infancia, pensando en las confrontaciones necesarias en el ámbito formativo y pedagógico (NASCIMENTO; LIRA, 2017). La Carta Constitucional de 1988 es uno de esos hitos; a partir de ahí, el niño pasó a ser visto como un sujeto de derecho que necesita ser respetado en su individualidad y su especificidad, como un ser histórico y cultural que construye y reconstruye la historia social a través de las relaciones humanas que establece a su alrededor (BRASIL, 1998). Según Drumond (2008), concomitantemente a la nueva forma de mirar al niño legislativamente, se enfatizó la discusión sobre la identidad del profesional de la educación infantil, así como los nuevos horizontes pedagógicos que deben impregnar la formación inicial y continua de este profesional.

Como metodología de trabajo, optamos por la investigación bibliográfica en la modalidad de análisis documental, tomando por base el método histórico y el análisis de las

---

<sup>4</sup> La expresión *educação infantil* fue adoptada recientemente en Brasil, con base en las disposiciones expresadas en la Constitución de 1988, así como en la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional de 1996, que contribuyó al proceso de educación como un derecho para los niños pequeños.

disciplinas del Curso de Pedagogía de las Universidades Estatales de Londrina y Maringá, ambas en el Paraná, dirigidas a la formación inicial para la educación infantil. Para el estudio, se utilizan los fundamentos críticos de la educación, con el fin de potenciar una mirada desmitificadora en relación a este proceso de formación docente, en busca de su especificidad profesional en la posición de profesor responsable para la primera etapa de la educación básica.

Didácticamente, el texto se organiza de la siguiente manera: en un primer momento, se hace un recorrido histórico de la formación inicial de los profesores de educación infantil, a partir de la legislación brasileña, desde 1988. A continuación, analizamos el Curso de Pedagogía, tomando como base las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil de 2009 para el trabajo con los niños de 0 a 6 años, con el objetivo de observar y puntuar los aportes y los contenidos de las disciplinas destinadas a la formación inicial para la educación infantil contenidas en el currículo del Curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Londrina (UEL) y la Universidad Estatal de Maringá (UEM). Para concluir, planteamos algunos apuntes necesarios para pensar en una formación inicial de calidad de los docentes a la luz de los aportes de las universidades públicas, para desmitificar la relación entre cuidar y educar, asignando significados más amplios, caracterizando los procesos de aprendizaje de las áreas desarrolladas y presentadas cotidianamente a los niños.

Hoy, en Brasil, el gran desafío de los cursos que forman a los profesores es graduar a un profesional cualificado. Teniendo en cuenta este desafío, las reflexiones que aquí se presentan pueden incitar a debates, en los ámbitos académicos y educativos, para ampliar los horizontes pedagógicos de los docentes con vistas a las intencionalidades educativas, el papel responsable de la enseñanza en el aprendizaje de los niños y el compromiso con la formación humanizadora de los sujetos infantiles.

Defendemos que el maestro de educación infantil necesita tener los fundamentos teóricos y metodológicos para posibilitar el aprendizaje de los niños a través del proceso de intervención sistematizada, es decir, posibilitar, mediante la enseñanza y mediación de los contenidos, el aprendizaje del niño, con el fin de ampliar su lectura del mundo, sus acciones, sus experiencias y manifestaciones culturales en amplios aspectos de la vida humana (PASCHOAL *et al.*, 2016; SAITO; OLIVEIRA, 2018; SARMENTO; FOSSATTI, 2012; SILVA; BITTENCOURT; OLIVEIRA, 2019; YAEGASHI, BIANCHINI; PIRES, 2018).

## Formación del profesorado para la enseñanza infantil: trayectoria y expectativas

Cuando se devalúa la historia porque se trata del pasado, el riesgo es la ilusión de volver a *inventar la rueda* (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 6, destacados del autor).

La cuestión de la formación de los profesores de educación infantil es actualmente objeto de grandes debates en el escenario brasileño y de grandes impasses. Desde el punto de vista histórico y jurídico, existe una importante lucha por dar un nuevo sentido a la labor docente mediante una formación inicial cualificada. Según Saviani (2009), la discusión en torno a la formación del profesorado ya había sido defendida por Comenius, en el siglo XVIII, pero, sólo en el siglo XIX esta cuestión exigió una respuesta institucional. En consecuencia, se crearon las Escuelas Normales como instituciones encargadas de preparar a los maestros para el ejercicio de la docencia.

En el caso de Brasil, la necesidad de formación del profesorado surge explícitamente tras la independencia del país, con la organización de la instrucción popular, así llamada en la época. A partir de ese contexto, la trayectoria histórica de la formación docente en Brasil asumió una connotación significativa, fortaleciendo las discusiones, especialmente en los dos últimos siglos: XX y XXI (SAVIANI, 2009).

En cuanto a la formación del profesorado de educación infantil, el camino histórico seguido no es diferente, ya que es el resultado de las discusiones, de los cambios históricos en la atención a la infancia, de los derechos y objetivos educativos de este nivel educativo, así como de la necesidad de buscar un trabajo pedagógico cualificado para los niños desde la más temprana edad.

En cuanto al derecho a la educación, tanto en la Constitución Federal de 1988 como en las Leyes de Directrices y Bases de la Educación (LDB), nº 4.024/1961 y nº 5.692/1971, se verificó la obligación sólo para los niños a partir de los 7 años y, de forma puntual, para los niños menores de esta franja de edad hubo muy pocas iniciativas, como incentivar a las empresas a organizar instituciones educativas y afirmar la necesidad de recibir una educación adecuada. Por ello, el cuidado de los niños de 0 a 6 años procedentes de las clases populares era, en gran parte, responsabilidad de los organismos públicos de asistencia social que, con el propósito de "cuidar", pretendían que las madres pudieran acceder al mercado laboral. En este contexto social, las guarderías, como instituciones asistenciales, atendían a niños de 0 a 2 años o más. El servicio educativo a los niños tenía lugar a partir de los 3 años, con las llamadas clases de preescolar establecidas en las escuelas primarias, secundarias o elementales, y

siempre estaba sujeto a que el número de plazas ofertadas, en general, fuera muy inferior a la demanda (PAULINO; CÔCO, 2016).

Así, la educación infantil y, en particular, la guardería se concibió históricamente como un servicio asistencial, priorizando el cuidado del niño, sin necesidad de un profesional preparado y/o formado. Esta concepción del cuidado perduró durante muchos años y, en consecuencia, condujo al descrédito del maestro de niños, al que a veces se asociaba un sentimiento romántico en relación con su labor pedagógica en las guarderías, es decir, la función del profesional de la infancia se asociaba al sentimiento de "amor" por los niños (ARCE, 2001).

Arce refuerza que esto se debe a que históricamente se definió "la imagen del profesional de esta área como la de la mujer naturalmente educadora, pasiva, paciente, amorosa, que sabe actuar con sentido común, se guía por el corazón, en detrimento de la formación profesional" (ARCE, 2001, p. 167). También hay otros factores, como la devaluación de los salarios, la inferioridad en relación con otros profesores que trabajan en otros niveles y en otros tipos de enseñanza y la asociación del trabajo docente con el trabajo doméstico y la maternidad.

Tras la LDB nº 9.394/1996, conocida como Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), se estableció la garantía de "atención gratuita en guarderías y centros preescolares para niños de cero a seis años". Sin embargo, el cambio más significativo para la educación de la primera infancia está incluido en el capítulo I, "La composición de los niveles escolares", más concretamente en el artículo 21, punto I, que establece que "La educación escolar se compone de: la educación básica, constituida por la educación de la primera infancia, la escuela primaria y la escuela secundaria" (BRASIL, 1996).

Coadunando con esta dirección legal, tuvimos la publicación de la Resolución CNE/CP nº 1, de 2006, instituyendo las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pregrado en Pedagogía, y, en la secuencia, las orientaciones previstas en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) de 2010, enfatizando los ejes de las interacciones y del juego así como los principios éticos, políticos y estéticos como fundantes en la organización de la práctica pedagógica. A partir de toda esta recopilación de legislación y directrices, podemos comprobar la aparición de algunos cambios en la forma de entender y proponer un trabajo con los niños, afectando también a la forma de estructurar la formación de los profesores para este grupo de edad, interfiriendo así en el proceso de

construcción de la identidad de los profesionales de la enseñanza que trabajan con la primera infancia (0 a 6 años)<sup>5</sup>.

Además, la expansión cuantitativa de las guarderías y los centros de educación infantil desde la década de 1970 en Brasil ha llevado a la necesidad de supervisar el trabajo educativo cualitativo y a la ampliación de los estudios relacionados con el trabajo pedagógico de los profesores en la rutina diaria de la educación infantil. Dicho esto, la formación de los docentes para la educación infantil se convirtió en uno de los objetivos a alcanzar para asegurar esta "nueva mirada" al proceso de atención educativa de los niños, especialmente en lo que respecta a la redefinición y revisión de las prácticas pedagógicas de atención (KUHLMANN JÚNIOR, 2004).

Kramer (2005) afirma que, antes de los años 70, las políticas educativas proponían compensar las carencias culturales y afectivo-sociales, las carencias lingüísticas o los rezagos afectivos. Incluso frente a los equívocos sobre la propuesta compensatoria, no se puede despreciar su papel en los años 70, ya que impulsó el debate sobre las funciones y acciones pedagógicas en el trabajo con niños pequeños.

Poco a poco, surgió la necesidad de percibir al niño como un sujeto de derechos, que merece una educación digna, coherente y acorde con sus necesidades reales y sus potencialidades de aprendizaje. Paschoal y Brandão (2015) afirman que las formas de atención educativa a los niños han avanzado significativamente en relación con la legislación y las políticas públicas destinadas a la educación de la primera infancia en Brasil.

Sin embargo, los "paquetes" de decretos y leyes no son suficientes para la eficacia de un trabajo de calidad con los niños pequeños. Si, en el pasado, el amor, el afecto y el cuidado con la salud y la higiene eran suficientes para garantizar la educación de los niños, en la actualidad sostenemos que es necesaria una formación profesional teórica y práctica que haga posible la mediación del conocimiento para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños pequeños.

Cerisara (2002) llama la atención sobre el hecho de que los cambios relacionados con el trabajo pedagógico en la educación infantil no son naturales, sino contruidos históricamente, ya que se produjeron a partir de varios movimientos en los que se defendió al niño y la necesidad de una formación de calidad de los profesionales de la educación responsables de este grupo de edad. Estos cambios sufrieron importantes interferencias,

---

<sup>5</sup> En esta época, la primera infancia todavía se consideraba de 0 a 6 años. Este escenario sólo cambiará en 2006, con la Ley 11.274/06, conocida como la Ley de los Nueve Años.

considerando los macrosociales y los observados en la institución familiar, por ejemplo, con la inserción de la mujer en el mundo del trabajo.

En lo que respecta a la atención educativa, Silva, Paschoal y Oliveira (2013) reconocen, en este proceso, la presencia masiva de mujeres en el magisterio porque la sociedad considera que la figura femenina sería la más adecuada para actuar con el niño pequeño, es decir, "las mujeres serían más afectivas a estas virtudes y, por lo tanto, a ellas les cabría la función de profesoras polivalentes" (BRASIL, 1999, p. 30). En realidad, impregnó una representación del trabajo docente dirigido a los niños, cuyas exigencias son mucho más la sensibilidad, la paciencia y el aspecto maternal que la formación y la preparación profesional docente. Delinear el perfil de los profesionales de la educación infantil significa, por tanto, considerar, entre otros factores, la formación inicial de los docentes para garantizar una actuación emancipada de este profesional que se centra en la labor pedagógica de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los niños.

Aun así, cabe destacar que, a través de las transformaciones en este escenario, podemos ver que, actualmente, el papel masculino en esta etapa educativa ha sucedido de forma amplia. Así, más allá de los diseños femeninos, las percepciones profesionales en la primera infancia también se definen como masculinas, con el concepto actual de "género", que implica una referencia a los orígenes sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres (AMÂNCIO, 2003). Esta identidad de género es una construcción progresiva de imágenes de masculinidad o feminidad vinculadas a los roles sociales que se deben desempeñar en una sociedad determinada. Así, en este proceso histórico de cambios en el trabajo pedagógico en la educación infantil, no se puede negar la presencia e inserción del género masculino en la categoría profesional de educador infantil, aunque, tradicionalmente, este espacio "pertenezca" al mundo femenino (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2018; JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Así, la formación docente se constituye en búsquedas individuales y colectivas que alcanzan las dimensiones personal, institucional, gremial y cultural y que se relacionan con la dinámica del conocimiento científico y del conocimiento construido a lo largo del ejercicio profesional. Así, el conocimiento de la enseñanza no se forma por un solo aspecto, sino por un complejo proceso de iniciativas a favor de una formación con más calidad. La exigencia actual es priorizar la integración entre el cuidado y la educación y la construcción del conocimiento y el aprendizaje de los niños pequeños, siendo éste el gran reto de la educación infantil.

En el actual contexto emergente, lo que se espera del profesional de la primera infancia es un trabajo pedagógico que incluya el cuidado y la educación de forma inseparable, y debe desarrollar esta relación para promover el conocimiento y el aprendizaje en los niños. Según Saito y Tacahashi (2019, p. 303), "lo cierto es que cuidar y educar están estrechamente entrelazados, es decir, cuando se cuida a un niño, también se le educa. Esto ocurre en las situaciones más ordinarias, como: en el acto de cepillarse los dientes, en el momento de la alimentación, en la hora del baño, en el cambio de pañales [...]". Las huellas, sin embargo, son visibles en el trabajo diario con los niños, ya que, en algunos casos, vemos claramente la fragmentación del trabajo, representada, por un lado, por el profesor que educa y, por otro, por los asistentes y ayudantes que cuidan. Es necesario, por tanto, reflexionar sobre esta situación para analizar las debilidades que esta forma de organización ha proporcionado al proceso educativo, de cara a una atención educativa de calidad, considerando además que las diferentes funciones y la jerarquía, con carga de trabajo y disparidad salarial, generan malestar y conflictos.

Cuanto más se centre la labor pedagógica en el niño pequeño, menor será el prestigio del profesional de la educación. Esta comprensión se encuentra en los espacios educativos y, principalmente, en la ideología de la propia sociedad, extendiéndose también a los cursos de formación inicial y continua del profesorado.

Por ello, es importante volver la vista a los cursos de formación de profesores para entender cómo la organización de estos cursos afecta al desarrollo de las prácticas pedagógicas. Así, para tener un parámetro de la configuración de la formación inicial de los profesores de educación infantil, especialmente en el estado de Paraná, en la secuencia, traemos la estructura curricular de dos cursos de Pedagogía de dos universidades estatales de Paraná con el fin de analizar las disciplinas centradas específicamente en la educación de la primera infancia, así como los conocimientos proporcionados por tales composiciones formativas.

### **Currículo de la Carrera de Pedagogía de dos universidades públicas paranaenses: posibles contribuciones para el enfrentamiento en la formación inicial docente**

Según la LDB vigente, en su artículo 61, la formación profesional docente debe "responder a los objetivos de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza y a las características de cada etapa de desarrollo del educando", basándose en "la asociación entre las teorías y las prácticas, incluso a través de la formación en servicio", vinculada al

"aprovechamiento de la formación y de las experiencias anteriores" (BRASIL, 1996), que se adquieren en las instituciones educativas (universidades) y en otras actividades no docentes.

En este sentido, la formación inicial del docente para la educación infantil debe contemplar, en su currículo, conocimientos específicos relacionados con esta etapa educativa, establecidos a partir de las Orientaciones Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía, a fin de contemplar la necesidad de articulación entre el cuidado y la educación en las diferentes prácticas pedagógicas, evitando acciones fragmentadas, mecánicas y descontextualizadas. Para ello, es necesaria una propuesta curricular para la formación inicial del profesorado que garantice tales especificidades en el trabajo con los niños.

Entendemos aquí que es necesario desprender que para pensar en la formación inicial de los profesores, es necesario reflexionar sobre la postura político-social y pedagógica de los profesores formadores del Curso de Pedagogía en la intención de elaborar un espacio abierto para las discusiones y para los análisis en torno a los aspectos específicos de la profesionalización docente, una vez que, según Formosinho (2002, p. 41), "su desarrollo profesional refleja necesariamente su tipo de profesionalidad".

Para analizar qué tipo de desarrollo profesional se está proporcionando en los cursos de Pedagogía y, en especial, en las dos universidades públicas de Paraná, presentaremos la estructura curricular del curso de Pedagogía de la UEL y de la UEM con el objetivo de reflexionar sobre el proceso de formación docente, tejiendo una mirada crítica para las potencialidades y para las debilidades en el campo de la formación del profesional que actuará en la educación infantil. Podemos decir que los dos cursos están estructurados en forma para ofrecer las disciplinas de formación general y específica sin calificación, atendiendo, por lo tanto, a las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía.

El objetivo de la Carrera de Pedagogía de la UEL es capacitar a los docentes para el ejercicio de las funciones docentes en la enseñanza en la educación infantil y en los primeros años de la educación básica, en la enseñanza de las materias pedagógicas en el bachillerato, en la gestión pedagógica y en las áreas en las que se requieren conocimientos pedagógicos. Así, el curso está destinado tanto a la formación inicial del profesorado como a la formación de gestores educativos, incluyendo la participación de este profesional en la organización y gestión de sistemas e instituciones educativas con las siguientes acciones didácticas y pedagógicas: planificación, ejecución, coordinación, seguimiento y evaluación de tareas propias del sector educativo, así como planificación, ejecución, coordinación, seguimiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no escolares.

El Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía de la UEL se implantó en 2010, estando vigente hasta entonces. Se elaboró en base a tres grandes áreas: enseñanza, gestión pedagógica e investigación. La organización del plan de estudios es disciplinar y seriada, con el fin de garantizar una serie de conocimientos necesarios para las tres grandes áreas mencionadas. Como asignaturas relacionadas con las prácticas docentes, tenemos las Prácticas Curriculares obligatorias que se asignan en los cursos 3º, 4º y 5º. En la 3ª serie tenemos las prácticas supervisadas en educación infantil; en la 4ª serie las prácticas supervisadas en los primeros grados y la gestión en el espacio escolar; en la 5ª serie las prácticas supervisadas en espacios no escolares (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010).

En cuanto a las disciplinas centradas específicamente en el trabajo pedagógico de los niños, en la 2ª serie del curso se ofrecen dos disciplinas: "Educación infantil" (72 horas) y "Organización del trabajo pedagógico" (72 horas). En el 3er grado del curso, tenemos las asignaturas "Saberes y haceres en educación infantil" (72 horas) y "Prácticas educativas en guardería" (72 horas). Además de éstas, tenemos las asignaturas "Prácticas Supervisadas en Educación Infantil", con 100 horas lectivas, y "Trabajo de Conclusión de Curso" (TCC) en el que los alumnos pueden elegir una investigación relacionada con el área de la educación infantil y que se asigna en los cursos 3º, 4º y 5º, con las actividades de TCC 1, TCC 2 y TCC 3. Además, el estudiante graduado tiene la oportunidad de participar en actividades académicas complementarias a través de las siguientes acciones: a) participación en docencia, investigación y proyectos de extensión e integrados; b) prácticas curriculares no obligatorias; c) participación en congresos, seminarios, simposios, coloquios, mesas redondas; d) audiencias de defensas de disertación o tesis; e) trabajos de iniciación científica; f) monitorías; g) presentación de trabajos en eventos científicos; h) representación estudiantil; i) programas de extensión y formación complementaria en la docencia de grado; j) asignaturas especiales; k) cursos de extensión; l) asignaturas optativas ofertadas por la UEL; m) participación en eventos científicos, culturales y/o artísticos, previa acreditación; n) asignaturas relacionadas con el área, cursadas en otras IES, no incluidas en el expediente académico de la UEL (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010).

Así, en cuanto a los contenidos ofrecidos en las diferentes áreas, los alumnos tienen contacto con un conjunto de conocimientos generales en los grados 1 y 2 del curso. A partir de 2º curso, ya reciben contenidos relacionados con la formación inicial para la educación infantil, que se amplían en los siguientes años del curso, a través de la práctica de prácticas supervisadas en educación infantil y el trabajo final de curso.

Si observamos las disciplinas ofrecidas para la formación del maestro infantil en armonía con la malla curricular del curso y su carga de trabajo, en un primer momento, comprobamos como esta área, tímidamente reconocida en el Curso de Pedagogía de la UEL, es frágil y fragmentada a la hora de la formación inicial para la educación infantil. Por tanto, si no hay diálogo entre las disciplinas, además de reducirse la formación, se corre el riesgo de cometer errores pedagógicos con la repetición de contenidos y/o la fragmentación de la enseñanza.

Además, aún con todos los esfuerzos realizados por el profesorado de esta área, es visible la percepción de que las discusiones en torno a las disciplinas no garantizan una educación de calidad para los alumnos, principalmente por la reducción del tiempo asignado a las cuatro disciplinas específicas y al conjunto de contenidos que deben trabajarse en el aula.

Otro problema es la falta de un conjunto de conocimientos, tales como: la infancia y la cultura, la lúdica, los lenguajes del niño y los campos de experiencia, la diversidad y la inclusión en la educación infantil, el arte y la educación en aspectos amplios; acaban siendo ofrecidos de forma superficial, teniendo en cuenta que existe el menú específico de disciplinas y el tiempo reducido de enseñanza en el curso. Al respecto, es importante considerar que estos conocimientos deben ser trabajados en el curso a la luz de los supuestos teóricos y metodológicos críticos del conocimiento, alejándose por completo de una prescripción didáctica o pedagógica.

Además, si observamos el currículo del Curso de Pedagogía de la UEL con la idea que actualmente tenemos sobre el concepto de currículo como camino, trayectoria, dirección y proceso de producción de determinados conocimientos, la situación causa preocupación, por considerar que las rancias son visibles en el propio curso de formación inicial, cuando trata la educación infantil y al profesional de esta etapa con una mirada de descrédito docente.

El Grado en Pedagogía de la UEM, por su parte, tiene tres énfasis: la construcción de la identidad profesional, la enseñanza y la formación de gestor de procesos educativos, impartándose en modalidades presencial y semipresencial. Pretende formar profesionales capaces de conocer y analizar el mundo en el que viven, para vincular las cuestiones educativas y las cuestiones sociales más amplias, buscando la eficacia de las acciones pedagógicas. Para ello, la organización curricular se basa en dos ciclos formativos: el ciclo de formación inicial integrada, que se compone de ejes integradores en torno a los cuales se articula toda la base de la formación de los educadores, y los ciclos de formación continuada para la cualificación profesional a través de cursos de ampliación, actualización y especialización. Cabe destacar que, aún estando en consonancia con las Directrices

Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía de 2006, el Curso de Pedagogía de la UEM estaba en proceso de reformulación en el período de elaboración de este artículo, en vista de las nuevas exigencias nacionales para las licenciaturas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2005), comenzando a trabajar con el nuevo currículo en el año 2020.

Teniendo en cuenta la estructura que estaba en vigor, presentamos a continuación la organización respecto a las disciplinas relacionadas con la educación infantil. En el segundo año del curso, hay seis disciplinas divididas de la siguiente manera: en el primer semestre, "Fundamentos filosóficos de la educación infantil" (34h), "Formación y acción docente: práctica docente en educación infantil I" (34h) y "Práctica curricular supervisada en educación infantil I" (68h); ya en el segundo semestre, "Historia de la infancia en Brasil" (34h), "Formación y acción docente: práctica docente en educación infantil II" (34h) y "Práctica curricular supervisada en educación infantil II" (34h). En el 3er año, se ofrecen dos cursos en el primer semestre: "Educación y Acción Docente: Práctica Docente en Educación Infantil III" (34h) y "Prácticas Curriculares Supervisadas en Educación Infantil III" (68h). Así, tenemos el total de 340h en un universo de 3.840h de curso, o sea menos del 10% de la carga de trabajo para las disciplinas relacionadas con la educación infantil.

En términos cuantitativos, consideramos una carga de trabajo muy baja para desarrollar con los alumnos las comprensiones necesarias para la práctica educativa con niños de esta edad, para contemplar todas las especificidades del desarrollo infantil y del trabajo pedagógico en guardería y preescolar. Además, en el Curso de Pedagogía de la UEM, así como en el de la UEL, es todavía frágil y fragmentada la acción que se refiere a la formación inicial para la educación infantil.

Kishimoto (2002), al discutir el currículo de los cursos de formación docente en Brasil, comenta que la forma en que están estructurados no contribuye con el futuro docente. Este hecho se justifica porque todavía existen lagunas en la comprensión de los graduados de estos cursos en relación con lo que es necesario para enseñar al niño pequeño y cómo aprende y se desarrolla, sobre todo si se tiene en cuenta que el plan de estudios de los cursos está fragmentado y presenta los contenidos a través de disciplinas compartimentadas, que no dialogan entre sí.

La formación profesional dentro de las universidades ha reproducido prácticas en las que los profesores se organizan en campos disciplinarios, creando tradiciones, feudos y priorizando ciertos campos de conocimiento sobre otros: en algunos, el conocimiento histórico y filosófico, el sociológico y antropológico o el organizativo entre otros (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Así, es necesario crear una cultura de lo colectivo y no de lo individual, para que los profesores de las diferentes disciplinas puedan dialogar y formar un licenciado en Pedagogía que pueda actuar con maestría en la enseñanza y, en especial, en la enseñanza en la educación infantil. Si nos atrevemos a luchar por una educación de calidad en los espacios formativos para la educación infantil, entonces, existe la necesidad de iniciar este proceso de valorización y experiencia formativa de calidad desde la formación inicial del docente. En este sentido, defendemos la necesidad de un currículo que permita formar a los profesionales más allá del sentimiento de amor y pasión por los niños; necesitan tener unas condiciones dignas y basadas en el conocimiento para asegurar una educación emancipadora para nuestros pequeños.

En busca de nuevas orientaciones formativas, entendemos que buscar la especificidad de los currículos del Curso de Pedagogía de la UEL y de la UEM nos permite pensar en el currículo del Curso de Pedagogía de forma general, así como también amplía nuestra reflexión sobre lo que es necesario para una actuación docente emancipadora y de calidad. Insistimos en que debemos luchar por una ampliación de la carga horaria dirigida a la enseñanza en la educación infantil dentro del curso de formación inicial de los profesores, así como por una articulación entre las diferentes materias curriculares.

También sostenemos que hay otras posibilidades más allá del plan de estudios obligatorio, que pueden ser posibles salidas. Así, los proyectos de docencia, investigación, extensión y grupos de estudio que se desarrollan en ambas universidades en torno a la formación de docentes para la educación infantil pueden ser impulsores de miradas para el trabajo específico con la infancia, a través de propuestas actualizadas y ampliadas en los fundamentos y discusiones relacionadas con las políticas públicas para el trabajo formativo en educación infantil. Dichas actividades se caracterizan por espacios formativos y de estudio que dirigen la mirada, de manera más específica, al tema, permitiendo el análisis y la profundización teórica. A su vez, los proyectos y cursos de extensión contribuyen significativamente al proceso de expansión del trabajo docente en la educación infantil, cuando se realizan formaciones para los alumnos del Curso de Pedagogía y para la comunidad externa que actúa en las instituciones educativas. Así pues, tanto la formación inicial como la continua, cuando están bien estructuradas y dirigidas, pueden contribuir a una labor educativa de calidad con los niños pequeños. Así, el currículo del Curso de Pedagogía necesita pensar la formación no en el sentido técnico, ni instrumentalizado por una perspectiva parcial y reduccionista, sino considerando quién es el sujeto y cómo llevarlo a reflexionar sobre sus posibilidades de apropiación del conocimiento.

## **Palabras finales**

La discusión sobre la formación inicial de los docentes para la educación infantil trae a colación la necesidad de considerar la dimensión educativa en estas instituciones de atención al niño pequeño, considerando un conjunto de conocimientos y aprendizajes necesarios para el proceso de formación docente. Bajo este prisma, la labor formativa inicial en las universidades públicas, nuestro objeto de estudio, asume un movimiento epistémico y dialéctico, entreverado de conflictos, en pro de la garantía de dicha función educativa y asistencial, lo que, por sí mismo, acaba siendo una gran paradoja en la formación docente.

El reto, en este sentido, es avanzar hacia una propuesta que responda a las especificidades del trabajo con niños de 0 a 6 años en consonancia con los actuales cambios emergentes dirigidos a esta etapa de la educación básica. Para ello, el conjunto de conocimientos escolares dispuestos por las disciplinas en el currículo del Curso de Pedagogía de las universidades necesita garantizar esta interlocución entre teoría y práctica, con elaboraciones epistémicas basadas en los supuestos teórico-metodológicos de la educación para esta edad de la educación.

Kramer (2005) apunta a nuevas miradas en relación a este proceso de formación inicial docente, para contribuir a la discusión sobre el trabajo pedagógico con los niños, considerando la urgencia de contar con "[...] nuevos paradigmas, reinventando el trabajo en los jardines de infantes y preescolares, recreando las rutinas, dando ligereza a la vida cotidiana de los niños y adultos que comparten estas instituciones [...] dando visibilidad al niño desde sus formas de expresar y significar el mundo (KRAMER, 2005, p. 215).

Este proceso es infinito cuando nos comprometemos a reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica de la enseñanza y a considerar la necesidad de resignificar el currículo de la formación inicial del profesorado. Es necesario garantizar al profesional de la educación infantil un conjunto de conocimientos que le permitan actuar, apuntando a la calidad de la enseñanza, mediante intervenciones pedagógicas coherentes con las necesidades y especificidades de los niños. En este proceso, consideramos necesario y relevante que el profesor desarrolle las facetas de investigador, indagador y transformador de la realidad.

Así, la formación ofrecida por las universidades debe apoyarse en fundamentos educativos críticos de la enseñanza, de modo que no se permita, por parte del conjunto de saberes pedagógicos escolares, la desvalorización de la tradición en detrimento del prestigio exacerbado de lo nuevo, es decir, de tales "innovaciones curriculares" en cuanto a la formación del profesorado, para enterrar lo "viejo" -saber construido históricamente- como

conocimiento formativo en desuso. El desafío radica en la reinención o resignificación del currículo de la formación inicial de los docentes para asegurar un abanico de conocimientos que les permita asumir la posición de autoridad docente en espacios formativos para la educación infantil.

Así, sostenemos que la universidad tiene un papel importante e insustituible en el proceso de formación inicial del profesorado, ya que posibilita la constitución del pensamiento autónomo e investigativo que implica el diseño y la contextualización de la enseñanza, pues "sólo la universidad tiene una inversión constitutiva en la producción de conocimiento y en el análisis crítico de la realidad y de la sociedad". (FORMOSINHO, 2002, p. 170).

Además, si se da un nuevo sentido al currículo de la formación inicial, se puede pensar en asegurar la labor profesional docente con vistas al aprendizaje crítico de diversos contenidos. Desde esta perspectiva, es necesaria una formación inicial más completa que valore los conocimientos ya acumulados en el ejercicio profesional a lo largo de la historia de la educación infantil.

Reiteramos que discutir la formación inicial de los docentes para la educación de la primera infancia requiere comprender lo desafiante y complejo que es este proceso, ya que involucra las orientaciones y directivas nacionales, las estructuras curriculares, las relaciones de poder y una herencia histórica de asistencialismo que debe ser redefinida. Por lo tanto, la universidad, especialmente la pública, es un espacio importante para que se produzca esta reflexión con el fin de garantizar una formación inicial de los profesores que incluya las especificidades de un trabajo pedagógico dirigido a los niños de 0 a 5 años. En este sentido, reconocemos el papel activo del Curso de Pedagogía de las dos universidades en discusión, pero defendemos que hay mucho que cambiar para que el currículo de ambas universidades permita una profundización de los conocimientos específicos relacionados con este grupo de edad y, en consecuencia, una enseñanza más consciente y elaborada.

Para eso, podemos pensar en una formación inicial emancipadora del estudiante del Curso de Pedagogía, para que, por el proceso de enseñanza, investigación y extensión, pueda apropiarse de las discusiones relacionadas al trabajo con los niños de la educación infantil, además de vivir situaciones enriquecedoras de la cotidianidad formativa con las experiencias provenientes de las prácticas supervisadas curriculares y no curriculares que componen el Curso de Pedagogía. En definitiva, nuestra defensa es que, desde la formación inicial, podamos garantizar una actuación docente coherente y consistente con las necesidades de los niños en el ámbito del conocimiento y el aprendizaje.

## REFERENCIAS

AMÂNCIO, L. O Gênero no discurso das Ciências Sociais. **Análise Social**, v. 168, p. 687-714, 2003.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 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: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 04 dez. 2020.

DRUMOND, V. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 288-301, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p288>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (Coord.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, E. L. Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e185144, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W4bz7dfNGWqRLyKsp9brBXG/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/M9qfpLxghJxZPF7qxKDG59n/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2013.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Coord.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020.

NASCIMENTO, S. M. B.; LIRA, A. C. M. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 35, p. 99-116, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p99>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PASCHOAL, J. D. *et al.* A educação infantil em foco: desafios e perspectivas para a educação dos bebês. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2174-2190, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8530/6052>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PASCHOAL, J. D.; BRANDÃO, C. F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 66, p. 196-210, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 697-718, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wzfqYF8Y9VN7NWXFkZRFLBj/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e39210, 2018.

SAITO, H. T. I.; TACAHASHI, A. S. M. A imaginação e a educação infantil: uma relação necessária e possível. In: OLIVEIRA, M. R. F. (Coord.). **Indústria cultural, educação e trabalho docente**: da semiformação à emancipação humana. Londrina: UEL, 2019. p. 301-315.

SARMENTO, D. F.; FOSSATTI, P. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 117-140, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872012000200006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 14 mar. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yvjvfhYPKWNbFMMmL3Pm/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SILVA, A. T. T.; BITTENCOURT, C. A. C.; OLIVEIRA, M. R. F. A experiência da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, esp. 4, p. 2032-2045, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12926/8695>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SILVA, A. T. T.; PASCHOAL, J. D.; OLIVEIRA, M. R. F. A percepção dos acadêmicos do Curso de Pedagogia sobre a formação do professor de Educação Infantil. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 2.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORAS, 1., 2013, Londrina. **Anais [...]** Londrina, PR: UEL, 2013. p. 72-82. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20PERCEPCAO%20DOS%20ACADEMICOS%20DO%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, PR: UEL, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá, PR: UEM, 2005.

YAEGASHI, S. F. R.; BIANCHINI, L. G. B.; PIRES, J. G. C. Representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre o estágio supervisionado em educação infantil.

**Conhecimento & Diversidade**, v. 10, n. 20, p. 26-37, 2018. Disponível em:

[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/3549](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3549).

Acesso em: 14 mar. 2020.

### **Cómo referenciar este artículo**

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F.; YAEGASHI, S. F. R. Ancla nebulosa de la formación inicial de profesores para la infancia: ¿cómo enfrentaremos? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2051-2070, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.13467>

**Enviado el:** 19/03/2020

**Revisiones requeridas el:** 03/12/2020

**Aprobado el:** 05/01/2021

**Publicado el:** 01/07/2021