

La formación en Trabajo Social en Brasil: desafíos para su patrimonio académico-político y socio-profesional¹

Fátima da Silva Grave Ortiz²; Claudia Monica dos Santos³; Virginia Alves Carrara⁴; Yolanda Aparecida Demetrio Guerra⁵

Recibido: 22/05/2017 Revisado: 27/06/2017 / Aceptado: 05/07/2018

Disponible on line:

Resumen. Este texto tiene por objeto la formación en Trabajo Social en Brasil. Señala las repercusiones de las determinaciones macroscópicas en la formación de los profesionales y docentes en Trabajo Social, enfatizando algunos de sus desafíos para la concreción de un perfil profesional crítico, teóricamente consistente, comprometido con los valores humanos genéricos, y competente técnica y políticamente. Parte de la consideración de que el proyecto educativo brasileño, especialmente el de la enseñanza universitaria, históricamente se ha sometido a los imperativos del capital nacional y a las demandas inmediatas del mercado de trabajo. Es importante que el conjunto de los sujetos implicados (profesionales, docentes y estudiantes) sean conscientes de que la lucha contra la precarización de la formación profesional conlleva algo más que la mera lucha contra las propuestas gubernamentales vigentes; conlleva también la lectura de la realidad actual; una aprehensión crítica de los retrocesos, así como un análisis responsable de los avances, reconociendo siempre las conquistas obtenidas hasta ahora, teniéndolas en consideración en el establecimiento de las salidas y estrategias en defensa del proyecto de formación.

Palabras clave: Trabajo Social; enseñanza superior; formación profesional; mercantilización; Proceso de Bolonia.

[en] Social work training in Brazil: challenges for its academic-political and socio-professional patrimony

Abstract. The object of this paper is social work training in Brazil. It examines the repercussions of macroscopic decisions for the training of social work professionals and teachers, emphasising some of the challenges in developing a critical and theoretically consistent professional profile that is committed to universal human values and technically and politically competent. The premise is the observation that particularly in terms of university education, the Brazilian education programme has historically been subject to the imperatives of the national capital and to the immediate demands of the labour market. It is important for the range of participating subjects (professionals, teachers and students) to be aware that the fight against precariousness of professional training entails more than merely opposing current government policies. It also involves examining contemporary reality, with a critical understanding of setbacks as well as a responsible analysis of advances. There should always be a recognition of the achievements to date, which should be taken into consideration in establishing outcomes and strategies for defending the training programme.

Key words: social work, higher education, professional training, Bologna process.

Sumario: Introducción. 1. El proceso de contrarreforma de la educación superior en Brasil. 2. Consecuencias para el proceso de formación profesional del Trabajo Social. 3. Consideraciones finales. 4. Referencias bibliográficas.

¹ Este texto es producto de la presentación oral realizada en la I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação, no Simpósio *Os Impactos da Lógica mercantil na Formação em Serviço Social: as particularidades entre Portugal, Espanha e Brasil*, que tuvo lugar en julio de 2015 en la ciudad de Lisboa, Portugal.

² Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil
fgraveortiz@gmail.com

³ Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil
cmonicasantos@gmail.com

⁴ Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil
vcarrara@oi.com.br

⁵ Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil
yguerra1@terra.com.br

Cómo citar: da Silva Grave Ortiz, F.; Monica dos Santos, C.; Alves Carrara, V.; Aparecida, Y.; Guerra, D. (2019). La formación en Trabajo Social en Brasil: desafíos para su patrimonio académico-político y socio-profesional en *Cuad. trab. soc.* 32(1), 113-121.

Introducción

El proyecto educativo brasileño, especialmente el de la enseñanza universitaria, históricamente se ha sometido a los imperativos del capital nacional e internacional y a las demandas inmediatas del mercado de trabajo.

La crisis estructural del capital (Mészáros, 2009) soportada por los países capitalistas desde la primera década de este nuevo milenio (2007-2008) y considerada de gran proporción, hace que dicha cuestión sea aún más compleja. Se imponen medidas de austeridad fiscal a los países del capitalismo central y periférico, confrontándose con sus conquistas históricas en los ámbitos de los derechos y del Estado social, con implicaciones tanto para los países europeos como para los de América Latina, tales como: reducción de las tasas de crecimiento; altos niveles de desempleo; precarización del trabajo; reducción salarial y privatizaciones incluso en la educación superior, transformándola en una mercancía cuyas características son las de que se produzca de manera rápida y a bajo coste.

Las tendencias de mercantilización de la enseñanza superior adquieren relieve a partir de 1999, con la firma de la Declaración de Bolonia que impulsa el Plan Bolonia⁶. Esta reglamentación forma parte de las recomendaciones del Banco Mundial (BM) y de la Organización Mundial del Comercio (OMC), como uno de los requisitos para la formulación y reforma de la enseñanza superior europea, expresando las nuevas exigencias de formación profesional en consonancia con las determinaciones del actual padrón de acumulación flexible y del neoliberalismo, presentes en los países de la Unión Europea.

La Declaración de Bolonia es, así, el resultado de una decisión política que propone el establecimiento de nuevas directrices para la enseñanza superior, tornándola semejante en todos los países la Unión Europea, a partir de algunos aspectos centrales, como legibilidad y comparabilidad de los diferentes grados académicos: organización de los *currícula* en tres

ciclos cortos de estudio – tres o cuatro años para licenciatura-grado (como en España); dos años para el máster, y tres años para el doctorado, con acceso directo y rápido, a través de un sistema de integración de los ciclos; establecimiento de un sistema de créditos convalidables en todos los países de la Unión Europea; estímulos a la promoción de la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores; cooperación europea para garantizar la calidad de la enseñanza, la formación y la investigación y el establecimiento de sistemas comunes de evaluación e socialización del conocimiento.

Es importante resaltar que Brasil, a pesar de no formar parte del Plan Bolonia, en 2009 pasa a constituir el “Fórum Político de Bolonia”, compuesto por 20 países. Según Boschetti (2016), tiene por objeto la expansión mundial de las directrices del Plan Bolonia. En marzo de 2010, se crea el Fórum Político de Bolonia, en el que se lanza oficialmente el Espacio Europeo de Educación Superior, con el fin de consolidar el Plan Bolonia.

La incorporación de las indicaciones de la Declaración de Bolonia por los Estados, como en el caso brasileño, ha provocado una alteración estructural de la enseñanza superior hacia su aligeramiento, competitividad y sujeción a las demandas del mercado. Como veremos a continuación, la política educativa en Brasil, camina, desde hace tiempo, en esta dirección, aunque su participación en el Fórum Político de Bolonia ha intensificado este proceso de deterioro de la educación en el país, contrariamente a una formación crítica, pública, gratuita socialmente referenciada, presencial y de calidad para todos. Esta redirección se defiende en el Proyecto de formación del trabajador social en Brasil, aprobado en 1996, en la asamblea general de la *Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social* (Asociación brasileña de enseñanza en Trabajo Social, ABESS, actualmente la *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*, Asociación brasileña de enseñanza e investigación en Trabajo Social, ABEPS).

⁶ El Plan Bolonia es el resultado de una serie de reuniones de ministros responsables por la enseñanza superior, en las que se tomaron decisiones políticas tendentes a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior hasta 2010, siendo éste, expresión del proceso de reformas iniciadas a partir de la Declaración de Bolonia (*Ensino Superior na Europa 2009: evolução do Processo de Bolonha*. Disponible en: <http://www.eurydice.org> (Consultado el 19 de agosto de 2016).

Ante las determinaciones macroscópicas que constituyen la base sobre la que se asienta la formación profesional de los trabajadores sociales brasileños, este texto pretende apuntar las repercusiones en la formación de los profesionales y docentes del Trabajo Social, enfatizando algunos de sus desafíos para la concreción de un perfil profesional crítico, teóricamente consistente, comprometido con los valores humanos genéricos y técnica y políticamente competente.

1. El proceso de contrarreforma de la educación superior en Brasil

La configuración de la enseñanza superior actual en Brasil ha sido objeto de innumerables estudios, por su complejidad y heterogeneidad. En Brasil, la concepción de educación privilegiada, iniciada en la década de 1960 con el período de la “autocracia burguesa” - fortalecida en los dos gobiernos del presidente Fernando Henrique Cardoso y continuando con los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Rousseff - se hace visible en la propuesta de “reforma” de la enseñanza superior en desarrollo, y se encuentra en disonancia con la concepción defendida en la propuesta de formación profesional de los trabajadores sociales.

Estudiosos de la política educativa⁷ afirman que en Brasil prevalece la idea de que no hay espacio en el país para dedicarse a la investigación básica, sino que debe convertirse en un aplicador de las tecnologías y de los procesos desarrollados, por lo que se efectúan apenas incursiones en la investigación aplicada.

Así, la problemática se encuentra no solo en el aumento de las inversiones empresariales en las universidades públicas, sino también en su significación: la sumisión de las investigaciones a los intereses del mercado, *com um possível comprometimento da liberdade e da autonomia na produção do conhecimento* (Boschetti, 2000, p.90).

El capital no se adueña sólo de los resultados de las investigaciones, sino que interviene también en la dirección de éstas, haciendo que *a universidade passe a ser um centro de produção de ciência e tecnologia, filtrada pelos interesses do grande capital, em troca dos subsídios e financiamentos concedidos* (Iamoto, 2000, p. 44).

El objetivo de reordenar el papel de la educación superior en el país se ha materializado a través de la propuesta de la *Universidade Nova*, en el *Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Programa de apoyo al Plan de restructuración y expansión de las Universidades Federales, REUNI – 24/04/2007) y de la propuesta de la *Universidade Aberta* (Brasil, Decreto 5.622 de 19/12/2005).

El gobierno federal lanza, en 24 de abril de 2007, el *Plano de Desenvolvimento da Educação* (Plan de desarrollo de la Educación, PDE, que se integra en el *Programa de Aceleração do Crescimento* (Programa de aceleración para el crecimiento, PAC). Este plan es una parte constitutiva de la reforma universitaria en acto, bajo una fuerte influencia de organismos internacionales, tales como: ONU, BM, FMI y OMC.

Ya a mediados de los años 1980, durante el Gobierno Sarney, se creó el *Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior* (Grupo ejecutivo para la reformulación de la enseñanza superior, GERES).

Durante el Gobierno Collor se construye la argumentación de ataque al “modelo único” de universidad, defendiendo la necesidad de su diversificación, patente en la idea de “universidad de la enseñanza”, rompiendo con la concepción de universidad como un espacio de enseñanza, investigación y extensión.

Entre sus iniciativas para la reformulación de la educación superior brasileña, se pueden destacar seis: 1) la PEC - *Proposta de Emenda à Constituição* (Propuesta de enmienda a la Constitución, n° 56/91, denominada *Abertura da economia brasileira e modernização das universidades* (Apertura de la economía brasileña y modernización de las universidades), cuyo objeto es destinar a las universidades públicas un porcentaje fijo de presupuesto para que puedan responsabilizarse de su propio gasto; 2) la PEC dirigida a la transformación de la universidad pública en una organización, retirando de los funcionarios, la condición de servidores públicos; 3) la Ley n° 8.248/91 relacionada con el fin de la protección a la industria nacional de ordenadores y abriendo el país a la importación de tecnologías; 4) la propuesta de extinción de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Coordinación de Perfeccionamiento del per-

⁷ Entre otros, podemos destacar a Dahmer (2015) y Lima (2005).

sonal de nivel superior, CAPES) y del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, INEP; la inoperancia de los preceptos constitucionales referentes al mínimo del 18 por ciento del presupuesto anual destinado a la educación; 6) la controversia del poder ejecutivo con el *Conselho Federal de Educação* (CFE), posteriormente extinguido durante el gobierno Itamar (de 1993 a 1995), y que dio lugar a la tendencia privatizadora en la política educativa (Lima, 2005).

No obstante, fue en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso cuando la concepción de “universidad de enseñanza” se convirtió en propuesta de acción del *Ministério da Educação* (MEC): *expandir o sistema de ensino superior público por meio da otimização dos recursos institucionais aos modelos existentes* (Planejamento Político - Estratégico 1995/1998; MEC, 1995 p.26), tomando como referencia una de las directrices del Banco Mundial para la “reforma” de la enseñanza superior en los países en vías de desarrollo.

El gobierno de Lula da Silva no supone un cambio en la dirección de dichas propuestas. Al contrario, da continuidad a ese proceso. De este periodo cabe destacar el *Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI) cuyos objetivos son: evitar la profesionalización precoz y cerrada por medio de la introducción de dos ciclos o niveles de formación, así como promover una reducción de las tasas de abandono o aumentar el número de plazas. Es decir: *criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação (...) utilizando-se do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes* (Brasil, Decreto n 6.096 de 24 de abril de 2007).

Con el REUNI se pretende imponer un aumento del 100 por cien de las plazas de nuevo ingreso. Se trata de un proyecto que pretende atender a una fuerte demanda social de formación superior, sin la calidad necesaria para tal fin. La propuesta del REUNI divide a las universidades públicas, ofreciendo ciertos cursos para las masas y otros para la elite intelectual.

El programa de *Aceleração do Crescimento* (PAC)⁸ y dentro de éste el *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), no prevén nuevos recursos, sino que pretenden alcanzar sus objetivos por medio de una redistribución de pesos y del incentivo de acciones dentro de una perspectiva de colaboraciones establecidas entre las esferas pública y privada – (PPP) (Brasil, Ley N° 11.079/04).

Según dicha ley, lo público puede invertir en lo privado y viceversa. En este contexto, algunos servicios – prestados o no por el Estado – pasan a considerarse públicos (entre ellos la educación), y al ser públicos, pueden recibir ayudas con cargo a los presupuestos del Estado.

El proceso de privatización y mercantilización de la enseñanza superior en la dirección de la precarización de la enseñanza pública y la proliferación de la enseñanza privada forman parte de este proceso y son la marca de esta política. Según los datos del *Censo da Educação Superior* (Santos y Abreu, 2012) en el periodo de 2004 a 2009, Brasil tenía 2.314 instituciones de enseñanza superior, de las cuales 186 (8,0 por ciento) eran universidades, 127 (5,5 por ciento) centros universitarios, 1.966 (85 por ciento) facultades, y 35 institutos federales y centro federales de *Educação Tecnológica* (CEFET). Las mismas instituciones de enseñanza superior, identificadas por su dependencia administrativa, estaban distribuidas en 2010 -según datos del INEP/MEC- de la forma siguiente: 245 públicas, (94 federales, 84 estatales, y 67 municipales) y 2.069 instituciones privadas. Según el Resumen Técnico del INEP de 2010, *o número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%* (Santos y Abreu, 2012, p.12).

Actualmente, las universidades federales cuentan con 267 campus, de los cuales 115 surgen a partir de 2003. Fue durante el gobierno de Lula da Silva cuando se crearon más universidades, según el censo realizado por el MEC: 14 nuevas universidades. Sin embargo, también es cierto que dicha expansión fue objeto de una gran reducción de recursos, convirtiendo en inviables las actividades docentes, principalmente durante el gobierno de Dilma

⁸ El Programa de *Aceleração do Crescimento* (PAC) se creó en 2007 como un plan gubernamental estratégico para retomar la inversión en determinados ámbitos como la infraestructura urbana y social, logística y energética del país. Sin embargo, el análisis crítico del mismo señala que el desarrollo del citado Programa favorece significativamente los intereses privados a partir de las llamadas “colaboraciones público – privado”.

Roussef. Este proceso viene asfixiando financieramente a las universidades federales, obstaculizando su supervivencia cotidiana, ya que el fuerte recorte de los recursos ha impedido incluso, el pago de los gastos relativos al coste institucional.

En el periodo comprendido entre 2006 y 2010, el curso de Trabajo Social fue el que más creció, el 116,19 por ciento, perdiendo apenas en comparación con los cursos tecnológicos. Aunque a partir de una observación inmediata, podemos afirmar que el Estado brasileño ha expresado su compromiso con la educación, al ampliar el acceso a la enseñanza superior (ratificando una histórica bandera de lucha por los movimientos sociales entre ellos el docente y el estudiantil). Un análisis crítico de dicho periodo, indica que en los últimos gobiernos se observa la negación de la educación como un derecho y el refuerzo de la educación como un servicio a ser adquirido en el mercado.

Así, pese a que la enseñanza superior en Brasil históricamente se ha caracterizado por el incentivo de los diversos gobiernos (desde los militares) al crecimiento vinculado a la esfera privada y no a la concepción de un derecho, los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, desencadenaron varias medidas en esta dirección: examen nacional de curso; másteres profesionales; sustitución de los *curricula* mínimos por directrices curriculares; cursos secuenciales; cursos a distancia en diferentes niveles; precarización de las condiciones de trabajo docente y la desvinculación del trabajo en la carrera.

Estas medidas siguen las orientaciones de los organismos internacionales para reforzar la privatización de las políticas sociales, así como el favorecimiento y expansión de los servicios privados, lo que lleva a la masificación, aceleración y descalificación de la enseñanza y reconfiguración de las profesiones.

En relación al año 2008, los cursos de la modalidad a distancia (EAD) aumentaron el 30,4 por ciento, mientras que los presenciales el 12,5 por ciento. En el año 2009, las matrículas en la modalidad EAD alcanzaron el 14,1 por ciento del total de las matrículas en los cursos de grado. En esta modalidad, la mitad de los cursos son de licenciatura, mientras que

en los cursos presenciales el 71 por ciento son licenciatura, sumando un total de 68.055 de matrículas en 2009 en la modalidad de EAD (Dahmer, 2016).

Entre los grandes cursos ofrecidos en la modalidad a distancia, el de Trabajo Social ocupa el tercer lugar en número de plazas ofrecidas, perdiendo tan solo para los grados de Pedagogía y ADE (INEP/MEC, 2010b).

Los datos recogidos en diciembre de 2015 por el Ministerio de Educación (<http://emec.mec.gov.br>) indican que había, hasta la fecha, 443 grados de Trabajo Social presenciales en Brasil, de los cuales cerca de 50 eran públicos y todos los demás privados, lo que demuestra el fuerte predominio del ámbito privado en todas las áreas de formación superior, no siendo en la nuestra diferente.

Junto a ellos, los datos de la *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social* (ABEPSS) demuestran, a partir de los estudios realizados en julio del mismo año con el *Ministério da Educação* (MEC), que 12 universidades ofrecen la modalidad de enseñanza a distancia en nuestra área, lo que supone más de 66.000 plazas de grado en la misma.

El EAD fue presentado por el Ministerio como un instrumento capaz de garantizar la democratización de la enseñanza superior y de realizar una responsabilidad social. No obstante, es plausible el descontrol del MEC sobre la monitorización y evaluación de esta modalidad de enseñanza. Además, según manifiesta el *Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior* (Sindicato Nacional de los Docentes de la Enseñanza superior), (ANDES, 2005), no es en el mercado o a través del mismo, el medio por el que la se hace posible la democratización del acceso a la enseñanza.⁹

Sin cuestionar las bases legales del EAD en el país, lo que se pretende es argüir lo que dicha modalidad supone para la precarización, masificación y mercantilización de la enseñanza superior: sus repercusiones en una formación profesional sin calidad y sus ataques directos a la formación de los trabajadores sociales cuyo proyecto es contrario a dicha lógica. Así, la crítica al EAD debe extenderse a cualquier forma precaria de formación profesional. Las entidades representativas del Trabajo Social reiteran que, independientemente de la seriedad prego-

⁹ Según la *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior* (ABMES, 2005): "(...) quem está promovendo esses princípios [e aqui se refere aos de democratização, inclusão social e apoio ao estudante, bem como à expansão do acesso à educação superior], na prática e não no discurso, é exatamente o setor privado" (p.30).

nada por las instituciones que ofrecen cursos a distancia, la modalidad en sí misma se revela incapaz de garantizar prerrogativas que son innegociables en la formación en Trabajo Social: la formación crítica en debates, el intercambio de experiencias, la interacción docente-discente, la participación en los movimientos estudiantiles, la posibilidad de trabajar una bibliografía densa y completa, la indivisibilidad entre enseñanza, investigación y extensión y la realización de prácticas con una supervisión de calidad, entre otras exigencias.

Frente a esta realidad de la educación superior en Brasil, se hace necesario señalar el impacto que sufre la formación profesional de los trabajadores sociales. ¿Qué implicaciones supone someter la formación de una profesión, como Trabajo Social, al modelo vigente? Para encuadrar esta cuestión, partimos del perfil profesional que se pretende formar, articulado con las determinaciones propias de la cultura históricamente construida por esta profesión y de su proyecto profesional crítico. Ante ello, indicamos algunos desafíos práctico-profesionales, teóricos y políticos que la actual coyuntura impone a la formación de los profesionales.

2. Consecuencias para el proceso de formación profesional del Trabajo Social

Esta política de educación, al favorecer a los intereses de mercado en detrimento de la primacía de los intereses de la sociedad, interfiere directamente en las condiciones objetivas para la configuración del perfil del profesional que se quiere formar, así como para quien quiere formar a este profesional. Esta alteración en la dirección de la formación profesional, perjudica incluso la relación intrínseca del proyecto de formación (o mejor dicho, del proyecto ético-político) con el proyecto social de la clase trabajadora.¹⁰

Según Santos y Abreu (2012), Souza Filho y Santos (2013), las orientaciones de la política de enseñanza superior tienden a determinar un perfil del profesional que se pretende formar, siendo éste un profesional eficaz y eficiente para atender únicamente las necesidades del

mercado. Por lo tanto, a este profesional se le forma para el mercado. Ante una lógica como ésta, determinada por el mercado,

O que se põe em discussão é o próprio perfil do profissional que se pretende assegurar: um técnico treinado para intervir num campo de ação determinado com a máxima eficiência operativa, ou um intelectual que, habilitado para operar numa área particular, compreende o sentido social da operação e a significância da área no conjunto da problemática social. (...) Em resumo confrontam-se dois 'paradigmas' de profissional: o técnico bem adestrado que vai operar instrumentalmente sobre as demandas do mercado de trabalho tal como elas se apresentam ou o intelectual que, com qualificação operativa, vai intervir sobre aquelas demandas a partir da sua compreensão teórico-crítica, identificando a significação, os limites e as alternativas da ação focalizada (Netto, 1996, p.125).

En la perspectiva de la “reforma” universitaria actual, la universidad se instituye exclusivamente para transmitir conocimientos que atiendan a la formación de mano de obra especializada para el mercado de trabajo, imponiéndose a sí misma, una tendencia mercantil y empresarial, incentivando la privatización y sometiéndose a los intereses empresariales.

Conforme Santos y Abreu (2012) y Sousa y Santos (2013), este “a quién” formar es preponderante en la definición del “por qué” de la educación superior, destacado en esta cita de Iamamoto (2000):

A contrapartida [da autonomia financeira] é a negação da autonomia do conhecimento, enquanto livre produção do saber. O seu fim deixa de ser a descoberta da verdade histórica, a busca do saber universal, passando a ser dominada pelo “saber pragmático e instrumental”, “operativo” “internalizado”, produzido sob encomenda para que as “coisas funcionem”. Faz com que a universidade, em nome da internacionalidade, perca a sua universalidade (p.50).

Los autores antes citados nos recuerdan que el crecimiento acelerado de las carreras de Traba-

¹⁰ El proyecto ético-político es un proyecto colectivo profesional. Según Netto, la categoría profesional construye proyectos profesionales que “apresentam a autoimagem da profissão, elegend valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais” (Netto, 1999, p.95).

jo Social en Brasil ocurre en 1996, justo después de la discusión y aprobación por la categoría profesional, de una nueva propuesta curricular. Ello significa que los nuevos cursos no acompañaron este proceso, sino que nacieron sobre todo, a partir de los procesos deletéreos presentes en la coyuntura contemporánea señalados en los párrafos anteriores. Es indiscutible que éstos inciden frontalmente en las dificultades sentidas por las diversas unidades de formación académica en la implantación de nuevas directrices curriculares aprobadas por la categoría.

Esta realidad ha sido considerada por las entidades de la categoría (ABEPSS, CFESS, CRESS, ENESSO)¹¹ con cuyas preocupaciones vienen intentando estimular el debate de las directrices curriculares del proyecto de formación profesional, las difunden e incrementan las oportunidades para que sean asimiladas y defendidas por estas nuevas instituciones.¹²

No debe perderse de vista que no son solo las determinaciones dadas por las alteraciones en curso en la sociedad las que deben direccionar la formación del trabajador social ya que, al abarcar nuevas demandas, exigir nuevas capacidades estratégicas, buscar la excelencia y trabajar creativamente, deben componer la formación del trabajador social, sin que esta formación adquiera nuevas exigencias que puedan herir a las propuestas de las directrices.

De este modo, a pesar de que el proyecto de formación profesional del trabajador social precisa tratar de los cambios en curso, es fundamental que sus parámetros, su espíritu de una formación crítica y desalienadora no se pierdan en este trayecto.

La propuesta de formación en desarrollo en el Trabajo Social sostiene la importancia de este trípode para la universidad brasileña, siendo uno de sus principios la *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* (ABESS/CEDEPSS, 1996b, p.1).

En lo referente a la investigación, se concibe como una parte constitutiva del ejercicio profesional y, por lo tanto, de la formación. En palabras de la ABESS/CEDEPSS (1996a):

De fato, a pesquisa das situações concretas é o caminho para a identificação das mediações históricas necessárias à superação da defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade e os fenômenos singulares com os quais se defronta o profissional no mercado de trabalho. Aliás, a principal via para superar a reconhecida dicotomia entre teoria e prática, requalificando a ação profissional e preservando a sua legitimidade (p.152).

De esta forma, en la propuesta la investigación no puede ser una actividad eventual, sino un elemento inherente al trabajo y al proceso de formación profesional.¹³

Igualmente, es importante la actividad de extensión, ambas consideradas como “actividades complementarias”, junto con las consideradas como formación básica. Con ello, estas actividades no pueden tener apenas un carácter mercantil de oferta de servicios y venta de productos, sino que debe objetivar la enseñanza y el acercamiento de la universidad a la sociedad, del conocimiento a la realidad.

Actualmente, vemos las consecuencias directas de esta política de gobierno en la realización de prácticas obligatorias. Las prácticas supervisadas están siendo un arma relevante en el combate a las instituciones que no se han preocupado por una formación de calidad, ya que por medio de la *Resolução do CFESS 533, de 29 de setembro de 2008*, la restricción del número de alumnos supervisados por área (al máximo 1 por cada 10 horas de servicio) ha sido un instrumento contrario a la precarización no solo del ejercicio profesional, sino también de la formación. Además, las prácti-

¹¹ ABEPSS: *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social* // Asociación brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social ; CFESS: *Conselho Federal de Serviço Social* // Consejo Federal de Trabajo Social; CRESS: *Conselho Regional de Serviço Social* // Consejo Regional de Trabajo Social ; ENESSO: *Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social* // Ejecutiva Nacional de Estudiantes de Trabajo Social.

¹² En este sentido, iniciativas, como el *Projeto ABEPSS Itinerante*, han sido importantes. En la primera edición del proyecto, en 2012, el tema desarrollado en diversas oficinas fue el de las Directrices curriculares y el proyecto de formación profesional. Ya en 2014, en su segunda edición, el proyecto enfocó la temática de las prácticas supervisadas. Según datos de la propia ABEPSS (www.abepps.org.br), en 2004, el citado proyecto llegó a 22 estados brasileños, alcanzando a un público de casi 1.000 personas entre docentes, estudiantes de grado y postgrado y en prácticas. En 2016, el proyecto completó su tercera edición, cuyo objetivo se centra en el debate de los fundamentos históricos, teórico-metodológicos y ético-políticos del Trabajo Social.

¹³ Como parte de las estrategias de afrontamiento de la lógica imperante en las agencias de fomento a las investigaciones en Brasil que estimulan la competitividad, la creación de grupo temáticos de investigación/ Grupos Temáticos de Pesquisa (GTR), en la gestión de 2009-2010 se contribuye a la ruptura con el aislamiento, con la lógica de la investigación individual y dispersión del conocimiento.

cas supervisadas cumplen el importante papel de ser un espacio privilegiado para la expresión de la unidad entre la teoría y la práctica.

Además de la resolución citada, la *Política Nacional de Estágio* (Política Nacional de Prácticas, PNE) que elabora la ABEPSS, pese a ser una indicación política y no tener fuerza de ley, ha sido un instrumento de lucha de la categoría en pro de una educación superior de calidad, junto con la resolución del CFESS 533/2008.

También es importante señalar que el crecimiento sin control de las carreras de Trabajo Social en el país trae consigo serias consecuencias para el ejercicio profesional, para las relaciones de trabajo y las condiciones salariales. Iamamoto (2000 citado en Santos, 2006) muestra que esta situación puede generar un crecimiento acelerado del desempleo, presionando el suelo salarial y estimulando la precarización de las condiciones de trabajo y la inseguridad laboral. Así, este crecimiento puede generar la creación de una “ejército de reserva de trabajadores sociales”. La pérdida de calidad en la formación puede estimular el *reforço de mecanismo ideológicos que facilitam a submissão dos profissionais às normas do mercado, acarretando um processo de despolitização da categoria* (idem, p.30). Esto es, el profesional se destina a atender a las demandas de mercado, que interviene en el “para quién formar” y en el “perfil profesional que se quiere formar”.

3. Consideraciones finales

A pesar de tratarse de un contexto regresivo para la formación graduada, el conjunto de potencialidades resultante de las cuatro décadas de implantación del posgrado *stricto sensu* en Trabajo Social en Brasil, en las que se logró construir un espacio que se encuentra en crecimiento y posee vitalidad y enormes posibilidades, sobre todo por su carácter interdisciplinar y su perspectiva crítica, los reflejos de este modelo iluminaron el área en varios aspectos.

Son 34 programas de posgrado: 34 cursos de máster y 16 de doctorado, todos de carácter académico en las áreas de Trabajo Social y Políticas Sociales. La producción crítica del Trabajo Social brasileño viene atravesando el continente latinoamericano, especialmente a través de la interlocución privilegiada que establece con el Trabajo Social latinoamericano,

en la perspectiva de realizar proyectos integrados y de internacionalización.

Las entidades representativas de la categoría en el ámbito de la formación y del trabajo: la *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social* (ABEPSS) y el *Conselho Federal de Serviço Social* (CFESS), en conjunto con la *Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social* (ENESSO) se enfrentan a la crítica colectiva y a la lógica instrumental del modelo de enseñanza que hemos contextualizado.

Como patrimonio histórico de la profesión, se encuentra la construcción de una fuerte relación entre el grado y el postgrado. Defendemos el principio de que la formación posgraduada debe ofrecer apoyos a la graduación y ésta deberá facilitar los objetos que deberán profundizarse en el postgrado. Dicha relación se expresa en la existencia de núcleos, grupos y redes de investigación consolidados en la materia, que involucran al grado y al postgrado, en una producción que viene siendo reconocida nacional e internacionalmente.

Para los diversos sectores de la categoría profesional y sus entidades, el desafío está en el refuerzo del proceso de organización nacional e internacional en los ámbitos académico-científico y profesional, en la inversión en los intercambios institucionales, en las investigaciones integradas como estrategias colectivas de resistencia y en la búsqueda de unidad en la lucha de toda la sociedad en pro de una educación laica, pública, socialmente relevante, plural y que represente un proyecto emancipador de la educación.

Afrontar la lógica neoliberal, construir una cultura universitaria que se contraponga al productivismo, al *cuantativismo*, a la banalización del conocimiento y a la competitividad, es la función de un pensamiento racionalista, crítico y dialéctico, direccionado a la formación de profesionales comprometidos con los sectores orientados preferencialmente a la atención de las demandas de la clase trabajadora y a los valores humano-genéricos.

Es importante que la categoría sea consciente de que la lucha contra la precarización de la formación profesional conlleva más que la mera lucha contra las propuestas gubernamentales vigentes. Conlleva también la lectura de la realidad actual, una aprehensión crítica de los retrocesos, así como un análisis responsable de los avances, reconociendo siempre las conquistas hasta ahora obtenidas, teniéndolas

em consideración en el establecimiento de las salidas y estrategias en defensa del proyecto de formación. Ello es así porque é preciso refinar os conceitos. Eles precisam ser claros para não haver confusão quando se pretende explicar a

realidade. Senão, não se explica coisa nenhuma, apenas se desloca a ignorância de um nível para outro (Fernandes, 1995, p.5, citado em Duriguetto, 2007, p.216).

Referencias bibliográficas

- ABESS/CEDEPSS. (1996a). Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social: en base al Currículo Mínimo aprobado en Assembleia Geral Extraordinária de 8 de noviembre de 1996. *Cadernos ABESS*, 7.
- ABESS/CEDEPSS. (1996b). Proposta básica para o projeto de formação profissional. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 50. São Paulo: Cortez.
- ABMES. (2005). Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior. *Cadernos 15*. Brasília-DF.
- ANDES. (2005). 6º CONAD Extraordinário do ANDES - Sindicato Nacional. *Caderno de Textos*. Brasília-DF.
- BANCO MUNDIAL. (2009, septiembre 25). *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*. [On line] Disponible: http://www-wds.worldbank.org/servlet/main?menuPK=64187510&pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&entityID=000090341_20050614161209.
- Boschetti, I. (2000). Implicações da reforma do ensino superior para a formação do assistente social: Desafios para a ABEPSS. *Revista Temporalis*, 1, 81-97.
- Boschetti, I. (2004). O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação: o ensino do trabalho profissional: desafios para a afirmação das Diretrizes Curriculares e do projeto ético-político. *Revista Temporalis*, 8, 17-30.
- Boschetti, I. (2016). Implicações da Crise do Capital na Política de Educação Superior no Brasil no Contexto Atual. En: Claudia Santos, Alzira Lewgoy y Maria Helena Abreu (eds.), *A Supervisão de Estágio em Serviço Social: Aprendizados, Processos e Desafios*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Cassab, M.A.T. y Lima, K.R. de S.(2002). O ensino de graduação no Serviço Social –principais impasses e importantes potencialidades. *Revista Temporalis Suplemento*, 77-88.
- Dahmer, L.P. (2008). *Educação e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da Formação Profissional*. São Paulo: Xamã Editora.
- Dahmer, L.P. (2015). *Perfil expansionista do ensino superior brasileiro e impactos na formação profissional em serviço social*. Rio de Janeiro: Editora Lumen-Juris.
- Duriguetto, M.L.(2007). *Sociedade civil e democracia: um debate necessário*. São Paulo: Cortez.
- Guerra, Y. (2013). Formação profissional em Serviço Social: polêmicas e desafios. En: José Fernando Silva, Raquel Sant’Anna y Edvania Angela Lourenço. *Sociabilidade Burguesa e Serviço Social*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Iamamoto, M.V. (2000). Reforma do ensino superior e o serviço social. *Revista Temporalis*, 1, 35-79.
- Lima, K.R. (2005). *Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso à Luis Inácio Lula da Silva*. [Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil].
- Netto, J.P. (1999). *A construção do projeto ético-político do serviço social rente à crise contemporânea*, 1, Brasília: CEAD.
- Netto, J.P. (1996). Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 50, 87-132.
- Santos, C.M. y Abreu, M.H.E. (2012). Desafios do Estágio supervisionado na atualidade. *Serviço Social e Educação. Coletânea Nova de Serviço Social*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris Editora.
- Souza Filho, R. y Santos, C.M. (2013). Os desafios da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) para o fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social. *Revista Praia Vermelha*, 21, Rio de Janeiro: UFRJ.