

## EVALUACIÓN, AUTONOMÍA DOCENTE Y CURRICULARIZACIÓN: RETOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### AVALIAÇÃO, AUTONOMIA DOCENTE E CURRICULARIZAÇÃO: DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR

### EVALUATION, TEACHER AUTONOMY AND CURRICULARIZATION: CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION



José Carlos MIGUEL<sup>1</sup>  
e-mail: jocarmi@terra.com.br



Priscila Caroline MIGUEL<sup>2</sup>  
e-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com

#### Cómo citar este artículo:

Miguel, J. C., & Miguel, P. C. (2026). Evaluación, autonomía docente y curricularización: retos en la educación superior. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026061. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21013>



| **Enviado:** 19/03/2026  
| **Modificaciones solicitadas:** 20/04/2026  
| **Aprobado:** 12/05/2026  
| **Publicado:** 05/07/2026

---

**Editor:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
**Editor ejecutivo adjunto:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília – São Paulo (SP) – Brasil. Profesor Asociado del Programa de Postgrado en Educación.

<sup>2</sup> Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília – São Paulo (SP) – Brasil. Doctora en Educación por el Programa de Postgrado en Educación.

---

**RESUMEN:** Se discute la evaluación docente en la educación superior, en el contexto de la curricularización de la extensión universitaria. Se utiliza una revisión bibliográfica sobre las condiciones de la organización del trabajo académico, en lo que respecta a la planificación e implementación de acciones. Los resultados indican que las influencias del modelo universitario operacional imponen la prevalencia del paradigma curricular técnico-lineal, de instrumentalización para el mercado de trabajo, en detrimento del énfasis en la investigación orientada a la solución de problemas sociales integrales y al desarrollo sustentable, algo que se logra ampliando el diálogo con la sociedad. Enfrentar las imposiciones ultraliberales requiere respeto a la autonomía docente y acción para establecer el paradigma curricular crítico-emancipador.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación. Educación Superior. Autonomía docente. Curricularización.

**RESUMO:** *Discute-se a avaliação docente no ensino superior, em contexto de curricularização da extensão universitária. Vale-se de revisão bibliográfica acerca dos condicionantes da organização do trabalho acadêmico, no que tange ao planejamento e implementação de ações. Os resultados indicam que as influências do modelo de universidade operacional impõem a prevalência do paradigma curricular técnico-linear, de instrumentalização para o mercado de trabalho, em detrimento da ênfase em investigações voltadas à resolução de problemas sociais abrangentes e ao desenvolvimento sustentável, algo a se lograr com a ampliação do diálogo com a sociedade. Enfrentar as imposições ultraliberais exige respeito à autonomia docente e atuação no sentido de firmar o paradigma curricular crítico-emancipatório.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Avaliação. Ensino Superior. Autonomia docente. Curricularização.*

**ABSTRACT:** *This paper discusses teacher evaluation in higher education in the context of curricularization of university extension programs. It uses a bibliographic review on the determinants of the organization of academic work, with regard to the planning and implementation of actions. The results indicate that the influences of the operational university model impose the prevalence of the technical-linear curricular paradigm, of instrumentalization for the labor market, to the detriment of the emphasis on research aimed at solving comprehensive social problems and sustainable development, something that can be achieved by expanding the dialogue with society. Confronting ultra-liberal impositions requires respect for teacher autonomy and action to establish the critical-emancipatory curricular paradigm.*

**KEYWORDS:** *Evaluation. Higher Education. Teacher autonomy. Curricularization*

---

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo brasileño, existen numerosos aspectos que debatir sobre la evaluación, especialmente las evaluaciones a gran escala, considerando las limitaciones que imponen las políticas neoliberales, las transformaciones en los modos de producción derivadas del desarrollo tecnológico y la racionalización técnica, bajo el pretexto de reducir la maquinaria administrativa del Estado, generalmente considerada costosa y burocrática. Así, estudios como los de García y Hillesheim (2017) y Laval (2019) resultan fructíferos al señalar que la inclusión social y la redistribución del ingreso, junto con un crecimiento vigoroso de la producción y el empleo, son fundamentales para el desarrollo del país (García & Hillesheim, 2017, p. 136).

En el caso de la educación superior, el espectro de invariantes se amplía ante los desafíos que se plantean en relación con el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, la libertad académica y la consiguiente organización del trabajo docente; corolarios necesarios para consolidar el papel de la universidad en relación con el ideal de construir una sociedad democrática.

En las últimas cuatro décadas, todo el sistema educativo se ha visto afectado por transformaciones en el modo de producción capitalista, marcadas abrumadoramente por un marcado desarrollo tecnológico, que impone consecuencias prescriptivo-normativas en el trabajo docente, a través de la imposición de procedimientos técnico-pedagógicos y supuestas innovaciones curriculares, como, por ejemplo, el discurso situado dentro del ámbito de la pedagogía basada en competencias, según Duarte (2016).

Según Pires y Gomes (2024), se puede inferir que, además de las obligaciones propias de la labor académica, los docentes de educación superior son responsables de obtener equipamiento y material mediante financiación externa, para lo cual deben buscar recursos, legitimando así un modelo organizativo en un contexto de controversia sobre la distribución y aplicación de los fondos para ciencia y tecnología. De no ser así, la trayectoria docente se ve perjudicada por el sistema de evaluación vinculado a este modelo.

Si la productividad es inherente al trabajo académico, entonces el productivismo excesivo, caracterizado por un discurso de excelencia que debe materializarse en la cantidad de publicaciones en revistas calificadas, la inserción del profesorado en programas de posgrado, la internacionalización de la investigación y su capacidad para captar recursos, resulta problemático. El uso de recursos provenientes de agencias de financiación externas genera un clima de excesiva competitividad dentro de la universidad. En conjunto, estos factores

consolidan un marco de trabajo docente intensificado, caracterizado por la cuantificación y la competitividad (Ball, 2005).

La Ley Federal N.º 13.005, que define los parámetros legales del Plan Nacional de Educación para la década 2014-2024, demostró ser clara y coherente con la preocupación por la función social de la universidad, estableciendo la necesidad de “garantizar al menos el 10% (diez por ciento) del total de créditos curriculares requeridos para la graduación en programas y proyectos de extensión universitaria, orientando su acción, principalmente, hacia áreas de gran relevancia social” (Brasil, 2014, Estrategia 12.7).

Nos parece evidente, a pesar de que la gran mayoría de los objetivos del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024 no se alcanzaron en su totalidad, que la Estrategia 7 de la Meta 12 generó una actividad y un debate significativos en las instituciones de educación superior, dada la necesidad de integrar la extensión universitaria en los currículos, con repercusiones, entre otras, en la acreditación y el reconocimiento de cursos (Brasil, 2014; Miguel, 2023). Además, contribuyó a una mayor integración de la universidad con otros sectores de la sociedad, vislumbrando perspectivas para una mayor formación inicial y continua desde una perspectiva humanista, enriquecimiento curricular y articulación entre teoría y práctica. Esperamos que también propicie una mayor valoración, en la evaluación académica, de las dimensiones de la docencia y la extensión universitaria, algo que ya se observa en la planificación estratégica de algunas universidades del país.

Aunque un número considerable de instituciones ha logrado implementar el proceso de curricularización de la extensión universitaria solo en los últimos años de la segunda década, la acción desencadenada puede considerarse prometedora, con la expectativa de desarrollar procesos de evaluación docente consistentes con el protocolo establecido destinado a renovar los currículos y programas de enseñanza en la universidad (Brasil, 2014).

Se espera que, con la consolidación del marco legal para la integración curricular de la extensión universitaria, surja una política de evaluación del profesorado en la educación superior que considere el principio constitucional de la inseparabilidad de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, y que, a su vez, se centre en valorar las principales capacidades de cada miembro del profesorado. Esto exige que la comunidad académica comprenda que la investigación puede llevarse a cabo tanto a través de las actividades de extensión universitaria, mediante una relación dialógica con la comunidad externa, como mediante la articulación entre teoría y práctica, en una relación dialógica con la comunidad interna, a través de la renovación de los programas de enseñanza. Asimismo, requiere

comprender y respetar que cada persona puede tener mayor afinidad con la docencia, con la extensión universitaria o con el trabajo centrado en la investigación, y que todas pueden contribuir a la articulación de la teoría y la práctica en el desempeño de sus funciones.

Basándonos en Luckesi (2017), Thiollent (2022) y Freitas (2018), podemos afirmar que tales formulaciones requieren una postura crítico-reflexiva con respecto al trabajo académico, desarrollando una política de evaluación docente capaz de valorar el desempeño dentro del contexto del trípole histórico de competencias universitarias, sin dejar de lado la vocación, las aptitudes y las capacidades individuales, generalmente reveladas dentro de cada dimensión académica.

Por lo tanto, este artículo analiza algunas implicaciones de la política de evaluación del profesorado en la educación superior, especialmente en el contexto de la función social de la universidad, que se ha visto ampliamente distorsionada por las regulaciones impuestas por la tendencia predominante del modelo neoliberal de la universidad operativa.

La metodología empleada implica una revisión bibliográfica y un análisis documental sobre las condiciones relacionadas con la organización y evaluación del trabajo académico, en lo que respecta a la planificación, la implementación de acciones, el análisis y la interpretación, así como la redacción final del artículo. Por lo tanto, a partir de la selección del material recopilado, realizamos una lectura interpretativa “que busca establecer una relación entre el contenido de las fuentes y el contenido obtenido de otras fuentes” (Gil, 2019, p. 80), con el fin de problematizar la política de evaluación que influye en la autonomía del profesorado en la Educación Superior, así como, por un lado, restringe el trabajo académico a la dimensión de instrumentalización para el mercado laboral, lo cual, si bien tiene un impacto en la sociedad, por otro lado, distorsiona la educación humanista omnilateral y, contradictoriamente, sobrevalora la evaluación centrada principalmente en la dimensión de la investigación, a veces subsumida como publicaciones, creando perspectivas de financiación diferenciada para los llamados centros de excelencia académica.

En este sentido, el artículo comienza con esta introducción y, en la sección de desarrollo que sigue, analiza los factores organizativos, técnicos y políticos que afectan al trabajo académico y al proceso de evaluación docente, para luego ofrecer las consideraciones finales necesarias.

## LA EVALUACIÓN DOCENTE ANTE LA DEVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO DE LA CONSOLIDACIÓN DEL MODELO UNIVERSITARIO OPERATIVO

Algunos sostienen que, en sentido estricto, la función principal de la universidad es producir conocimiento científico. Coincidimos con esta tesis, pero creemos que es relevante establecer, desde el principio, que, desde la perspectiva de la función social de la universidad, es defendible y coherente que el conocimiento producido tenga una base social y se refuerce en la sociedad, mediante la propuesta de enfoques necesarios para la resolución de problemas sociales relevantes.

Es evidente que una situación determinada puede constituir un problema o un interés para un sector de la sociedad y no para otros; sin embargo, su análisis es igualmente relevante para reflexionar sobre la dimensión académica en un contexto de reflexión crítica, libertad, pensamiento pluralista y enriquecimiento y amplitud de la condición humana. En este sentido, el trabajo universitario debe aspirar a la universalidad y la diversidad cultural.

Sin esta visión del mundo amplia y dialécticamente articulada, la evaluación, entendida como guía para las prácticas, puede convertirse en un instrumento de poder y cooptación, dada la profusión de áreas temáticas, tradiciones epistemológicas y las diversas formas y manifestaciones culturales presentes en la universidad. ¿Cómo se puede esperar una evaluación meramente cuantitativa e instrumental en una institución cuya característica más destacada es la diversidad cultural?

Ciertamente, la autorreproducción de la sociedad a través del proceso educativo implica un movimiento contradictorio y dialéctico, ya que conlleva la posibilidad de incorporación y sujeción de los actores sociales al estado de cosas existente, pero también la perspectiva de progreso, de romper el equilibrio supuestamente existente, de crear lo nuevo y de transformación social.

Este movimiento se vuelve aún más notorio y contradictorio en la universidad, debido a su compromiso social históricamente definido con la producción y difusión del conocimiento científico, contribuyendo progresivamente a la distorsión de su razón de ser e imponiendo un proceso de intensificación del trabajo docente, caracterizado por la competitividad y la cuantificación de los *papers* producidos.

La exacerbación de la evaluación cuantitativa de productos contribuye a la transformación de la universidad, históricamente marcada por la universalidad y la diversidad, en una universidad operacional, imponiendo una productividad que a veces se asemeja a la que



busca el modo de producción capitalista. De hecho, “La escuela no es una empresa” (Laval, 2019).

En rigor, y de forma admirable, la etapa actual del capitalismo presenta otras formas de apropiación del excedente económico, derivadas del trabajo científico, que imponen control sobre las actividades universitarias mediante un modelo operativo. Esto se debe a que no solo proviene de la apropiación de la plusvalía, sino también de un excedente mercantil y de formas diferenciadas de apropiación de la riqueza producida, enmarcadas en el contexto del desarrollo tecnológico, donde el beneficio se presenta como producto de la capacidad de gestión intelectual. Así, la información se convierte en un nuevo fetiche de la sociedad capitalista actual, junto con todos los demás, especialmente junto a la «santísima trinidad»: los fetiches de la mercancía, el dinero y el capital, siendo este último el «padre de todos» (Carcanholo, 2010, p. 19, comillas del autor). Cabe destacar, por lo tanto, que este fenómeno no es reciente y se acentúa progresivamente a medida que se incorporan otros instrumentos y signos de mediación pedagógica a la práctica docente, mediante la transformación de los procesos de información y comunicación. Las técnicas para crear estándares de medición y comparación, ya sean numéricos o analógicos, son cada vez más amplias y variadas debido al desarrollo desmesurado de nuevos sistemas técnicos y administrativos, justificados por la racionalización, pero que en realidad reducen los recursos humanos específicos del área y transfieren funciones burocráticas a los docentes que, en principio, no formaban parte de sus responsabilidades en el pasado reciente.

Sin duda, la principal controversia en torno a la evaluación académica surge cuando los indicadores cuantitativos se toman como un juicio de valor o una valoración de la calidad de los productos, objetos y eventos medidos; en otras palabras, la cuantificación de la producción académica no necesariamente expresa su calidad.

Cuando los organismos de evaluación, como indican las tendencias recientes, señalan el impacto social de la producción académica, los evaluadores deben tener cuidado de no centrar el proceso de definición únicamente en el factor de impacto de los instrumentos de divulgación científica. Esto se debe a que, a pesar de su alcance científico y su validación, el análisis puede centrarse predominantemente en la dimensión de la investigación, o más precisamente, en las publicaciones, sin considerar necesariamente el impacto social de la docencia y la extensión universitaria.

En un artículo que analiza los procesos de desarrollo científico e innovación como dimensiones intrínsecamente vinculadas del trabajo académico, Oliva y Silva (2012)

argumentan que los criterios e indicadores para analizar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la producción deben considerarse, pero no sobreestimarse:

La revisión por pares, que considera el número de artículos publicados en revistas indexadas, las citas y la participación en el desarrollo de recursos humanos, se ha aceptado, aunque ocasionalmente cuestionada, como un estándar para analizar la producción de conocimiento. Su amplia adopción ha sido fundamental para impulsar el significativo avance de la ciencia nacional en los últimos treinta años; sin embargo, este modelo de evaluación no proporciona el estímulo ni el reconocimiento necesarios para una mayor participación de los científicos brasileños en la innovación y la divulgación científica. En el análisis de la producción tecnológica, la situación es más delicada, ya que los indicadores más frecuentes, como el registro de patentes y el impacto económico, no conforman un estándar estable y fácilmente medible. Muchas patentes solo buscan proteger la producción intelectual, sin ninguna perspectiva de que se traduzca en desarrollo, producto o proceso. (Oliva & Silva, 2012, pp. 65–66)

Así pues, los registros cuantitativos son importantes; sin embargo, en realidad expresan las técnicas para construir las unidades de medida, no necesariamente la calidad de las acciones, objetos, productos y eventos generados en el contexto del trabajo académico, traducidos en productos culturales resultantes de la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión universitaria. Como ya se ha indicado, se trata de una disposición constitucional cuyo alcance ético y jurídico puede optimizarse mediante el proceso de curricularización de la extensión universitaria.

Según los métodos analíticos desarrollados y los usos de los resultados de la evaluación del desempeño docente, el docente es responsable del desempeño institucional: “Es importante destacar que la implementación de una cultura performativa, más pronunciada en el contexto de los estudios de posgrado, pero con un efecto directo en la evaluación de la Educación Superior brasileña, impacta la subjetividad de los docentes investigadores” (Pires & Gomes, 2024, p. 6).

En efecto, en una sociedad de clases, la posibilidad de que las personas reciban educación institucionalizada depende del nivel general de desarrollo de dicha sociedad, que determina la necesidad de que sus miembros incorporen formas superiores de cultura para realizar trabajos productivos más complejos. Además, impone un tipo y una calidad de educación definidos por valores de mercado, guiados por la estipulación de objetivos y financiados en función de la clasificación de los resultados obtenidos.



Por lo tanto, el desarrollo de la educación se convierte en una función directa del interés de la sociedad en utilizar el trabajo de cada uno de sus miembros para sus fines colectivos. Sin embargo, la educación no es simplemente un logro individual, sino una función de la sociedad. Es el proceso mediante el cual la sociedad moldea a sus miembros a su propia imagen y semejanza, de acuerdo con sus intereses y determinaciones, según García y Hillesheim (2017).

Es un hecho que las llamadas concepciones pluralistas de la universidad, que destacan por responder unilateralmente a las demandas de la sociedad global, están ganando terreno en Brasil no solo a través de la expansión de la red privada de educación superior mediante la enseñanza a distancia, sino principalmente a través de la erosión de la identidad de la universidad pública y su función social basada en un desarrollo pluralista, sostenible y solidario.

Esta distorsión se basa inicialmente en la externalización de actividades de apoyo, principalmente en limpieza, seguridad, transporte y servicios informáticos, avanzando progresivamente hacia las actividades principales, a través de la contratación precaria de profesores y la defensa del cobro de tasas de matrícula en las universidades públicas, con el pretexto de supuestamente minimizar los privilegios para los nuevos estudiantes, como ocurrió en un proyecto de ley rechazado en la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo en 2023, que ahora se ha retomado en un nuevo intento de aprobación en el momento de redactar este artículo.

Estas acciones, dirigidas a minimizar el alcance de los parámetros de inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión universitaria, mediadas por la administración, no solo han erosionado la autonomía universitaria, sino que también han afectado la libertad de acción académica frente a las influencias del modelo de gestión empresarial. En este sentido, cabe destacar que el movimiento pone de manifiesto «las tensiones permanentes entre educación y política, ciencia e ideología, universidad y sociedad, etc.» (Trevisol & Garmus, 2021, p. 309).

Así, los intentos de socavar la autonomía universitaria y la organización del trabajo en las universidades públicas se aprovechan de las condiciones antes mencionadas para transformarlas en un modelo operativo. Esto puede minimizar el impacto social de los programas de extensión universitaria, ya que, en este modelo, el proceso de interacción dialógica con la sociedad, cuando se produce, generalmente se limita a la prestación de servicios. Sin embargo, cabe destacar la capacidad de resistencia del profesorado, el personal administrativo y el alumnado para defender los ideales de una universidad pública, democrática, libre y de alta calidad, referentes para la sociedad.

La masa crítica, en este sentido, generada básicamente por el modelo universitario democrático y pluralista, ha demostrado ser capaz de fomentar la resistencia en defensa de su forma de organización y, quizás, de su hegemonía. Mantener el modelo de universidad pública consagrado en la Constitución Federal Brasileña (Brasil, 1988) ofrece, en el movimiento de docentes, estudiantes y demás trabajadores de la educación, oportunidades concretas para contrarrestar los ataques neoliberales mediante el diálogo con la sociedad. De ahí la importancia de la institución jurídica de la extensión universitaria, en el sentido de fortalecer los tres pilares de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, mediados por una gestión democrática.

Corroboramos las ideas de Bandeira y Marques (2023), cuando mencionan que el aislamiento profesional de los docentes es un fenómeno social aún presente en las instituciones de educación superior, a pesar de los esfuerzos por fortalecer los Grupos de Investigación, una situación que requiere reflexión y consideración, ya que la educación es una construcción colectiva y debe superar su concepción instrumental, que, durante gran parte de su historia, ha sido marcada como tal:

La concepción del profesional que defiende la ideología reformista se basa en el profesional liberal, de modo que los docentes y gestores son entendidos como poseedores de conocimientos que deben aplicarse en el contexto escolar. Esta concepción del «profesional» de la educación presupone, además, una forma de trabajo individualizada, lo que conlleva el aislamiento de los docentes y el consiguiente debilitamiento de la profesión. (Aguar & Barguil, 2024, p. 10)

Hacemos hincapié en la intencionalidad de las prácticas educativas, ya que «el carácter pedagógico de la práctica educativa implica la explicación de los fines y los medios que orientan las funciones del docente y del estudiante en una dirección determinada» (Bandeira & Marques, 2023, p. 10). Por lo tanto, la evaluación docente debe considerarse un medio y no un fin en sí misma y, en consecuencia, delimitada por la relación entre la teoría y la práctica que la involucra. En consecuencia, la evaluación no se produce ni se producirá en un vacío conceptual, puesto que está configurada por las teorías y las cosmovisiones, reveladas por las prácticas pedagógicas (Luckesi, 2017).

La deconstrucción de la evaluación como guía para las prácticas, en general, con fines de control, socava la autonomía docente, porque, aunque ampliamente defendida en discursos y proyectos pedagógicos, se ve amenazada, entre otros factores, por la agenda contradictoria de las instituciones escolares, en su universo, ya que mientras coopera en la reproducción social y

el mantenimiento del *status quo*, también trabaja hacia la construcción de una visión crítica de la realidad, contribuyendo a su transformación (Aguiar & Barguil, 2024).

Obviamente, los intentos de distorsionar el proceso de trabajo en la universidad tienen fuertes repercusiones en las instituciones de educación básica, dado su papel como formadoras profesionales y productoras y difusoras de conocimiento sistematizado.

Mientras tanto, la educación contemporánea, influenciada por la ideología neoliberal y, en particular, por el uso de evaluaciones a gran escala, acentúa aún más esta contradicción, revelando una cierta desconexión entre el discurso teórico y la práctica pedagógica, estableciendo un control sobre el trabajo docente, incluso en las instituciones de educación superior.

Por lo tanto, fortalecer la autonomía del profesorado es imperativo, dada la configuración actual de las políticas de evaluación en la Educación Superior, con su énfasis en la demanda masiva de publicaciones y la Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil (ENADE), cuyo objetivo de evaluar a los estudiantes de pregrado y los cursos, especialmente los programas de formación docente, puede culminar en una práctica similar a la desarrollada en el sistema de Educación Básica, respecto a la formación de estudiantes para dar respuestas prefabricadas a preguntas estandarizadas. Una universidad pública debe garantizar la universalidad, un entorno propicio para la reflexión crítica, la diversidad cultural y el acceso y retención estudiantil con posibilidades concretas de éxito.

Según Contreras (2012), la autonomía docente se experimenta a través de tres dimensiones: obligación moral, compromiso con la comunidad y competencia profesional. Por ello, destacamos que la forma en que cada docente se relaciona con estas dimensiones es única, constituyendo su identidad y ejerciendo su autonomía, con base en los valores y compromisos que asume como educador. Sin embargo, en los últimos años, expresiones como “autonomía docente” y “calidad de la educación” han adquirido carácter de eslóganes; es decir, el concepto de autonomía se vacía de significado, siendo utilizado incluso en defensa de propuestas contrarias a la libertad docente o sistemas educativos de dudosa calidad.

En el contexto neoliberal, las reformas educativas rara vez se han cuestionado si los cambios propuestos se ajustan a nuestra concepción de la educación de calidad. Además, estas reformas, propuestas a nivel mundial por organizaciones multilaterales conservadoras como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sugieren que “la adopción de estas reformas parece entenderse como una forma de

superar las limitaciones fronterizas y adaptarse a un contexto globalizado” (Aguiar & Barguil, 2024, p. 7).

Según Ball (2002), los elementos constitutivos del “paquete de reformas” analizado son: el mercado, la capacidad de gestión y la performatividad. En cuanto a esta última, consideramos que se caracteriza por una exigencia de alto rendimiento, que conlleva la evaluación y comparación del conocimiento individual, una reforma subjetiva que se exige a los docentes mediante competencias concebidas como necesarias para la práctica docente, las cuales presuponen peligrosamente la transformación del actuar, pensar y sentir para satisfacer las demandas de eficiencia y eficacia.

Laval (2019) afirma enfáticamente que las escuelas y universidades, para satisfacer estas nuevas demandas, deben convertirse casi en empresas, operando según el modelo de las compañías privadas y con la obligación de lograr el máximo “rendimiento”. Sin embargo,

este discurso modernizador es históricamente una forma de redefinir el sistema educativo, en contraposición al humanismo tradicional, como una máquina productiva subordinada a modos de razonamiento y enfoques aplicables a otros sectores de la producción. Muchos progresistas no vieron dificultad en adherirse a este discurso, ya que parecía coincidir con los prometedores avances científicos y el “desarrollo de las fuerzas productivas”. (Laval, 2019, p. 36)

Coincidimos con Novaes (2022) cuando argumenta que, en las instituciones de educación superior, la política de “publicar o morir” demuestra la siguiente contradicción: “Para los burócratas, ha habido un aumento de la ‘eficiencia’. Para nosotros, la precariedad del trabajo docente” (p. 51). Parece que la calidad e importancia del trabajo docente, aún más en los excelentes cursos de posgrado, nos han reducido a una demanda cada vez más desmedida de publicaciones, a cualquier precio y con una calidad cuestionable (véase el aumento de las revistas depredadoras), para liderar los *rankings* internacionales, para cumplir con los requisitos de las agencias de financiación y, más aún, para reforzar la idea de que la universidad de la fase ultraliberal del capitalismo brasileño, en su faceta más cruel y que debe combatirse con todas las fuerzas, es la universidad colonial, porque “forma gestores para el capital internacional, produce y reproduce ignorancia con respaldo científico y se mercantiliza cada vez más” (Novaes, 2022, p. 33).

Vivimos en una época en la que la práctica del gerencialismo, analizada por Ball (2005), busca un mayor control sobre la labor docente. Los valores que antes impregnaban la gestión democrática son reemplazados por una cultura de eficiencia y eficacia que explota a los

docentes hasta el agotamiento en nombre de los resultados, los cuales pueden ser cuestionados, ya que a menudo se desvían de los preceptos de la escuela republicana, que era la formación humana integral.

En primer lugar, cabe destacar que el modelo gerencial introduce formas de organización y racionalización del trabajo en el contexto escolar, peculiaridades del mundo empresarial (Aguiar & Barguil; 2024; Laval, 2019; Novaes, 2022). También se observa un fortalecimiento de las prácticas de vigilancia y control sobre los trabajadores, lo que puede establecer o mantener prácticas autoritarias dentro de la institución educativa, algo que fue tan cuestionado durante la dictadura militar y que vuelve a debatirse con los intentos de consolidar la implementación de escuelas cívico-militares, especialmente en el Estado de São Paulo y, más recientemente, recordando el debate sobre el cobro de matrículas en las universidades públicas, bajo la justificación de recortes presupuestarios.

La política de educación superior se rige por las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para los cursos de pregrado, formuladas a finales de la década de 1990 para diversas carreras y que se han ido extendiendo gradualmente a casi todos los cursos existentes en el país. Estos documentos abarcan las características esenciales de cada profesión, además de señalar la necesidad de profesionales humanistas, críticos y reflexivos, con supuestos generales que abogan por una educación sólida y amplia, orientada a que los graduados puedan adaptarse a los cambios, especialmente en el mundo laboral y la producción de conocimiento.

En Brasil, como en todos los países alineados con la propuesta ultraliberal, las evaluaciones a gran escala se han utilizado no solo para diagnosticar problemas potenciales y así construir soluciones, sino también como instrumento de rendición de cuentas, mediante sanciones o recompensas (Afonso, 2012). Desde esta perspectiva, consideramos que la evaluación no se ha entendido eficazmente como un instrumento procedimental del trabajo educativo, lo que tergiversa su papel central en el ámbito formativo, que consiste en indicar elementos teóricos y conceptuales para concebir y modificar el currículo con el fin de mejorar el proceso de enseñanza en la dimensión evaluada. Esto, cuando se basa únicamente en procedimientos cuantitativos, puede menoscabar la autonomía docente en cuanto a la libertad de planificar acciones didáctico-científicas.

Otro aspecto a considerar es el peso que se le da al resultado de esta evaluación y sus consecuencias para la escuela, sin mencionar la posibilidad de diversas trampas (*gaming*), que permiten el logro de objetivos sin tener que seguir estrictamente los objetivos propuestos, para ganar los premios y evitar las sanciones comunes (Freitas, 2018; Koslinski et al., 2017).

En este contexto, la gestión empresarial y el establecimiento de relaciones jerárquicas y autoritarias dentro de la escuela, en nombre de la obtención de indicadores de calidad educativa, han dejado cada vez más a los docentes con las manos atadas, obstaculizando el ejercicio de su autonomía y, en consecuencia, la autonomía de los estudiantes.

Este es un problema grave que afecta a todo el sistema educativo, aumentando la responsabilidad de la universidad no solo para mejorar su sistema de evaluación, sino también por su papel en la formación de profesionales, tanto para la propia universidad como para la comunidad en general, especialmente en la educación básica.

## **FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA SÍNTESIS NECESARIA**

Una vez esbozado, en términos generales, el marco teórico en el que se basa el trabajo universitario, pasemos a señalar los principales resultados de la revisión bibliográfica realizada sobre el tema, que constituyen elementos fundamentales para el proceso de evaluación.

En nuestra opinión, un sistema de evaluación docente debe analizar si se han cumplido, cómo y en qué medida, los objetivos definidos en el Plan de Trabajo o la Propuesta de Actividad Docente. En primer lugar, destacamos que, en el caso de la educación superior, la actividad docente debe centrarse en el principio constitucional de la inseparabilidad de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, en procesos académicos mediados por la gestión.

Con base en este principio constitucional, las directrices para la extensión universitaria establecidas en el marco de la Resolución N° 7, del 18 de diciembre de 2018, de la Cámara de Educación Superior, instancia del Consejo Nacional de Educación (Brasil, 2018), son coherentes al proponer un proceso académico-formativo basado en la valoración de la persona humana, en sus relaciones con los demás y con el mundo, en el respeto como valor universal, en las diferencias individuales, sociales y culturales, y en la búsqueda del conocimiento plural.

Basándose en una revisión de la literatura y, en particular, en un análisis documental que resalta el papel de la curricularización de la extensión universitaria en la consolidación de la función social de la universidad, Miguel (2023) señala los siguientes elementos necesarios para su cumplimiento: influencias en la formación del estudiante en una dimensión humanística; sus implicaciones para el desarrollo social, económico y político, basadas en la inclusión y la contribución a la construcción de procesos de emancipación y empoderamiento; y el diálogo permanente con los diversos segmentos sociales, apuntando a la resignificación del saber, a través del reconocimiento, o no, de vínculos entre el saber científico y el saber cotidiano.



Al fortalecer los vínculos con la sociedad, la universidad puede lograr la construcción de procesos de formación interdisciplinarios, promoviendo la interacción entre modelos, conceptos y metodologías científicas de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, proporcionando interfaces entre ellas, tanto desde una perspectiva pedagógica como epistemológica, para la construcción de nuevo conocimiento. Esta es una dinámica de acción académica que favorece la interprofesionalidad, reconociendo la importancia de aprender a trabajar en equipo, valorando la reflexión sobre los roles profesionales, consolidando la perspectiva de resolución de problemas y negociación en los procesos de toma de decisiones, así como respetando las singularidades y diferencias en el enfoque del conocimiento y las prácticas profesionales.

Según esta perspectiva, se pueden establecer contrapuntos al modelo operativo, reforzando la tendencia hacia la universalidad mediante la creación de un modelo de universidad pública, laica y de calidad, con referencia social, centrada en la eficacia de la articulación entre docencia, investigación y extensión universitaria, mediada por la gestión. Esta visión del trabajo académico no puede basar la evaluación del profesorado principalmente en la investigación, sino que debe considerar las prerrogativas de la docencia en un proceso de renovación a través de la investigación, producido en sinergia con la extensión universitaria; es decir, un proceso evaluativo continuo que concibe la extensión universitaria como un espacio para ampliar el debate académico, consolidándose como un vasto campo de reflexiones teóricas, producción y difusión del conocimiento.

Estrictamente hablando, tomado como un proyecto colectivo y considerando las diferentes situaciones y etapas de desarrollo en los distintos casos universitarios, “el proceso de implementación de la curricularización solo será posible a través del diálogo, escuchando los significados de los principales protagonistas de las acciones de extensión dentro de la universidad, es decir, estudiantes y profesores” (Ribeiro et al., 2018, p. 335).

Si bien es aceptable que la enseñanza se centre más en una de las tres dimensiones de la tríada, dadas las vocaciones y habilidades individuales, algo que debe respetarse profundamente, un proceso de formación integral no puede aceptar razonablemente que, en el sistema de evaluación docente de la educación superior, no se observen los elementos centrales de cada una de las tres dimensiones establecidas en la legislación vigente, bajo pena de incumplir la misión histórica de la universidad, especialmente en lo que respecta a su función social.

Cabe señalar, sin embargo, que el problema no se limita a la legalidad; en sentido estricto, implica una concepción de la ciencia, puesto que todo conocimiento científico es respuesta a una pregunta, una incógnita o una tragedia, como la pandemia de la COVID-19, por ejemplo, lo que convierte la articulación del trípede académico en algo prometedor para el desarrollo científico y social. En este sentido, el gran reto para evaluar la labor docente en la academia reside en verificar si la enseñanza se realiza a través de la investigación y, al mismo tiempo, determinar si la investigación tiene una base social y se consolida mediante la extensión universitaria.

Este debate es relevante por su alcance social, académico y político, que abarca concepciones de universidad, sociedad y construcción del conocimiento. Por lo tanto, Marques y Stallivieri (2024) señalan la necesidad de formación continua para el profesorado, el alumnado y el personal técnico-administrativo involucrado en la extensión universitaria, mediante un plan organizativo que contemple los recursos necesarios para alcanzar estos objetivos.

Como institución social, la universidad, además de producir y difundir conocimiento, interviene en el sistema de relaciones sociales, contribuyendo a la transformación de las formas de ver, comprender y producir cosmovisiones, proyectando nuevas formas de acción académica, social y política. Dentro de este marco sociocultural, la universidad necesita desarrollar prácticas orientadas al reconocimiento público de su legitimidad y atribuciones, elementos que justifiquen el proceso de extensión universitaria.

Al analizar los fundamentos de un proyecto de extensión universitaria y sus implicaciones para la interacción de la universidad con otros sectores de la sociedad, Thiollent (2022) subraya que, al considerar una visión de la construcción social del conocimiento, las acciones de extensión universitaria pueden contemplar perspectivas de adaptación a los supuestos de la transformación social. Para el investigador, el trabajo académico debe abarcar un proceso de construcción social del conocimiento, materializado a través del diálogo inherente a las acciones de extensión, definido por encuestas diagnósticas, acciones formativas e investigación desarrollada en comunidades o instituciones, que implican una interacción dialógica entre la comunidad interna y externa de la universidad. Estrictamente hablando, sin el supuesto de la relación interna-externa de la universidad, no existe la extensión universitaria, ya que es este movimiento dialéctico el que contribuye a expandir y renovar el amplio espectro de la producción de conocimiento.

Basándose en un amplio espectro de relaciones sociales, como se describe a lo largo del texto, la evaluación del profesorado en la educación superior no puede, ni siquiera de forma encubierta, limitarse a una sola dimensión del trabajo académico. Al situarse dentro de las tesis principales que sustentan la curricularización de la extensión universitaria, sin desestimar el potencial de una producción superior a la media en términos de productos y procesos en una dimensión determinada, el trabajo colectivo puede y debe abarcar las individualidades, sin dejar de cumplir la misión histórica de la universidad, que tiende a la universalidad. Como corolario, lo contrario no es cierto; es decir, al sobrevalorar una de las dimensiones académicas, la universidad podría, estrictamente hablando, no cumplir su función social inherente.

Defender el principio de la inseparabilidad de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, considerado un elemento fundamental para la consolidación de una universidad democrática, implica establecer una interdependencia fructífera entre la academia y la sociedad, sustentada en una docencia de calidad, una investigación pertinente y una extensión con impacto social, articulada en un proceso dinámico de intercomunicación entre los distintos programas, proyectos y redes temáticas para la difusión del conocimiento. Asimismo, requiere un proceso de evaluación del profesorado basado en el trípode académico tradicional, mediado por la administración. En resumen, significa consolidar políticas públicas para la educación superior capaces de «pensar en una extensión universitaria que rompa con el paternalismo, la cultura política del autoritarismo, que niega y descalifica sistemáticamente la participación de la sociedad organizada en los asuntos públicos» (Fontenele, 2024, p. 6).

Enmarcada en este contexto de definición del trabajo universitario, la evaluación del profesorado valorará razonablemente el logro de cuatro parámetros fundamentales: producción y difusión del conocimiento científico; articulación entre teoría y práctica; formación profesional inicial y continua alineada con el ejercicio de la ciudadanía; y formación ética centrada en la dignidad de la condición humana, valores esenciales para la educación.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En el contexto actual del proceso de acumulación capitalista, la división internacional del trabajo impone a un país periférico como Brasil la reforma de su sistema educativo para adaptarlo a su papel en este nuevo orden. Desde esta perspectiva, el modelo universitario centrado en la articulación entre docencia, investigación y extensión, que exige grandes

inversiones y un profesorado cualificado con dedicación a tiempo completo, se considera obsoleto y sufre ataques oportunistas, especialmente en lo que respecta al apoyo presupuestario.

Según el pensamiento neoliberal, el modelo constitucional brasileño de universidades solo debería mantenerse de forma excepcional, entre otras razones, para servir a los intereses del mercado, como lo demuestran las iniciativas para aumentar los llamados centros de excelencia académica y los intentos de estrangulamiento presupuestario, a veces aplicados a las universidades, con el pretexto de racionalizar la maquinaria administrativa.

Al mismo tiempo, se le asigna a la universidad otro papel: el de instrumento para la formación acelerada, mediante cursos más cortos y sin un entorno de investigación adecuado; las llamadas universidades de enseñanza. A su vez, las instituciones que buscan articular la docencia, la investigación y la extensión universitaria ven obstaculizado su desempeño por el intento de vincular la producción y la difusión del conocimiento a las condiciones del mercado.

Predominante en el sector privado, configurado en “centros universitarios”, este modelo comienza a ganar fuerza en las universidades públicas, ya sea por la precariedad de las formas de contratación del personal docente o por la instauración de procesos de pregrado a distancia y la supervaloración de la producción bibliográfica. Esto explica, en cierta medida, las dificultades que se presentan para consolidar el proceso de extensión universitaria. Contemplado en el Plan Nacional de Educación 2014-2024, solo se consolidó en la mayoría de las instituciones al final de ese período, y aún se observa resistencia respecto al establecimiento de acciones orientadas a una relación dialógica con la sociedad y a la transformación del paradigma curricular técnico-lineal hacia una dimensión humanística de la educación, con el fin de orientar la posibilidad de una organización curricular en una dimensión crítico-emancipadora.

Como hemos argumentado a lo largo de este debate, una observación cuidadosa de los supuestos de la integración curricular de la extensión universitaria dentro del sistema de evaluación docente en la educación superior puede lograr, más allá de la necesaria relación dialógica con otros sectores de la sociedad —un requisito constitucional—, relaciones dinámicas en el proceso de producción y difusión del conocimiento, favoreciendo situaciones en las que los estudiantes sean conducidos a un rico proceso de reflexión, análisis y resolución de problemas socialmente relevantes.

Finalmente, cabe destacar que, si bien las universidades deben estar atentas a las necesidades del mundo laboral, no es aconsejable que se sometan a las leyes del mercado hasta el punto de que su producción científica se incline hacia el tecnicismo, una tendencia propia de

la llamada sociedad global. Este modelo avanza en el ámbito de la tecnocracia y retrocede en el proceso de desarrollo humano. Ahora bien, si uno de los objetivos de la investigación científica es encontrar soluciones a los problemas que enfrenta la humanidad, es necesario garantizar la autonomía para el descubrimiento, la innovación y la difusión del conocimiento científico.

De lo contrario, los temas de investigación estarían dictados exclusivamente por las contingencias de la vida cotidiana, lo que daría lugar a una universidad funcional que solo abordaría los problemas inmediatos planteados por las condiciones históricas y sociales imperantes y se mostraría incapaz de proyectar también cambios estructurales, fracasando así en la consolidación de su función social.

Sin una universidad gratuita, no hay libertad individual; el pensamiento crítico se ve limitado; y la cultura se empobrece.

## REFERENCIAS

- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471–484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- Aguiar, D. C. V., & Barguil, P. M. (2024). Autonomia e docência no cotidiano escolar sobralense: Efeitos da accountability. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, e10373. <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10373>
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3–23.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539–564.
- Bandeira, H. M. M., & Marques, E. S. A. (2023). Planejamento colaborativo: Necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023028. <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.16173>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Brasil. (2018). *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências*. Diário Oficial da União, 49–50.
- Carcanholo, R. A. (2010). Interpretações sobre o capitalismo atual. *Antítese*, 8, 7–28.
- Contreras, J. (2012). *Autonomia de professores*. Cortez.
- Duarte, N. (2016). Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. *Pro-Posições*, 21(1), 75–87.
- Fontenele, I. C. (2024). A curricularização da extensão no Brasil: História, concepções e desafios. *Katálysis*, 27, e97067. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2024.e97067>
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Garcia, A. V., & Hillesheim, J. (2017). Pobreza e desigualdades educacionais: Uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, 2(spe.), 131–147.



- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). Atlas.
- Koslinski, M. C., Ribeiro, E., & Oliveira, L. X. (2017). Indicadores educacionais e responsabilização escolar: Um estudo do "Prêmio Escola Nota Dez". *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(69), 804–846. <https://doi.org/10.18222/ea.v28i69.4087>
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Luckesi, C. C. (2017). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In I. C. A. Pereira & M. J. Pinho (Orgs.), *Perspectivas da formação docente: O programa Parfor em foco* (pp. 83–94). EDUFT.
- Marques, G. C. N., & Stallivieri, L. (2024). Estratégias práticas para a curricularização da extensão. *E-Curriculum*, 22, e53360. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e53360>
- Miguel, J. C. (2023). A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. *Práxis Educacional*, 19(50), e11534. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11534>
- Novaes, H. T. (2022). *Da universidade necessária à universidade para além do capital*. Lutas Anticapital.
- Oliva, G., & Silva, F. P. (2012). Ciência e inovação. *Revista USP*, 93, 59–68. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i93p59-68>
- Pires, F. T., & Gomes, S. S. (2024). Avaliação de desempenho docente na Educação Superior: Uma análise da produção acadêmica dos últimos dez anos. *Educação*, 49(1), e52. <https://doi.org/10.5902/1984644471799>
- Ribeiro, M. R. F., Mendes, F. F. F., & Silva, E. A. (2018). Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. *Conexão*, 14(3), 334–342. <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i3.0004>
- Thiollent, M. (2022). Construção do conhecimento e metodologia da extensão. In M. Thiollent, S. Imperatore, & S. R. M. Santos (Orgs.), *Extensão universitária: Concepções e reflexões metodológicas* (pp. 37–47). CRV.
- Trevisol, J. V., & Garmus, R. (2021). O princípio da autonomia na universidade brasileira: Sentidos em disputa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37(1), 307–326. <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105947>

### ***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 para su consulta dentro del propio texto.
  - ☐ **Contribuciones de los autores:** JCM: conceptualización, curación de datos, metodología, redacción y revisión; PCM: conceptualización, curación de datos, metodología, redacción del primer borrador, revisión y edición.
- 

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

