

**VACIAMIENTO TEÓRICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
EN BRASIL: UN ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES
ELABORADOS ENTRE 2001 Y 2024**

***ESVAZIAMENTO TEÓRICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS NO
PERÍODO 2001–2024***

***THEORETICAL DEFICIT IN INITIAL TEACHER TRAINING IN BRAZIL: AN
ANALYSIS OF CURRICULUM DOCUMENTS PRODUCED BETWEEN 2001 AND 2024***



Ricardo Luiz de BITTENCOURT¹
e-mail: rlb@unesp.net



Naiara Gracia TIBOLA²
e-mail: naiaratibola@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Bittencourt, R. L., & Tibola, N. G. (2026). Vaciamiento teórico en la formación inicial del profesorado en Brasil: un análisis de los documentos curriculares elaborados entre 2001 y 2024. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026064. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21180>



| **Enviado:** 26/05/2026

| **Modificaciones solicitadas:** 27/05/2026

| **Aprobado:** 03/06/2026

| **Publicado:** 22/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doctor en Educación. Profesor del Programa de Posgrado en Educación.

² Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doctora en Educación. Profesora del Programa de Posgrado en Educación.

RESUMEN: Este estudio analiza el vaciamiento teórico presente en la formulación de las directrices curriculares nacionales para la formación docente en el periodo 2001–2024. Se plantearon tres objetivos específicos: comprender el campo de la formación docente en disputa; examinar los documentos curriculares que la regulan; y problematizar los puntos de convergencia entre estos documentos y sus efectos en la formación docente. La investigación se fundamentó en los supuestos del enfoque cualitativo, analizando la formación docente y las contribuciones teóricas de André (2016), Contreras (2002), Giroux (1997) y Nóvoa (2017). El estudio demuestra que existe una alineación de los documentos con las directrices de las organizaciones multilaterales, especialmente cuando critican el “conocimiento teórico” presente en la formación docente universitaria. La intención, por lo tanto, es vaciar la formación inicial del profesorado de contenido teórico y saturarla con prácticas que contribuyan a la desintelectualización de la docencia.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas educativas. Formación docente. Currículo. Neoliberalismo.

RESUMO: Este estudo analisa o movimento de esvaziamento teórico presente na formulação das diretrizes curriculares nacionais produzidas para a formação de professores no período 2001–2024. Foram delineados três objetivos específicos: compreender o campo da formação de professores em disputa; examinar os documentos curriculares que regulam a formação de professores; e problematizar os pontos de convergência entre esses documentos curriculares e os seus efeitos para a formação de professores. A pesquisa ancorou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa por colocar em discussão a formação de professores e nas contribuições teóricas de André (2016), Contreras (2002), Giroux (1997) e Nóvoa (2017). O estudo demonstra que há um alinhamento dos documentos com as orientações de organismos multilaterais, sobretudo quando fazem a crítica ao “conhecimento teórico” presente na formação universitária de professores. Pretende-se, portanto, esvaziar a formação inicial de professores de conteúdos teóricos e encharcá-los de práticas que podem contribuir para a desintelectualização da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais. Formação de professores. Currículo. Neoliberalismo.

ABSTRACT: This study analyzes the theoretical emptying movement present in the formulation of national curriculum guidelines produced for teacher training in the period 2001–2024. Three specific objectives were outlined: to understand the field of teacher training in dispute; to examine the curricular documents that regulate teacher training; and to problematize the points of convergence between these curricular documents and their effects on teacher training. The research was anchored in the assumptions of the qualitative approach by discussing teacher training and in the theoretical contributions of André (2016), Contreras (2002), Giroux (1997), and Nóvoa (2017). The study demonstrates that there is an alignment of the documents with the guidelines of multilateral organizations, especially when they criticize the “theoretical knowledge” present in university teacher training. The intention, therefore, is to empty initial teacher training of theoretical content and saturate it with practices that can contribute to the de-intellectualization of teaching.

KEYWORDS: Public education policies. Teacher training. Curriculum. Neoliberalism.

INTRODUCCIÓN

La educación es una práctica social condicionada por factores sociales, políticos, económicos y culturales. El neoliberalismo ha ejercido una fuerte influencia en las configuraciones escolares y en la formación de individuos para adaptarse a los profundos cambios derivados del mundo del trabajo. Para formar individuos alineados con los principios del neoliberalismo, es necesario desarrollar una pedagogía neoliberal, como destacan Debiasi y Muller (2024). Para estos autores, el neoliberalismo no puede entenderse únicamente desde una perspectiva sociopolítica y económica, ya que los elementos culturales son fundamentales para forjar las identidades que impulsan el funcionamiento de la maquinaria neoliberal. Esta afirmación se hace evidente al analizar el conjunto de políticas educativas de orientación neoliberal implementadas desde la década de 1990.

La educación escolar contribuye a la producción de subjetividades alineadas con los preceptos neoliberales, ya que la adhesión de los sujetos (docentes y estudiantes) es esencial para la perpetuación de este sistema. Dentro del entorno escolar, esta racionalidad se manifiesta y regula a los sujetos a través del currículo. La centralidad que se le otorga al currículo en las políticas educativas públicas, especialmente en la elaboración de documentos curriculares, no es, por lo tanto, casual. En este contexto, la formación docente se convierte en un escenario de disputa entre diferentes visiones de la educación: aquellas basadas en principios neoliberales y aquellas comprometidas con la transformación social.

Los estudios de Giroux (1997) y Contreras (2002) resaltan la importancia de comprender la formación y el trabajo docente como una actividad intelectual, dada la necesidad de superar la racionalidad técnico-instrumental impuesta por las limitaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Por lo tanto, es necesario fortalecer, en lugar de vaciar, la dimensión teórica en la formación y la profesión docente. Esto no es un hecho aislado, sino un movimiento continuo que se ha venido desarrollando desde finales de la década de 1990 con la implementación de diversas políticas educativas públicas. En el caso de las directrices curriculares para la formación inicial del profesorado, este movimiento se inició en la década de 2000.

Partiendo de estas reflexiones, el objetivo general de este artículo es analizar el vaciamiento teórico presente en la formulación de directrices curriculares para la formación docente en el periodo comprendido entre 2001 y 2024. Para ello, el trabajo se propone cumplir tres objetivos específicos: 1) comprender el campo de la formación docente en disputa; 2) examinar los documentos curriculares que regulan la formación docente

producidos entre 2001 y 2024; y 3) problematizar las convergencias entre estos documentos y sus repercusiones en la formación docente.

Este estudio adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis documental para examinar en profundidad el proceso de construcción de las directrices curriculares nacionales para la formación docente. El objetivo es comprender el fenómeno como resultado de transformaciones cualitativas e identificar, a través de los documentos, elementos que revelen los procesos de formación inicial del profesorado a nivel de pregrado.

La estructura de este artículo comprende una breve introducción, seguida de una sección que contextualiza la formación docente dentro del marco de proyectos educativos en competencia. A continuación, se presenta un análisis de los documentos curriculares normativos y su impacto en la enseñanza. Finalmente, el artículo concluye con consideraciones finales y las referencias bibliográficas utilizadas.

FORMACIÓN DOCENTE EN DISPUTA

En Brasil, la relevancia de la formación docente ha crecido considerablemente en la investigación educativa, ya que las escuelas se han visto desafiadas a construir proyectos educativos que satisfagan las demandas del mundo del trabajo. En consecuencia, la figura del docente y sus procesos de formación se han convertido en objeto de estudios e investigaciones basados en diversas perspectivas teóricas. Según García (2012),

La formación docente es el área de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas que, dentro del ámbito de la Didáctica y la Organización Escolar, estudia los procesos a través de los cuales los docentes en formación o en ejercicio se involucran, individualmente o en equipos, en experiencias de aprendizaje mediante las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, habilidades y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, el currículo y la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes. (García, 2012, p. 26)

Se observa, por lo tanto, que el tema de la formación docente, inicialmente muy vinculado a disciplinas pedagógicas tradicionales como la Didáctica y la Organización Escolar, ha experimentado un cambio significativo en su trayectoria. Este proceso culminó en un movimiento de consolidación que lo estableció como un campo de investigación autónomo de creciente relevancia dentro de las Ciencias de la Educación.

En el contexto brasileño, la génesis y el desarrollo de los estudios sobre formación docente estuvieron, durante mucho tiempo, intrínsecamente ligados y socializados en eventos clave, sobre todo en el Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Este evento sirvió como una de las principales plataformas para la presentación y el debate de investigaciones iniciales y en curso sobre el tema. Así, la formación docente, que antes era un subtema de la Didáctica, se configura ahora como un campo de investigación consolidado, con un objeto bien definido, con investigaciones que emplean diversos enfoques teóricos y metodológicos y una innegable centralidad en los debates sobre la calidad de la educación.

En la década de 1990, Brasil emprendió un movimiento de reforma del Estado, impulsado por una visión que abogaba por minimizar su papel directo en la economía y la prestación de servicios. Esta perspectiva se basaba en la creencia de que la eficiencia y la calidad en el suministro de bienes y servicios podían mejorarse significativamente transfiriendo responsabilidades y activos al sector privado, en una lógica de transformación de los derechos sociales en servicios sujetos a la libre competencia.

Para que esta agenda de reformas avanzara sin encontrar una resistencia política insuperable, fue necesario crear estrategias efectivas para generar consenso en la sociedad. Una de las tácticas centrales utilizadas para justificar y legitimar los procesos de privatización y la reducción de la presencia estatal consistió en desacreditar la capacidad de gestión y la eficiencia de las instituciones públicas. El Estado adoptó, como práctica, el desmantelamiento de las estructuras físicas, tecnológicas y humanas de los servicios y empresas estatales. Al exponer la precariedad de los servicios públicos, el gobierno creó un entorno favorable para argumentar que la única solución viable y moderna era la privatización, presentada como el camino inevitable hacia la modernización y la garantía de calidad en la prestación de estos “servicios”.

El Estado deja de ser la entidad principal directamente responsable de la provisión y ejecución de las políticas sociales, convirtiéndose en un Estado regulador. De esta manera, ha contribuido significativamente a que diversas políticas públicas sean controladas por agencias reguladoras nacionales especializadas o, en términos más generales, reguladas mediante rigurosos procesos de evaluación de desempeño y resultados.

En el ámbito de la educación, los cambios implementados fueron impulsados por las directrices de organizaciones multilaterales influyentes, como las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que buscaban promover una profunda

reorientación de las escuelas hacia los dictados del mundo del trabajo y la economía globalizada.

Es en este contexto de redefinición del rol del Estado y alineación con las agendas globales que lo que se enseña y se aprende en la escuela se convierte en un objeto central de análisis e intervención en las políticas educativas. La implementación de documentos curriculares nacionales, como los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y, más recientemente, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), refleja esta preocupación por la estandarización y el control de contenidos. Simultáneamente, se han incorporado al contexto educativo brasileño las inquietudes sobre el uso de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, la reestructuración de la formación inicial y continua del profesorado, la creciente mercantilización de la educación (con la expansión del sector privado y la lógica del consumo aplicada a la enseñanza), la reestructuración de la gestión escolar desde una perspectiva gerencial y la adopción de evaluaciones a gran escala. Todos estos elementos convergen hacia el surgimiento de principios para una pedagogía neoliberal.

El currículo, organizado por competencias y habilidades, ha cobrado gran importancia en este contexto para la formación del «ciudadano productivo». Asimismo, los procesos de seguimiento y evaluación de este currículo mediante exámenes a gran escala, tanto en la educación básica (como Saeb y Enem) como en la educación superior (como Enade), se han convertido en herramientas esenciales para la regulación y la comparación entre sistemas e instituciones.

En este contexto, los docentes han ganado presencia en las políticas públicas, principalmente debido a la profusión de documentos producidos por el Estado brasileño que detallan cómo deben ser capacitados, evaluados, reclutados y gestionados en el ámbito profesional, transformándolos en actores clave para el éxito de la agenda reformista y, al mismo tiempo, sometidos a una intensa presión por obtener resultados.

Antônio Nóvoa (2017) destaca en el debate sobre la formación docente, ya que su investigación abarca tanto el ámbito global como el contexto brasileño. Sus estudios y reflexiones se incorporan y debaten en el ámbito académico y en el desarrollo de políticas educativas. Nóvoa subraya que la formación profesional es un proceso continuo y reflexivo, profundamente vinculado a la experiencia y al contexto práctico de la enseñanza, y que está presente en diversas políticas brasileñas de formación docente, como el Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), creado en 2007 por el Ministerio de Educación como una iniciativa gubernamental que refleja la preocupación por superar la dicotomía tradicional entre

teoría y práctica. Nóvoa (2017) aboga por la valoración de la experiencia docente y de la escuela como el principal *locus* de desarrollo profesional, transformando al docente en investigador y agente de su propia formación. Resalta la importancia de la formación del docente, situándolo en el centro del proceso educativo como un profesional reflexivo y autónomo, esencial para la construcción de una escuela más justa y eficaz.

Es necesario que toda formación esté influenciada por la dimensión profesional, no en un sentido técnico o aplicado, sino en la proyección de la docencia como una profesión basada en el conocimiento. La formación debe funcionar de forma alternada, con periodos de fuerte enfoque teórico en las disciplinas y ciencias de la educación, seguidos de periodos de trabajo en centros educativos, durante los cuales surgen nuevos problemas que deben estudiarse mediante la reflexión y la investigación. (Nóvoa, 2017, p. 1116)

Según Nóvoa (2017), la formación docente se basa en la articulación entre los fundamentos teóricos y la posibilidad de vivir experiencias formativas en el contexto escolar de manera reflexiva e investigativa. Sin embargo, esta práctica pedagógica crítica y problematizadora se encuentra cada vez más amenazada, ya que los modelos de gestión educativa, importados del ámbito empresarial, han contribuido a una excesiva racionalización y burocratización del trabajo docente. Este sistema de gestión racionalizado, centrado en métricas de eficiencia y resultados estandarizados, promueve la intensificación del trabajo, que se traduce en una excesiva ampliación de responsabilidades. Esta intensificación se manifiesta no solo en el aumento de las horas lectivas o en la corrección de tareas, sino principalmente en la sobrecarga de tareas administrativas, en la elaboración de informes detallados para cumplir con las exigencias burocráticas del sistema y en la necesidad de alinear la planificación con currículos y evaluaciones estrictamente controlados.

A medida que aumenta el control, la tecnicidad y la intensificación, los docentes tienden a interpretar este incremento de responsabilidades técnicas como un aumento de sus habilidades profesionales. Así, aunque ha crecido su dependencia de expertos y administradores en la elaboración del currículo, han tenido que dominar un nuevo y más amplio abanico de habilidades técnicas, que otorgan una legitimidad especial a su labor por basarse en conocimientos científicos o procedimientos “racionales”, concentrando su responsabilidad en dichas tareas y aceptando que esto requiere una mayor dedicación. (Contreras, 2002, p. 40)

En este sentido, la ampliación de las tareas docentes, especialmente con la plataformización de sus actividades profesionales —que se manifiesta en el uso obligatorio de diarios en línea, sistemas de gestión académica y entornos virtuales de aprendizaje como herramientas centrales para la comunicación, el registro y el seguimiento pedagógico—, junto con la creciente demanda de formación continua en formato en línea para cumplir con las normativas y desarrollar nuevas competencias digitales, contribuye significativamente a transformar al docente en un tecnólogo de la educación.

Esta sobrecarga de trámites burocráticos busca estandarizar la labor docente y fomenta una considerable desinversión intelectual en las prácticas educativas. El tiempo que se dedicaría a la planificación pedagógica profunda, la reflexión crítica sobre la práctica, la investigación de nuevos enfoques teóricos y metodológicos, y el apoyo individualizado al alumnado se consume cada vez más en rellenar formularios digitales, introducir datos constantemente en sistemas y gestionar múltiples plataformas.

La consiguiente desintelectualización del trabajo conlleva una pérdida progresiva de la autonomía docente. El currículo se vuelve más rígido y la libertad de elección metodológica se ve restringida por la necesidad de alimentar los sistemas con datos estandarizados. El docente se convierte en ejecutor de protocolos y gestor de plataformas, en detrimento de su rol como intelectual y mediador del conocimiento, lo que resulta en una precariedad de su práctica pedagógica y un distanciamiento del objetivo principal de la enseñanza: el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad humana y social.

la autonomía debe entenderse como independencia intelectual, justificada por la idea de emancipación personal de la autoridad y el control represivo, superando las dependencias ideológicas mediante el cuestionamiento crítico de nuestra concepción de la enseñanza y la sociedad. Esta postura crítica, al transformarse en un proceso de emancipación para los docentes, les permite desempeñar el rol de distancia crítica que están obligados a cumplir en relación con la cultura cívica que imparten en la escuela. (Contreras, 2002, p. 204)

La desintelectualización de la formación y el trabajo docente constituye un fenómeno complejo y multifacético, con profundas raíces en las políticas educativas y las transformaciones sociales contemporáneas. Esta regresión teórica y reflexiva se evidencia claramente en el declive del rigor teórico y la densidad conceptual en los procesos de formación, un movimiento que se intensificó con la creación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente (DCN).

Una de las señales más evidentes de este agotamiento intelectual reside, por ejemplo, en el aumento de la carga de trabajo dedicada a las actividades prácticas en los cursos de formación docente de pregrado, a menudo en detrimento de una sólida base teórica y de la necesaria asimilación de los marcos conceptuales que sustentan la práctica pedagógica. Este énfasis excesivo en la práctica por encima de la reflexión reduce al docente a un mero técnico que ejecuta currículos y metodologías preestablecidas, menoscabando su capacidad de análisis crítico, investigación e intervención autónoma en la realidad educativa.

En este contexto, la afirmación de que la racionalidad técnica impregna y domina tanto los procesos de formación como la práctica docente encuentra eco en análisis críticos, como los desarrollados por Henry Giroux (1997). Según el autor, la hegemonía de la racionalidad técnica transforma la pedagogía en un conjunto de habilidades y técnicas neutrales, desvinculadas de cuestiones éticas, políticas e ideológicas. Esta tecnificación de la enseñanza despolitiza el acto educativo y descalifica al docente como intelectual transformador, limitando su rol a uno meramente instrumental.

Cada vez que los profesionales de la educación, seducidos por el aparente ahorro de tiempo o la sobrecarga de tareas, renuncian a aspectos esenciales de su trabajo, especialmente aquellos de carácter intelectual y creativo —como el desarrollo de planes de clase originales, la selección de materiales diversos y la creación de instrumentos de evaluación contextualizados—, contribuyen activamente al debilitamiento de la profesión. La externalización de estas tareas fundamentales a empresas privadas que producen libros y otros materiales didácticos, incluidos planes de clase, permite transferir el control del currículo y la pedagogía a la lógica del mercado, transformando al docente de intelectual en un mero técnico que reproduce contenido.

Desde la perspectiva de la comprensión de los procesos de formación docente, resulta pertinente retomar la importancia del desarrollo intelectual de los profesores:

La categoría de intelectual resulta útil en varios sentidos. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar la actividad docente como una forma de trabajo intelectual, en contraste con su definición en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los docentes se desempeñen como intelectuales. En tercer lugar, ayuda a esclarecer el papel que desempeñan los docentes en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que promueven y utilizan. (Giroux, 1997, p. 161)

La universidad, como institución formadora de docentes, tiene la responsabilidad de ir más allá de la mera y superficial transmisión de conocimientos técnicos e instrumentales. La formación crítica y transformadora del profesorado es un imperativo ético y político fundamentado en proyectos pedagógicos que incorporan debates sobre la verdadera función social de la escuela en una sociedad desigual, las intrincadas relaciones de poder que se manifiestan y reproducen en el currículo implícito y explícito, en las prácticas de aula y en la propia estructura educativa, y el papel central del docente como intelectual reflexivo que piensa críticamente sobre su práctica, sus supuestos y la compleja realidad en la que se desenvuelve.

Esto implica necesariamente dotar a los futuros docentes de un marco teórico sólido que les permita desvelar las relaciones de dominación y opresión y construir proyectos educativos como instrumentos de intervención y transformación de la realidad. André (2016) destaca que la integración de la investigación en los procesos de formación es un catalizador que puede contribuir decisivamente a la formación de docentes con un alto potencial crítico y transformador, capaces de ir más allá de lo prescrito e innovar a partir de la reflexión sobre su propia práctica y los retos de la realidad.

Los debates aquí presentados contribuyen a comprender la formación docente como un campo de disputa entre la racionalidad técnico-instrumental y una perspectiva crítico-transformadora. La racionalidad técnico-instrumental dialoga con los supuestos neoliberales, mientras que la perspectiva crítico-transformadora ofrece claves para crear espacios de resistencia a la desintelectualización de la formación y el trabajo docente. Las contribuciones de Nóvoa (2017), Giroux (1997) y Contreras (2002), reconocidos por los investigadores en el campo de la formación docente como autores clásicos, proporcionan elementos para analizar los documentos curriculares elaborados en Brasil que regulan la formación docente.

LOS DOCUMENTOS CURRICULARES QUE NORMATIZAN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PERÍODO 2001-2024

El análisis del desarrollo de las directrices curriculares elaboradas para la formación inicial y continua del profesorado entre 2001 y 2024 requiere, como punto de partida metodológico, una definición rigurosa de los documentos normativos y orientativos que se incluirán en la investigación. Inicialmente, se eligió el periodo 2001-2024 porque fue durante este periodo cuando el Estado brasileño amplió la producción de documentos normativos para las políticas públicas educativas, especialmente las dirigidas a la formación del profesorado.

Felipe et al. (2021) afirman que “la política pública es un campo de batalla donde los grupos y sectores sociales buscan representar sus demandas y opciones, y cuyos resultados dependen de las relaciones de poder establecidas en los procesos de generación de estas políticas” (pp. 128-129).

Para identificar los documentos que establecen las directrices curriculares nacionales para la formación docente en Educación Básica, se realizó una búsqueda en la plataforma oficial del Ministerio de Educación. Este proceso inicial permitió identificar un amplio y diverso conjunto de 22 documentos que abordan diferentes aspectos de la formación docente. Los documentos se clasificaron inicialmente en tres categorías principales, según su naturaleza jurídica y función normativa: dictámenes, decretos y resoluciones.

Tras su recopilación, se realizó una lectura preliminar de los 22 documentos para seleccionar aquellos que se ajustaran al enfoque del estudio. La selección final se centró en los dictámenes y resoluciones relativas a la política de formación docente en Brasil. Estos documentos se priorizaron por ser, por lo general, más sólidos desde un punto de vista conceptual y descriptivo. Contienen los fundamentos teóricos, los debates y las justificaciones que explican la comprensión del organismo regulador (el Consejo Nacional de Educación – CNE) respecto a la naturaleza de la docencia, el perfil profesional deseado y los principios que deben regir la estructura curricular de los cursos de formación.

Este proceso de selección y filtrado dio como resultado un *corpus* documental final compuesto por un total de cuatro dictámenes emitidos por el Consejo Nacional de Educación (CNE). A continuación, se presenta una tabla descriptiva que detalla y contextualiza los documentos curriculares seleccionados (Tabla 1).

Tabla 1.

Documentos curriculares sobre formación docente elaborados a partir del año 2000

Directrices Curriculares Nacionales para la formación del profesorado	Año
Dictamen CNE/CP No. 9/2001, aprobado el 8 de mayo de 2001 – Directrices del Currículo Nacional para la Formación de Docentes de Educación Básica en el Nivel de Educación Superior, Licenciatura y Grado Universitario.	2001
Resolución CNE/CP N° 2, del 1 de julio de 2015 – Define las Directrices Curriculares Nacionales para la educación superior inicial (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura) y para la educación continua.	2015
Dictamen CNE/CP No. 22/2019, aprobado el 7 de noviembre de 2019 – Directrices del Currículo Nacional para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica y Base Común Nacional para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC-Formação).	2019

Dictamen CNE/CP n.º 4/2024, aprobado el 12 de marzo de 2024 – Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial de educación superior de los docentes de educación básica (cursos de licenciatura, formación pedagógica para graduados no titulados y cursos de segunda licenciatura).	2024
--	------

Nota. Datos de investigación (2026).

Al analizar la Tabla 1, se evidencia que los cambios en las directrices curriculares se produjeron de forma consistente, con intervalos de tiempo variables entre los documentos. La única diferencia radica en los dictámenes de 2001 y 2015, cuya implementación tardó 14 años. Estos cortos intervalos de tiempo dificultan el establecimiento, la consolidación y la evaluación de una política pública de formación docente con la calidad y la responsabilidad que exige cualquier proyecto educativo. Las políticas para la implementación y consolidación de los cambios curriculares deben ser supervisadas por el Ministerio de Educación y las Comisiones Propias de Evaluación (CPA) de las universidades, utilizando diferentes estrategias de evaluación y autoevaluación.

PROBLEMATIZACIÓN DEL VACIAMIENTO DE CONTENIDOS TEÓRICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DETERMINADOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Tras analizar los documentos curriculares seleccionados, se pudo constatar que la formación docente se ha constituido como un campo de debate entre diferentes proyectos educativos, como la racionalidad técnica neoliberal y la perspectiva crítico-transformadora. Los dictámenes destacan que la elaboración de los documentos contó con distintos niveles de participación, a veces guiada por consultas públicas y otras veces por foros de debate en los que participaron universidades, asociaciones de investigación, sindicatos, movimientos sociales y otros sectores de la sociedad.

Otro aspecto que destaca en los distintos documentos es el énfasis en la organización curricular a través de competencias, en detrimento del conocimiento teórico. La formación docente se ha llegado a entender como el resultado de la adquisición de un conjunto de competencias que vacían el contenido teórico. Estas competencias se utilizan para elaborar el currículo y, posteriormente, como indicadores de evaluación.

El auge de la noción de competencia como principio de organización curricular está vinculado al modelo neoliberal; a los cambios en el proceso de producción y acumulación capitalista; al paradigma de la producción flexible que presupone ideas de autonomía, flexibilidad, transferibilidad y adaptabilidad a nuevas situaciones; y al conocimiento que ha adquirido un

alto valor en términos de capitalización. Así, las formas actuales de organización social, las transformaciones científicas y tecnológicas, los cambios en la organización de los sistemas de producción, el desarrollo de las políticas de empleo y la búsqueda de flexibilidad en las empresas hacen que el concepto de competencia surja no como una noción nueva, sino como una que actualiza su significado e importancia. (Silva & Cruz, 2021, p. 95)

El análisis de los datos contribuyó inicialmente a comprender la composición de la carga de trabajo asignada a contenidos teóricos y prácticos, y para ello se elaboró la Tabla 2. Otro aspecto que surgió del análisis de los datos fue cómo los dictámenes abordan el concepto de práctica.

Aunque los documentos tratan el contenido teórico con cierto desdén, ya que no tendría una aplicación directa en la práctica escolar, ni siquiera resaltarían la importancia de la relación entre teoría y práctica, lo que se observa en la Tabla 2 es un aumento significativo en el tiempo dedicado a la práctica.

Tabla 2.

Carga de trabajo y su distribución en los programas de pregrado

Documento de referencia	Carga de trabajo	Distribución de la carga de trabajo
Dictamen 9/2001	2.800 horas	400 horas de experiencia práctica como componente curricular; 400 horas de prácticas curriculares supervisadas; 1.800 horas para contenido científico y cultural; 200 horas para otras formas de actividades académicas, científicas y culturales.
Resolución CNE/CP N° 2, de 7/2015	3.200 horas	400 horas de experiencia práctica como parte del plan de estudios; 400 horas de prácticas; 2200 horas de actividades formativas de los núcleos I y II; 200 horas para otras actividades de interés para el estudiante (módulo III).
Dictamen CNE/CP 22/2019	3.200 horas	800 horas de Base común (conocimientos científicos y pedagógicos) 1600 horas de contenido específico en las áreas y dominio pedagógico – 800 horas de práctica pedagógica (400 horas de prácticas profesionales + 400 horas de práctica en los componentes de los Grupos I y II)
Dictamen CNE/CP 4/2024	3.200 horas	880 horas de formación general (núcleo común) 1600 horas de contenido específico • 320 horas de actividades de extensión (AAE) y 400 horas de prácticas supervisadas.

Nota. Datos de investigación (2026).

El análisis de la Tabla 2 muestra inicialmente un aumento en la carga de trabajo de 2800 a 3200 horas para los cursos de formación docente de pregrado. La distribución de la carga de trabajo en los cursos de pregrado revela una distinción entre contenido práctico y teórico. Por lo tanto, la comprensión de la unidad entre teoría y práctica se ve comprometida por esta distinción. Si bien la LDB 9394/96 (Ley Brasileña de Directrices y Bases de la

Educación Nacional) estipulaba que la carga de trabajo de las prácticas era de 300 horas, los dictámenes destinados a regular la formación inicial del profesorado la incrementaron a 400 horas. Todos los dictámenes posteriores a la LDB (Ley de Educación de Brasil) añadieron horas específicas para la formación práctica, como la “Práctica como Componente Curricular” en los dictámenes de 2001, 2015 y 2019. La opinión de 2024 excluye la “Práctica como Componente Curricular” y añade 320 horas de Actividades de Extensión, que deben realizarse presencialmente, incluso en cursos a distancia, para garantizar la interacción con la comunidad escolar (Brasil, 2024). Se entiende que la práctica debe estar presente en toda la formación, incluso dentro de disciplinas específicas, que también tienen su dimensión práctica.

Tabla 3.

El concepto de práctica en los documentos

Documento	Fragmentos seleccionados sobre el concepto de práctica
Dictamen CNE/CP 9/2001	“Concebir la práctica más como un componente curricular implica verla como una dimensión del conocimiento presente tanto en los cursos de formación... como durante las prácticas profesionales.” “El principio metodológico general es que toda acción implica reflexión, y toda reflexión implica acción.”
Dictamen CNE/CP 22/2019 (BNC- Formación)	“Es a través de la práctica, como una homología de procesos, que el graduado experimenta, en el transcurso de su formación, los mismos procesos de aprendizaje que se espera que desarrolle con sus estudiantes.” “La práctica docente es la asociación continua entre el objeto del conocimiento y el objeto de la enseñanza.”
Resolución CNE/CP N° 2, de 7/2015	“V – la articulación entre teoría y práctica en el proceso de formación docente, basada en el dominio del conocimiento científico y didáctico, contemplando la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión”.
Opinión CNE/CP 4/2024	“La formación inicial debe producirse mediante una relación orgánica entre teoría y práctica, basada en la difuminación de los límites entre ambas, lo que proporciona herramientas esenciales para la planificación de prácticas futuras.” “...la labor docente, organizada a partir de la praxis como expresión de la articulación entre teoría y práctica.”

Nota. Datos de investigación (2026).

Los documentos analizados critican el modelo de formación en el que el aula universitaria es el lugar para la teoría y las prácticas profesionales son el lugar aislado para la práctica.

El Dictamen CNE/CP 9/2001 define la práctica como inseparable de la teoría, estableciendo que todas las disciplinas (no solo las pedagógicas) poseen una dimensión práctica que debe ser trabajada (Brasil, 2001). Para contribuir a esta supuesta “formación teórica en detrimento de la práctica”, se propuso la Práctica como componente curricular (PCC), consolidada desde 2001, que requería que la práctica se realizara dentro de áreas

específicas del conocimiento, y no solo en las disciplinas de “Práctica Docente”. Kuenzer (2024) destaca que

Sin embargo, el tema más relevante a debatir es la centralidad de la enseñanza como eje de la formación docente, y no la de la ciencia de la educación, un debate que se intensificó y se tornó más acalorado a partir de mediados de la década de 1990. Si bien los textos de las resoluciones afirmaban la necesaria articulación entre teoría y práctica, el desprecio por el principio epistemológico que define esta relación terminó expresándose, en las propuestas curriculares aquí analizadas, en una postura pragmático-utilitaria, en la que solo se conoce lo que es útil: el conocimiento escolar y las metodologías. (Kuenzer, 2024, p. 7)

El Dictamen CNE/CP 22/2019 (BNC-Formação) introduce la homología de procesos, que exige coherencia entre cómo se imparte la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior (IES) y cómo se llevará a cabo en las escuelas (Brasil, 2019). La práctica debe estar presente desde el inicio de la formación, consolidada en los componentes curriculares. Desde esta perspectiva, los cursos de formación docente deben basar su organización curricular en las competencias establecidas en la Base Curricular Común Nacional. Cabe destacar que este documento curricular ignoró las contribuciones de las universidades producidas en programas de posgrado y asociaciones como la Asociación Nacional de Investigación en Educación (ANPED) y la Asociación Nacional de Formación Docente (ANFOPE). Así, la práctica fue tratada como la aplicación instrumental y técnica del conocimiento, lo que contribuyó a hacer inviable una organización curricular que promueva la formación docente guiada por los principios de la investigación científica. Felipe et al. (2021) enfatizan que, en la formación inicial del profesorado,

Es necesario intelectualizar al profesorado para situarlo dentro de los problemas de su tiempo y proporcionarle las condiciones para actuar pedagógicamente en contextos educativos diversos y plurales. La investigación es un componente fundamental de este proceso, tanto para mejorar las prácticas educativas como para construir, innovar y socializar el conocimiento en este campo. La formación para la autonomía es lo que brindará al profesorado mayores herramientas para afrontar la incertidumbre, la novedad y los problemas concretos de las instituciones educativas, que, debido a su complejidad, escapan a la simplificación de los perfiles profesionales. (Felipe et al., 2021, p. 149)

La Resolución CNE/CP N° 2, de 7/2015, subraya la importancia de la relación entre teoría y práctica en la educación universitaria, conectando el conocimiento científico y didáctico, tomando como referencia la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión (Brasil, 2015). Este documento curricular ya ha contado con una amplia participación de la sociedad a través de universidades, asociaciones representativas del ámbito educativo, sindicatos y movimientos sociales.

El Dictamen CNE/CP 4/2024 reafirma la inseparabilidad de la teoría y la práctica. Define la práctica como una herramienta para la mejora continua del trabajo pedagógico, integrada con los componentes curriculares y las actividades de extensión (Brasil, 2024). Las actividades de extensión se entienden como una forma de promover la comprensión del conocimiento científico con el propósito de transformar la realidad. Asimismo, utiliza explícitamente la expresión “praxis educativa” como una posibilidad para integrar teoría y práctica.

Las tablas 2 y 3 muestran la distribución de las horas de enseñanza para los componentes curriculares teóricos y prácticos, sin tener en cuenta la unidad entre teoría y práctica.

CONSIDERACIONES FINALES

Las reflexiones aquí presentadas revelan que las políticas educativas implementadas por el Estado brasileño dialogan con los principios del neoliberalismo y con las directrices de organizaciones multilaterales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. Estos principios y directrices resaltan el papel de las escuelas y los docentes en la formación de individuos versátiles, flexibles y adaptables a las nuevas exigencias del mundo del trabajo. De este modo, en las últimas tres décadas, los docentes y su formación han adquirido un lugar central en los documentos curriculares.

El objetivo general de este artículo fue analizar el vaciamiento teórico en la formulación de directrices curriculares para la formación docente durante el período 2001-2024. Este análisis se basó en la selección de cuatro documentos curriculares: Dictamen 09/2001, Resolución CNE/CP N° 2, de 7/2015, Dictamen CNE/CP 22/2019 y Dictamen CNE/CP 4/2024 (Brasil, 2001, 2015, 2019, 2024). Los documentos fueron seleccionados por la solidez de la información que ofrecen los dictámenes en cuanto a la concepción de la formación docente.

El primer objetivo específico fue comprender el campo de la formación docente en disputa. En un contexto neoliberal que exige la formación de individuos cada vez más flexibles, versátiles y adaptables, los docentes y su formación se ven sometidos a controversia debido a diversos proyectos educativos y sociales. Si bien la educación desempeña un papel importante en la transformación de la sociedad, esta transformación debe regularse para ajustarse a las exigencias del mundo del trabajo. Por lo tanto, se distancia de las concepciones crítico-emancipadoras de la educación.

El segundo objetivo específico fue examinar los documentos curriculares que regulan la formación docente, elaborados entre 2000 y 2024. De estos documentos, se seleccionaron cuatro dictámenes que indican el tipo de formación y el perfil de docente deseado. En general, los documentos proponen una formación técnico-instrumental basada en el desarrollo de competencias y con un fuerte énfasis en la práctica. Por lo tanto, reafirman la dicotomía entre teoría y práctica, y no su unidad. En cuanto al docente, el objetivo es formar a un “superdocente”, con una extensa lista de competencias que deben desarrollarse mediante cursos de formación docente.

El tercer objetivo buscaba problematizar las convergencias entre estos documentos y sus repercusiones en la formación docente. De los cuatro documentos analizados, se encuentran los dictámenes de 2001 y 2019, elaborados por gobiernos de centroderecha, y los dictámenes de 2015 y 2024, elaborados por gobiernos de izquierda. En ambos documentos, se observa una alineación con las directrices de las organizaciones multilaterales, como se señala a lo largo del estudio, especialmente cuando hacen la crítica al “conocimiento teórico” presente en la formación universitaria de profesores.

Los dictámenes de 2015 y 2024, sin embargo, se diferencian en que son más participativos y respetan el conocimiento científico generado en el campo de la educación. Estos documentos ponen de manifiesto la importancia de involucrar al profesorado en la comprensión de su formación y de la profesión docente de una manera más reflexiva, apoyándose en el conocimiento científico desarrollado históricamente.

Este estudio presenta limitaciones, ya que se entiende que la comprensión de este proceso de vaciamiento del contenido teórico en la formación docente y la profesión docente podría desarrollarse con mayor profundidad en otros estudios, centrándose en otras categorías de análisis, como las prácticas profesionales, la práctica como componente curricular y las actividades de extensión, entre otras. Asimismo, existirían posibilidades de avanzar en la

recopilación y el análisis de datos provenientes de proyectos pedagógicos de cursos, entrevistas con directivos, docentes y estudiantes de pregrado.

Así pues, este estudio contribuye a problematizar la falta de contenido teórico en la formación inicial del profesorado y subraya la necesidad de intelectualizar la formación docente y la profesión docente. Desde esta perspectiva, busca superar el enfoque técnico-instrumental que sustenta los programas de formación del profesorado.

REFERENCIAS

- André, M. (Org.). (2016). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Papirus.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2001>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Parecer CNE/CP nº 7, de 2 de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2981/parecer-n-22>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2021). *Parecer CNE/CP nº 15, de 7 de dezembro de 2021: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2021>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2024). *Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2024>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). Cortez.
- Debiasi, M. C., & Muller, R. (2024). A emergência da pedagogia neoliberal: Entremeios na educação brasileira. *Paradigma*, 45(1), e2024002. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024002.id1547>
- Felipe, E. S., Cunha, E. R., & Brito, A. R. P. (2021). O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. *Práxis Educacional*, 17(46), 127–151. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>
- García, C. M. (2012). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno, Trad.). Artmed.
- Kuenzer, A. Z. (2024). Formação docente: Novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da*

Educação Profissional e Tecnológica, 1(24), e17282.
<https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282>

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

Silva, K. A. C. P. C., & Cruz, S. P. S. (2021). Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Práxis Educacional*, 17(46), 89–104. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918>

CRediT Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** No aplica.
 - ☐ **Financiamiento:** No aplica.
 - ☐ **Conflictos de interés:** No aplica.
 - ☐ **Aprobación ética:** No aplica.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** Los datos y materiales utilizados en este trabajo están disponibles en el propio manuscrito.
 - ☐ **Contribuciones de los autores:** La contribución consistió en realizar investigación bibliográfica; recopilación de datos; análisis e interpretación de datos; y redacción del texto.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisión, diagramación, normalización y traducción

